

1

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA MÚSICA POPULAR ACTUAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. PANORAMA GENERAL SOBRE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción

En 1955 se estrenaba en Estados Unidos la película *The Blackboard Jungle* que fue traducida a nuestro idioma como *Semilla de maldad*¹. El argumento, adaptación de la novela homónima de Evan Hunter, reflejaba los avatares de un veterano del ejército norteamericano que era contratado para trabajar como profesor en un problemático instituto neoyorquino.

La banda sonora de *Semilla de maldad* incluía en los títulos de crédito y en algunas escenas de la película un *rock and roll* de Bill Haley titulado *Rock around the clock*. En la película, los adolescentes mostraban un alto grado de identificación con la música de Haley en contraposición a la música de los adultos. En un momento de la película ese enfrentamiento se manifiesta de forma violenta, y los alumnos rompen los discos de *swing* de uno de los profesores, poniendo de manifiesto la brecha existente entre las dos generaciones, cada una identificada por su propia música.

Aunque el *rock and roll* de Haley no fue el primero de la historia, sin duda sí fue el que provocó un mayor impacto en la juventud de la época. Un claro ejemplo es el testimonio que el polifacético músico Frank Zappa (citado en Colubi 1996) esgrime sobre la sensación que le produjo la música en esa película al verla con quince años:

“Era la música más fuerte que habíamos escuchado. En pequeñas habitaciones de todos los rincones de los Estados Unidos, los chicos habían estado acurrucados al lado de viejas radios y tocadiscos baratos escuchando la ‘música sucia’ que representaba su estilo de vida: ‘Ve a tu cuarto si quieres oír esa porquería...y pon el volumen lo más bajo posible’. Pero en el cine viendo ‘Semilla de maldad’ no te podían decir que bajaras el volumen. Estaban tocando el himno nacional de los jóvenes y sonaba tan alto que yo estaba pegando saltos. ‘Semilla de maldad’ ... representaba un caso extraño de apoyo a la causa de los jóvenes: han hecho una película sobre nosotros; por tanto, existimos.” (p. 30)²

Durante los años cincuenta y sesenta, el *rock and roll* y los diferentes géneros musicales que le sucedieron fueron adquiriendo progresivamente una mayor relevancia social y cultural.

¹ Brooks, R. (Director y Productor). (1955). *The Blackboard Jungle* [Película]. United States: Warner Bros.

² Colubi, P. (1996) *El ritmo de las tribus*, Madrid: Alba Zoom.

Los jóvenes veían en este repertorio una música con la que se sentían plenamente identificados, al tiempo que les permitía diferenciarse de sus progenitores y adultos.

Desde la década de los sesenta, y a raíz de la repercusión social alcanzada por la música popular del momento, diferentes educadores empezaron a plantearse la posibilidad de incorporar estos nuevos estilos a las aulas de educación secundaria. Del mismo modo que Estados Unidos había sido el lugar de nacimiento del *rock and roll*, también fue uno de los primeros países en tomar la iniciativa y en dar los primeros pasos hacia el uso de la música popular en la educación secundaria.

El punto de partida oficial fue el Simposio de Tanglewood de 1967, pero pronto se sumarían otros países, especialmente Gran Bretaña, en donde este tema fue abordado tanto desde la perspectiva de la sociología de la educación como desde la propia pedagogía musical.

Pese a que el debate en torno a la música popular actual y la educación se inició hace ya cuatro décadas, todavía sigue siendo una cuestión de plena actualidad en la educación musical, y así lo constatan diferentes seminarios³ o recientes monográficos en revistas internacionales⁴.

Dada la importancia y la trayectoria de las reflexiones en Estados Unidos y Gran Bretaña, este capítulo muestra el origen y desarrollo de este tema en ambos países, para finalmente abordar su recepción en nuestro país.

2. Música y cultura popular en la educación

2.1. La música popular en el ámbito académico

Los cambios culturales e intelectuales de los últimos años de la década de los cincuenta y primeros de la de los sesenta determinaron el comienzo de la progresiva incorporación de la música popular actual al ámbito académico. Uno de los hechos más representativos fue la fundación de la *Society for Ethnomusicology* en 1955 que agrupaba a investigadores del ámbito de las músicas tradicionales, populares y de otras culturas.

Desde sus inicios, esta sociedad promovió la incorporación de las músicas tradicionales al ámbito universitario. Esta defensa por la inclusión de las músicas tradicionales en los currículos de facultades, escuelas y departamentos de música suponía sobre todo el desafío de acabar con la exclusividad de la música artística en la educación superior.

El siguiente paso se daría en los años setenta, en que la etnomusicología abogó por incluir también las músicas populares actuales en los niveles de la educación secundaria y posterior. En esta defensa intervinieron también interesantes argumentos de carácter social, que llamaron la atención de otras disciplinas como la sociología. Todo ello dio lugar a la fundación de nuevas asociaciones de gran prestigio como la *International Association for the Study of Popular Music (IASPM)* en 1981, a la que nos referiremos posteriormente, y a la aparición de publicaciones periódicas que han difundido investigaciones en torno a este tema como las revistas *Popular Music and Society* (1971) y *Popular Music* (1981).

Durante la década de los años setenta diferentes conservatorios y centros de estudios superiores empezaron a incluir el repertorio popular en sus programas académicos. Concretamente, el New South Wales State Conservatorium of Music inauguraba en 1973 un diploma en estudios de jazz, y en la misma época la State Academy of Music de Sofía (Bulgaria) abría un departamento para la formación de instrumentistas y cantantes de pop, rock y jazz.

Progresivamente también los departamentos universitarios empezaron a incluir en sus estudios programas sobre música popular desde diferentes perspectivas. El fruto del reconocimiento que empezaron a adquirir estos estudios fue la creación en los años ochenta de los

³ Los resultados del Seminario "Popular Music and Music Education: Forging a Credible Policy" de la Northwestern University Music Education (NUMELS) han sido publicados en Rodríguez, C. X. (Ed.). (2004) *Bridging the gap. Popular music and music education*, Reston: MENC.

⁴ Véase el número monográfico de la revista de la ISME en Veblen K. (Ed.). (2006). *Special Focus Issue on Popular Music in Music Education*. [Ejemplar especial] *International Journal of Music Education*, 24 (2).

primeros institutos y departamentos universitarios especializados en el estudio de la música popular actual. El primero de estas características fue el *Centre for Popular Music Research*, fundado en 1983 y perteneciente a la Humboldt University de Berlín. Desde su creación, su propósito fue convertirse en un centro interdisciplinar para el estudio de la música popular desde diferentes ámbitos.

La actividad de este centro es muy amplia y va desde la enseñanza hasta la investigación, pasando por la organización de seminarios y congresos para difundir la actividad investigadora. El centro edita además su propia revista de investigación llamada *PopScriptum. Essays on Popular Music*, de libre acceso en su página web. Esta publicación incluye los resultados de diferentes investigaciones que se llevan a cabo en el Centro, así como textos de conferencias y congresos⁵.

Cinco años más tarde, en 1988 se fundaba otro de los centros de referencia para el estudio de la música popular: el *Institute of Popular Music* (IPM) en la ciudad británica de Liverpool. Su director, Horn (1988)⁶, fundamentaba la necesidad de este centro en el creciente interés por parte de la investigación hacia la música popular. Horn argumentaba que pese a ello, en ese momento no existía ningún centro universitario específico para el estudio científico de la música popular en Gran Bretaña, y que Liverpool, por su larga trayectoria en el campo de la música popular, era la ciudad idónea.

Horn explicaba además que el propósito de este centro era el estudio de la música popular en el más amplio sentido de la palabra, abarcando diferentes perspectivas como la musical, social, cultural o comercial. Horn resumía las funciones del nuevo centro en torno a tres aspectos complementarios: la enseñanza (predoctoral y posdoctoral), la investigación y el propósito de convertirse en un centro de información y de recursos bibliográficos y sonoros de referencia para el estudio de la música popular.

Además de los dos centros mencionados, otras universidades también crearon en esa misma década institutos y departamentos para la investigación de música popular. Entre los más significativos cabe destacar la creación en 1985 del *Center for Popular Music* en la Middle Tennessee State University, el *Center for Jazz and Popular Music* de la University of Natal fundado en 1989, o la *Popular Music Research Unit* de la Salford University.

Fuera del ámbito europeo y norteamericano, pronto empezaron a sumarse otras universidades que fueron incluyendo diferentes titulaciones académicas en música popular, por ejemplo El Queensland Conservatorium (Australia), la University of Natal (Sudáfrica) y también más de cincuenta universidades británicas. Posteriormente, diferentes universidades empezaron a incluir cursos, postgrados y formación específica sobre aspectos concretos de la música popular. Por ejemplo, actualmente existen cursos sobre tecnología e ingeniería de sonido en la Luleå University of Technology (Suecia) o en las universidades de Salford, Surrey y Liverpool, así como programas sobre el mercado musical en el Berklee College of Music de Boston.

De este modo, el estudio de la música popular en la universidad y centros superiores se ha consolidado progresivamente en Europa Occidental, Países Nórdicos, Estados Unidos, Australia y Japón, mientras permanece como algo incipiente en otros países del mundo.

En España la música popular actual forma parte de algunos de los programas de estudios de la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música como La Rioja, Madrid, Oviedo, o Valladolid, así como del grado superior de Etnomusicología en algunos conservatorios superiores como el de Aragón, o la ESMUC. Asimismo, desde la enseñanza oficial algunos centros superiores han comenzado a incluir el estudio de la música también desde una perspectiva práctica e interpretativa, incorporando a sus planes de estudio instrumentos como la guitarra eléctrica, bajo, batería, teclados, etc.

La ESMUC en Barcelona ha sido uno de los centros pioneros en este sentido. Martínez (2007)⁷ explica que desde su creación, el objetivo de este centro de enseñanza superior ha sido

⁵ Véase http://www2.hu-berlin.de/fpm/index_e.htm

⁶ Horn, D. (1988). *Institute of Popular Music*. *Popular Music* 7 (3), 333-335.

⁷ Martínez, S. (2007). La música moderna en la enseñanza superior de los conservatorios: el caso de la ESMUC. *Eufonía: Didáctica de la música* 40, 79-86.

cubrir el mayor espectro posible de las músicas de nuestro entorno. Con la LOE⁸ el aprendizaje de los instrumentos modernos, limitado hasta ahora a algunos centros, se va a convertir en algo cotidiano, en tanto que los nuevos planes de estudio incorporan entre las nuevas especialidades instrumentos como la guitarra eléctrica o el bajo.

Paralelamente a estos cambios en el ámbito académico empezó a unirse la reflexión por parte de algunos sociólogos y educadores sobre la posibilidad de que esta música no sólo estuviera en la enseñanza superior, sino que también formara parte de los currículos de secundaria. Este tipo de planteamientos, que abordaremos posteriormente en este mismo capítulo, eran a menudo consecuencia de la observación del consumo y la influencia de la música popular en los adolescentes.

2.2 La cultura popular en las aulas

Definir qué es la cultura popular es complicado, si bien, es algo comúnmente admitido que este término se refiere a aspectos de una cultura compartida por un gran número de gente (Marsh, 2000)⁹. Sin embargo, este tipo de afirmaciones enseguida puede plantearnos dudas. Por ejemplo, a muchas personas les gusta la ópera, y sin embargo, no por ello la consideramos un tipo de música popular.

En este sentido, tras el éxito obtenido hace algunos años por los *Tres tenores*, algunos cantantes líricos como Alfredo Kraus o Mirella Freni criticaron estas galas, argumentando que la lírica era algo más serio. Martí (2000)¹⁰ explicaba que cuando Mirella Freni criticaba esta popularización de la ópera no lo hacía porque en ese momento pudieran disfrutarla muchas personas, sino porque perdía los tintes de calidad que van asociados a la idea de élite.

Precisamente, Strinati y Wagg (1992)¹¹ explican que algo que distingue la cultura elevada de la popular, es la relación de aquélla con la élite, las clases dominantes o las clases que ostentan el poder. Sin embargo, los autores también apuntan que las fronteras entre cultura elevada y popular no son algo inamovible, y sugieren como ejemplo que Shakespeare era un autor popular en el siglo XVII y hoy es un autor de la cultura de élite.

En la actualidad, el estudio de temas vinculados a la cultura popular está cada vez más asentado en la enseñanza superior. Si nos detenemos a observar los temas de algunas tesis doctorales recientes podremos apreciar que se abarcan temas tan relacionados con la cultura popular como los dibujos *manga*, los *graffiti*, o el pop. Sin embargo, en la educación secundaria no sucede lo mismo, pese a que los niños de ahora han nacido en un mundo digitalizado que continuamente recibe productos de la cultura de masas.

La reflexión sobre la cultura popular en las aulas no es algo nuevo, y desde los años setenta diferentes corrientes científicas han abordado cuestiones relativas a su inclusión en la educación, que lógicamente han repercutido en la enseñanza de música popular. Entre estas tendencias destacan la Nueva Sociología de la Educación o la Pedagogía Crítica.

El principal objetivo de la Nueva Sociología de la Educación era explicar el proceso de transmisión del conocimiento escolar desde una perspectiva de la interacción microsocia. Su nacimiento estuvo marcado por la publicación a comienzos de los años setenta del influyente volumen de Young (1971)¹² *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* para quien el currículo era una construcción social creada, soportada y perpetuada por ciertos grupos sociales pertenecientes a las clases medias. En términos de Young,

⁸ El RD 1577/2006 fija los aspectos básicos de las enseñanzas profesionales de música. BOE nº 18 20/01/2007.

⁹ Marsh, J. (2000). *Literacy and popular culture. Using children's culture in the classroom*. London: Paul Chapman.

¹⁰ Martí, J. (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva.

¹¹ Strinati, D. & Wagg, S. (1992). (Eds.) *Come on down?. Popular media culture in post-war Britain*. London: Routledge.

¹² Young, M. (Ed.). (1982). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan.

en su análisis sociológico sobre el currículo escolar, la música “seria” representaría el conocimiento de las clases altas, mientras que la música pop se asociaría con las bajas.

Los seguidores de esta nueva tendencia del pensamiento sociológico veían en el currículo escolar una estratificación que daba la hegemonía a las clases medias, que lo diseñaban y posteriormente transmitían en el sistema escolar. Según la Nueva Sociología de la Educación, esto ponía a los alumnos procedentes de las clases medias y altas en una situación ventajosa con respecto a otros alumnos, ya que por su entorno social y familiar esta cultura no les era ajena. Por contra, los alumnos procedentes de las clases obreras experimentaban un gran contraste con la cultura que se transmitía en el aula y tenían menos oportunidades de aspirar a las metas establecidas. De este modo, el sistema educativo contribuía a perpetuar la hegemonía de unas clases sociales sobre otras.

Otros investigadores y analistas sociales contemporáneos también habían llegado a conclusiones similares. Por ejemplo el sociólogo francés Bourdieu (1970)¹³ revolucionó el pensamiento pedagógico con sus teorías en torno al capital y su transmisión a través del sistema educativo. Bourdieu aplicaba su estructura de los tres tipos de capital a la educación de este modo:

- capital clásico (económico)
- capital social (relaciones, prestigio social)
- capital cultural (conocimientos y habilidades que se adquieren a través del sistema educativo o la familia)

Mientras el capital económico significaba el poder adquisitivo, el capital social y cultural se movían en el nivel simbólico. Para Bourdieu las instituciones escolares contribuían a reproducir la distribución del capital cultural y por tanto la reproducción de la estructura del espacio social.

Para referirse al proceso educativo Bourdieu acuñó el concepto de “violencia simbólica”, explicando que es aquella que se impone en un sistema cultural con el consentimiento de los dominados. Para el sociólogo, ciertos grupos dominantes en una sociedad, especialmente las clases medias y altas, están en posición de imponer tanto sus construcciones sociales como lo que se refiere a valores culturales, artísticos, etc.

El proceso educativo se lleva a cabo sobre personas que han recibido la acción pedagógica desde el seno familiar. En este sentido, los hijos de las personas de clase media habrán estado más cerca del tipo de cultura que se imparte en la escuela, por lo que sus competencias serán superiores. Sin embargo, desde el punto de vista de Bourdieu los resultados académicos de los niños procedentes de las clases serán en general más bajos, puesto que habrán estado más en contacto con la cultura popular.

Por otra parte, el nacimiento de la pedagogía crítica, que para Giroux (1994)¹⁴ es un aspecto central de los estudios culturales, constituye otra de las corrientes científicas que abogaba por la inclusión de la cultura popular en las aulas. Esta tendencia tiene su origen en el análisis neo-marxista y ha incorporado la perspectiva de otras corrientes de pensamiento como el postmodernismo y el postestructuralismo (Buckingham 2004)¹⁵. A nivel internacional, los trabajos más influyentes han sido los de Giroux (1996)¹⁶ y McLaren (1995)¹⁷.

Para Giroux (1996) la identidad se forja fuera del espacio escolar, y la mayor parte de la educación que tiene importancia tiene lugar en los espacios y esferas de la cultura popular. Para este pedagogo francés, la incorporación del niño a la escuela supone un fuerte contraste con el conocimiento que tiene de su entorno.

¹³ Bourdieu, P. (1970). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

¹⁴ Giroux, H. (1994). *Doing Cultural Studies: Youth and the Politics of Neoliberalism*. *Harvard Educational Review* 64 (3), 278-308.

¹⁵ Buckingham, D. *Fantasies of empowerment?. Radical pedagogy and popular culture*. En D. Buckingham (Ed.) *Teaching popular culture* (pp. 1-17), London: Routledge.

¹⁶ Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

¹⁷ McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and predatory culture*, London: Routledge.

“Algo nos detuvo en la escuela. En mi caso, fue como si me hubieran enviado a un planeta extraño. La enseñanza estaba centrada exclusivamente en libros oscuros y en la cultura impresa. (...) Nos encontrábamos con una preparación diferente, orientada hacia la imitación barata del conocimiento de la cultura superior. Esto no quiere decir que no aprendiéramos nada, pero lo que aprendíamos tenía poco que ver con el lugar de donde veníamos, quiénes éramos o adónde pensábamos (al menos) que nos dirigiáramos.” (Giroux 1996, pp. 11-12)¹⁸

Por ese motivo Giroux planteaba una teoría pedagógica que ampliaba el significado de la pedagogía y su relación con lo popular, indicando cómo realizar intervenciones pedagógicas en este terreno.

Todos estos planteamientos fueron progresivamente asimilados por diferentes disciplinas del ámbito educativo. En concreto, una de las áreas que más ha desarrollado la idea de aprovechar los conocimientos previos del alumno ha sido la de Lengua y Literatura. De modo similar a lo que veremos desde el punto de vista de la educación musical, diferentes educadores de esta disciplina se plantearon la necesidad de aprovechar los conocimientos e intereses previos del alumno. Por ejemplo, recientemente Naggle (1999)¹⁹ llevaba a cabo un estudio desde el punto de vista fenomenológico y cualitativo, preguntando a diferentes alumnos sobre sus hábitos de lectura fuera del entorno escolar.

Naggle observaba que muchos alumnos tenían hábitos de lectura y gran interés por libros sobre literatura fantástica o sobre otros muchos géneros. Sin embargo, la autora comprobaba que estos intereses literarios eran desestimados por el profesorado y que los alumnos sentían que sus preferencias no tenían ninguna utilidad en las aulas. En este sentido, las entrevistas que Naggle transcribe sobre la opinión de los alumnos acerca de lo que leen dentro y fuera de las aulas son muy ilustrativas:

“¿Sabes lo que yo creo? Yo creo que las escuelas trabajan duro para convencerte de que no eres elegante.” (Naggle 1999, p. 179)²⁰.

En su estudio, Naggle concluía que los docentes tenían poco interés en establecer conexiones entre lo que los alumnos leían fuera de las aulas y lo que se estudiaba en ellas.

“Hay poco, o ningún interés en establecer conexiones entre el aula y el mundo exterior. El placer que algunos de los participantes experimentan en la literatura que leen fuera de las aulas es sacrificado por el énfasis en las prácticas literarias escolares.” (Naggle 1999, p. 178)²¹

Posteriormente Marsh y Millard (2000)²² también han seguido esta línea de investigación. En este caso, las autoras siguen las propuestas de capital cultural de Bourdieu, planteando que tener en cuenta el capital escolar de los alumnos es esencial para mejorar la calidad del aprendizaje. En su opinión, reconocer los mundos sociales y culturales del alumno en el aula permite un aprendizaje significativo y motivador. Para Marsh y Millard, utilizando y teniendo en consideración las inquietudes literarias del alumno, este no experimentaría un choque tan drástico entre lo que lee dentro y fuera del aula y se sentiría más motivado y dispuesto para aprender y conocer otras lecturas diferentes.

“El reconocimiento del capital cultural de los alumnos de las clases trabajadoras en el currículo de literatura es esencial para que los niños sientan que las prácticas literarias

¹⁸ Giroux, H. A. (1996), op. cit.

¹⁹ Naggle, J. P. (1999). Histories of success and failure: working class students' literacy experiences. *Journal of Adolescents and Adult Literacy* 43 (2), 172-185.

²⁰ “You know what I think?. I think schools work hard at convincing you that you aren't smart”.

²¹ “There was little if any emphasis on making connections between the classroom and the world outside. The pleasure that some of the participants found in literacy outside school was killed by the emphasis of school literacy practices”.

²² Marsh, J. & Millard, E. (2000), op. cit.

son reflexiones con significado de las experiencias cotidianas. (...) Usar textos de la cultura popular puede proveer motivación para la literatura. La motivación es uno de los ingredientes clave necesarios para que el aprendizaje sea eficaz.” (Marsh and Millard, 2000, pp. 182-184)²³

En esta línea de utilizar el lenguaje y las inquietudes del alumno, las autoras también se plantean el uso de la música popular actual en las clases de literatura como elemento motivador. En su libro mencionan un estudio que se ha llevado a cabo en Norteamérica en donde a partir del uso del Karaoke con alumnos con dificultades para la lectura se produjeron grandes progresos.

Desde el punto de vista literario, Marsh y Millard consideran que los textos que se utilizan en el pop o el rock permitirían no sólo un análisis convencional de los mismos sino también desde otros parámetros. Para las autoras, los textos del pop permiten atender a aspectos de índole sociológica y cultural, como el papel de la mujer, los valores, o la posición del oyente, además de permitir el estudio de figuras retóricas.

3. El caso norteamericano

3.1. Los años sesenta

La música popular actual empezó a utilizarse en las aulas norteamericanas de educación secundaria a partir de los años sesenta. No obstante, en las décadas anteriores ya había habido algunas experiencias en torno al uso de otros géneros populares como el swing o el jazz.

A partir de los años sesenta diferentes seminarios y simposios empezaron a incluir la educación multicultural entre sus propuestas, y con ella la utilización de diferentes estilos como el jazz o la música popular actual. En concreto, uno de los primeros fue el Seminario de Yale de 1963. En él se observaba que el repertorio utilizado en las aulas era eminentemente clásico y estaba basado casi de modo exclusivo en la música clásica occidental, rechazando otros repertorios como el jazz, el folk o la música popular. La propuesta a partir de este seminario fue incluir música de todos los períodos de la historia, tanto para su interpretación como para la audición.

Pero indudablemente, el punto de partida que inició la sistematización y la reflexión sobre la música popular en las aulas fue el Tanglewood Symposium de 1967, que incluía la primera propuesta oficial para considerar la música popular actual en el ámbito de la educación²⁴. El Tanglewood Symposium tuvo lugar durante diez días del verano de ese mismo año, en la sede de la Boston Symphony Orchestra en Massachusetts, y fue impulsado por diferentes asociaciones e instituciones como el MENC (The National Association for Music Education), el Berkshire Music Centre, la Fundación Theodore Presser y la Facultad de Artes de la Boston University.

El hilo conductor del simposio era el tema *Music in American Society* y su propósito era la evaluación de la docencia de música y la propuesta de nuevos retos para la educación musical hacia el año 2000. El Simposio tuvo un carácter multidisciplinar y pretendía tomar el pulso a la música en la sociedad contemporánea americana. Por ello, las reuniones contaron con la representación de profesionales de diferentes áreas relacionadas con la música, entre otros, educadores, músicos, musicoterapeutas, sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos, profesionales de la comunicación y representantes del gobierno. Como nota curiosa, y para constatar la heterogeneidad de esta reunión, entre los asistentes estaban profesionales como Stan Kenton (músico de jazz), Norman O’Connor (director de Radio y Televisión de Nueva York) Paul Williams (Editor de una revista de Rock) Sarah Caldwell (directora artística de la Ópera de Boston) o Vanet Lawler (investigador de la Music Educator National Conference).

²³ “The recognition of working-class children’s cultural capital in the literacy curriculum is essential if children are to feel that schooled literacy practices are meaningful reflections of home experiences. (...) Using popular culture text can provide motivation for literacy. Motivation is one of the key ingredients needed if learning is to be effective.”

²⁴ Véase Choate, R. A. (1967). *Music in American Society*. The MENC Symposium Project. *Music Educators Journal* 53 (7), 38-40, así como el monográfico Choate, T. A. (Ed.) (1967). *The Tanglewood Symposium. Music in American Society*. [Ejemplar especial] *Music Educators Journal* 54 (3).

En el número especial de la revista *Music Educators Journal* que se dedicó a este Simposio, Fowler (1967)²⁵ explicaba que los objetivos que el director, Robert A. Choate, había planteado para el mismo eran los siguientes:

1. Definir y aclarar las funciones de la música en la sociedad y en la educación americana.
2. Investigar sobre las necesidades en la sociedad y en la educación y formular cambios para la educación musical.
3. Explorar la cooperación con otras instituciones sociales relacionadas con el desarrollo de la música
4. Preparar materiales y publicaciones que ayuden a conseguir programas musicales más eficaces.

Para conseguir estos objetivos, durante el Tanglewood Symposium se plantearon cuestiones educativas y organizativas de carácter general. Por ejemplo, se trabajó en torno al diseño del currículo escolar en la educación primaria y secundaria, la enseñanza de valores o la creatividad. Además también se trataron otras cuestiones más específicas, como las necesidades detectadas en la formación del profesorado de música o la relación de esta materia con otras disciplinas.

Por último, desde el ámbito de interés que nos ocupa, el Simposio abordó temas de carácter sociológico relacionados con la música y la adolescencia. Para promover el debate se organizaron una serie de comités en donde se discutieron todas estas cuestiones. En concreto, el comité de “Música de nuestro tiempo” planteó y reflexionó sobre la gran cantidad y riqueza de música en la sociedad, y sobre la necesidad de que el profesorado las utilizara en el aula. Además se cuestionó hasta qué punto debía asignarse una jerarquía de valor entre diferentes músicas.

Todavía hoy en día el Tanglewood Symposium es considerado el punto de partida para la educación multicultural. Los intensos debates en torno al papel de la música y la sociedad dieron lugar a la “Tanglewood Declaration”. En ella, sus firmantes manifestaban, entre otras cuestiones, que la educación debía potenciar la creatividad y contribuir al desarrollo de la identidad personal. En la declaración afirmaban que la música podía contribuir a estos fines, por lo que defendían su presencia en el currículo escolar.

Otra de las importantes aportaciones de la Declaración era la idea de que todos los tipos de música de cualquier período, estilo forma y cultura debían estar presentes en el currículo, haciendo especial hincapié en que también debían ser incluidas la música popular de los adolescentes, la música de vanguardia y las músicas de otras culturas.

“Música de todos los periodos, estilos, formas y culturas deben formar parte del currículum. El repertorio musical debería ser expandido para incluir música de nuestro tiempo en su rica variedad, incluyendo la música de los adolescentes y la música de vanguardia, música folk americana y música de otras culturas.” (Volk 1998, p. 201)²⁶

En el mencionado número especial de la revista *Music Educators Journal* se apoyaba la declaración de Tanglewood y la necesidad de estudiar todos los tipos de música presentes en la plural sociedad norteamericana.

“La pluralidad de los gustos americanos se extiende desde la música histórica, pasando por la música serial, electrónica, y aleatoria hasta el jazz, el rock y otras formas populares. (...) El profesor de música debe tratar con todo tipo de personas y por tanto con todos los tipos de música, desde el rock hasta el concierto de música artística o la música de otras culturas.” (Fowler, 1967, s.n.)²⁷

²⁵ Fowler, C. B. (1967). Music Education: Joining the mainstream, *Music Educators Journal* 54 (3), s.n.

²⁶ “Music of all periods, styles, forms and cultures belongs in the curriculum. The musical repertory must be expanded to involve music of our time in its rich variety, including currently popular teenage music and avantgarde music, American folk music, and the music of other cultures.”

²⁷ “The plurality of American musical tastes stretches all the way from the Standard historical music literature, through serial, electronic, and aleatoric music, to jazz, rock, and other popular forms. (...) Music teachers must be concerned with all kinds of people and therefore allkinds of music, embracing rock, the finest concert music, and music of other cultures.”

La secuela del Tanglewood Symposium permitió que a corto plazo se plantearan nuevas iniciativas como simposios, conferencias y cursos orientados a mejorar la situación educativa. Uno de los proyectos más destacados fue el GO (Goals and Objectives) que impulsado por el MENC empezó su andadura en 1969. En GO se diseñaron 18 subcomités para trabajar e investigar en torno a diferentes temas, que iban desde formación del profesorado de música hasta la música de otras culturas o la aplicación de las nuevas tecnologías.

Uno de estos comités tenía como objetivo el estudio de la música juvenil, y su proyecto más destacado fue la organización de un novedoso seminario sobre música juvenil en la Universidad de Wisconsin durante el verano de 1969²⁸. Su director, Sarig (1969)²⁹, explicaba que el principal objetivo era poner en contacto directo al profesorado con la música juvenil desde una perspectiva eminentemente práctica. Para esta experiencia fueron seleccionados 31 profesores de educación secundaria y 18 grupos de música popular formados por alumnos de esta misma etapa. Los profesores y alumnos, que habían sido elegidos entre centros educativos de todo el país, convivieron y se vieron inmersos durante cuatro semanas en la música popular del momento, asistiendo a conciertos, debates y grupos de trabajo. Durante este seminario también participaron músicos y grupos de música popular actual profesionales.

La dinámica diaria de trabajo durante el simposio consistió en dividir a los participantes en diferentes grupos para trabajar cuestiones en torno a la música y la educación. En estas reuniones se plantearon aspectos que iban desde la posibilidad de incluir la música popular en las aulas hasta la formación del profesorado. Además, el seminario también tuvo una vertiente práctica, y los profesores pudieron conocer y experimentar con los instrumentos populares.

Al final del simposio, y durante tres días, los resultados fueron expuestos ante más de doscientos especialistas, entre los que se encontraban profesores de música, periodistas y músicos profesionales. Entre las conclusiones del simposio muchos profesores destacaron que les había sorprendido la gran diversidad de estilos en torno a la música popular, reconociendo que hasta ese momento habían tenido una imagen estereotipada de este repertorio. Asimismo, los estudiantes también confesaron que al principio les había resultado violento hablar con los profesores de su música, en tanto que a veces habían sentido rechazo hacia la misma en sus clases. Sin embargo, tras pocas sesiones de trabajo observaron con satisfacción que el profesorado había tomado un papel activo y se había interesado por este repertorio.

Algunas de las opiniones de los asistentes al simposio quedaron reflejadas en diferentes artículos de opinión del monográfico que la revista *Music Educators Journal* (1969)³⁰ dedicó a esta experiencia. La mayoría de los textos insistían, casi siempre con entusiasmo, en la necesidad de usar la música popular en las aulas.

En opinión de Brimhall (1969)³¹, compositor y arreglista de Miami:

“Estamos creando jóvenes esquizofrénicos. Los alumnos conocen dos tipos de música: la del profesor y su propia música (...) Ambas músicas nunca se llegan a encontrar.” (Brimhall 1969, s.n)³²

Hughes (1969)³³, crítico musical del periódico *New York Times*, era mucho más extremo en sus opiniones. Titulaba su artículo *Give Bach a Sabbatical* y opinaba así:

“Mi sugerencia es que hay que dar a Bach un descanso. Hay que dar a Beethoven, Bach, Tchaikovsky y al resto un poco de tiempo libre también. Estos compositores

²⁸ Para una información más detallada sobre las líneas de trabajo del Simposio de Wisconsin, véase Mark, M. (1996). *Contemporary Music Education*, New York: Schirmer Books, p. 46 y el artículo (1970) *Wisconsin's Youth Music Project: Spotting flowers in the rock garden*. *Music Educators Journal* 55 (7), 35.

²⁹ Sarig, E. R. (1969). *Ignoring rock*. *Music Educators Journal* 53 (3), s.n.

³⁰ Fowler, C. (Ed.). (1969) *Youth Music: A Special Report [Ejemplar especial]*. *Music Educators Journal* 56 (3), 43-74.

³¹ Brimhall, J. (1969). *More than history*. *Music Educators Journal* 56 (3), s.n.

³² “We're creating young schizophrenics. Children know two kinds of music: the music of the teacher and their own music (...) The two musics never meet.”

³³ Hughes, J. (1969). *Give Bach a Sabbatical*. *Music Educators Journal* 56 (3), s.n.

están a salvo. Ellos pueden permanecer sin nuestra atención durante un tiempo (...) Si uno va al Metropolitan Museum of Art en New York, verá que sólo hay una sala dedicada a los Rembradts, y el Metropolitan es un lugar enorme. Lo que estoy sugiriendo es que deberíamos colocar a Bach y Beethoven en sus salas (...) y dedicar un pequeño lugar a la música de hoy." (Hughes 1969, s.n.)³⁴

En general, la opinión de los diferentes colaboradores en el mencionado monográfico era favorable a seguir en esa misma línea de trabajo. Por ejemplo, MacCluskey (1969)³⁵, profesor de la Universidad de Colorado, apuntaba que las vías de comunicación que se habían abierto entre profesores y alumnos a partir de Wisconsin debían permanecer abiertas, y que los educadores debían tomar un papel activo hacia esta música e interesarse por conocerla.

Precisamente, para contribuir a que el profesorado continuara la labor de Wisconsin y empezara a utilizar la música popular en sus clases, el monográfico también incluía un artículo con un exhaustivo listado de materiales, especialmente libros y discos. Sus autores, Brabe y Stoll (1969)³⁶ presentaban un amplio catálogo, ordenado por géneros, de audiciones, antologías, bibliografía especializada y revistas juveniles.

Los resultados del simposio de Wisconsin no se hicieron esperar, y un año después de su celebración, el GO establecía ya sus líneas prioritarias de investigación que resumía en 35 puntos. Entre ellos figuraban algunos como fomentar la enseñanza de música de diferentes períodos, estilos, formas y culturas (Volk, 1998)³⁷.

Las reflexiones surgidas a partir de estas experiencias empezaron a quedar plasmadas en algunas de las publicaciones del MENC, especialmente en la revista *Music Educators Journal*, que dedicó diferentes artículos y números monográficos a estas iniciativas. En general, tanto la línea editorial de esta publicación como de las diferentes aportaciones que recogía, abogaba por la inclusión de la música popular en la educación y por la necesidad de que el profesorado conociera la música popular de momento.

Los diferentes colaboradores de estas publicaciones fueron planteando reflexiones cada vez más prácticas, cuestionándose aspectos relacionados con la actitud del profesor ante este repertorio o la metodología para su utilización en el aula. En este sentido, educadores como Brinkley (1969)³⁸ o Willis (1970)³⁹ destacaban la necesidad de que el profesor conociera la música con cierta profundidad y explicaban la necesidad de acercarse al rock con una metodología diferente a la utilizada en la música clásica. En concreto, Brinkley proponía no utilizar este repertorio para el análisis, como sí de una partitura convencional se tratara, sino para trabajar otros aspectos relacionados con la música y su significado en la sociedad del momento.

La revista *Music Educators Journal* también dedicó varios números especiales a los temas que se trabajaban desde los subcomités del GO, entre ellos el de 1970 titulado *Facing the music in urban education*⁴⁰. En este monográfico, la mayoría de los colaboradores aconsejaban al profesorado dejar de ignorar la música que escuchaban sus alumnos. Algunos como Smith (1970)⁴¹, sugerían que el profesor debía utilizar su formación para ayudar a los alumnos a comprender y a ser críticos con la música del momento.

A estas propuestas se sumaron otras iniciativas, como la fundación en 1968 de la *National Association of Jazz Educators* (NAJE), actualmente de carácter internacional (IAJE). Esta asociación

³⁴ "Give Beethoven, Brahms, Tchaikovsky and all the rest a bit of time off too. These composers are safe. They can get along without our attention for a while (...). If you go to the Metropolitan Museum of Art in New York, there is only one room devoted to Rembrandts, and the Motropolitan is a enormous place. I'm suggesting than we should place Bach and Beethoven into their rooms (...) and save a little space for the music of today.

³⁵ MacCluskey, J. (1969). Roll over Beethoven. *Music Educators Journal* 56 (3), s.n.

³⁶ Brace, M. & Stoll, S. J. (1969). Youth music. Development and style. *Music Educators Journal* 56 (3), s.n.

³⁷ Volk, T. M. (1998). *Music education and multiculturalism*. Oxford: Oxford University Press, pp. 92-93.

³⁸ Brinkley, R. (1969). The New rock and music education. *Music Educators Journal* 55 (9), 31-33.

³⁹ Willis, T. (1970). Youth music on their terms. *Music Educators Journal* 56 (9), 56-59.

⁴⁰ Fowler, C. (1970). Facing the music in urban education [Ejemplar especial]. *Music Educators Journal* 56 (5).

⁴¹ Smith, S. (1970). Rock: Swim or sink. *Music Educators Journal* 56 (5), 86-87+141-142.

tenía como principal objetivo incluir el jazz en todos los niveles educativos, y para ello organizó encuentros, congresos y empezó a publicar su propia revista, el *Jazz Educators Journal*.

3.2. Desde los años setenta

Sin embargo, para algunos educadores como MacCluskey (1979)⁴² el congreso de Tanglewood no tuvo la repercusión que hubiera cabido esperar y el interés por la música popular actual en la educación no creció tanto como parecía previsible. De hecho, las sesiones y espacios dedicados a este tema en los congresos del MENC, y en sus publicaciones no tuvieron la intensidad de los años sesenta, de modo que el rock y el pop no recibían la misma atención que el jazz o que otros estilos populares.

No obstante, los artículos que se publicaron entre los años setenta y ochenta sobre música popular en Norteamérica seguían defendiendo su utilización en el aula y la convivencia con otros repertorios. Estos artículos solían tener como punto de partida común la observación de los hábitos musicales y de ocio de los adolescentes.

Por ejemplo, en los años setenta Farmer (1976)⁴³ escribía un artículo abogando por el uso de esta música, considerando que el pop podía aportar interesantes recursos no sólo a nivel musical, sino que además podía ser un trampolín para otras áreas de conocimiento. Para el autor, la industria del pop permitía trabajar en el aula técnicas de grabación, o conocer la historia más reciente a partir de la evolución de la música popular.

Para este educador, los motivos por los que la música popular debía formar parte de la educación eran los siguientes:

- Es un punto de partida para muchas actividades
- Puede llevar a otras áreas de conocimiento
- Los alumnos pueden aprender a distinguir conceptos con ella
- Permite desarrollar la expresividad

Farmer se interesaba además por el proceso de evaluación, defendiendo que estos contenidos también debían ser considerados. En un intento por dotar de respeto este repertorio, abogaba por un tipo de evaluación similar a la que se desarrollaba con otros temas. Este educador consideraba que un examen convencional, como se hacía con otros temas, permitiría elevar el estatus de este repertorio.

En 1975 se sumaba una propuesta más para el uso de las músicas populares actuales como recurso educativo. En este caso, la Asociación Americana de directores de coros votaba unánimemente la formación de un comité que tendría entre sus principales responsabilidades crear las bases para la inclusión del repertorio pop para voces y conjuntos para ser estudiados e interpretados como parte del currículo coral⁴⁴.

En 1979 el MEJ volvía a dedicar un monográfico a la música popular, que en esta ocasión llevaba por título *Popular Music and Education*, e incluía diferentes colaboraciones de interés. Una de las más destacables correspondía a MacClustey (1979)⁴⁵, quien hacía especial hincapié en la necesidad de combinar diferentes repertorios musicales en el aula. Para el autor, la justificación para incluir música popular era evidente, porque por una parte era un lenguaje cercano al alumno y además permitía que éste no sólo aprendiera sobre este repertorio, sino también sobre la música en general, en tanto que en ella se dan los mismos elementos que cualquier otro tipo de música. Aspectos como el ritmo, melodía, armonía o la forma existen en casi todos los estilos, y comenzar estudiándolos desde este repertorio permitiría después acceder con menor dificultad a estilos más desconocidos para el alumno.

Para MacClustey, educador y músico popular, el aprendizaje del lenguaje musical debía tomar como punto de partida la música más cercana al alumno. De este modo el profesor tendría la

⁴² MacCluskey, T. (1979). Peaceful coexistence between pop and classics. *Music Educators Journal* 65 (8), 54-57.

⁴³ Farmer, P. (1976). Pop music in the secondary school. A justification. *Music in education* 40 (3), 217-219.

⁴⁴ Grier, G. (1991). Choral Resources. A Heritage of Popular Styles. *Music Educators Journal* 77 (8), 35-39.

⁴⁵ MacClustey, T. (1979). Op. cit.

atención del alumno asegurada y podría llevarle a conocer otros tipos de música, como la clásica. Respondiendo a aquellos educadores que veían una amenaza en la música popular, el autor insistía en que quienes defendían el uso de la música popular no pretendían acabar con la enseñanza de otros repertorios, sino una pacífica convivencia de todos ellos.

“Nadie, ni en el Simposio de Tanglewood ni desde entonces ha sugerido que la música clásica no debía ser enseñada en las aulas. Aquellos que creen en el valor educativo de la música popular creen que esta debería ser utilizada junto a la literatura estándar. La música popular tiene un lugar en las aulas simplemente porque tiene un inmediato atractivo para los estudiantes que van a estar más abiertos a aprender sobre música si el medio es uno con el que se pueden relacionar.” (MacClustey 1979, p. 56)⁴⁶

Sin embargo, pese a los diferentes esfuerzos hechos por muchos educadores la música popular, ésta no estaba demasiado presente en las aulas. De hecho, en 1984 Shepherd (1991)⁴⁷ llevaba a cabo un estudio sobre el uso de la música en la educación secundaria y observaba que el repertorio utilizado incluía, además de música clásica, géneros como el jazz de tradición blanca o incluso música televisiva, si bien el uso de las músicas populares actuales no era tan habitual como había esperado.

Shepherd explicaba que había llevado a cabo un estudio entre escolares de Ontario para responder a un trabajo que había publicado Graham Vulliamy con datos sobre la educación musical en Gran Bretaña. Shepherd consideraba que los datos que Vulliamy había obtenido en torno a la descompensación entre la música escolar y la música de los alumnos se debían a las peculiaridades del currículo británico, y al hecho de haber llevado a cabo su encuesta exclusivamente en Gran Bretaña. Sin embargo, una vez comprobados los datos obtenidos en sus encuestas, Shepherd encontró resultados similares entre lo que en este sentido sucedía en Gran Bretaña y en Norteamérica.

“Vulliamy y yo pudimos entonces concluir, que a pesar de las diferencias en los currículos actuales, las formas en las que se controla el contenido de las clases de música en Gran Bretaña y Norteamérica tiende a ser el mismo. Un análisis crítico del currículo musical escolar revela una represión cultural y alienación de los estudiantes que ocasionaba problemas disciplinarios, fracaso escolar y apatía en el aula. Un remedio para esos problemas, fracaso y apatía, argumentaba Vulliamy, era la inclusión en el currículo escolar de géneros musicales que hablaran más directamente de las experiencias culturales diarias de los estudiantes.” (Shepherd 1991, p. 199)⁴⁸

3.3. La reflexión en los años noventa

A comienzos de los años noventa la revista *Music Educators Journal* volvió a dedicar un número monográfico a la música popular actual que permitió conocer las reflexiones que en torno al tema de música popular y educación se habían venido planteando en los Estados Unidos en los últimos años. En él colaboraba su editor, Cutietta (1991)⁴⁹ y Cutietta and Brennan (1991)⁵⁰

⁴⁶ “Nobody in the Tanglewood Symposium nor anybody since has suggested that classical music should not be taught in the classroom. Those who believe in the educational value of popular music believe it should be used in addition to standard literature. Popular music has a place in the classroom simply because it has an immediate appeal to students who are going to be far more open to learning about music if the medium is one to which they can relate”.

⁴⁷ Shepherd, J. (1991). *Music as Social Text*, Cambridge: Polity Press.

⁴⁸ “Vulliamy and I were therefore able to conclude that despite differences in actual curricula, the means by which the knowledge content of music classrooms in Britain and North America is controlled tend to be the same. A critical sociological analysis of school music curricula therefore revealed a cultural repression and alienation of students that occasioned disciplinary problems, educational failure and apathy in the classroom. A remedy for such problems, failure and apathy, argued Vulliamy, was the inclusion in the school curriculum of musical genres which spoke more directly to the daily cultural experiences of students”

⁴⁹ Cutietta, R. A. (1991). Popular music. An ongoing challenge. *Music Educators Journal* 77 (8), 26-29.

⁵⁰ Cutietta, R. A. & Brennan, T. (1991). Coaching a pop/rock ensemble. *Music Educators Journal* 77 (8), 40-45.

junto a otros especialistas como Grier (1991)⁵¹, Kuzmich (1991)⁵², Lee Cooper (1991)⁵³, Love (1991)⁵⁴ o Pembrook (1991)⁵⁵.

La revista recogía distintas opiniones sobre cómo se había ido incluyendo el repertorio popular actual en las aulas norteamericanas. Sin embargo, dada la experiencia profesional de los autores como educadores, sus opiniones no se limitaban a la exposición teórica, sino que llevaban sus reflexiones al ámbito práctico. Por ello, en sus diferentes aportaciones los autores explicaban las ventajas e inconvenientes de interpretar esta música en el aula o los tipos de recursos necesarios para llevarla a cabo.

Cuttieta (1991)⁵⁶ era crítico con la situación de la música popular en la educación estadounidense, y explicaba que pese al Tanglewood Symposium, que oficialmente transformaba la educación musical e incluía otros repertorios musicales, la situación de la música popular en la educación no difería demasiado de la que había en los años sesenta. Cutietta afirmaba que la música pop había entrado a formar parte del currículo escolar, pero que el profesorado mostraba poco respeto por este repertorio, utilizándolo más por cuestiones sociales o incluso como gancho para sus estudiantes que por propia iniciativa.

La crítica del autor partía principalmente de la falta de autenticidad en la interpretación, debida a la forma en la que el pop se estaba utilizando en el aula y que, según el autor, no podía satisfacer ni a profesores ni a alumnos. Para Cutietta plantear la adaptación de canciones de los Beatles, que originalmente estaban compuestas para un cuarteto, por un grupo de ochenta personas, inventando voces inexistentes y duplicando otras era algo completamente inadecuado. Asimismo, también lo era cantar pop con un coro en donde la melodía principal era interpretada por veinte sopranos, mientras el resto de las voces reemplazaban los instrumentos.

Según este educador, este tipo de prácticas no podían convencer ni a los alumnos, que en su interpretación encontraban grandes diferencias con respecto a la grabación original, ni al profesorado, que a menudo solía culpar del resultado al propio repertorio. Para solucionar este problema, Cutietta abogaba por la necesidad de incorporar nuevas estrategias de enseñanza, y por un cambio de actitud ante la música popular en los centros educativos, especialmente en aquellos que formaban al profesorado.

Durante la década de los noventa la revista *Music Educator Journal* publicó otros artículos en esta misma línea. Por ejemplo, Stuessy (1994)⁵⁷ exponía sus reflexiones sobre música popular y educación haciendo especial hincapié en la actitud del profesor hacia este repertorio. Stuessy explicaba que para el alumno existían dos currículos: el que incluía la música que al él le gustaba escuchar en su tiempo de ocio (pop, rock, hip-hop, etc.) y el que incluía la música escolar (música clásica, repertorio escolar, etc.). Sin duda, para el alumno el primero ocupaba un lugar más importante en su escala de valores.

Para este educador, la labor del profesor de música debía consistir precisamente en aprovechar ese interés de alumno y conciliar ambos currículos. Para ello Stuessy recomendaba al profesor un acercamiento que implicara sobre todo la familiarización con el repertorio inmediato del alumno.

La vía que proponía Stuessy era implicar al alumno en el proceso educativo, facilitando la participación del alumno y convirtiéndolo en un informante. Su propuesta era que el profesor se interesara y pidiera prestadas grabaciones y CDs a sus alumnos, viera alguna vez la cadena MTV y leyera alguna publicación sobre música popular. En este acercamiento hacia el repertorio actual, este educador también recomendaba honestidad a la hora de emitir su opinión, pero evitando juicios despectivos hacia la música que sus alumnos le facilitarían, en tanto que el adolescente podía sentir un fuerte grado de identificación con esa música.

⁵¹ Grier, G. (1991). Choral resources. A heritage of popular styles. *Music Educators Journal* 77 (8), 35-39.

⁵² Kuzmich, J. (1991). Popular music in your program. Growing with the times. *Music Educators Journal* 77 (8), 50-52.

⁵³ Lee Cooper, J. (1991). Learning from popular music. *Music Educators Journal* 77 (8), 56-59.

⁵⁴ Love, R. D. (1991). Design and teach a popular music class. *Music Educators Journal* 77 (8), 46-49.

⁵⁵ Pembrook, R. G. (1991). Exploring the musical side of pop. *Music Educators Journal* 77 (8), 30-34.

⁵⁶ Cutietta (1991), op. cit.

⁵⁷ Stuessy, J. (1994). When the music teacher meets Metallica. *Music Educators Journal* 80 (4), 28-32.

Stuessy también proponía que se propiciara el debate en el aula, buscando la reflexión por parte del alumno en torno a cuestiones musicales: ritmo, voz, melodía, textos, expresividad, etc. De este modo, el profesor que se acercaba a la música popular podría conseguir enseñar aspectos musicales en general e incitar al alumno a la reflexión sobre la música que escucha y sobre el papel que desempeña en la sociedad.

3.4. Panorama de actualidad

Durante estos últimos años han seguido apareciendo diferentes artículos en torno a este tema, y revistas norteamericanas como *Music Teacher* o *Music Educators Journal* han seguido recogiendo las principales líneas de trabajo en este sentido.

Recientemente, DeVries (2004)⁵⁸ publicaba un artículo en donde planteaba que el fenómeno de los fans también podía ser aprovechado para ampliar las experiencias musicales del alumno dentro y fuera del aula. Para ello, el autor aportaba ejemplos de su propia investigación como docente y relataba experiencias en este sentido.

Para este docente, la música popular por la que muestran preferencia los alumnos puede ser utilizada en las diferentes actividades diseñadas para el aprendizaje. Por ejemplo, desde el punto de vista práctico los alumnos pueden aprender a cantarlas o a tocarlas. El análisis de estas canciones también puede permitir trabajar parámetros como el ritmo, la armonía, la dinámica la melodía. Además, si la canción original tiene algún tipo de arreglo para instrumentos habituales en la música clásica, como el violín, la flauta, etc., también puede servir como punto de partida para el estudio de estos instrumentos.

Pero además, el profesor puede ayudar al alumno a examinar esta música y hacer que sus alumnos se conviertan en oyentes críticos. Bajo el punto de vista de DeVries, el profesor debe aprovechar la ventaja de tener unos alumnos apasionados por algún tipo de música y utilizarla como ventana para introducir al alumno en otros estilos musicales.

Una de las últimas aportaciones norteamericanas más significativas en este sentido se ha producido en el marco de los seminarios de la Northwestern University Music Education (NUMELS), en donde se reúnen algunos de los especialistas más reconocidos, especialmente norteamericanos y británicos. El tema elegido para el seminario de 2002 fue sobre música popular actual y llevó por título *Popular Music and Music Education: Forging a Credible Policy*.

Las principales aportaciones de este seminario han sido publicadas recientemente por el MENC en el libro que ha llevado por título *Bridging the gap. Popular music and music education* en donde se incluyen las principales líneas de investigación en torno a la música popular actual en la educación. Rodríguez (2004)⁵⁹, editor del libro, resume así los principales temas que guiaron el debate durante este seminario.

- Cómo definir música popular y cómo explicar su extraordinario éxito comercial
- Cómo y por qué cambian los estilos en la música popular
- Cómo aprenden los músicos populares
- Qué procesos de aprendizaje están implícitos para hacer música popular
- Es posible o deseable enseñar música popular en la educación musical
- Cuáles son las cuestiones claves para tender un puente entre la música popular y la música escolar
- Cuáles son las implicaciones para la educación del profesorado

Algunas de las aportaciones más importantes de este seminario tratan sobre la educación y preparación necesaria para el profesorado que utiliza la música popular en las aulas, tema que es abordado en dos artículos del libro. Concretamente, el artículo de Woodson (2004)⁶⁰ explica los programas de formación del profesorado del *Rock and Roll Hall of Fame Museum*, museo

⁵⁸ Vries, P. (2004). Listen to the fans. *Music Educators Journal* 91 (2), 25-28.

⁵⁹ Rodríguez, C. X. (Ed.) (2004) *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*, Reston: MENC.

⁶⁰ Woodson, C. (2004). K-12 Music Education at the Rock and Roll Hall of Fame. En Rodríguez, C. X. *Popular Music and Music Education* (pp. 174-188). Reston: MENC.

dedicado exclusivamente a la música popular actual. En estos programas el profesor puede complementar su formación musical con a partir de cursos de verano, cursos a distancia o mediante la adquisición de materiales editados por el propio museo. En el capítulo 5 de este trabajo se explican los diferentes programas educativos para profesores y alumnos de educación secundaria de los que dispone este museo.

Por su parte, Emmons (2004)⁶¹ propone que uno de los puntos más importantes a tener en cuenta para el uso de música popular actual en las aulas es la necesidad de una nueva orientación en la preparación del profesorado. Para el autor, la formación de los futuros docentes también debe incluir herramientas y destrezas de la música popular. Es decir, desde el punto de vista técnico el profesor debe estar familiarizado con los instrumentos actuales y los sistemas de grabación, y además debe conocer otras prácticas musicales, entre otras la improvisación, la interpretación de música a partir de audiciones y no de partituras y el acompañamiento musical en diferentes estilos actuales.

3.5. La crítica negativa

La inclusión de la música popular actual en las aulas también tuvo numerosas voces críticas. En concreto, de forma paralela e incluso en las mismas publicaciones en las que se incluían las aportaciones a favor de su inclusión también se sucedían otras argumentaciones en el sentido contrario. Habitualmente, el argumento para defender que este tipo de música no debía estar en las aulas era que carecía de calidad y que era necesario reconducir las preferencias musicales del alumnado (Landeck, 1968⁶²; Sehdan, 1969⁶³).

Una de las primeras voces críticas fue la de Anderson (1968)⁶⁴, quien en 1968 publicaba en el *Music Educators Journal* un artículo titulado *The Role of rock*. En él Anderson planteaba que no había necesidad de enseñar el rock en las aulas, en tanto que ya se aprendía fuera, y que la principal labor del profesor no era enseñar es música, sino perpetuar la música artística occidental.

“La música popular no debería ser enseñada en la enseñanza pública. Esta música llega por sí misma. El trabajo del profesor es perpetuar la música artística occidental y abrir las puertas a su percepción en las mentes de los niños de la nación.” (Anderson 1968, p. 87)⁶⁵.

Pero sobre todo, una de las principales justificaciones de muchos docentes para no utilizar esta música era su supuesta falta de calidad o incluso su relación con hábitos sociales poco recomendables (Blalock, 1979⁶⁶).

En los años ochenta Mark (1984)⁶⁷ planteaba crítica similar, a la que añadía una reflexión y valoración sobre el uso de la música popular actual en la educación norteamericana desde el Simposio de Tanglewood. En su artículo Mark explicaba la progresiva inclusión de esta música en los currículos educativos junto a otros tipos de música. Este educador consideraba como un aspecto positivo del Tanglewood el haber incluido diferentes tipos de música en el currículo educativo, sin embargo no estaba de acuerdo en que todas ellas tuvieran que tener el mismo reconocimiento ni ocuparan el mismo lugar en las aulas. Además, aunque reconocía la labor desempeñada por el MENC con el fin de incluir otras músicas, consideraba que esto no se había

⁶¹ Emmons, S. C. (2004). Preparing teachers for popular music processes and practices. En Rodríguez, C. X. *Popular Music and Music Education* (pp. 158-173).

⁶² Landeck, B. (1968). A happy alternative to embracing rock. *Music Educators Journal* 55(4), 35-36.

⁶³ Sehdan, F. (1969). Reaction to rock. *Music Educators Journal* 55(10), 3-4.

⁶⁴ Anderson, S. V. The role of rock. *Music Educators Journal* 55 (2), 85-87.

⁶⁵ “Popular music as such need not, must not be taught in the public classrooms. This music will carry itself. The music educator’s job is to perpetuate Western art music and to open doors to its perception in the minds of the children of the nation.”

⁶⁶ Blalock, T. W. (1970). Drugs, sex and violence. *Music Educators Journal* 66 (4), 61.

⁶⁷ Mark, M. L. (1984) Youth Music: Is it right for schools. *The Quarterly. Journal of Music Teaching and Learning* 5 (2), 76-82.

producido de forma natural, ni por pleno convencimiento, sino más bien por la misma presión que habían sentido otras instituciones sociales.

En este sentido, Mark se cuestionaba hasta qué punto era necesario enseñar una música que podía aprenderse fuera de las aulas o emplear tiempo y recursos económicos en hacerlo.

“¿Necesita la música popular ser enseñada?. Un propósito de nuestra escolarización es aprender lo que normalmente no se aprende fuera de la escuela, como sí sucede con la música popular.” (Mark 1984, p. 80)⁶⁸

Como vemos, los argumentos de los detractores de la utilización de la música popular en las aulas eran básicamente su supuesta falta de calidad, su influencia negativa sobre la juventud y el hecho de que los alumnos podían encontrarse esta música en su vida cotidiana, mientras que la música clásica no. Fowler (1970)⁶⁹ resumía los argumentos en contra del uso de la música popular en torno a tres líneas:

- 1) El Rock es estéticamente una música inferior, si es que es música después de todo.
- 2) El Rock es dañino para la juventud, tanto psicológica como moralmente.
- 3) El tiempo escolar no debería gastarse en enseñar aquello que fácilmente van a encontrar por otras vías.

Años más tarde, Herbert y Campbell (2000)⁷⁰ añadían a las anteriores las siguientes observaciones:

- 4) La formación del profesorado no incluye una formación específica en música Rock.
- 5) La música Rock es vista como rebelde y no educativa, características que convierten en problemática su apropiación por los profesores.
- 6) Es difícil conseguir un currículo institucional eficaz para la música Rock en los Estados Unidos.

4. La música popular actual en la Educación Musical británica

4.1. Primeros trabajos

4.1.1. *Keith Swanwick*

Dos años después del Tanglewood Symposium, el profesor británico Swanwick (1968)⁷¹ publicaba su libro *Popular Music and the Teacher*. Durante algunos años, su texto se convirtió en la principal herramienta para el profesor de música interesado en utilizar la música popular en la educación. De hecho, hasta 1978, momento en el que comenzaron a aparecer otras publicaciones que veremos a continuación, el libro de Swanwick era la única fuente en la que este tema se abordaba desde una perspectiva pedagógica.

La principal novedad de este texto consistía no sólo en la elaboración de una interesante reflexión y justificación teórica sobre el uso de la música popular en la educación, sino también en el planteamiento de una aplicación práctica. Es decir que, a diferencia de lo que había sucedido con otros textos, el autor no se quedaba en el plano teórico, sino que trataba de proporcionar una herramienta de utilidad para el profesor.

En su introducción, Swanwick justificaba la actualidad del tema de las manifestaciones populares en la educación, explicando cómo los profesores de algunas áreas como lengua, música y artes se habían sentido de algún modo presionados por los medios de comunicación a

⁶⁸ “Does popular music need to be taught? One purpose of schooling is to learn what is normally not learned outside of school, as is popular music”.

⁶⁹ Fowler, C. B. (1970). The case against rock: A reply. *Music Educators Journal* 57 (1), 38-42.

⁷⁰ Herbert, D. G. & Campbell, P. S. Rock Music in American Schools: Positions and Practices Since the 1960s. *International Journal of Music Education* 36, 14-22.

⁷¹ Swanwick, K. (1968), *Popular Music and the teacher*, Oxford: Pergamon Press.

reconsiderar la naturaleza de su materia y el significado de lo popular en la misma. Concretamente, en lo que se refería a la música, las manifestaciones populares del momento implicaban todo lo relacionado con la música popular actual y los adolescentes.

Siguiendo con la introducción, el autor planteaba diferentes cuestiones en torno a la música popular que, a pesar de los años que han transcurrido, siguen estando de plena actualidad.

1. ¿Es el pop un fenómeno nuevo, un producto de esta centuria?
2. ¿Interfiere en el trabajo del profesor en el aula?
3. ¿Cuáles son los elementos del pop que provocan intromisión?
4. ¿Cómo puede mejorar la situación?
5. ¿Hay un verdadero valor musical en el pop?

A lo largo del libro, Swanwick llevaba a cabo un planteamiento teórico en el que abordaba diferentes cuestiones tanto de índole educativa como sociológica. Para empezar, el autor concedía una especial importancia al papel de la música popular en el adolescente, así como al desarrollo de su identidad. El principal motivo de esta exposición era mostrar al profesor que el uso de esta música estaba vinculado a las experiencias más o menos cotidianas del alumno.

Swanwick hacía hincapié en que el profesor debía tener en cuenta el alto grado de identificación del alumno de secundaria con la música popular, especialmente con sus intérpretes, motivado principalmente por la proximidad de sus edades, y por el alarde de una apariencia, una conducta y un estatus social que provocaba la admiración del adolescente. Por otro lado, este repertorio también se asociaba al respaldo y la proximidad de sus semejantes, mientras que sus padres no solían compartir los gustos por esta música, mostrando a menudo indiferencia y hostilidad.

Sin embargo, el texto no se limitaba a exponer una justificación teórica sobre la importancia de la música en la adolescencia, sino que además, y a partir de su propia experiencia como docente, Swanwick elaboraba también una reflexión en torno a los principales problemas con los que podía encontrarse el profesor en el desempeño de su tarea. Por ello, en este libro se abordaban cuestiones eminentemente prácticas que iban desde los criterios para la selección del repertorio a utilizar en clase, hasta la metodología y la actitud que el profesor debía mostrar frente a este tipo de música al utilizarla en el aula.

Por ejemplo, Swanwick consideraba determinante la elección del repertorio, desaconsejando el uso de las obras de menor calidad musical. Pero además, dado el carácter de esta música y el elevado grado de identificación que podían sentir algunos adolescentes, el autor también recomendaba evitar las canciones y estilos que pudieran provocar fricciones entre el alumnado.

Entre otros estilos, Swanwick sugería el uso de la canción protesta, y de antiguos éxitos de la música popular. En el primer caso, esta elección se debía a que la canción protesta permitía trabajar en profundidad cuestiones sociales, históricas o culturales a partir del texto. En el segundo caso, Swanwick afirmaba que el uso de músicas populares no demasiado recientes permitiría evitar fricciones entre los alumnos y mostrarles la existencia de un repertorio que progresivamente se consolida.

Una vez seleccionado el repertorio, Swanwick también se planteaba importantes cuestiones en torno al uso que se debía dar a esta música en el aula. Uno de los aspectos que más le preocupaba era cómo llevar a cabo el análisis de esta música en clase para que pudiera tener el máximo aprovechamiento. En este sentido, el autor proponía que el sistema de análisis que se utilizara para estudiar las obras no fuera demasiado exhaustivo, en tanto que para él esto podría eliminar las posibilidades expresivas de la música. Por otra parte, desde el punto de vista práctico e interpretativo, recomendaba que las versiones propuestas para su interpretación en el aula fueran siempre razonables y reconocibles.

Dada la formación eminentemente clásica del profesorado de música, otra de las cuestiones que preocupaba a Swanwick era precisamente preparación y la actitud del docente ante el uso de la música popular. El autor consideraba que para poder obtener el mayor aprovechamiento, el profesor debía conocer con cierta profundidad el estilo musical que fuera a utilizar

en clase. Esto implicaba no sólo una aproximación intelectual al estilo, sino también sociológica, esto es, el profesor debía conocer el significado de las canciones en su contexto original, así como la intencionalidad del compositor, y el efecto que éstas producían en sus oyentes.

Swanwick llevó a cabo una encuesta para conocer la percepción de la música popular por parte del profesorado y el uso de la misma en el aula. Observó que la mayoría de los profesores admitían no usarla, alegando entre otros motivos que su uso podría interferir negativamente en la apreciación de las obras clásicas. Algo más de la mitad de los profesores encuestados sí admitían tener cierto interés por algunos estilos dentro de este repertorio, si bien también la encuesta mostraba juicios despectivos hacia esta música.

Por último, Swanwick hacía especial hincapié en la actitud del profesorado, que consideraba determinante, recomendando que sólo usaran este repertorio aquellos docentes que le reconocieran algún tipo de valía a este tipo de música. Además recomendaba incluirla dentro del programa de estudios y se mostraba crítico con algunos hábitos que él consideraba bastante frecuentes en la enseñanza.

Por ejemplo, rechazaba el uso que algunos docentes hacían de este repertorio como recompensa al final de una lección o de un trimestre o como un acontecimiento excepcional, apelando a dos motivos. Primero, a que esto denotaba la presión que el profesor sentía por las preferencias de sus alumnos adolescentes, y en segundo lugar, porque ponía de manifiesto que el profesor no consideraba a estas músicas como a las demás, sino como algo menos serio.

4.1.2. Michael Burnett

Durante los años setenta Burnett fue otro de los educadores que planteó la necesidad de incluir la música popular en el aula. Burnett expuso sus propuestas a lo largo de diferentes trabajos, como la serie de artículos publicados en la revista *Music Teacher* que tituló *Coming to terms with pop* (Burnett 1972)⁷², o algunas aportaciones en libros de educación (Burnett 1977)⁷³.

Del mismo modo que otros educadores contemporáneos, Burnett tomaba también como punto de partida la importancia que la música popular desempeñaba en la vida cotidiana de los adolescentes, observando además que la mayoría tenían una vida musical, al margen del ámbito educativo, muy activa. Sin embargo, a la luz de los datos del *Newsom Report* observaba que el área de música era la menos popular en la educación.

Para Burnett, el repertorio popular del momento era el más adecuado para la educación musical principalmente porque podía satisfacer la curiosidad y el interés musical de todos los adolescentes. En este sentido, permitiría captar tanto el interés de aquellos alumnos que se sentían profundamente identificados con este repertorio, como también el de aquellos adolescentes a los que les atraía más la música clásica. Burnett afirmaba que si bien no había encontrado ningún problema en los alumnos aficionados a la música clásica en conocer algo sobre pop, sí que había encontrado alumnos en el caso contrario, es decir, sin ningún tipo de disposición a profundizar sus conocimientos sobre música clásica.

Por todo ello, Burnett abogaba por la necesidad de que el profesor hiciera el esfuerzo de conocer este repertorio y de valorar qué utilidad podía tener para él en el aula. Sin embargo, Burnett advertía de que el uso de la música popular actual no podía ser inmediato, requiriendo cierta preparación, y sobre todo un cambio de actitud por parte del profesor. Para empezar, el profesor debía plantearse la posibilidad de aprender de sus propios alumnos, que en algunos aspectos podrían saber más que él, y además hacer un trabajo añadido para conocer un repertorio en constante cambio.

Para Burnett, el profesor debía tomar como punto de partida la premisa de que la música artística y la música popular actual tenían diferentes elementos estéticos y de que por ello, las comparaciones para concluir si una música es mejor o peor no tenían ningún sentido. De hecho,

⁷² Burnett, M. (1972). *Coming to terms with pop*. *Music Teacher* 51 (2), 25-26; (3)18-19; (4) 10-11; (5)13-14; (7) 20-21; (9) 26-27; (10) 20-21; (11) 18-19; (12) 14-15.

⁷³ Burnett, M. (1977). *In defence of pop*. En M. Burnett (Ed.), *Music Education Review* (pp. 45-62). London: Chapell.

el punto de vista del profesor no debía ser comparar ambos estilos, sino descubrir cómo esas diferencias pueden ser complementarias, y cómo el pop también puede tener algo que ofrecer desde el ámbito educativo.

Bajo el punto de vista de Burnett, el profesor debía empezar por aprender las peculiaridades musicales del pop. Para ello debía conocer, entre otros aspectos, cuestiones de carácter técnico y musical, como el hecho de que la música popular es amplificada, utiliza técnicas de *riff*, formas y escalas blues, abundantes síncopas e instrumentos diferentes del repertorio clásico, como la batería o los instrumentos eléctricos.

Una vez tomada la decisión de utilizar esta música en el aula el profesor debía plantearse otro tipo de cuestiones que afectarían a su docencia, especialmente en lo concerniente al tipo de medios técnicos a utilizar. Burnett apuntaba que el profesor debía tratar de disponer de un buen equipo de sonido, algún tipo de amplificador, altavoces y en la medida de lo posible algún instrumento popular.

Sin embargo, para Burnett lo verdaderamente importante en el uso de este repertorio no era tanto la interpretación, sino sobre todo las posibilidades creativas que iba a poder obtener. En sus artículos Burnett (1972)⁷⁴ recomendaba utilizar la música popular para enseñar procesos de composición sencillos, partiendo de ritmos básicos, convirtiéndolos en riffs y añadiendo posteriormente acompañamientos con diferentes instrumentos del aula, melodías sencillas y finalmente un texto.

Burnett también subrayaba la importancia del uso de las audiciones en el aula, principalmente para comprender procesos compositivos y formas musicales como el canon, ostinato, etc. Para este educador, eran precisamente este tipo de recursos los que podían ser explicados perfectamente desde un repertorio más próximo al alumno.

4.1.3. Graham Vulliamy

Entre las décadas de los años setenta y ochenta Graham Vulliamy abordó la cuestión de la utilización de las músicas populares actuales en el aula desde los postulados de la Nueva sociología de la educación.

El planteamiento que proponía esta tendencia sociológica ofreció a Vulliamy un punto de partida idóneo para entender por qué el pop y el rock eran ignorados como recurso educativo. El sociólogo llevó su investigación al área de música del currículo escolar británico y observó que estaba ideado en torno al repertorio serio o clásico, desestimando la influencia de la música de influencia afroamericana (jazz, pop, rock, etc.). Además comprobó que cuando el profesor ponía su atención en este repertorio normalmente era para menospreciarlo, y que incluso si el docente tenía cierto interés en utilizarlo tendía a interpretarlo y a juzgarlo con criterios erróneos.

Vulliamy achacó este problema principalmente a dos cuestiones. Primero a que el profesor de música había sido formado en la tradición clásica, lo que favorecía el desconocimiento de otros tipos de músicas. En segundo lugar, Vulliamy observaba que desde el currículo se consideraba que la música popular actual no tenía el mismo valor que la clásica, y por tanto no podía haber un lugar para ella.

Vulliamy (1976⁷⁵, 1977a⁷⁶, 1977b⁷⁷ y 1978⁷⁸) intentó buscar las raíces de esta teoría, llegando en su análisis al debate sociológico que concierne a la cultura de masas, donde pudo identificar

⁷⁴ Burnet, M. (1972), op. cit.

⁷⁵ Vulliamy, G. (1976). What counts as school music. En G. Whitty & M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge* (pp. 19-34). Nafferton: Nafferton Books.

⁷⁶ Vulliamy, G. (1977a). Music and the Mass Culture Debate. En Shepherd, J. (Ed.), *Whose Music. A Sociology of Musical Languages* (pp.179-197). New Jersey: Transaction Books.

⁷⁷ Vulliamy, G. (1977b). Music as a case study in the "New sociology of education". En Shepherd, J. (Ed.), *Whose Music. A Sociology of Musical Languages* (pp. 201-232). New Jersey: Transaction Books.

⁷⁸ Vulliamy, G. (1978). Culture class and school music: A sociological analysis. En Barton, L. & Meighan, R. (Eds.), *Sociological interpretations of schooling and classrooms: A reappraisal* (115-127) Nafferton: Nafferton Books.

algunos argumentos que relacionó con la Nueva sociología de la educación. La Cultura de masas ha encontrado sus principales críticos entre autores como Elliot, Leavis y escritores de la escuela marxista de Frankfurt, como Adorno.

Uno de los principales argumentos de esta crítica es la creencia de que estos productos tienen un fin eminentemente comercial, y en esta línea los consumidores son vistos como elementos pasivos que son indiscriminadamente manipulados y explotados. Asimismo, Vulliamy explicaba que los creadores de las músicas populares son vistos como artistas a los que se les impide desarrollar su talento creativo, puesto que están condicionados por las exigencias del mercado. Por último, las músicas populares actuales son vistas como un producto homogéneo.

Por el contrario, la música clásica o seria es vista por esta Escuela como aquella que contiene los elementos de la alta cultura. Vulliamy explicaba que a diferencia de lo que sucede con la popular, la música clásica no es considerada como un producto homogéneo, sino que está subdividida en diferentes categorías. Sus creadores pueden desarrollar libremente su talento porque no están condicionados por un mercado y contiene los ideales morales y estéticos a los que los jóvenes debían aspirar, por ello era incluida en el currículo.

Sin embargo, para Vulliamy el planteamiento de que la música seria era superior al pop o al rock desde el punto de vista estético o moral era algo completamente erróneo. El pop y el rock debían ser incluidos en el currículo escolar porque eran músicas cercanas al alumno, que además le podían proporcionar un medio de explorar y desarrollar de forma crítica su realidad personal y cultural.

Vulliamy (citado en Shepherd, 1991)⁷⁹ intentó comprobar la recepción que el currículo de música tenía entre los estudiantes y para ello se fijó en una publicación del *School Council* del Reino Unido. En ella se exponían los resultados de una encuesta que se había llevado a cabo con alumnos de educación secundaria, destacaba un dato: sobre 14 áreas impartidas en este nivel educativo, los alumnos percibían la de música como la más aburrida y menos útil de todas ellas.

Pero además de lo explicado anteriormente, Vulliamy no se quedó en el plano teórico, sino que intentó aportar una solución para el currículo escolar y llevó al plano educativo sus ideas para la utilización de las músicas populares modernas en el aula. Para ello comenzó junto a Lee (Vulliamy and Lee 1976⁸⁰, 1982a⁸¹ y 1982b⁸²) una serie de colaboraciones en varios volúmenes con aportaciones de profesores de música en donde su fundamentación teórica se llevaba a la práctica.

En primero de estos volúmenes (Vulliamy y Lee 1976)⁸³, los autores advierten de algunos inconvenientes que el docente puede encontrar al utilizar esta música en clase. En primer lugar su falta de formación científica en este repertorio, y en segundo lugar la rapidez con la que cambia esta música.

Sin embargo, Vulliamy y Lee planteaban que ni la falta de conocimientos del profesorado en música popular, ni los continuos cambios de este repertorio debían constituir un excesivo problema, en tanto que la música pop no debía ser enseñada de forma tradicional. Vulliamy planteaba que el profesor debía ver a sus alumnos como poseedores de un importante conocimiento en torno a la música popular que iban a expandir.

Bajo su punto de vista, el profesor aportaba al proceso de aprendizaje la experiencia musical y los conceptos técnicos en torno a la música (armonía, ritmo, etc.) mientras que el alumno aportaba un conocimiento diferente en torno a este repertorio. Para Vulliamy el aprendizaje debía partir de la combinación de ambas experiencias.

En la práctica, siguiendo este modo de aprendizaje el alumno tomaría un papel más activo en el proceso educativo, comunicando sus conocimientos e ideas al profesor. Por su parte, el profesor se convertiría en un alumno más dispuesto a aprender y a compartir sus conocimientos.

En *Popular music: A teacher's guide* (1982)⁸⁴, los autores vuelven a plantearse el problema de la formación del profesorado, explicando que tradicionalmente la educación musical se ha

⁷⁹ Shepherd, J. (1991). *Music as social text*. Cambridge: Polity Press, p. 198.

⁸⁰ Vulliamy, G. & Lee, E. (1976). *Pop Music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸¹ Vulliamy, G. & Lee, E. (1982a). *Popular music. A teacher's guide*. London: St. Edmundsbury Press.

⁸² Vulliamy, G. & Lee, E. (1982b). *Pop, Rock and Ethnic music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁸³ Vulliamy, G. & Lee, E. (1976), op. cit.

⁸⁴ Vulliamy, G. & Lee, E. (1982a).

centrado casi de forma exclusiva en la música clásica, ignorando otros tipos de música. Con estos precedentes era lógico que el conocimiento musical de los docentes se centrara principalmente en este repertorio, y que lo perpetuaran en sus alumnos.

Sin embargo, a pesar de su defensa hacia la música popular, el autor se manifestaba en contra de que éste fuera el único repertorio utilizado en el aula. Vulliamy planteaba que el proceso musical debería consistir en expandir los horizontes, y la mejor forma de hacerlo era utilizar todas las formas de expresión musical posibles, sin prejuicios ni ideas preconcebidas en torno a que unas músicas son mejores o peores que otras. En este sentido, Vulliamy plantea repetidamente la importancia del contexto explicando que cada estilo de música está regido por sus propias normas.

Vulliamy además se mostraba crítico con algunas actitudes que había observado en los educadores en su manejo del repertorio popular y que dividía en dos grupos. En el primero estarían aquellos profesores que rechazaban completamente el pop viéndolo como una mala influencia, y en el segundo los que usaban el pop como un escalón hacia la “buena” música, entendiendo por tal la música clásica. El autor consideraba que ambas actitudes debían ser evitadas, y añadía que era bastante extraño encontrar profesores que no hicieran comparaciones entre los diferentes tipos de música.

Desde el punto de vista práctico de la docencia, los autores llevaban a cabo planteamientos didácticos que iban desde las posibilidades para la interpretación y el análisis en el aula hasta la actitud que debería seguir profesorado. Por ejemplo, algunos capítulos ilustraban a partir de audiciones concretas cómo trabajar con el alumnado cuestiones como el ritmo, armonía, forma musical, melodía, estilo e instrumentación.

En estos volúmenes el hilo conductor siempre era que las músicas populares podían ser utilizadas como herramienta en la educación tanto por una cuestión social, en tanto que forman parte de la experiencia cultural cotidiana del alumno, como desde el punto de vista didáctico, ya que generalmente son asequibles para los instrumentos escolares.

Los trabajos del sociólogo Vulliamy han sido objeto de crítica sobre todo entre algunos educadores británicos, entre ellos Swanwick (1984a)⁸⁵ y (1984b)⁸⁶, pero también a Green (1988)⁸⁷ o más recientemente a Koizumi (2003)⁸⁸.

Green (1988)⁸⁹ hizo algunas observaciones al trabajo de Vulliamy, y aunque consideraba acertada su observación sobre el currículum escolar, claramente enfocado hacia el repertorio clásico, se mostraba crítica sobre sus procedimientos para el análisis del repertorio popular. Según Green estos procedimientos no tenían en cuenta las características propias de este repertorio, y por ello servían para seguir manteniendo el predominio de la música clásica sobre la popular.

Recientemente Koizumi (2003)⁹⁰ en su tesis doctoral ha criticado a Vulliamy su relativismo, principalmente por el hecho de que deja a un lado la cuestión del contexto social, viendo en profesores y alumnos una igual receptividad ante todo tipo de músicas.

4.1.4. Vulliamy y Swanwick. Análisis comparativo

Si bien tanto Swanwick como Vulliamy tenían muchos elementos comunes, sus diferencias les llevaron a plasmar varios artículos por escrito que fueron publicados en el *British Journal of Sociology of Education*. El primero fue escrito por Swanwick (1984a)⁹¹, quien rebatía varios

⁸⁵ Swanwick, K. (1984a). Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools. *British Journal of Sociology of Education* 5 (1), 49-56.

⁸⁶ Swanwick, K. (1984b) A Further Note Educación Sociology of Music Education. *British Journal of Sociology of Education* 5 (3), 303-307.

⁸⁷ Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester and New York: Manchester University Press.

⁸⁸ Koizumi, K. (2003). *Popular Music in Japanese School and leisure sites: Learning Space, Musical Practice an Gender*. Tesis doctoral inédita, Institute of Education, University of London.

⁸⁹ Green, L. (1988) op. cit.

⁹⁰ Koizumi, K. (2003) op. cit.

⁹¹ Swanwick, K. (1984a) op. cit.

trabajos de Vulliamy en un artículo que llevaba por título *Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools*. Este artículo fue contestado por Vulliamy y Shepherd (1984)⁹² bajo el título *Sociology and Music Education: a response to Swanwick*, y por último volvería a ser rebatido por Swanwick en su artículo *A Further Note on Sociology of Music Education*⁹³.

En el primer artículo de esta polémica, Swanwick reconocía que existían algunos puntos de acuerdo entre él y Vulliamy, principalmente en lo concerniente al reconocimiento de la importancia de la música afroamericana en nuestro siglo y su dominación sobre la música popular. Sin embargo, Swanwick consideraba a Vulliamy como un “outsider”, que en ocasiones partía de algunos planteamientos erróneos. Para Swanwick, el sociólogo exageraba en su visión de la libertad de la música improvisada y en la de la rigidez de la notación escrita. El educador achacaba este tipo de planteamientos a la escasa familiaridad del sociólogo con la música y la notación. Por su parte, Vulliamy contestaba a este primer artículo apelando a que al igual que otros músicos Swanwick no tenía en cuenta los diferentes planteamientos de la sociología de la música.

Otro de los puntos de desacuerdo giraba en torno al relativismo. Vulliamy argumentaba que el significado de la música era inherentemente y en última instancia social. Por su parte, Swanwick había sido muy crítico con esta afirmación contestando que ver la música como algo totalmente determinado socialmente era algo extremo, y que denotaba una ingenua forma de referencialismo alarmante.

4.2. Años ochenta

Una de las propuestas más interesantes durante los años ochenta fue la publicación de diferentes guías en donde el profesor podía encontrar un compendio de referencias de artículos y libros sobre música popular actual. El pionero en este sentido fue Cooper (1984)⁹⁴ con su libro *The Popular Music Handbook: A resource guide for teachers, librarians and media specialist*. El libro pretendía llenar un vacío de información y ser una guía interdisciplinar de recursos impresos sobre la música popular desde diferentes perspectivas. Lógicamente, un texto de estas características necesita una periódica puesta al día, en tanto que la música popular genera un gran número de publicaciones. Por ello el libro ha sido recientemente ampliado por el propio Cooper (2004)⁹⁵ bajo el título *The Popular Music Teaching Handbook. A educator's guide to music. Related print resources*. Asimismo el autor ha publicado diferentes artículos con objeto de poner al día esta información, y de proponer diferentes herramientas para el profesorado. El último (Cooper 2006)⁹⁶ aborda las posibilidades didácticas de las carátulas de los discos. Cooper considera que estos materiales pueden ser de interés para conocer el mercado discográfico y su evolución.

Cooper explica que cada vez es más habitual que la música popular forme parte de diferentes áreas de la educación. De hecho, los estudiantes de arte pueden analizar posters y carátulas de discos, y los de economía el negocio musical, por citar algunos ejemplos. Por ello, el autor pretende hacer una compilación de libros, artículos, antologías y otras fuentes que hablan sobre la música popular y que pueden ser de utilidad para la enseñanza. En la versión de 2004 las áreas son hasta treinta y van desde la arquitectura hasta los estudios de mujeres pasando por la educación musical, sociología, psicología, geografía, historia, periodismo o la economía, entre otras.

4.3 Años noventa

En los años noventa Ross (1995)⁹⁷ publicaba un importante y polémico artículo en el que, partiendo de una serie de encuestas que había llevado a cabo en el Reino Unido en diferentes momentos, observaba el poco valor que los alumnos otorgaban al área de música. La primera

⁹² Vulliamy, G. & Lee, E. (1984). *Sociology and Music Education: A response to Swanwick*. *British Journal of Sociology of Education* 5 (1), 57-76.

⁹³ Swanwick, K. (1984b) op. cit.

⁹⁴ Cooper, B. L. (1984). *The Popular Music Handbook: A resource guide for teachers, librarians and media specialist*, Littleton: Libraries Unlimited.

⁹⁵ Cooper, B. L. (2004). *The Popular Music Teaching Handbook. A educator's guide to music. Related print resources*, Westport: Libraries Unlimited.

⁹⁶ Cooper, B. L. (2006). *Record Labels as Gateway to Popular Music Teaching: A Bibliography and Discography* en la revista *Popular Music and Society* 29 (5), 583-615.

⁹⁷ Ross, M. (1995). *What's wrong with school music*. *British Journal of Music Education* 12 (3), 185-201

encuesta había sido elaborada en los años setenta por el propio autor y Robert Witkin. La segunda encuesta había sido publicada casi veinte años más tarde por Derry Hannan de la Universidad de Exeter en 1992.

Sin embargo, pese a los años transcurridos Ross observaba que los resultados de ambas encuestas no diferían demasiado. En ambos muestreos el área de música ocupaba un lugar muy bajo (el último en la encuesta de los años setenta y el penúltimo en la de los noventa) en cuanto a la valoración de su utilidad. En las encuestas llevadas a cabo por Hannan se observaba que los resultados eran mucho mejores si la música era enseñada en combinación con otras áreas, como las nuevas tecnologías o relacionándola con otras manifestaciones artísticas.

Ross llevó también su reflexión al profesorado de esta materia y llegó a la observación de que los docentes no tenían la formación adecuada. Sin embargo, para el autor los verdaderos motivos para los resultados obtenidos en las encuestas no eran un currículo equivocado, ni siquiera la formación de los profesores. Para Ross, el verdadero problema residía en que se estaba intentando enseñar música, cuando la música no puede ser enseñada.

“Quiero decir que lo que realmente pasa con la música no es ni el currículo ni los profesores (...). Lo que pasa tratando de enseñar música es que ésta no puede ser enseñada.” (Ross 1995, p. 192)⁹⁸

Lógicamente esta polémica afirmación estaba respaldada con una interesante reflexión. Para Ross la música no podía ser enseñada en los mismos términos que otras materias, y de hecho, debería tomar modelo de otras áreas más o menos afines como las artes plásticas o el teatro. Para este autor, el profesor de música suele enseñar una serie de hechos y técnicas y toca para los alumnos, pero no con ellos, de manera que la experiencia del alumno con la música es bastante abstracta. De este modo, para Ross el alumno en lugar de aprender verdadera música, aprende lo que él llama *pseudo* música.

La respuesta a este artículo no se hizo esperar, y en el siguiente número de la misma publicación Gammon (1996)⁹⁹ respondía a algunas de las afirmaciones más polémicas de Ross como la impopularidad de la música, la ineficacia del currículo, la preparación del profesorado y el modo de enseñar la música.

Para Gammon, el verdadero problema era que la distancia estética y cultural entre la experiencia del alumno y la que recibe en clase es mayor en el área de música que en otras materias. Por ejemplo, en asignaturas como tecnología el alumno suele diseñar proyectos de lo que conoce, los trabajos de educación plástica no difieren demasiado de lo que él mismo hace en su tiempo libre o de lo que ya ha visto, o en educación física tiene la posibilidad de practicar deportes y actividades similares a las que ha visto o a las que ya desarrolla fuera. Sin embargo, en la clase de música el alumno experimenta un fuerte choque cultural.

Lógicamente, el propósito del sistema educativo es ampliar horizontes, pero Gammon propone que para ello debe tenerse en cuenta la experiencia cultural del alumno como punto de partida.

“La escuela no debería servir sólo para el refuerzo de la experiencia cultural del alumno. Las escuelas deberían crear las condiciones en las que los horizontes culturales de los alumnos pudieran ser expandidos. Pero a menos que la escuela tome al alumno como lo expuesto, y construya tomando su experiencia como punto de partida, como un punto de contacto real, la educación tendrá unas bases muy inestable, y lo más probable es la alienación del alumno del área en particular, y de la experiencia educacional en general” (Gammon 1996, p. 11)¹⁰⁰.

⁹⁸ “I want to say that what’s really wrong with music is neither the curriculum nor the teachers (...). What’s wrong with trying to teach music is that it can’t be taught.” Ross, M. (1995) op. cit.

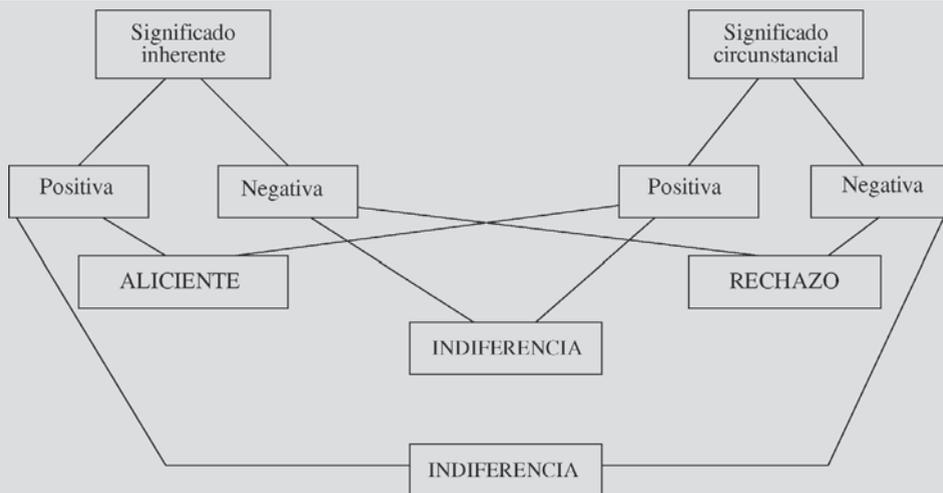
⁹⁹ Gammon, V. (1996). What’s wrong with School Music—a response to Malcolm Ross. *British Journal of music Education* 13 (2),101-122

¹⁰⁰ “School should not simply be about the reinforcement fo the child’s already existing cultural experience. Schools should create the conditions in which the cultural horizons of the child can be extended. But unless schools takes the child as presented, and builds from his o her experience as starting poing a real poing of contact, then the educational enterprise is likely to have very shaky foundations and the most probable outcome is the alienation of the child from the subject in particular and the educational experience in general. Gammon, V. (1996) op. cit.

Desde finales de los años ochenta, Green ha sido una de las investigadoras más activas en el estudio de la música popular en las aulas. No sólo ha trabajado desde el punto de vista teórico, sino que también ha propuesto el diseño de herramientas prácticas para el aula (algunas de ellas han sido explicadas en el Capítulo 5).

Para Green (1988)¹⁰¹, el entorno escolar debe facilitar en la medida de lo posible experiencias musicales relacionadas con reacciones positivas, o lo que ella denomina *celebration*, y para ello, el profesor debe conocer las experiencias musicales de sus alumnos y la percepción que éstos tienen sobre esa música.

Figura 1-1: Modelo de Green (2005)¹⁰² sobre la experiencia musical



En la Figura 1-1 se muestra el diagrama que refleja la propuesta de Green sobre la experiencia musical. En él, la autora justifica la importancia de la elección del repertorio que se utiliza en las clases de música atendiendo a las diferentes respuestas y reacciones que se pueden dar en los alumnos, tanto por la propia música como por las circunstancias que la rodean.

Como puede verse en el diagrama, Green distingue dos tipos de significado musical: el inherente y el circunstancial, afirmando que ambos existen e interactúan mutuamente en la experiencia musical. El significado inherente es el que concierne al propio material musical, mientras que el circunstancial está determinado por aspectos no musicales, y en él se incluyen aspectos relacionados con el modo en el que se experimenta la música: memoria, sentimientos, valores, etc. Los dos tipos de significados son presentados como un primer nivel de la experiencia musical.

En el segundo nivel se muestran los diferentes tipos de respuestas o reacciones que el individuo manifiesta ante una música determinada. En el caso del significado inherente, Green explica que se pueden desencadenar tanto respuestas positivas como negativas. Por ejemplo, en el primer caso se puede dar una respuesta positiva en un individuo cuando la música le es familiar o cuando por diferentes motivos se siente cómodo con su audición. Sin embargo, si el oyente no comprende la música y no se siente capaz de encontrarle sentido se producirá una respuesta negativa.

Green también identifica respuestas positivas y negativas en el caso del significado circunstancial. Las primeras pueden ocurrir por ejemplo cuando el oyente se identifica con una obra musical concreta, y las negativas se pueden dar en el caso contrario.

¹⁰¹ Green, L. (1988) op. cit.

¹⁰² Green, L. (2005). *Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom*, London: Institute of Education, p. 10. Una versión anterior puede consultarse en Green, L. (1988), op. cit., p. 138.

En el tercer nivel se indican las actitudes que general los diferentes tipos de respuestas del nivel anterior. Concretamente, Green relaciona el *Aliciente* con una respuesta positiva tanto desde el significado inherente como del circunstancial. Por el contrario, una respuesta negativa en ambos significados, que puede producirse cuando el individuo no está familiarizado con el significado inherente de una pieza de música en particular y además tiene una visión negativa de su significado circunstancial, produce *Rechazo*. Por último, cuando se da una respuesta positiva, pero además también se produce una negativa, el resultado obtenido es la *Indiferencia*.

Para la autora, conocer esto puede ser de gran utilidad para las clases de música de la educación secundaria. Por ejemplo, si un alumno no está familiarizado con la música clásica y tiene una asociación negativa con ella, podrá experimentar en el aula una experiencia de rechazo. Para Green, conociendo las reacciones que tienen los alumnos ante diferentes estilos, los profesores pueden ser capaces de crear en el aula experiencias en las que se produzca el aliciente. La comprensión de estas respuestas permitiría también explicar por qué los alumnos responden positiva o negativamente ante diferentes repertorios en sus clases.

Durante los años noventa ha habido otros investigadores y educadores que también han reflexionado sobre el uso de la música popular en la educación. Sobre todo, el hecho de que el repertorio popular empezara a formar parte del currículo hizo surgir diferentes propuestas educativas en defensa del uso de esta música en las aulas.

Por ejemplo York (1999)¹⁰³, desde su experiencia en la *Rock School* (respaldada por el Trinity College de Londres), o en la *Brighton Rock Summer School*, planteaba la necesidad de que cualquier docente relacionado con la educación musical aprendiera a aprovechar los recursos que ofrecía el pop.

4.4. Las investigaciones del *Institute of Education*

El *Institute of Education* es una de las instituciones educativas más importantes de Gran Bretaña. Posee estudios de licenciatura y de postgrado, y en él investigan y ejercen la docencia algunos de los autores británicos más importantes para nuestra investigación, como Swanwick o Green.

Durante los años noventa en este Instituto se defendieron algunas tesis doctorales y memorias de licenciatura sobre la música popular actual y la educación dirigidas por los mencionados Swanwick y Green. Por ejemplo, la memoria de licenciatura de Carr (1997)¹⁰⁴, dirigida por Green, planteaba las ventajas e inconvenientes del uso de la música popular en la educación secundaria. Esta autora estudiaba el uso de la música popular en la educación británica, concediendo una especial importancia a las últimas modificaciones del currículo nacional y a su repercusión en las aulas.

Para Carr era importante incluir la música popular en las aulas sobre todo desde una perspectiva práctica, argumentando que quien valora la música práctica, sea del tipo que fuere, puede valorar después cualquier otro repertorio. Similares planteamientos fueron ofrecidos por Ritou (2001)¹⁰⁵ en su trabajo de licenciatura, en este caso dirigido por Swanwick.

A finales de los años noventa, y dirigida de nuevo por Swanwick, Gears (1999)¹⁰⁶ también defendía su memoria de licenciatura sobre un tema relacionado con la música popular y la educación. En su caso, la autora conducía el tema hacia una orientación más práctica, planteando la experiencia de llevar músicos populares a las aulas.

Sin embargo, los trabajos más interesantes en esta línea han sido los desarrollados en tres tesis doctorales, todas ellas bajo la dirección de Green. El primera de estas investigaciones fue la de Koizumi (2003)¹⁰⁷, quien defendió una interesante tesis doctoral sobre la música de los

¹⁰³ York, N. (1999). Pop at the top. *Music Teacher* 78 (4), 17-19.

¹⁰⁴ Carr, M. A. (1997). The use of pop music within the secondary school curriculum: problems and possibilities. Memoria de licenciatura inédita, Institute of Education, University of London.

¹⁰⁵ Ritou, A. (2001). Problems and possibilities of popular music within the secondary school curriculum. Memoria de licenciatura inédita, Institute of Education, University of London.

¹⁰⁶ Gears, S. (1999). Popular musicians in the classroom: A case of study. Memoria de licenciatura inédita, Institute of Education, University of London.

¹⁰⁷ Koizumi, K. (2003), op. cit.

adolescentes y la música del entorno escolar. En ella afrontaba el tema de la música popular y la educación desde una perspectiva etnográfica aplicándolo al contexto de la educación japonesa.

Para su investigación Koizumi utilizó herramientas propias de la etnografía como el trabajo de campo, la entrevista o la observación. Su principal objetivo era por un lado conocer las preferencias musicales de los alumnos, y por otro conocer el uso de la música popular en las aulas.

A partir de los resultados obtenidos, Koizumi observaba un marcado contraste entre la música de dentro y fuera del aula. La música escuchada por los alumnos en clase era música clásica, principalmente occidental, mientras que la que los alumnos escuchaban fuera era sobre todo pop japonés y música de Karaoke, aunque también escuchaban pop y rock occidental. Koizumi observó tres tipos de música en los adolescentes: la *personal music*, que era la que tenía lugar en el terreno privado e individual del alumno, la *common music*, compartida con su grupo de amigos y con otros adolescentes, y la *standard music*, que era la música que formaba parte de una cultura, pasando de generación en generación.

Para Koizumi, el contraste entre el repertorio escolar y el personal era más elevado que el que podía darse en otros países occidentales, y por ello la actitud de los alumnos ante este tipo de música en el aula era muchas veces el aburrimiento, e incluso una actitud desafiante. Por ello, el autor proponía el uso de la *common music* del adolescente, es decir, la música compartida por la mayoría de los jóvenes de su generación, evitando de este modo entrar en la "música personal" del alumno para no invadir su intimidad. Este repertorio estaría compuesto principalmente por los éxitos de ventas del momento,

Recientemente, Jackson (2005)¹⁰⁸ ha defendido una tesis doctoral que aborda en profundidad el conflicto entre la música de dentro y fuera del aula. La autora se plantea que pese al incremento de ventas de la música popular en la edad adolescente, el grado de popularidad del área de música no aumenta y las encuestas la presentan como una de las asignaturas menos valoradas por los alumnos.

Jackson utiliza una metodología cualitativa y como herramienta básica para su investigación emplea la entrevista. Su principal objetivo es descubrir cuál es el motivo por el que los alumnos experimentan ese fuerte choque cultural entre la música escolar y la música de su entorno cotidiano y cómo plantear un diseño educativo que facilite la relación entre ambas experiencias musicales. Para ello pregunta a sus entrevistados sobre la música que escuchan o el tipo de clases de música que les gustaría tener.

Jackson toma como referencia en todo momento el sistema educativo británico y analiza la evolución del repertorio popular actual en el mismo. En sus conclusiones, la autora propone que el choque entre los dos tipos de repertorios mencionados sólo se podrá solucionar si se empieza a considerar la perspectiva del propio alumno.

5. Últimas aportaciones en el panorama internacional

Pese a que la cuestión sobre si la música juvenil debe formar parte de la educación secundaria tiene una larga trayectoria, no cabe duda de que sigue siendo un tema importante en el panorama de la investigación educativa internacional. Prueba de ello son algunos recientes monográficos dedicados a este tema en revistas internacionales.

La revista *Research Studies in Music Education* (1999)¹⁰⁹, editada en Australia, dedicaba a finales de los años noventa un monográfico dedicado a la música popular en la educación. En él se abordaban temas como la percepción y la reacción del profesorado de música ante la audición de diferentes géneros populares (Barry y Walls 1999)¹¹⁰ o reto que supone para el docente el análisis de la música popular (Dunbar-Hall 1999)¹¹¹.

¹⁰⁸ Jackson, P. L. (2005). Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school. Tesis doctoral inédita, Institute of Education, University of London.

¹⁰⁹ Dunbar-Hall, P. (Ed.). (1999). Special issue on popular music education [Ejemplar especial] *Research Studies in Music Education* 13 (1).

¹¹⁰ Barry, N. H. & Walls, K. C. (1999). Preservice teachers' reaction to aural examples of various styles and genres. *Research Studies in Music Education* 13 (1), 13-27.

¹¹¹ Dunbar-Hall, P. (1999). Analysis and popular music: A challenge for music education. *Research Studies in Music Education* 13 (1), 40-55.

En 2000 la revista *International Journal of Music Education* (2000)¹¹² incluía diferentes colaboraciones sobre la música popular actual en la educación internacional. En este número se incluían cuestiones relacionadas con la metodología (Dunbar Hall y Wemyss 2000)¹¹³, así como artículos mostrando la situación de la música popular en las aulas de diferentes lugares como Escocia (Byrne y Sheridan 2000)¹¹⁴ o Estados Unidos (Herbert y Campbell 2000)¹¹⁵.

Más recientemente, el volumen de la revista *International Journal of Music Education* (2006)¹¹⁶, también se ha dedicado a la música popular actual en la educación desde una perspectiva internacional. En él se incluye una interesante visión sobre el uso de la música popular en los sistemas educativos de varios países como Malasia, Finlandia u Holanda, así como en la necesidad de revisar los modelos pedagógicos utilizados tanto con los alumnos, como en la formación del profesorado.

Este volumen muestra que el tema sobre la música popular y la educación es una línea de trabajo cada vez más frecuente en la investigación educativa internacional, no sólo ya en Gran Bretaña o Estados Unidos, sino también en otros países con una menor tradición en la música popular. Los diferentes artículos que forman parte de este monográfico han sido trabajados en los capítulos 4 y 5 de este trabajo, por tratar temas relacionados con la música popular en diferentes países y los diferentes modelos didácticos.

6. La música popular actual en la educación musical española

La apertura que implicó el nuevo currículo de la LOGSE en los años noventa llevó a diferentes educadores a plantear experiencias y reflexiones en torno al uso de otros repertorios en el aula. Aspectos como al multiculturalidad o el uso de la música de tradicional o folklórica en las aulas han sido defendidos desde entonces por diferentes autores. Algunas de estas reflexiones han sido expuestas en el marco de los Congresos organizados por diferentes organizaciones e instituciones, especialmente en la Sociedad de Etnomusicología (SIBE)¹¹⁷.

En la 1ª *Jornada per a professors de música a secundària* celebrada en Manresa en 1995 también se planteó este tema por parte de algunos educadores. Concretamente la ponencia de Vilar (1997)¹¹⁸ publicada dos años después como artículo en la revista *Eufonia*, no sólo observaba la ausencia de música popular en las aulas, sino que además describía una fuerte tensión entre las músicas que sonaban en las aulas y las músicas del entorno del alumnado.

“A menudo las músicas que suenan en el aula –de la escuela, del instituto– tienen mucha relación con el currículum y la formación musical del profesor o la profesora, y más bien poca o nula con el verdadero entorno musical del alumnado. Una parte del colectivo docente vivimos este hecho como una fuente de tensión; creemos que la enseñanza obligatoria básicamente debe dar alumno –que será un ciudadano adulto en el futuro– herramientas para comprender su entorno y capacidad para mejorarlo” (Vilar 1997, p. 102)¹¹⁹.

¹¹² Folkenstad, G. (2000). Special focus issue on popular music in music education. [Ejemplar especial] *International Journal of Music Education* 36 (1).

¹¹³ Dunbar-Hall, P. & Wemyss K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of the study of popular music on music education* 36 (1), 23-34.

¹¹⁴ Byrne, C. & Sheridan, M. (2000). The long and winding road: The story of rock music in Scottish Schools. *International Journal of the study of popular music on music education* 36 (1), 46-57.

¹¹⁵ Herbert, D. J. & Campbell, P. S. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of the study of popular music on music education* 36 (1), 14-22.

¹¹⁶ Veblen, K. (Ed.) (2006). Special focus issue on popular music in music education. [Ejemplar especial] *International Journal of Music Education* 24 (2).

¹¹⁷ El congreso de la SIBE celebrado en Benicàssim en 2007 dedicó una mesa al tema “Etnomusicología y educación musical” y en él se plantearon cuestiones en torno al uso de la música tradicional, y la multiculturalidad en las aulas. Véase Pelinski, R. y Torrent, V. (Eds.). (1997). *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, Sabadell: Publicaciones de la SIBE.

¹¹⁸ Una adaptación de la ponencia para las jornadas fue publicada en Vilar, J. (1997). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología. *Eufonia: Didáctica de la música* 6,101-109.

¹¹⁹ *Ibidem*, pág. 102.

Vilar proponía que las clases de música no sólo debían incluir aspectos teóricos en torno a la misma, sino que también podrían utilizar algunas de las herramientas desarrolladas por la etnomusicología. Así, planteaba que sería interesante conocer y clasificar las funciones de la música o entender qué significa ser músico en un determinado contexto, planteando dar a la enseñanza una dimensión social.

Sin embargo, como menciona Costa (1997)¹²⁰, a menudo el uso de las *otras* músicas a menudo se ha hecho como “músicas de tránsito”, es decir, que partiendo de la creencia de que estas músicas son más sencillas se han utilizado como punto de partida para llegar a otros repertorios, especialmente el clásico. Aunque Costa lo plantea desde la perspectiva de la música tradicional, podemos afirmar que algo similar ha sucedido con el uso de la música popular actual en las aulas. A menudo ésta se ha utilizado como recompensa para el alumnado, con el fin de celebrar el final de un trimestre o en el mejor de los casos como punto de partida para llegar a nuevos repertorios. Algunas publicaciones más o menos recientes recogen este tipo de uso.

A mediados de los años noventa Porta (1996)¹²¹ defendía en Valencia su tesis doctoral *La Música en las Culturas del Rock y las Fuentes del Currículo en Educación Musical*. En ella, la autora explica el interés de utilizar músicas cercanas al alumno en el proceso educativo.

En el ámbito científico de la etnomusicología Martí, investigador titular del CSIC, impartía una conferencia sobre el tipo de música que debía ser utilizada en los centros educativos. El texto quedó recogido en su libro *Más allá del arte* (Martí 2000)¹²², y en él este investigador defendía el uso de una amplia variedad de tipos de música en el aula, desde el folklore hasta la música étnica, pasando por una gran heterogeneidad de repertorios. Pero además, dado el contacto que los alumnos tienen con la música popular actual, el autor concedía una especial importancia al uso de este repertorio para conocer el hecho musical.

“El interés por incluir las músicas populares actuales en los planes de estudio es evidente. No tan solo por el hecho de no poder ignorar un fenómeno musicalmente tan importante, sino también por la simple razón de que buena parte de las experiencias e intereses musicales de la juventud se centran en este ámbito. Se trata de las músicas que más cerca se encuentran de la realidad de los estudiantes, y no darles importancia y desaprovecharlas en las explicaciones sobre el fenómeno musical no parece ser ni la actitud más inteligente ni la más pedagógica.” (Martí 2000, p. 275)¹²³

En la línea con la investigación educativa internacional, Martí explicaba además que había dos motivos por los que este repertorio no se había incorporado a los planes de estudio. El primero se debía a la visión negativa que en ciertos círculos se tiene de este tipo de música, equiparándola a música comercial y sin valor estético, y por tanto inadecuada para su estudio en el aula. El segundo motivo era el desconocimiento del profesorado de este tipo de músicas desde un punto de vista musicológico.

6.1. Un primer monográfico sobre música moderna y educación

También desde un punto de vista teórico, a finales de los noventa se publicaba en España un número especial monográfico dedicado a la música actual en la revista *Eufonia* (1998)¹²⁴. En él colaboraban profesores e investigadores vinculados a la etnomusicología y a la educación como Martí, Martínez, Porta, Raventós o Vilar, entre otros. Algunos de los artículos de este

¹²⁰ Costa, L. (1997) Práctica pedagógica y música tradicional. En Pelinski, R. y Torrent, V. (Ed.) op. cit, pp. 231-240. Una versión más elaborada de este artículo puede leerse en Costa, L. (1997) Práctica pedagógica y tradición musical. Revista Transcultural de Música 1. <http://www2.uji.es/trans>

¹²¹ Porta, A. La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo en educación musical. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.

¹²² Martí, J. (2000). Qué música es necesario escuchar en las escuelas. En J. Martí (Ed.). Más allá del arte, (pp. 259-283). Balmes: Deriva editorial.

¹²³ Martí, J. (2000) op. cit.

¹²⁴ Véase el número monográfico de la revista de la revista *Eufonia*: Didáctica de la música. Alsina, P., Giráldez, A. Herrera, S. y Pastor, P. (Dirs.). (1998). Monografía: Música moderna [Ejemplar especial] *Eufonia*: Didáctica de la música 12.

número estaban orientados hacia cuestiones más teóricas, y proponían un acercamiento desde los estudios de música popular, mientras que otros estaban tratados desde una perspectiva más práctica presentando diferentes experiencias educativas. El monográfico estaba dividido básicamente en tres partes que iban desde la musicología y los estudios de música popular actual, pasando por las posibles aplicaciones de este repertorio en las aulas, hasta la formación y los recursos educativos del profesorado.

Martí (1998)¹²⁵ y Martínez (1998)¹²⁶ aportaban al monográfico la perspectiva etnomusicológica, explicando los problemas de definición de la música popular y mostrando las más recientes líneas de investigación. Concretamente, Martí (1998) hacía una reflexión sobre el concepto de música popular, así como de sus connotaciones desde la perspectiva social y cultural. Martí explicaba que lo que realmente entendemos por “música popular” es el resultado de criterios ideológicos, que poco tienen que ver en realidad con la música en sí.

“La subdivisión de nuestro universo sonoro en los tres ámbitos *culto, tradicional y popular* no se fundamenta en criterios estrictamente musicales referentes a la materia sonora, sino en criterios contextuales de tipo sociocultural fuertemente marcados por el componente ideológico.” (Martí 1998, p. 111)¹²⁷

En la misma línea, para Martínez (1998) el principal impedimento para el uso de la música popular actual en las aulas se encontraba principalmente en la percepción que la sociedad en general tiene sobre la misma. De este modo, explicaba que a menudo se suele pensar en este repertorio como una música eminentemente comercial destinada a un público pasivo y manipulado por la industria discográfica. Para la autora esta es una visión demasiado sencilla, y por ello abogaba por no limitarse a ver únicamente el aspecto comercial, y comprenderla desde una perspectiva más amplia.

En este artículo, Martínez explicaba además las principales líneas de investigación actuales en torno a la música popular y planteaba que algunas de ellas podían ser de utilidad para el trabajo del profesorado de educación secundaria. Como ejemplo proponía los estudios en torno a la relación entre los adolescentes y la música centrados en cuestiones de representación cultural, de género o de identidad.

Por último, Martínez concluía que es necesario utilizar diferentes tipos de música en las aulas, especialmente música popular actual, por diferentes motivos, pero sobre todo porque puede ayudar al alumno a conocer mejor su entorno.

“Introduciendo lentamente estas y “otras” músicas en la enseñanza estaremos consiguiendo, por un lado, un mayor acercamiento de la pedagogía a la realidad musical cotidiana y por otro, que mediante la reflexión y el debate sobre ellas consigamos que los adolescentes –primera fila en el punto de mira de la industria audiovisual- reciban y piensen de manera más crítica aquello que consumen” (Martínez 1998, p. 22-23)¹²⁸.

Otros autores planteaban el uso de la música popular en las aulas desde una perspectiva más práctica. En esta línea Sesé (1998)¹²⁹ y Raventós (1998)¹³⁰ sugerían formas de llevar esta música a la práctica cotidiana desde acercamientos bastante diferentes. En el caso de Sesé, este educador proponía el uso de la música como gancho o como música de paso hacia otros repertorios, acercamientos que, como hemos visto, han sido ampliamente criticados por la educación anglosajona. Sin embargo, la propuesta de Raventós está mucho más en la línea de las tendencias de investigación sobre educación musical, planteando el uso de la música popular en sí misma, y no como música de paso para llegar a otros repertorios.

¹²⁵ Martí, J. (1998). Músicas populares. *Eufonía: Didáctica de la música* 12, 7-14.

¹²⁶ Martínez, S. (1998). Las otras músicas en la enseñanza. *Eufonía: Didáctica de la música* 12, 15-23.

¹²⁷ *Ibidem*, pág. 11.

¹²⁸ Martínez, S. (1998), *op. cit.*

¹²⁹ Sesé, F. (1998). El pop-rock en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la música* 12, 47-52.

¹³⁰ Raventós, J. (1998). Jugar con sonidos en el fin del milenio: música máquina en el aula. *Eufonía: Didáctica de la música* 12, 67-77.

Sesé (1998)¹³¹ defendía el uso de este repertorio explicando que los objetivos que se pretenden conseguir desde el área de música pueden ser trabajados a partir de cualquier música. Además, este educador argumentaba la importancia de basar la pedagogía en lo cotidiano, que en el caso de la música implicaría enseñar desde la música que los alumnos escuchan en su tiempo de ocio.

Para poder llevar a cabo este tipo de enseñanza Sesé proponía una serie de recomendaciones prácticas para el profesorado. Para empezar sugería al profesor que intentara estar informado de lo que más se escuchaba, conciertos, grupos, etc., aunque simplemente fuera a través de los medios de comunicación no especializados.

Pero sobre todo, Sesé aconsejaba que las audiciones se trabajaran en sentido inverso al de la historia, tomando como punto de partida las músicas actuales. Para ello aportaba un listado de canciones y grupos del repertorio popular que consideraba adecuado escuchar como punto de partida antes de llegar a las obras clásicas. Por ejemplo, para llegar a entender el canto gregoriano recomendaba escuchar previamente espirituales negros o las primeras canciones de Pete Seeger o Bob Dylan, o para llegar a disfrutar la Sinfonía Coral de Beethoven empezar por la *Bohemian Rhapsody* de Queen.

Por su parte, Raventós (1998)¹³² proponía el uso de la música máquina no como medio hacia otros repertorios, sino como fin en sí misma. Partiendo de las características de la música máquina, Raventós sugería estrategias de interacción con el alumnado de tipo textual y creativas. Las estrategias textuales utilizadas iban desde la comunicación cruzada, hasta lo que él llamaba “producción individual”. En el primer caso, el trabajo se llevaba a cabo solicitando que los alumnos expresaran y argumentaran sus opiniones sobre la música máquina, y por tanto sobre los productos musicales. En la estrategia de la “producción individual” los alumnos presentaban en el aula audiciones para ejemplificar los contenidos que se estaban trabajando: cualidades del sonido, elementos de la composición musical, etc.

Las estrategias creativas que Raventós proponía para el uso de la música máquina implicaban la utilización de software. A través de programas que funcionan como un secuenciador, o que ofrecen la posibilidad de importar archivos y grabarlos, o también grabar la propia voz o la de un instrumento, el alumno puede aprender sobre el funcionamiento de la tecnología digital, al mismo tiempo que también puede desarrollar su creatividad sobre la base de un estilo musical que considera cercano.

“Mediante la presencia y utilización de la música máquina en la escuela, los alumnos y alumnas pueden adquirir una mejor conciencia de la historicidad de los procesos musicales a través del contraste con otros contextos; puede comprender los cambios producidos por la aplicación de la tecnología digital, el contraste con otras formas de almacenar la música como la partitura, enfrentarse a problemas básicos de composición musical, como decidir entre diversas opciones técnico musicales.” (Raventós 1998, p. 76)¹³³

Otros autores de este monográfico llevaban su atención hacia la formación del profesorado y los recursos educativos disponibles. Concretamente, Arredondo y García Gallardo (1998)¹³⁴ se planteaban la presencia de las músicas modernas en los centros de formación del profesorado de primaria y secundaria, y sugerían que la competencia de los docentes en diversos estilos musicales no parecía preocupar a los centros de formación del profesorado. Asimismo, observaban que la necesidad de formar al profesor de música de los diferentes niveles educativos en diferentes repertorios musicales no estaba recogida en los planes de estudio vigentes.

“La enseñanza musical en universidades y conservatorios centra su atención en una tradición musical, la música “culta” occidental y el “folclore” (su pariente pobre), sin apenas ampliar su oferta a otras músicas.” (Arredondo y García Gallardo 1998, p. 95)¹³⁵

¹³¹ Sesé, F. (1998), op. cit.

¹³² Raventós, J. (1998), op. cit.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Arredondo, H. y García Gallardo, F. J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. Eufonía: Didáctica de la música 12, 91-98.

¹³⁵ Ibidem.

Estos autores explicaban que, pese a los cambios en los planes de estudio, en el caso de la formación del profesorado de la educación primaria sólo se contemplaban asignaturas troncales para la historia de la música y del folclore. Además observaban que en algunos casos diferentes universidades ofertaban asignaturas obligatorias y optativas sobre músicas tradicionales de la comunidad autónoma, pero sin ampliar el marco de estudio hacia otros repertorios.

Arredondo y García Gallardo apuntaban que en el caso de la formación del profesorado de educación secundaria, la heterogeneidad de su procedencia hacía este problema mucho más acusado. Los autores explicaban que la inclusión de la asignatura de Etnomusicología en los planes de estudio de Historia y Ciencias de la Música había generado un primer acercamiento a otras músicas. De hecho, explicaban que algunas universidades habían incorporado en sus planes de estudios otras asignaturas sobre músicas tradicionales del mundo, flamenco o músicas urbanas. Asimismo, en el caso de los conservatorios, las especialidades de etnomusicología o flamenco en el grado superior también habían aumentado el abanico de posibilidades formativas. Sin embargo, pese a esta apertura en los currículos de las enseñanzas superiores, los autores se lamentaban de que la especialidad de pedagogía siguiera sin contar con una asignatura sobre la música de otras culturas.

En esta misma línea de recursos para la docencia Vilar (1998)¹³⁶ se planteaba el problema de aplicación de la música popular a la educación desde la perspectiva de los recursos educativos para el profesorado y el alumnado, llevando su atención a los libros de texto. Para ello llevaba a cabo un vaciado de libros de texto de música de toda la etapa de ESO, de diferentes editoriales, para comprobar la recepción de la música moderna en los mismos. Vilar observaba el uso de grabaciones, partituras, música, fotografías y textos sobre música moderna en los libros, y aportaba también datos comparativos sobre el uso de otras músicas, en concreto el repertorio tradicional y el clásico.

Después de su investigación, este educador llegaba a la conclusión de que la mayoría de los libros de texto analizados proponían un desarrollo del currículo basado en la utilización de la música clásica en primer lugar, seguidas en este orden por la tradicional y la moderna. Vilar sugería para esta selección tres diferentes motivos. Primero, que la decisión hubiera sido realmente fruto de un análisis ponderado sobre la proporción más adecuada. En segundo lugar, consideraba que esta selección también podía ser debida a la propia tradición en la formación de los autores de los libros, o del profesorado al que van dirigidos. Por último, Vilar señalaba un criterio de carácter práctico, apuntando que las editoriales intentaban lanzar al mercado unos productos que se pudieran mantener en él durante el mayor tiempo posible, algo incompatible con la propia música moderna.

6.2. Las propuestas más recientes

A lo largo de los últimos años ha habido algunas propuestas más sobre el uso de la música actual en las aulas que han quedado recogidas en diferentes artículos. Por ejemplo Sesé (2000)¹³⁷ se cuestionaba la vigencia de la valoración jerárquica entre los diferentes estilos musicales, pero sobre todo se preguntaba también la necesidad de estudiar con detalle la vida de los compositores. Con respecto a este último aspecto, Sesé proponía que si se hace uso del estudio de las biografías para aprender música, también debería utilizarse esta herramienta para los músicos populares.

Poco después, Lomas (2002)¹³⁸, al hilo del nuevo currículo que anunciaba la LOCE, proponía una apertura hacia diferentes repertorios musicales que no contemplaba esta ley. Bajo su punto de vista, las músicas que tradicionalmente habían formado parte del currículo escolar no debían ser las únicas, y era necesario incorporar las músicas que forman parte de la experiencia del alumno.

¹³⁶ Vilar, J. M. (1998). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonía: Didáctica de la música* 12, 78-89.

¹³⁷ Sesé, F. (2000). ¿Por qué se obliga a los jóvenes a estudiar la vida de J. S. Bach y no la de Mick Jagger. *Eufonía: Didáctica de la música* 18, 79-82.

¹³⁸ Lomas, A. (2002). Con la música a otra parte. *Eufonía: Didáctica de la música* 25, 50-60.

“No se puede aislar la experiencia musical a un repertorio musical hecho y cerrado. Se trata de que los alumnos saben de música y tienen sus propios criterios estilísticos que no solo pueden sino que deben estar presentes en el aula.” (Lomas 2002, p. 54)¹³⁹

Recientemente, y casi diez años después del primer monográfico sobre música popular mencionado anteriormente, la revista *Eufonia* (2007)¹⁴⁰ ha dedicado un segundo número especial a la música. En este caso, el volumen no sólo incluye artículos sobre música popular, sino también algunas propuestas sobre otras músicas contemporáneas como la electroacústica.

Los artículos sobre música popular que se recogen en este monográfico están orientados tanto a la educación primaria como secundaria e incluyen propuestas prácticas para el uso de este repertorio en las aulas. Por ejemplo, Burriel y Luengo (2007)¹⁴¹ presentan diferentes actividades para las dos etapas educativas, incluyendo musicogramas, pulsogramas, partituras y fichas de trabajo.

El monográfico también incorpora artículos sobre estilos concretos. Por ejemplo, Arús (2007)¹⁴² propone utilizar el pop a partir de actividades relacionadas con el ritmo o la melodía a partir del método Dalcroze, y sugiere las posibilidades didácticas de hacer en el aula versiones de canciones pop. Por su parte, Luengo (2007)¹⁴³ sugiere trabajar el hip-hop a través de películas, y propone diferentes actividades didácticas de síntesis como juegos, sopas de letras, murales, etc.

En una línea un poco más innovadora, Rodríguez González (2007)¹⁴⁴ aconseja trabajar la música moderna utilizando instrumentos y materiales más adecuados, como teclados eléctricos, guitarras eléctricas, micrófonos, etc., así como programas informáticos y arreglos de partituras. Además el autor propone una lista de temas y grupos que considera interesantes para su interpretación aula.

Sin embargo, a la luz de los dos monográficos mencionados y de los diferentes trabajos citados, observamos en nuestro país la investigación en educación musical eterno a este tema ha evolucionado poco en estos últimos años. De hecho, podemos comprobar que la mayoría de los artículos son ajenos a las aportaciones que en materia de metodología y de reflexión pedagógica se han hecho en otros países con mayor trayectoria en la investigación musical sobre el tema que nos ocupa.

7. En conclusión

Desde los años sesenta, el debate sobre la inclusión de la música popular en las aulas de secundaria forma parte de la investigación educativa a nivel internacional. Países con una amplia tradición en la música popular como Estados Unidos y Gran Bretaña han sido pioneros en este tipo de reflexión, motivada tanto por la repercusión de este repertorio entre la población adolescente, como por las diferentes corrientes científicas para la incorporación de la cultura popular a las aulas.

La amplia tradición de este tipo de investigación en estos países y la repercusión social de este tipo de música entre los jóvenes, ha hecho que este tema se haya abordado desde perspectivas diferentes y se haya impregnado de corrientes de pensamiento como la Nueva Sociología de la Educación o la Pedagogía Crítica. De este modo, la relación entre música popular y educación no sólo ha interesado a educadores, sino también progresivamente a sociólogos y antropólogos, que han aportado interesantes perspectivas a este tema.

Desde hace más de una década, este tema también a empezado a ser objeto de interés para investigadores y educadores de nuestro país. Sin embargo, la situación de la investigación en torno a la música popular actual en España está asentada en la tradición y adolece de la falta de perspectiva sobre el lugar que ocupa este tema en la educación internacional.

139 Ibidem.

140 Eufonia: Didáctica de la música. Alsina, P., Díaz, M.; Giráldez, A. Muñoz, J. R. y Pastor, P. (Dirs.). (2007). Monografía: Propuestas para trabajar la música moderna en el aula. [Ejemplar especial] Eufonia: Didáctica de la música 40.

141 Burriel, P. y Luengo, A. (2007). La canción: apuntes didácticos en clave de rock para educación infantil, primaria y secundaria. Eufonia: Didáctica de la música 40, 61-72.

142 Arús, E. (2007). La escuela del pop: de la calle a las aulas. Eufonia: Didáctica de la música 40, 53-60.

143 Luengo, A. (2007). El "hip hop" está de moda. Eufonia: Didáctica de la música 40, 61-72.

144 Rodríguez González, M. A. (2007). Consideraciones y recursos para trabajar la música moderna en la educación secundaria. Eufonia: Didáctica de la música 40, 73-78.