

5

PRINCIPALES MODELOS PARA LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA POPULAR

1. *Introducción*

La incorporación de la música popular a la educación secundaria ha sido un fenómeno progresivo, pero imparable, desde los años sesenta. Sin embargo, el hecho de utilizar en clase músicas que hasta ese momento no habían formado parte del currículo, y para las que el profesor no había recibido una adecuada preparación supuso un importante reto para los docentes.

Desde el primer momento, algunos educadores, investigadores en educación y sociólogos coincidieron en ver la formación clásica del profesorado como un obstáculo para la inclusión de las músicas populares en el currículo. Por ello, pronto empezaron a aparecer numerosas propuestas docentes y editoriales que con mayor o menor acierto intentaban dar respuesta a cómo se debía utilizar la música popular en la enseñanza.

Durante los primeros años, estas propuestas eran similares a las que se habían empleado con otros repertorios, especialmente con el clásico. De este modo, fueron publicados diferentes tipos de análisis aplicados a la música popular, comentarios de audiciones y adaptaciones instrumentales para los instrumentos escolares.

Sin embargo, pronto se empezó a ver la necesidad de encontrar modelos de enseñanza diferentes a los que venían siendo utilizados que permitieron al alumno llegar a un conocimiento más profundo de este repertorio. Así, del mismo modo que la etnomusicología tuvo que buscar nuevos modelos científicos, diferentes a los de la musicología, para el estudio de la música popular actual, la educación musical tuvo que afrontar también este cometido para su aplicación a las aulas. Los métodos activos utilizados por la educación musical podían aportar diferentes herramientas concretas para el trabajo de esta música, incluso desde algunos, como el método Orff, se había sugerido la posibilidad de utilizar música popular del momento. Por ejemplo, Steen (1992)¹ explica que el profesorado que aplica el método Orff suele utilizar música folk porque es música artísticamente sencilla y fácil de cantar, y además ofrece infinitas variedades de expresión. Para la autora, si el profesorado decide elegir música popular, ésta debería responder a los mismos criterios que una buena canción folk. Sin embargo, ninguno de estos métodos estaba diseñado para el trabajo de la música popular actual. Por ello, en este capítulo sólo haremos un planteamiento crítico de los principales modelos y metodologías surgidos específicamente para la utilización de la música popular actual en las aulas.

¹ Steen, A. (1992). *Exploring Orff: A Teacher's guide*. London: Mainz.

Como puede verse, hemos optado por utilizar el término modelo o modelo didáctico en lugar de método porque, si bien es cierto que en la enseñanza musical se ha utilizado tradicionalmente este último término (método Kodály, Orff, Ward, etc.), en el caso de los que conciernen a la música popular consideramos que la denominación de modelo se ajusta mejor a su definición y a su campo de acción.

En concreto, Pont (1997)² explica que el modelo didáctico es la estrategia que utilizan profesores e investigadores para construir el cuerpo de conocimiento en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo que para Pont caracteriza un modelo didáctico serían, entre otros, “su simulación de la realidad, su provisionalidad y adaptabilidad, su contribución a organizar la acción y su intencionalidad en la búsqueda de conocimiento”. (Pont 1995, p. 12)³

Precisamente, una de las características que definen el tipo de modelos que se exponen en este capítulo es su carácter provisional, de hecho, algunos de los autores afirman estar todavía experimentando sobre ellos, de lo que se deduce que son modelos experimentales y por tanto modificables. Además también tienen una intencionalidad común, en tanto que todos ellos son producto de la investigación científica y de la reflexión en torno al uso de la música popular actual, y pretenden ser un itinerario para adquirir conocimientos.

Siguiendo a Pont, los modelos que explicamos en este capítulo se han clasificado en dos categorías: tradicionales y activos. A la primera pertenecen los modelos en los que la actividad se centra principalmente en el profesor y tienen un carácter eminentemente teórico. Jorquera (2004)⁴ los define también como *magistrocéntricos*, en tanto que el que el protagonismo lo ejerce el profesor. Por el contrario, en la categoría de activos se incluyen los modelos con una elevada participación del alumno, en donde éste tiene un papel creativo y se utilizan herramientas para la experimentación y el descubrimiento. Siguiendo de nuevo a Jorquera sería un modelo *paidocéntrico*.

A estas dos categorías se ha añadido una tercera que hemos reunido bajo la denominación de otros modelos. En este grupo se incluyen modelos contextuales, por la importancia que en ellos adquiere el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, y otras experiencias relacionadas con el aprendizaje de música popular fuera de las aulas convencionales.

2. Modelos clásicos

2.1. Análisis de audiciones y aprendizaje de lenguaje musical

Las primeras iniciativas para incluir la música popular en las aulas se caracterizaron por la aplicación de los mismos métodos que se habían venido utilizando para el repertorio clásico convencional. Por ello, la música popular comenzó a utilizarse en el aula a partir del análisis musical de las audiciones. Sin embargo, uno de los primeros problemas con los que se enfrentaba el profesor era cómo seleccionar el repertorio. Si bien la selección del clásico no le planteaba ningún problema, la del repertorio popular solía estar marcada por el desconocimiento de esta música.

Sin duda, independientemente del tipo de repertorio utilizado, ya sea clásico o popular, cuando el profesor selecciona las audiciones debe tomar una serie de decisiones, tanto en función de la edad y el nivel de competencia curricular de los alumnos, como de los contenidos que va a trabajar en el aula. El problema con la música popular solía ser que el profesor no conocía este repertorio con la misma profundidad que el clásico, por lo que era más complicado tomar cualquier tipo de decisión. Además, a esto se sumaba otro problema de índole práctica. El repertorio clásico podía ser utilizado durante años, pero la gran mayoría de la música popular actual se mantiene durante poco tiempo en las listas de éxito o incluso en la memoria de sus oyentes. Por ello, si se pretendía usar música popular con a que el alumno estuviera familiarizado, se requería de una constante actualización.

² Pont, A. (1997). *Models d'acció didàctica*. Barcelona: EDIUOC.

³ *Ibidem*, p. 12.

⁴ Jorquera, C. (2004). Modelos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica Léeme*. (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). En <http://musica.rediris.es/leeme/>

Ante este problema de selección del repertorio, pronto empezaron a surgir diferentes recomendaciones. En este sentido, algunos autores planteaban que si se quería utilizar música cercana al alumno, había que tener en cuenta que no toda la música popular lo era, e incluso que no toda era necesariamente adecuada para el aula. Por ejemplo, en los años ochenta Comer (1982)⁵ alertaba de que intentar que el alumno de ese momento se identificara o conociera un corte de rock progresivo, podría ser tan desacertado como intentarlo con “El arte de la fuga”.

Por todo ello, pronto empezaron a plantearse dos líneas de trabajo en torno a esta cuestión. En primer lugar, algunos educadores apostaron por el uso de los grandes *hits* o éxitos musicales contemporáneos más cercanos al alumno, como los que formaban parte de las listas de éxitos del momento o de las radiofórmulas. Por ejemplo Lee (1976)⁶ consideraba que el uso de la música de éxito del momento era una gran fuerza de motivación para el alumno, y recomendaba al profesor que la aprovechara siempre que le fuera posible.

La segunda línea estuvo representada por otros docentes, como Swanwick (1968)⁷, quien aunque también consideraba interesante utilizar la música contemporánea del alumno, recomendaba especialmente el uso de los “clásicos” de este repertorio por varias cuestiones. Primero porque esto permitiría a los alumnos observar la música con cierta distancia y además no favorecería de forma específica las preferencias musicales de unos alumnos sobre otros. Pero además, para Swanwick, el uso de música popular menos reciente permitiría romper con la extendida idea de que la música popular actual es un repertorio efímero.

Esta segunda tendencia fue seguida por la mayoría de las editoriales, que desde el principio apostaron por usar las canciones más clásicas de este género de forma casi exclusiva, aunque en este caso los motivos respondían a un criterio de comodidad y a una visión práctica. Lógicamente, para una editorial no es rentable un repertorio que debe estar en constante actualización por el peligro de quedarse desfasado. Además, para los autores de estos textos era más sencillo trabajar sobre música más cercana a su propia época, sobre la que además existe cada vez más bibliografía para documentarse, que hacerlo sobre algunos géneros sobre los que apenas hay referencias especializadas dada su cercanía en el tiempo.

Sin embargo, lo que se consiguió con el uso de los clásicos de la música popular fue que prácticamente la totalidad del repertorio volviera a estar de nuevo más cerca del profesor que del propio alumno. Esta línea ha tenido continuidad y sigue siendo bastante frecuente ver recientes libros de texto con armonizaciones, musicogramas o pulsogramas de clásicos de este género como The Beatles, Simon & Garfunkel, o Boney M. entre otros. No hay duda de que este tipo de trabajos constituyen un importante paso, pero una vez más, el repertorio utilizado no es el que el alumno identificaría como propio o cercano.

El efecto que puede tener el hecho de que la música popular utilizada no forme parte de la experiencia cultural del alumno ha sido estudiado recientemente por Koizumi (2002)⁸, quien ha llevado a cabo una investigación sobre el uso de la música popular en la educación japonesa. En el caso que él estudiaba, la selección de esta música se había hecho sin tener en cuenta ni las preferencias ni la cultura musical del alumnado. En este sentido, Koizumi observaba que los alumnos habían desarrollado la capacidad de diferenciar dos tipos de música popular: la que escuchaban habitualmente en su entorno y la que el profesor utilizaba en sus clases.

Una vez seleccionado el repertorio a utilizar en el aula, las propuestas sobre su análisis han sido muy diversas, aunque habitualmente muy cercanas a las que se utilizarían para cualquier otro tipo de música. Por ello, los análisis se centraban en el reconocimiento de estructuras formales, armónicas, rítmicas o melódicas, entre otras, contribuyendo al aprendizaje del lenguaje musical.

⁵ Comer, J. (1982). How can I use the Top Ten. En G. Vulliamy, & E. Lee (Eds). *Pop, Rock and Ethnic music in school* (pp. 7-23). Cambridge: Cambridge University Press.

⁶ Lee, E. (1976). Pop and the teacher: some uses and problems. En G. Vulliamy & E. Lee (Eds.). *Pop music in school* (pp. 158-174). Cambridge: Cambridge University Press.

⁷ Swanwick, K. (1968). *Popular Music and the Teacher*. Oxford: Pergamon Press.

⁸ Koizumi, K. (2002). Popular music, gender and high school pupils in Japan: personal music in school and leisure sites. *Popular music* 22 (1), pp. 107-125.

Aunque no es propiamente un modelo de aprendizaje, Philip Tagg (1966)⁹ proponía en los años sesenta una serie de usos para el aprendizaje de música utilizando como herramienta la audición y el análisis de la música popular.

1. **Armonía básica** Si el aula dispone de guitarras o de algún instrumento similar se estudian los acordes básicos (Tónica, Subdominante y Dominante), melodías, etc.
2. **Forma musical** A partir de canciones pop seleccionadas previamente se explican formas binarias, ternarias, etc.
3. **Intervalos** A través de canciones con intervalos recurrentes puede comprenderse el concepto de intervalo y además aprender a distinguir intervalos concretos.

Sin embargo, a la hora de usar este repertorio Tagg también veía algunas dificultades para el trabajo de algunos conceptos concretos, especialmente en lo concerniente al ritmo y la medida. Puesto que el pop utiliza a menudo síncopas y figuras ligadas, y a menudo es impreciso con la medida, consideraba que quizá no era el repertorio más idóneo para aprender estos elementos del lenguaje.

Por ello, Tagg proponía que este tipo de conceptos se trabajaran sobre todo a través del acompañamiento de *riffs* y ostinatos, y no utilizando la notación convencional. Por ejemplo, para el acompañamiento con progresiones armónicas, sugería que en lugar de escribir con precisión la melodía simplemente se anotara la nomenclatura del acorde sobre el texto de la canción.

Poco después, Vulliamy junto a Lee (1976)¹⁰ y (1982)¹¹ editaban varios volúmenes para el profesorado de música en los que, tomando a algunos educadores como colaboradores, aportaban experiencias concretas del uso de la música popular en el aula proponiendo modelos de análisis y de utilización de este tipo de música en el aula.

Si bien estos educadores señalaban que el profesorado no solía tener un conocimiento profundo de este tipo de música y de sus constantes cambios, pronto aclaraban que esto no suponía un gran problema, en tanto que esta música no debía ser enseñada en la forma tradicional. Bajo su punto de vista, los alumnos debían tener un papel más activo en el proceso educativo, en tanto en cuanto eran poseedores de unos sólidos conocimientos de esta música que iban a ser ampliados.

Comer (1982)¹² y Burnett (1982)¹³, fueron dos de los educadores que trabajaron en los libros editados por Vulliamy y plantearon una metodología de análisis específica para utilizar la música popular en el aula. En concreto, Comer tomaba como punto de partida tres canciones y a partir de ellas planteaba cómo trabajar distintos aspectos aplicables a todas ellas y al repertorio popular en general.

1. **La melodía:** cantando o tocando adaptaciones con los instrumentos en el aula
2. **El ritmo:** escribiendo, interpretando e incluso palmeando
3. **La armonía:** escribiendo e interpretando secuencias de acordes
4. **La forma:** esquematizando la estructura de las canciones
5. **La letra:** escribiéndola, atendiendo a su significado, comparándola y escribiéndola sobre la secuencia de acordes
6. **El estilo:** trabajando las características del pop comparándolas con otros estilos
7. **La instrumentación:** analizando las características de los instrumentos y sus funciones

⁹ Tagg, P. (1966). Popular music as a possible medium in secondary school education. En <http://www.tagg.org/texts.html#Early>

¹⁰ Vulliamy G. & Lee E. (1976). (*Pop music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹¹ Vulliamy, G. & Lee, E. (Eds). (1982). *Pop, Rock and Ethnic music in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹² Comer, J. (1982), *op. cit.*

¹³ Burnett, M. (1982). Using pop music with middle-school classes. En G. Vulliamy, & E. Lee (Eds). *Pop, Rock and Ethnic music in school* (pp. 24-39). Cambridge: Cambridge University Press.

En este mismo libro de Vulliamy, Burnett hace un acercamiento similar para el uso del pop en el aula proponiendo la siguiente estructura:

1. Forma
2. Ritmos
3. Secuencias de acordes
4. Riffs
5. Melodías
6. Composición

Años más tarde, en el número especial sobre música popular de la revista *Music Educators Journal* Pembrook (1991)¹⁴ publicaba en el un artículo en donde proponía que el modo de utilizar la música popular en el aula no debía ser otro que el que se seguiría para utilizar cualquier otro tipo de música. Para Pembrook, el enfoque para trabajar este repertorio en el aula debía ser eminentemente analítico, y por ello ideó un modelo que aplicó principalmente para estudiar la música popular de entre 1965 y 1990. Bajo su punto de vista, el análisis debía incluir algunos o todos los siguientes elementos, en función de la edad y la formación del estudiante:

1. **Sonido:** Textura, timbre, dinámica, instrumentación
2. **Armonía:** Centro tonal, modulaciones, tipos de acordes, tipos de cadencias
3. **Melodía:** amplitud melódica, noción de conjunto y disjunto, cromatismo, relación música texto (silábica, melismática, etc.)
4. **Ritmo:** Compás, tempo, ostinatos.
5. **Desarrollo:** Estructura formal, simetría y asimetría

Pembrook abogaba por el uso de esta música, en tanto que bajo su punto de vista permitía comprender mejor algunos parámetros musicales que si se utilizaba otro repertorio menos conocido por el alumno. Por ejemplo, la forma musical es un concepto complicado para personas no vinculadas a la música, y resulta especialmente difícil de entender en una sinfonía o incluso en formas más breves. Sin embargo, este concepto musical es más sencillo de comprender si se explica a partir de la música popular. Para Pembrook, la música popular permitía además comprender con mayor facilidad conceptos como el ritmo, la armonía, la melodía, etc., de modo que una vez que habían sido asimilados era posible aplicarlos a cualquier otro tipo de repertorio.

Una de las propuestas de análisis más recientes es la de Winterson (2005)¹⁵, quien ha publicado un cuaderno de ejercicios que completaba así su libro sobre música popular actual. Como puede verse en la Tabla 1, la autora propone un interesante y actualizado modelo general de análisis de audición para ser utilizado en las aulas de secundaria, conservatorios, escuelas de música, etc. Como puede verse en la Figura 5-1, este modelo incluye cuestiones melódicas, armónicas, rítmicas, formales, estilísticas o tecnológicas entre otras.

¹⁴ Pembrook, R. G. (1991). Exploring the musical side of pop. *Music Educators Journal* 77 (8), pp. 30-34.

¹⁵ Winterson, J. (2005). *Pop music. Question & Answer book*. London: Peters Edition.

Figura 5- 1:Modelo de análisis de audiciones de música popular de Winterson (2005)¹⁶

CUESTIONES GENERALES PARA EL COMENTARIO DE LA AUDICIÓN		
Melodía	Cuál es el intervalo entre las dos primeras notas de la canción	
	Cuál es el intervalo entre las dos últimas notas	
	Cuál es la longitud de las frases	
	La frase inicial es <i>legato</i> o <i>staccato</i>	
	Cuál es el ámbito melódico	
Armonía	La tonalidad es mayor o menor	
	Describe la secuencia de acordes	
Ritmo	Cuántos pulsos hay en cada compás	
	Cuál es el compás	
	Dónde hay un ejemplo de síncope	
	Cuál es el ritmo de la línea del bajo	
Tempo	Cuál es el tempo aproximado de la canción: -30 pulsos/minuto -60 -120 -240	
Forma y estructura	Cuál de las siguientes describe mejor la forma de esta canción - <i>Blues</i> de 12 compases -Estrofa y estribillo -Tema y variaciones - <i>Collage</i> (ó cuál es la forma de esta canción)	
	Cuál es la estructura de la estrofa	
	Describe el <i>riff</i>	
	Describe la introducción	
	Describe el tema principal	
	Describe la coda	
	Describe los últimos compases	
	Cómo acaba la canción	
	Dinámica	Describe las dinámicas de la canción
		Dónde está el clímax de la canción
Dónde hay un <i>crescendo</i>		
Dónde hay un <i>diminuendo</i>		
Da un ejemplo de contraste dinámico en la canción		

¹⁶ *Ibidem*, pp. 8-9.

Tecnología	En qué década crees que ha sido grabada esta canción. Da dos razones para tu respuesta
	Identifica cuatro modos en los que se han utilizado recursos tecnológicos en esta canción
	Identifica dos efectos de grabación que se hayan utilizado en la canción
	Dónde puedes encontrar el uso del <i>sampler</i> en esta canción
	Identifica algún momento de la canción donde se use algún efecto concreto: eco, reverberación, etc.
Instrumentación	Cómo describirías la textura de esta música
	Cuál es el ámbito melódico para la voz
	Cómo describirías el tipo de voz del cantante
	Nombra todos los instrumentos que suenan (o nombra tres de los instrumentos que suenan)
	Nombra un instrumento que haga un solo
	Nombra tres instrumentos que hagan el bajo y el ritmo
	Se utiliza algún efecto instrumental especial
Estilo	Cuál es el nombre del estilo musical
	Cuáles son las principales características de este estilos
	De qué época procede esta canción. Da razones para tu respuesta
	Describe el sentimiento de esta música. Explica cómo se combinan los elementos musicales para crearlo.
	Cómo refleja la música el significado de las letras

La autora expone también la utilidad de trabajar con diferentes versiones de una misma canción, atendiendo a criterios como la instrumentación, voces, textura, dinámica, estilo y forma. Si este ejercicio se hace con versiones de diferentes épocas se pueden extraer interesantes conclusiones en torno a la evolución del estilo y de los recursos tecnológicos.

2.2. El enfoque musicológico

Otra de las propuestas para enseñar música popular ha sido hacerlo bajo los criterios de un enfoque musicológico. A finales de los años noventa, Charlton (1998)¹⁷ publicaba su libro *Rock Music Styles: A History*, presentado por ella misma en la introducción como un libro de texto para un curso sobre la historia del rock.

El libro está estructurado en veintidós capítulos, que responden a diferentes tendencias o estilos ordenados cronológicamente. Cada capítulo se dedica a diferentes estilos representativos, apoyado el discurso con varias audiciones comentadas.

El esquema para el comentario de las audiciones no es demasiado estricto, pero es adecuado para poder comprender las características de la canción que en cada momento es objeto de análisis. Cada esquema consta de unos epígrafes fijos:

1. **Tempo:** Se indica la velocidad y a veces el tipo de compás.
2. **Forma:** Se explican los diferentes temas musicales de la canción, aludiendo en ocasiones a partes concretas del texto para poder comprender cuándo comienza y termina cada tema. Con frecuencia utiliza letras para indicar cada parte.

¹⁷ Charlton, K. (2003). *Rock Music Styles*. (4ª Ed.). New York: McGraw-Hill.

3. **Características:** En este punto se suele tratar sobre el tipo de instrumentación, voz, la existencia de *riffs*, tipos de cadencias, etc. Cuando es necesario incluye fragmentos de la partitura, en notación convencional, para ejemplificar aspectos concretos.
4. **Textos:** Se explica brevemente el contenido y el sentido de la letra.

El libro de Charlton concede también una especial importancia al contexto, y al comienzo de cada tema puede leerse una introducción sobre el momento histórico, acontecimientos políticos y sociales o sobre algunos hechos que pueden facilitar la comprensión del origen de cada tendencia.

Precisamente, una de las tendencias actuales en la investigación musicológica es el estudio del contexto. Esto implica no sólo estudiar las obras, compositores y la época, sino analizar la recepción y el significado que tuvieron en su momento. La música es una actividad humana, y por tanto tiene un significado en la sociedad.

En el caso de la música popular, el contexto ocupa en papel determinante para comprender muchos movimientos musicales. Es difícil por ejemplo, comprender el origen del rock en los años cincuenta sin tener en cuenta el contexto político y social del momento. El *rock and roll* no sólo tuvo éxito porque era una música nueva y diferente, sino porque además se dieron las circunstancias económicas y sociales adecuadas para que no desapareciese.

Recientemente, William R. Lee (2004)¹⁸ ha planteado esta perspectiva de análisis para la música popular, apuntando que el estudio de este repertorio en las aulas debería incorporar la respuesta a una serie de preguntas como estas.

1. **Cambios.** Cómo se han visto afectadas las instituciones, circunstancias, valores e intérpretes por la música popular. Cuáles son los orígenes de los estilos y cómo se han difundido. Cómo pueden agruparse las músicas populares, y qué criterios podemos utilizar para hacerlo.
2. **Contexto material.** Cómo ha afectado el desarrollo tecnológico, cultural, económico y político a la música popular, tanto a nivel nacional como internacional.
3. **Patrones sociales.** Qué patrones sociales y políticos han afectado a esta música.Cuál es el papel de la inmigración, de la movilidad social, la censura, y las estructuras raciales y de género.

En 2003 Winterson, Nickol y Bricheno (2003)¹⁹ publicaron su libro *Pop Music. The text book*, también desde una perspectiva musicológica. Según sus autores, el libro ha sido diseñado para estudiantes de pop de diferentes niveles: Educación Secundaria, cursos de pop en escuelas de música y conservatorios, o en Centros de Tecnología musical. El libro está dividido en cuatro partes diferentes, que van desde el enfoque más histórico hasta el sociológico, pasando por el estudio de la tecnología musical.

Aunque el libro lleva por título *pop music*, el término es empleado en su sentido más amplio, incluyendo pop, rock y diferentes subgéneros. La primera parte del libro es la que tiene una orientación más musicológica e histórica, y aborda la evolución de la música popular actual desde sus orígenes hasta finales del siglo XX. Para ello estructura los diferentes movimientos y géneros musicales ordenándolos cronológicamente en décadas.

La segunda parte del libro está dedicada a la tecnología musical, y plantea temas como la historia de las grabaciones, los instrumentos electrónicos o la tecnología digital. La tercera parte del libro es la más analítica y explica el estilo y la estructura de diferentes canciones representativas de los estilos tratados en la primera parte del libro. Por último, la cuarta parte del libro se dedica a analizar el mercado musical, explicando las funciones de cada uno de los componentes de la industria discográfica: desde los propios artistas hasta cada uno de los profesionales que le rodean, como los de la compañía discográfica, del estudio grabación, radio, etc.

¹⁸ Lee, W. R. (2004). Teaching the historical context of popular music. En C. X Rodríguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 107-124). Reston: MENC.

¹⁹ Winterson, J. Nickol, P. & Bricheno, T. (2003). *Pop Music. The text book*. London: Edition Peters.

2.3. El enfoque sociológico

Dado el componente cultural y sociológico implícito en la música popular, otros educadores han visto la necesidad de diseñar un modelo para la enseñanza de música popular trabajando principalmente parámetros de carácter sociológico.

Uno de los educadores que han trabajado en esta línea, diseñando un modelo de enseñanza y una metodología propios, ha sido Dunbar-Hall (2002)²⁰. Para este educador, la música popular es un área problemática para la docencia por diferentes factores. Primero por la formación del profesorado, centrada casi de forma exclusiva en la música clásica. Esto ocasiona que el profesor disponga de múltiples herramientas para enseñar la música de tradición clásica, pero carezca de esta misma habilidad cuando se trata de la popular. Pero además, otro problema al que se enfrenta el profesor interesado en la música popular, es la ausencia de modelos educativos válidos.

Para Dunbar-Hall, si el uso del repertorio popular en el aula requería un modelo de enseñanza distinto al que se utilizaba en la música artística, era principalmente por la disparidad entre estos dos repertorios. El autor señala una serie de diferencias que van desde lo analítico hasta la perspectiva filosófica.

Desde la perspectiva de Dunbar-Hall, si lleváramos a cabo un análisis musical éste debería partir de criterios diferentes, en tanto que los dos repertorios no priorizan los mismos elementos. Es decir, que un método analítico que funciona con un tipo de música no necesariamente es aplicable al otro. Por ejemplo, el análisis de la música clásica debería atender principalmente a la tonalidad, modulación, el desarrollo melódico y la armonía. Sin embargo, en el caso de la música popular sería necesario centrar la atención sobre todo en el ritmo y la textura, por encima incluso de la melodía y la armonía. Además, procesos que no son especialmente prioritarios en la música clásica, como la improvisación o la repetición, requieren una mayor atención en la música popular.

La propuesta de Dunbar-Hall se basaba en la aplicación de los enfoques *Etic* y *Emic* al estudio de la música. Dunbar-Hall tomaba estos conceptos de Middleton (1990)²¹, que a su vez los había asimilado de la lingüística. El término *Etic* derivaría de *phonetic*, es decir del estudio de los sonidos y en el caso de la música se aplicaría a lo que concierne a la construcción musical. *Emic*, sin embargo procedería de *phonemic*, es decir, del estudio del significado, y se aplicaría para subrayar el sentido de esa música tanto para los creadores como para los oyentes.

Para Dunbar-Hall, la combinación de los enfoques *Etic* y *Emic* nos pueden permitir conseguir un modelo de enseñanza válido para la música popular por varios motivos.

1. El nivel *Etic* nos da la información musicológica, algo de lo que, para el autor, suele carecer la literatura sobre música popular.
2. La combinación de estos dos enfoques establece un acercamiento disciplinado, que va desde el análisis y la selección de datos hasta la interpretación y el comentario.
3. Si la música se define como la combinación de tres factores: creación (composición), obras de arte (partituras) y recepción (audición e interpretación) con los tres niveles se pueden cubrir las tres áreas.

Siguiendo este planteamiento, el nivel *Etic* estudiaría lo que se refiere a la obra de arte en sí o a la partitura, aportando así la información musicológica, mientras que el nivel *Emic* mostraría el significado de la música para creadores, intérpretes y oyentes.

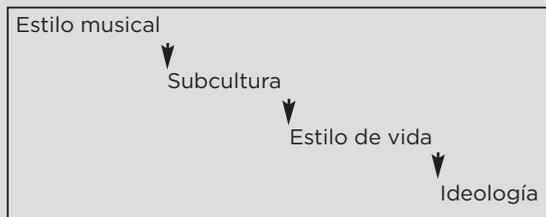
Creación	(Composición)	EMIC
Obra de arte	(Partituras)	ETIC
Recepción	(Audición/Interpretación)	EMIC

²⁰ Dunbar-Hall, P. (2002). Designing a teaching model for popular music. En G. Spruce (Ed.). *Teaching music* (pp. 216-226). New York: Routledge.

²¹ Middleton, R. (1990). *Studying Popular Music*, Philadelphia: Open University Press.

Para trabajar el enfoque Etic es necesario tener en cuenta que la música popular es un gran conjunto de diferentes estilos que van desde el *rock*, *heavy*, *ska*, *reggae*, etc. Para muchos autores, estos estilos representan subculturas y formas de vida. Dunbar-Hall propone un esquema en donde representa esta relación que va desde el estilo musical hasta las creencias o ideología.

Figura 5- 2: Relación entre el estilo musical y la ideología (Dunbar-Hall 2002)²²



A la hora de aplicar esta metodología habría que tener en cuenta que el trabajo práctico permite al alumno verse envuelto en los aspectos referentes al análisis, audición, interpretación e incluso composición. De modo que para este autor, un modelo basado en la combinación de estos dos enfoques podría beneficiar tanto la labor del docente como el establecimiento de esta música como área de estudio e investigación.

Para ejemplificar la exposición sobre este modelo, Dunbar-Hall lo aplica a una canción de Bob Marley siguiendo los puntos mencionados anteriormente. La Tabla 5-3 muestra los resultados obtenidos en el análisis propuesto.

Figura 5- 3: Aplicación del Modelo de Dunbar-Hall (2002)

ETIC	EMIC
<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentación: Descripción de la voz y el acompañamiento - Ritmo: Esquema rítmico y ostinatos - Melodía: Diseño melódico de la voz principal y el acompañamiento. Fraseo. - Armonía: Tonalidad principal y acordes utilizados. - Forma: Procedimientos utilizados de repetición, contraste y desarrollo motivico 	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo: Características musicales habituales en del estilo que pueden ser observadas en la canción: tipo de instrumentación habitual, acompañamiento, ritmo, instrumentación - Implicaciones subculturales del estilo: Principalmente a partir del texto, referencias a símbolos, creencias, ideología, etc.

3. Modelos activos

3.1. Modelos basados en las herramientas de los músicos populares

Una de la líneas más innovadoras en la utilización de la música popular en la educación ha sido la de llevar a las aulas este repertorio utilizando instrumentos reales, principalmente teléfonos y baterías. Sin embargo, la aportación más reciente, y sin duda más interesante, ha sido la de incorporar a la educación las herramientas que los propios músicos populares utilizan para su aprendizaje y composición. Para una mejor comprensión de estos modelos, y puesto que va a ser tomado como punto de partida en nuestra propuesta didáctica, debemos previamente considerar cuáles son estas herramientas y procesos.

²² Dunbar-Hall, P. (2002), *op. cit.*, p. 19.

3.1.1. El aprendizaje musical

En su libro *De Madonna al canto gregoriano* Cook (2001)²³ explicaba lo sucedido *The Ghost of Faffner Hall*, una serie de televisión inspirada en *Los Teleñecos*. En el episodio *Music is more than technique* se producía un encuentro entre Ry Cooder, un guitarrista y cantante de blues-rock, y Piginini, un personaje de ficción, inspirado en los músicos de tradición europea. Piginini, a pesar de su virtuosismo, era incapaz de tocar sin tener una partitura delante lo que le creaba una crisis de confianza que le llevaba a esconderse en el armario de la limpieza. Ry Cooder, que en la ficción interpretaba a un conserje, enseñaba a Piginini a tocar de memoria, dejando que la música surgiera con naturalidad.

En las sociedades occidentales podemos encontrarnos principalmente con dos grandes grupos de prácticas musicales que habitualmente implican dos tipos de aprendizajes diferentes: el de carácter formal y el no formal. Ambos han sido estudiados desde diferentes puntos de vista, pero sólo recientemente se ha planteado seriamente la importancia de que ambos convivan en las aulas.

El aprendizaje formal es el que habitualmente se lleva a cabo en instituciones educativas y por parte de profesorado especializado. Si bien es cierto que cada vez la música popular va ocupando un lugar más habitual en los centros educativos, con frecuencia asociamos este tipo de enseñanza con el repertorio clásico. Una forma de definir el aprendizaje formal es observar los diferentes currículos de educación secundaria o de escuelas de música y conservatorios, que incluyen principalmente la lectura y escritura de música, el conocimiento de formas musicales y de historia de la música, entre otros aspectos.

A diferencia del aprendizaje formal, el aprendizaje informal está presente en todas las culturas, se lleva a cabo al margen de instituciones educativas, y no precisa un conocimiento exhaustivo de la escritura musical ni estar familiarizado con los cánones de la música occidental.

Recientemente Jaffurs (2006)²⁴ hacía una analogía entre los dos tipos de aprendizaje comparándolos con dos tipos de trenes que cubrían el mismo recorrido, pero que tenían entre sí algunas diferencias. La línea de ferrocarril FME representaba el modelo más tradicional de los dos y se caracterizaba por ser una línea más cómoda, más cara y que habitualmente no iba llena. Por su parte, la IME era una línea más rápida y económica que si llenaba todas sus plazas.

“A menudo las dos líneas se mueven paralelamente a través de la montaña y el valle. De vez en cuando los trenes viajan muy cerca el uno del otro y los pasajeros se hacen señales los unos a los otros cuando se cruzan. Por supuesto las líneas se entrecruzan y los ingenieros se comunican para no colisionar. La línea FME nunca está llena, es elegante, sofisticada y cara. La línea IME siempre está llena de gente (...) pero con precios razonables. Quizá algún día los dos sistemas se consoliden en uno.” (Jaffurs 2006, p. 2)²⁵

Para Jaffurs, el aprendizaje formal estaría representado por la primera línea ferroviaria, mientras que el informal lo estaría por la otra. En ambos casos el objetivo es el mismo, aprender música y además ser capaz de tocar un instrumento. Mediante el aprendizaje formal son necesarios varios años de enseñanza, que en muchos casos producen abandono. Con el aprendizaje informal es habitual que en pocas sesiones el alumno pueda empezar a disfrutar del instrumento.

Además, Jaffurs (2004a)²⁶ explica que una de las principales diferencias entre estos dos tipos de aprendizaje está también en la motivación de las personas que acceden a uno u otro

²³ Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial, p. 20.

²⁴ Jaffurs, S. E. (2006). The intersection of formal and informal learning practices. *International Journal of Community Music*. En <http://www.intjcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>

²⁵ “Often, the two lines move parallel to each other across hill and dale. Occasionally the trains travel very close to each other and passengers wave to each other as they pass. Of course, the lines criss-cross and the engineers communicate with each other so they don't collide. The FME is never crowded; it is elegant, sophisticated, and expensive. The IME is always packed with people (...) but reasonably priced. Perhaps someday the two systems will consolidate into one.” Jaffurs, S. E. (2006), *op. cit.*, . 2.

²⁶ Jaffurs, S. E. (2004a). Developing Musicality. Formal and Informal Practices. *Action, Criticism & Theory for Music Education*. En <http://mas.siu.edu/ACT/v3/Jaffurs04.pdf>

tipo de enseñanza. Para la autora, quienes acceden al aprendizaje informal desean ser músicos, y muchas veces ya lo son, mientras que los que acceden al aprendizaje formal no siempre quieren serlo. De hecho, es bastante frecuente encontrar centros educativos de primaria o secundaria en donde los alumnos no tienen ningún interés en seguir una carrera musical profesional.

Fornäs, Lindber y Sernhede (1995)²⁷ llevaron a cabo un estudio en Suecia sobre diferentes bandas de rock de adolescentes y jóvenes, en el que describían las características del proceso de aprendizaje que utilizaban. Para los autores, el proceso con el que se encontraron era totalmente opuesto al que del entorno escolar y se caracterizaba por tres elementos. En primer lugar, a diferencia del aprendizaje escolar, el aprendizaje en el grupo era de carácter voluntario, nadie estaba en él de forma obligada. En segundo lugar era un aprendizaje informal, y no sujeto a programaciones y otros aspectos oficiales. Por último, era un aprendizaje abierto siempre a nuevas canciones y recursos, y no delimitado por el curso, la edad o por el programa educativo.

El aprendizaje informal se suele llevar a cabo principalmente en dos niveles:

- **Individual.** Puede tener lugar en propio hogar. El individuo empieza a experimentar con la música en donde a través de grabaciones, mediante técnicas como la imitación, repetición o improvisación
- **Grupal.** En esta fase el individuo se pone en contacto con otros colegas, habla de su aprendizaje, pone en común sus experiencias y las comparte, observa e imita.

El aprendizaje informal es una respuesta natural y espontánea ante la música. No existe la evaluación formal ni tampoco un aprendizaje guiado por profesores especializados. Evidentemente este tipo de aprendizaje no es sólo habitual en la música popular actual, sino también en la música tradicional y en la música étnica. De hecho, los primeros estudios científicos sobre el aprendizaje informal de la música proceden precisamente del estudio de la música en otras culturas no occidentales.

Uno de los primeros etnomusicólogos en abordar este tema fue Blacking (2006)²⁸ en *How musical is man*. En su libro Blacking estudiaba la música en la cultura africana de los Venda y planteaba las diferencias entre el concepto de musicalidad en occidente y en esa cultura, en donde la música forma parte de la vida cotidiana de sus habitantes. En ella no se concibe que alguien no pueda estar dotado para la música, porque ésta es un elemento más, inseparable de muchos momentos cotidianos.

Años más tarde Green (2002b)²⁹, siguiendo a Blacking, hacía una comparación entre la noción de musicalidad occidental y la que había leído en el etnomusicólogo, explicando la diferente actitud que una familia de Londres y una familia Venda tendrían ante el simple hecho de que un niño cogiera una cuchara y la golpeará sobre la mesa. Según Green, la familia londinense le quitaría la cuchara, pero por el contrario, la familia Venda aprobaría la actitud, e incluso convertirían espontáneamente ese ritmo en diferentes polirritmias.

Recientemente, Green (2002b)³⁰ y (2007)³¹ ha llevado a cabo diferentes investigaciones en torno a las estrategias de aprendizaje informal y sus posibilidades didácticas en el marco de la educación formal. El punto de partida fue el análisis de las herramientas utilizadas por los músicos populares en el aprendizaje (Green 2002b). Para esta fase de la investigación, la autora llevó a cabo un estudio empírico entre músicos británicos de entre 15 y 50 años, justificando el amplio marco de edad elegido en la necesidad de analizar la evolución del aprendizaje en diferentes generaciones de músicos.

Green confirmaba que el proceso de aprendizaje se había producido principalmente en el ámbito informal, sin embargo, observaba que los músicos reconocían haber encontrado algunas

²⁷ Fornäs, J., Lindbert, U. & Sernhede, O. (1995). *In Garageland. Rock, youth and modernity*. London: Routledge.

²⁸ Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Alianza Editorial.

²⁹ Green, L. (2002b). *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Green L. (2007). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

herramientas en el marco de aprendizaje formal. Por ejemplo, éste les había permitido tomar contacto con diferentes instrumentos, y les había dado la primera oportunidad de tocar públicamente.

Una de las conclusiones de Green sobre el aprendizaje informal es el importante lugar que observa en el aprendizaje autónomo. Green argumenta que estos músicos obtienen su conocimiento a través de su propio proceso de aprendizaje, que suele consistir principalmente en la imitación de otros músicos, el estudio a través de grabaciones e interpretaciones, y la ayuda de amigos y colegas.

Cuando a estos músicos se les preguntaba qué valoraban más en la música respondían que para ellos tenían un gran valor las habilidades técnicas, pero sobre todo era importante tocar con sentimiento, sensibilidad y espíritu, y tocar con otros músicos. Además, los músicos concedían una especial importancia a la amistad, la tolerancia y al hecho de escuchar y compartir sus ideas con los demás³².

Con frecuencia, y especialmente en el ámbito de la música clásica, suele considerarse que tocar o aprender o tocar música de oído es algo inferior y sin valor. Normalmente, este tipo de opiniones reflejan el desconocimiento del proceso necesario para el mismo y han llevado a considerar este tipo de aprendizaje como algo que apenas requiere un mínimo adiestramiento. Por ejemplo, Scruton (1996, citado en Green 2002b) veía así el aprendizaje de música popular:

“Enseñamos música clásica porque ésta requiere un estudio disciplinado. La especialización en el pop, por otro lado, se puede adquirir por osmosis.” (p. 100)³³

Desde el punto de vista de la educación musical, el aprendizaje informal ha sido también estudiado por otros como Finnegan (1989)³⁴, quien utiliza el concepto de *Self-taught* (autoaprendizaje). Finnegan explica que este es el tipo de aprendizaje caracteriza principalmente a los grupos aficionados a la música popular.

“Su máxima expresión se da en los numerosos jóvenes músicos quienes, con poca o ninguna preparación formal, se enseñan a sí mismos a tocar la guitarra, la percusión o a cantar, tocando con sus colegas en uno u otro de los numerosos grupos que hay a lo largo del país. Este proceso presenta un notorio contraste con el modelo clásico.” (Finnegan 1989, p. 136)³⁵

Con frecuencia hemos utilizado la expresión “tocar de oído” para referirnos a este tipo de aprendizaje, y más concretamente a alguien que no utiliza la notación musical convencional, y aprende las canciones a través de diferentes estrategias memorísticas. Sin duda, una de las estrategias más importantes es la que daría nombre a esta expresión y se refiere a la capacidad para recordar melodías e interpretarlas posteriormente con la voz o con un instrumento. Pero bajo esta expresión también se esconden otras estrategias memorísticas como la vista, el tacto o la memoria verbal.

Cuando escuchamos cómo muchos músicos que interpretan pop, rock, folk, etc., se refieren a su forma de trabajar podemos observar algunas de las herramientas que implica este tipo de aprendizaje, en donde la destreza auditiva ocupa un importante papel, a veces casi imprescindible para un músico de formación clásica. El etnomusicólogo Lundberg (1994, citado en Lilliestam 1996) transcribía una entrevista que llevó a cabo con un músico folk al que preguntó por la escala que había tocado:

³² *Ibidem*, pp. 107-114.

³³ “We teach classical music because it requires disciplined study. Expertise in pop, on the other hand, can be acquired by osmosis.” Green, L. (2002b), *op. cit.*, p. 100.

³⁴ Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in and English town*. New York: Cambridge University Press.

³⁵ “Its most striking manifestation is among the many young musicians who, with little or no formal tuition, teach themselves to perform on guitar, percussion or vocals, playing with their peers in one or another of the many small bands that flourish throughout the country. This general process presents a striking contrast to the classical model.” Finnegan, R. (1989), *op. cit.*, p. 136.

“- Es mayor, contestó
 - Pero esta otra, dije, y mostré otra escala que también contenía una tercera mayor.
 - Esta también es mayor.
 - Pero si vosotros tocáis juntos, ¿cómo saben tus compañeros si es una u otra si tú solo has dicho que es mayor?
 -Bueno, para eso la oyen ¿no?.”
 (Lundberg 1994, citado en Lilliestam 1996, p. 200)³⁶

Este tipo de aprendizaje ha pasado bastante desapercibido para la investigación, y apenas existe tradición en la investigación musicológica en este sentido. El aprendizaje de oído ha sido ampliamente investigado en su tesis doctoral y en posteriores publicaciones por Lilliestam (1996)³⁷. Este autor lo resume de la siguiente manera:

“Se puede decir que tocar de oído es tener un conocimiento tácito en todos estos aspectos: es una actividad que no puede ser explicada totalmente en palabras, es un conocimiento obvio que no es necesario verbalizar, y no tiene un reconocimiento de herramienta o conocimiento específico.”³⁸ (Lilliestam 1996, p. 199)

Johansson (2004)³⁹ también ha abordado recientemente el aprendizaje de música popular en sus intérpretes. Precisamente, en su tesis doctoral el autor llevó a cabo una experiencia con diferentes intérpretes profesionales de música popular con el fin de analizar el proceso para el aprendizaje informal. Johansson seleccionó tres canciones, de diferentes grados de dificultad y desconocidas para todos los músicos. De hecho, las canciones habían sido compuestas por él mismo para esta investigación.

El objetivo de Johansson era conocer todo el proceso de aprendizaje de las canciones. Para ello grabó todo el desarrollo de la investigación desde el principio, y una vez que los músicos habían interpretado las canciones propuestas vio el vídeo con ellos, de modo que pudo entrevistarles y preguntarles por las herramientas que habían utilizado. En sus conclusiones observó que había encontrado dos tipos de habilidades para el aprendizaje: la audición y la interpretación.

- **Audición:** Atendiendo principalmente al reconocimiento de fórmulas armónicas, de instrumentos concretos, o de la línea del bajo, especialmente para poder deducir los acordes.
- **Interpretación:** Desarrollando de destrezas como tocar acordes o figuras melódicas, tocar siguiendo la línea del bajo o construyendo sobre ella los acordes.

Además, Johansson también observó diferencias en el tipo de aprendizaje de oído en función del instrumento. Para llevar a cabo su investigación había elegido músicos que tocaban la batería, guitarra, bajo y teclados. De este modo pudo observar que las principales

³⁶ “-That is a major, he answered.
 -But his one, I said, and showed another scale that also contained a major third
 -That is also major.
 -But if you play together, how are your friends going to know if is he one or the other scale if you only say that it is major?
 -Well, they hear it, don´ t they?.” Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular music 15* (2), 195-210.

³⁷ La tesis doctoral de Lilliestam *Musikalisk ackulturation-fran blues till rock. En studie kring laten Hound Dog*, defendida en Goteborg en 1988 aborda este tema, también su libro *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trädning*. Un resumen de estos planteamientos puede ser consultado Lilliestam, L. (1996), *op. cit.*

³⁸ Playing by ear can be said to be a tacit knowledge in all these respects: it is an activity that cannot in its totality be explained in words, it is an obvious knowledge that we do not have to verbalise, and it has not been acknowledged as a special kind of knowledge or skill. Lilliestam, L. (1996) *op. cit.*

³⁹ Johansson ha llevado a cabo su doctoral sobre el aprendizaje de música informal, y en concreto sobre las estrategias para aprender música de oído en los intérpretes de rock. Esta tesis ha sido defendida en 2002 en la Universidad Técnica de Lulea y ha llevado por título *Can you hear what they´ re playing?. A study in strategies among ear players in rock music*. La página web de este autor recoge un resumen sobre esta tesis. Véase <http://staff.mh.luth.se/kg/>. Asimismo, también puede consultarse una síntesis y una aplicación práctica de su método de investigación Johansson, KG. (2004). What chord was that?. A Study of strategies among ear players in rock music. *Research studies in music education 23*, 94-101.

diferencias entre los tres instrumentistas eran sobre todo que el bajo y la guitarra tendían a tocar más que el teclado. En concreto, el intérprete del teclado sólo tocaba en algunos momentos, y por ello no le preocupaban tanto los acordes o seguir la línea del bajo como le sucedía al guitarrista.

Curiosamente, Johansson afirmaba que en el aprendizaje de oído de una canción desconocida, las estrategias utilizadas por los músicos con educación formal e informal eran muy similares. La principal diferencia que encontró tenía que ver principalmente con la terminología que ambos utilizaban para hablar del proceso.

Por último, Johansson concluía que los procedimientos para el aprendizaje no formal se basaban principalmente en la experiencia.

“Un buen intérprete que toca de oído tiene una gran cantidad de experiencia en diferentes estilos de música. Reconoce progresiones de acordes y otras fórmulas, y tiene un repertorio de tales fórmulas para poner en uso (...) Se puede decir que a tocar de oído se aprende haciéndolo –esto es, tocando de oído-, y que las progresiones armónicas y otras fórmulas deben tener significado para el músico antes de que las toque de oído.” (Johansson 2004, pp. 100-101)⁴⁰

Es decir, sólo un intérprete experimentado sabrá que tras una secuencia de acordes es previsible uno u otro acorde diferente, o que es habitual una u otra línea melódica para el bajo. En el caso del intérprete con una formación tradicional y formal, esta previsión en los acordes podrá responder a unos conocimientos de armonía funcional, pronosticando que por ejemplo después de la Subdominante puede venir el acorde de Dominante y luego el de Tónica. En el caso del músico popular su experiencia le puede llevar a pensar que en la tonalidad de La Mayor, después del acorde de Re puede ir el de Mi y después el de La, o directamente una posición de acordes de llevará por inercia hacia otras habituales en ese estilo.

Lógicamente, este tipo de aprendizaje resultará más fácil para alguien que haya adquirido su experiencia tocando de oído y haciendo el esfuerzo de escuchar la música de este modo. Para este aprendizaje no es indispensable ni la formación clásica ni la escritura tradicional de música.

3.1.2. La composición

En general, el proceso de composición en la música popular también ha recibido poca atención por parte de la investigación musicológica. Concretamente, los estudios existentes se centran más en cuestiones sociológicas Groce (1991)⁴¹ o McIntyre (2003)⁴², o en el proceso de composición de músicos y cantautores concretos, por ejemplo Miles (1997)⁴³ o Murray (1989)⁴⁴, entre otros muchos. Sin embargo, progresivamente este tema ha ido interesando cada vez más a la educación musical, por ejemplo Finnegan (1989)⁴⁵ y Green (2002b)⁴⁶.

Al igual que sucede con el aprendizaje, el modo de componer utilizado por los músicos populares también difiere del utilizado por los músicos de formación clásica. Cuando nos referimos a los músicos populares no estamos hablando tanto de la composición por parte de

⁴⁰ “A good ear player has a great deal of experience of different styles of music. He or she will recognise chord progressions and other formulas, and have a repertoire of such formulas, to immediately put into use (...) it might be said that ear playing is learned by doing it -by playing by ear-, and that chord progressions and other formulas have to accomplish meaning for a musician before the musician can play them by ear.”
Véase Johansson, KG. (2004), *op. cit.*, pp. 100-101.

⁴¹ Groce, S. B. (1991). On the outside looking in: Professional socialization and the process of becoming a songwriter. *Popular music and society* 15 (1), 33-44.

⁴² McIntyre, P. (2003). *Creativity and cultural reproduction: A study of contemporary western popular music songwriting*. Sydney: Macquarie University.

⁴³ Miles, B. (1997). *Paul McCartney: Many years from now*. London: Vintage.

⁴⁴ Murray, C. S. (1989). *Crosstown traffic: Jimi Hendrix and Post-War pop*. London: Faber and Faber.

⁴⁵ Finnegan, R. (1989), *op. cit.*

⁴⁶ Green, L. (2002b), *op. cit.*

músicos y compositores profesionales, sino sobre todo de grupos locales y aficionados. En este sentido, al igual que sucede con la música clásica, en la composición profesional de música popular también existen tratados de composición como Cole (2006)⁴⁷.

Si bien no hay una única forma de afrontar la composición de música popular, al igual que tampoco la hay para afrontar la composición de música clásica, podemos decir que los músicos populares utilizan algunas estrategias que se repiten tanto entre los grupos profesionales como en los de aficionados.

En primer lugar, una de las características que la identifican y que la diferencian con respecto a la música artística es la composición colectiva. Shuker (2005)⁴⁸ afirma que “el proceso creativo de la música popular es un juego de equipo con aportaciones varias que se funden” (p. 38).

Por ello, aunque a menudo el autor de las canciones sea sólo uno de los componentes del grupo, lo habitual es que todos los miembros del mismo tomen parte en el proceso y hagan sus propias aportaciones. Green (2002b)⁴⁹ explica que este trabajo no tiene que ser necesariamente llevado a cabo por todos los miembros del grupo simultáneamente, y con frecuencia se lleva a cabo por separado. De este modo, cada componente del grupo escucha una primera versión, bien en vivo o a través de una grabación, y elabora sus propias aportaciones, que posteriormente pondrá en común con el resto del grupo.

El método descrito tiene muchas similitudes con el que plantea Joe Elliot, el cantante del grupo *Heavy Def Leppard* cuando describe cómo compone sus canciones con el grupo:

“Nos sentamos formando un círculo: Mutt, Steve, Phil, Sav y yo... Alguien dice que empecemos y alguien dice: Tengo esta idea para una estrofa, y entonces alguien dice que sería mejor como estribillo. Entonces lo ponemos aparte y probamos este puente con aquel estribillo. O algo parecido. Entonces todo el mundo se retira para escribir algo, o lo dejamos por una semana e intentamos algo más. Es como un rompecabezas.” (Elliot, citado en Lilliestam 1996, p. 166)⁵⁰

En nuestra investigación hemos podido colaborar con músicos populares experimentados que nos han descrito experiencias similares. En la que se muestra a continuación, un guitarrista profesional de rock nos relata un proceso de composición colectiva. Para la composición de la canción, este músico explica que en su grupo toman como punto de partida el trabajo de uno de ellos, que compone la letra y la melodía principal, y después cada miembro del grupo elabora la parte correspondiente a su instrumento.

“En nuestro grupo compone el cantante. Normalmente, cuando ha hecho una canción nueva nos pasa una grabación en la que él mismo canta y hace un acompañamiento sencillo. Después cada uno la trabajamos por nuestra cuenta. Por ejemplo, yo meto algún solo y hago las partes para guitarra, y el bajista y el batería trabajan las suyas.” (Flopo, entrevista personal, 6 de julio de 2007)

Pero sin duda, la herramienta más importante para la composición de música popular es la improvisación. A menudo las canciones, o algunas partes de las mismas, como los solos instrumentales o vocales, son el fruto de este proceso. La improvisación es una herramienta indispensable en la música popular, tanto en los grupos profesionales como en los aficionados y noveles.

Finnegan (1989)⁵¹ describe así este modo de composición:

⁴⁷ Cole, B. (2006). *The pop composer's handbook*. London: Schott.

⁴⁸ Shuker, R. (2005), *op. cit.*

⁴⁹ Green, L. (2002b), *op.cit.*

⁵⁰ “We sit around in a circle: Mutt, Steve, Phil, Sav and me...Somebody says start and somebody says I've got this idea for a verse, and somebody says it would be better as a chorus. So we'll put that aside and try this bridge with thar chorus. Or something else. Then everybody disappears for a little while to write something, or we leave it for a week and try something else. It's like a jigsaw puzzle. Lilliestam, L. (1996). *op. cit.*, p. 210.

⁵¹ Finnegan, R. (1989). *op. cit.*

“Un miembro del grupo da el primer paso empezando con una idea original: un fragmento de melodía, un riff, un tema, un conjunto de ritmos o acordes, o (menos frecuente) una frase verbal o verso. Esto es tocado o cantado al grupo, y gradualmente desarrollado hasta lograr una canción completa.” (Finnegan 1989, p. 166)⁵²

3.1.3. La aplicación didáctica

A partir del estudio de las diferentes herramientas y procesos de aprendizaje de la música popular, diferentes investigadores y educadores se han planteado su viabilidad en la enseñanza convencional de música. El objetivo es incorporar las herramientas de composición, interpretación y aprendizaje de la enseñanza no formal utilizada por los músicos populares como una herramienta más. De este modo no sólo se estará utilizando el repertorio popular, sino también sus modelos de aprendizaje.

Una de las autoras que ha trabajado en mayor profundidad esta metodología ha sido Green (2002b)⁵³, quien precisamente se plantea que los procesos de aprendizaje y creación de los músicos populares pueden ser utilizados para rediseñar los modelos pedagógicos en la enseñanza de música. Del modelo informal, Green extrae algunas herramientas que considera que pueden ser útiles en el ámbito formal. Por ejemplo, elementos como la improvisación, la atenta audición, la imitación, el desarrollo del oído, o el trabajo en equipo, imprescindibles en el aprendizaje informal.

En su libro *How popular musicians learn* Green (2002b)⁵⁴ propone un posible modelo de trabajo en el aula que dice estar experimentando. La autora plantea las siguientes fases de trabajo:

- a) El punto de partida debe ser un grupo de alumnos capaces de tocar o cantar siguiendo un pulso.
- b) Los alumnos se agrupan en pequeños grupos y seleccionan una canción breve.
- c) La canción debe contar con el consentimiento del profesor que la escuchará en CD.
- d) Cada canción seleccionada en los grupos deberá ser escuchada por la totalidad de la clase en una audición guiada por el profesor.
- e) Los alumnos harán sugerencias sobre qué instrumentos y voces consideran más adecuados, qué partes son más complicadas, o cómo empezar y acabar la canción.
- f) Los grupos pequeños de alumnos deben dispersarse por la clase, con los instrumentos adecuados (guitarras, tambores, bajos, etc.) tratando de reproducir la canción tan bien como les sea posible.

Aunque en el mencionado libro Green se queda en el plano teórico, recientemente la autora ha llevado este modelo al aula y ha empezado a publicar las sus primeras conclusiones⁵⁵. Green llevó a cabo este modelo en varios centros educativos con alumnos de 13 y 14 años. Durante las clases contó no sólo con el profesor habitual de la materia, sino también con profesorado especializado en música popular. Durante este proceso, la actitud del profesorado debía ser la de un orientador, de modo que sólo daba la ayuda a aquellos que se la solicitaban.

En los resultados de su experiencia en el desarrollo de este modelo, Green explicaba que las interpretaciones de las canciones seleccionadas habían sido más o menos ajustadas y reconocibles. Sin embargo, a partir de las entrevistas que después hizo a alumnos y profesores llegó a una serie de conclusiones. Para empezar, los alumnos dijeron que se habían sentido bien aprendiendo de sus propios errores y que además habían escuchado las canciones

⁵² “One member of the group usually starts it off by coming up with an original idea: a snatch of tune, riff, theme, set of rhythms or chords, or (less often) a verbal phrase or verse. This is played or sung to the group and gradually worked up into a complete piece.” Finnegan, R. (1989). *op. cit.*, p. 166.

⁵³ Green, L. (2002b), *op. cit.*

⁵⁴ *Ibidem*, p. 193

⁵⁵ Green recoge las primeras conclusiones de esta experiencia, que todavía no ha concluido, en Green, L. (2005). The music curriculum as lived experience: Children’s natural music-learning processes. *Music Educators Journal* 91 (4), pp. 27-41.

seleccionadas de una forma más atenta de lo habitual, fijándose en el ritmo, las melodías o los instrumentos. Por su parte, los profesores afirmaron haber observado un mayor interés por parte de los alumnos, y también un mayor respeto hacia las interpretaciones que los grupos hacían ante los demás compañeros de la clase.

Siguiendo el modelo de Green, otros autores se han planteado la viabilidad de utilizar las herramientas de aprendizaje de los músicos populares. Recientemente, Jaffurs (2004b)⁵⁶ ha reflexionado sobre este tipo de aprendizaje a partir de su experiencia con una *garage band* en la que tocaban algunos de sus alumnos. En el ámbito anglosajón una *garage band* es una banda amateur, caracterizada más por el entusiasmo que por sus destrezas técnicas. El término *garage* se refiere al típico espacio usado por los grupos de zonas suburbanas (Shepherd, Horn, Laing, et al. 2003)⁵⁷.

A partir de la observación de los ensayos y de diferentes conversaciones con ellos, la autora llega a la conclusión de que las herramientas musicales que se utilizan en el aula deberían contribuir a facilitar el aprendizaje no formal que ellos hacen al margen del aula.

Westerlund (2006)⁵⁸ también ha reflexionado en la misma línea que Green y Jaffurs. La autora plantea que las *garage bands*, y en general la música popular actual, pueden mostrar a los educadores estrategias para la enseñanza basadas en la experiencia. Westerlund explica que aquellos profesores que han tenido experiencias como músicos en *garage bands* tienen un punto de vista diferente y más global ante la educación musical. Por ello, estos profesores están abiertos a sustituir elementos tradicionales en el aula, como el examen, por una interpretación musical en directo o por materiales elaborados por los alumnos, como arreglos o transcripciones.

Por otro lado, el modelo de composición utilizado para la música popular también ha empezado a ser aplicado en la educación musical. Sin embargo, para poder llevar a cabo este método es necesario que previamente las actividades programadas en el aula incluyan ejercicios de improvisación, de audición y de interpretación. Concretamente la improvisación sería de gran utilidad, en tanto que les permitiría explorar nuevas ideas y estilos, progresiones, líneas para el bajo o patrones rítmicos.

Boespflug (1999)⁵⁹ explica que ha llevado a cabo esta experiencia durante cinco años, y para ello ha utilizado instrumentos habituales en la música popular como los teclados, guitarras, bajos, baterías y algunos instrumentos acústicos. Los grupos creados interpretaban fundamentalmente música compuesta por ellos mismos. La forma de aprender las canciones era de oído, y sólo se escribían algunas melodías vocales o instrumentales. Las canciones eran casi siempre interpretadas del mismo modo, si bien también se dejaba cierto espacio a la improvisación.

Para Boespflug este tipo de trabajo en el aula no sólo plantearía ventajas desde el punto de vista musical, sino que además fomentaría otro tipo de valores, por ejemplo el trabajo en equipo, en tanto que permitiría a los alumnos trabajar en grupos en los que cada uno haría su aportación a la composición de las canciones.

Lógicamente, este tipo de aprendizaje y la utilización en el aula de destrezas habituales en la música popular también requeriría una preparación adecuada por parte del profesorado, que habitualmente procede de una formación clásica. En este sentido, Emmons (2004)⁶⁰ propone algunos cambios en los planes de estudio del futuro profesor porque, aunque reconoce que la situación ha cambiado durante las últimas décadas, sigue detectando una serie de carencias en el profesorado para impartir este tipo de aprendizajes. Por ello, Emmons considera que si los futuros profesores quieren utilizar música popular actual en sus clases deben primero adquirir los conocimientos y destrezas propias de este repertorio.

⁵⁶ Jaffurs (2004b). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education* 23 (3), pp. 189-200.

⁵⁷ Shepherd, J., Horn, D., Laing, D. et al. (Eds). *Continum Enciclopedia of Popular Music*. New York: Continuum, p. 29.

⁵⁸ Westerlund, H. (2006). Garage rock bands: a future model for developing musical expertise. *International Journal of Music Education* 24 (2), pp. 119-125.

⁵⁹ Boespflug, G. (1999). Popular music and the instrumental ensemble. *Music Educators Journal* 85 (6), pp. 33-37.

⁶⁰ Emmons, S. E. (2004). Preparing teachers for popular music processes and practices. En C. X. Rodríguez (Ed.), *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 159-174). Reston: MENC.

Para empezar, Emmons recomienda que en los programas de formación de profesorado se incluya el aprendizaje de instrumentos populares, no sólo a nivel técnico sino también práctico. Para este educador, lo importante no es tanto aprender a leer literalmente una partitura con el instrumento sino también ser capaz de seguir progresiones de acordes, leer cifrados, componer e improvisar acompañamientos en diferentes estilos. En suma, lo que Emmons propone es que el profesor aprenda a utilizar las destrezas del músico popular mencionadas anteriormente, es decir, que entre otras cosas sea capaz de memorizar e interpretar una canción sin necesidad de escribirla nota a nota, esté familiarizado con el uso de equipos de sonido y haya interpretado música popular.

Emmons además sugiere que los centros educativos para el profesorado incluyan un laboratorio musical para conseguir en sus alumnos diferentes habilidades como las siguientes:

- Tocar los instrumentos habituales en el rock y pop
- Cantar con una técnica vocal correcta
- Improvisar siguiendo los estilos de música popular
- Aprender las partes vocales e instrumentales directamente del disco, sin utilizar notación
- Escribir las letras canciones y las progresiones armónicas
- Desarrollar acompañamientos para los estilos trabajados
- Usar la grabación para evaluar el resultado

3.2. Modelos basados en la interpretación

3.2.1. El problema de la autenticidad

Durante la primera mitad del siglo XX las clases de música eran eminentemente teóricas, con la salvedad del uso de la voz o incluso de la flauta de pico. Sin embargo, con la incorporación de los métodos activos las aulas de música empezaron a utilizar cada vez con mayor frecuencia instrumentos musicales. Esto fue algo todavía más evidente desde la incorporación a las aulas de lo que Gainza (2002)⁶¹ llama métodos instrumentales y que la autora sitúa a partir de los años cincuenta. En este sentido, los métodos instrumentales que han encontrado una mayor aplicación en las aulas han sido los de Orff, Suzuki y Kodaly. En el caso de este último, el instrumento utilizado prioritariamente ha sido la voz.

La aplicación del método Orff trajo consigo, entre otras nuevas aportaciones, el uso de instrumentos adaptados al aprendizaje escolar. Sin lugar a dudas, esta es una práctica que ha proporcionado grandes logros a la educación musical; sin embargo, desde el momento en que empezó a plantearse la interpretación de otras músicas en las aulas, como la música étnica o la música popular actual, comenzaron a plantearse problemas hacia este tipo de instrumentos, especialmente relacionados con la autenticidad. Desde el punto de vista de la música étnica algunos autores como Palmer (1992)⁶², Swanwick (1992)⁶³ o más recientemente Johnson (2000)⁶⁴ han tratado sobre la incorporación de este repertorio al aula y los posibles problemas de autenticidad.

En lo que concierne a la música popular actual, el concepto de autenticidad desempeña un papel importante para comprender esta música, y es de este modo como puede entenderse que su aplicación en las aulas haya estado en muchos casos vinculado a planteamiento. La autenticidad en la música popular es uno de los conceptos centrales y está ligada a la actuación en directo.

El principal problema de autenticidad para incorporar la música popular actual a las aulas ha sido el uso de instrumentos. Como veremos, para muchos autores los instrumentos tradicionalmente escolares no eran apropiados para este repertorio. Keith Swanwick⁶⁵

⁶¹ Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

⁶² Palmer, S. J. (1992). World musics in music education: a matter of authenticity. *International Journal of Music Education* 19, 32-40.

⁶³ Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En V. Hemsy de Gainza, (Ed.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 141-157). Buenos Aires: Guadalupe.

⁶⁴ Johnson, S. (2000). Authenticity: Who needs it. *British Journal of Music Education* 17 (3), 277-286.

⁶⁵ Swanwick, K. (1997), *op. cit.*

incluso argumentaba que los planteamientos didácticos derivados del sistema Orff habían cre-ado en algunos lugares subculturas musicales que poco tenían que ver con la realidad musical del entorno. Para este educador, el profesorado de música había dejado a un lado la autenti-cidad, y a diferencia de otras áreas como las lenguas extranjeras, que trataban de buscar el re-alismo en sus herramientas sonoras: diálogos con temas cotidianos, conversaciones con ruido reales de fondo, la educación musical se alejaba cada vez más del mundo sonoro real. Swan-wick era crítico con el uso de este tipo de instrumentos escolares porque consideraba que el entorno más cercano en el que el alumno podía encontrar las sonoridades de los instrumen-tos de láminas junto a las escalas pentatónicas era en los gamelanes de Indonesia. Por ello re-comendaba enseñar a los alumnos con los instrumentos reales:

“La autenticidad también implica conocer la realidad de la música del mundo, en vez de ocuparse con artefactos diseñados especialmente para el aula.” (Swanwick 1997, p. 143)⁶⁶

La interpretación de música popular en el aula con los instrumentos utilizados habitual-mente por este repertorio: guitarras, bajos, baterías, teclados eléctricos, etc., es una tendencia defendida cada vez por más educadores. Autores como Cuttietta y Brennen (1991)⁶⁷ y Cuttietta (2004)⁶⁸, Green (1988)⁶⁹, (2002)⁷⁰ y (2005)⁷¹ o Boespflug (1999)⁷² entre otros han argumen-tado este uso.

Estos autores plantean que no es lógico interpretar esta música con instrumentos diferen-tes a los originales apelando a cuestiones que enlazarían con criterios de autenticidad. Por ejemplo Green argumenta que, pese al mérito que implica tocar cualquier instrumento en el aula, interpretar música popular con instrumentos diferentes la convierte sólo una sombra de la original.

Green apoya su argumentación describiendo una experiencia que ella observó en un aula de secundaria, con alumnos de 12 a 13 años, en la que el profesor interpretó con los alumnos un tema de *reggae*. El profesor empezó interpretando el tema él mismo al piano, pero los alum-nos no reconocieron este estilo. Posteriormente lo tocaron todos juntos, pero para Green lo que sonaba no era *reggae*, sino una imagen distorsionada de esta música.

“La clase empezó a tocarlo con las láminas y carillones. El estilo musical fue pre-sentado en el aula como un mero fantasma de sí mismo, como una imagen distor-sionada de su significado perdido. Es siempre valioso interpretar música, pero a menos que los instrumentos sean auténticos y las herramientas adecuadas, es in-útil pretenderlo con cualquier estilo que no sea el estilo escolar.” (Green 1988, pp. 142-143)⁷³

Culietta (1991)⁷⁴ también ha defendido el uso de instrumentos populares, alegando que el interpretar con instrumentos escolares es una práctica que no puede satisfacer ni a pro-fesores ni a alumnos. Más recientemente Cutietta (2004)⁷⁵ afirmaba que sólo debían ser in-terpretados en el aula aquellos estilos para los que se dispusiera de instrumentos adecuados.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Cutietta, R. A. & Brennan, T. (1991). Coaching a pop/rock ensemble. *Music Educators Journal* 77 (8), 40-45.

⁶⁸ Cutietta, R. A. (2004). When we question popular music in education, what is the question. En C. X. Rodríguez *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 243-247). Reston: MENC.

⁶⁹ Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, Ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.

⁷⁰ Green, L. (2002b). *op. cit.*

⁷¹ Green, L. (2005). *op. cit.*

⁷² Boespflug, G. (1999), pp. 33-37.

⁷³ “The class then played it on chime bars and glockenspiels. As a musical style, it was present in the classroom as a mere ghost of itself, a distorted image of its lost meaning. It is always valuable to play music, but unless the instrments are authentic and the skill is adequate, it is useless to pretend it is in any style, other than a special classroom style”. Green, L. (1988), *op. cit.* pp. 142-143.

⁷⁴ Cutietta, R. A. (1991). *op. cit.*, p. 28.

⁷⁵ Cutietta, R. A. (2004), *op. cit.*, p. 247.

Lógicamente, interpretar música popular con instrumentos reales es la práctica más recomendable y permite obtener muchos beneficios, en tanto que el alumno puede interpretar y escuchar la música del modo más cercano a la realidad. Sin embargo, este acercamiento también presenta problemas, dado que no siempre es sencillo conseguir este tipo de instrumentos para el aula, así como tampoco es fácil que el profesorado esté preparado para su interpretación y enseñanza.

3.2.2. La interpretación con instrumentos escolares

Sin duda, una de las prácticas que más adeptos ha tenido en torno al uso la música popular actual en el aula ha sido la de adaptar estas músicas para formaciones escolares, bien para instrumentos Orff, para otros instrumentos escolares, o para voces. Como hemos visto, este recurso metodológico ha tenido detractores, encabezados sobre todo por defensores de la autenticidad de estas músicas que consideran que no tiene sentido adaptar canciones a instrumentos que originalmente nunca sonarían en este repertorio.

El uso de instrumentos escolares para interpretar el repertorio popular fue planteado principalmente por los primeros educadores que empezaron a utilizar esta música en el aula. Sin embargo, no se trata de una defensa de un tipo de instrumentos frente a los otros, sino que más bien se trata de una cuestión práctica y realista de intentar trabajar con los medios que el profesor tenga a su alcance. Por ejemplo, educadores como Lee (1976)⁷⁶ defendían que el objetivo del profesor era construir aunque fuera con limitaciones, y que era mejor tocar con instrumentos sencillos, que lamentarse por no tener en el aula los instrumentos más adecuados y por ello no hacer nada.

En una línea de trabajo similar, Burnett (1982)⁷⁷ también prefería las ventajas de trabajar con instrumentos populares, pero comprendiendo la dificultad de muchos departamentos escolares para acceder a los mismos sugería que los propios alumnos, que en muchos casos tocaban algún instrumento en sus ratos de ocio, trajeran los suyos y éstos se combinaran con los del aula. Además, para Burnett los instrumentos escolares no debían ser despreciados, en tanto que aspectos básicos en el lenguaje del pop, como la melodía, armonía, riffs o patrones rítmicos, podían ser perfectamente mostrados en el aula con este tipo de instrumentos.

Una de las propuestas mixtas que se llevan a cabo desde hace algún tiempo es la de hacer arreglos para instrumentos escolares sobre un acompañamiento grabado en CD con los instrumentos de los que no dispone el aula. Este acompañamiento suele incorporar guitarras, batería, bajo eléctrico, instrumentos acústicos etc. De este modo, el alumno interpreta música con los instrumentos habituales: flautas, carillones, etc., pero se mantiene la autenticidad de los instrumentos característicos del estilo como fondo.

Cada vez es más frecuente encontrar propuestas editoriales de este tipo con un amplio abanico de estilos de música popular que van desde el jazz hasta el pop, rock o el techno. Como ejemplo, recientemente se han publicado materiales como *Historia del rock* (Ducros 2006)⁷⁸, *Planeta electro* (Thomasseau 2006)⁷⁹ o *Step by step* (Dziezuk 2006)⁸⁰, con partituras inspiradas en estilos actuales y un CD con acompañamiento de un grupo con instrumentos modernos reales.

3.2.3. La interpretación con instrumentos populares

Como venimos diciendo, actualmente la propuesta más aceptada para muchos educadores para la interpretación de música popular en el aula pasa por utilizar los instrumentos habituales de este estilo. Una de estas propuestas es la de Cripps (1999)⁸¹, guitarrista de grupos como *Crash Vegas* y *Junkhouse*, así como productor discográfico.

⁷⁶ Lee, E. (1976), *op cit.*

⁷⁷ Burnett, M. (1982), *op. cit.*, p. 58.

⁷⁸ Ducros, D. (2006). *Historia del rock*. Courlay: Fuzzeau.

⁷⁹ Thomasseau, P. (2006). *Planeta electro*. Courlay: Fuzzeau.

⁸⁰ Dziezuk, A. (2006). *Step by step*. Courlay: Fuzzeau.

⁸¹ Cripps, C. (1999). *La música popular en el siglo XXI*. Madrid: Akal.

El libro trata de ser una introducción a los principales estilos de la música popular en el siglo XX desde un acercamiento teórico y práctico. Aunque en su introducción se presenta como un texto adecuado para trabajarlo con alumnos de entre 16 y 17 años, la realidad es que por su densidad se trata de un libro más apropiado para el profesorado.

Planteado en tantos capítulos como estilos aborda, el libro hace un recorrido por las principales tendencias de la música popular. Para ello, en cada capítulo expone una introducción general a cada estilo, incidiendo en características y aspectos relevantes de cada momento. A lo largo de cada tema, el autor plantea una serie de tareas para el alumno desde diferentes perspectivas.

1. **Audición activa.** El autor propone la audición de algunos temas pidiendo al alumno análisis formales, melódicos, reconocimiento auditivo de escalas utilizadas en las canciones. Asimismo también plantea la observación de melodías, riffs o secuencias de acordes
2. **Interpretación.** El autor propone al alumno el aprendizaje de ritmos, melodías, *riffs*, secuencias de acordes.
3. **Composición.** En algunos temas, Cripps también propone al alumno la composición de una canción en el estilo estudiado a partir de una serie de indicaciones, que incluyen desde los aspectos musicales propiamente dichos hasta el tipo de texto.

A comienzos de los noventa Robert A. Cutietta y Thomas Brennan (1991)⁸² publicaban el artículo *Coaching a pop/rock ensemble*, en el que abogaban por el uso de la música popular en el aula utilizando los instrumentos propios de este repertorio. En su texto, los autores advertían sobre algunas características de este tipo de música que deberían condicionar la forma de acercarse a su interpretación.

En primer lugar recordaban el carácter eminentemente camerístico de este repertorio, en el que lo habitual es que cada instrumento tenga su propia función, y que no haya voces duplicadas. Además también explicaban que en el pop no todos los instrumentos están sonando en todo momento.

En una clase ordinaria, la tendencia del profesorado es a integrar en el mismo grupo al mayor número de alumnos posible y que además todos ellos toquen en todo momento. Este tipo de planteamiento responde más a la necesidad de evitar problemas no musicales que a un criterio interpretativo. Sin embargo, los autores recomiendan crear en el aula varios grupos de alumnos con el fin de darle mayor autenticidad a la interpretación.

En su artículo proponen el uso de los instrumentos y elementos habituales del pop/rock, aconsejando a cada uno una función determinada.

- a) **Guitarra.** Para la utilización de este instrumento es interesante ver la triple función de este instrumento en el repertorio popular: ritmo, armonía y melodía. Por ello, es interesante dar a los guitarristas diferentes funciones. Además el guitarrista debe conocer los principales recursos y efectos, tales como la distorsión, *tapping*, *overdrive*, etc., y trabajar diferentes estilos.
- b) **Bajo.** La función principal del bajo, junto a la percusión, es mantener la estructura musical. Los autores recomiendan no trabajar este instrumento con niños demasiado jóvenes, por su dificultad de digitación, e incluso si es necesario utilizar un bajo más pequeño. Para el trabajo en el aula, los autores proponen una serie de motivos o de patrones melódicos.
- c) **Teclados.** Para los autores es el instrumento más complicado de utilizar en el aula, debido a la necesidad de que el intérprete conozca bien la estructura armónica. Recomendamos no bajar del Do central para no crear clusters con el bajo, y hacer acordes con ambas manos creando el ritmo apropiado.
- d) **Percusión.** Cutietta y Brennan consideran que es la parte instrumental más fácil de aplicar. El alumno debe interpretar un patrón rítmico, reservando los diferentes timbres de platos para el contraste o para aportar un color diferente.

⁸² Cutietta, R. A. & Brennan, T. (1991). p. 40-45

- e) **Viento.** En este sentido, los autores proponen el uso de saxofón, trompeta y trombón, que pueden dar un sonido interesante al conjunto instrumental. Sin embargo, también advierten de la necesidad de que el nivel instrumental de estos intérpretes sea similar al del resto de los instrumentistas, puesto que de no ser así, estos instrumentos pueden distraer demasiado la atención del oyente. Asimismo, recomiendan que estos instrumentos no estén sonando en todo momento, reservando su intervención para los acentos, la interpretación de *riffs* o de solos.
- f) **Instrumentos melódicos.** Los autores explican que a menudo algunos profesores tienden a contar con otros instrumentos melódicos como la flauta o el clarinete. Sin embargo, ellos recomiendan no hacerlo, en tanto que raramente se utilizan en el pop/rock
- g) **El volumen.** En este sentido, los autores plantean que este tipo de música suele interpretarse con un volumen que está por encima de lo que suele hacerse en las aulas. Por ello, proponen un buen uso de los amplificadores, que hoy día pueden amplificar el sonido sin la necesidad de que sea molesto para otras clases.

Recientemente Boespflug (2004)⁸³ ha planteado también la necesidad de contar en el aula con una agrupación de instrumentos populares para interpretar pop. Pero además, para este autor también es necesario una nueva pedagogía, puesto que los métodos tradicionales no funcionarían.

Una de los primeros aspectos a tener en cuenta es que el trabajo creativo de los músicos de pop suele partir de la colaboración. Habitualmente los músicos de pop trabajan juntos para crear sus materiales originales. Por ello, en este tipo de clases el papel del profesor tradicional desaparecería, pasando de tener un rol autoritario a favorecer la comunicación y el trabajo creativo entre los alumnos.

Por otra parte, Boespflug también recomienda el trabajo en varios grupos de cuatro o cinco personas en diferentes espacios, para no mezclar los sonidos. De este modo, el profesor debe ir ayudando y escuchando el trabajo de los diferentes grupos.

Por último, Boespflug explica también la necesidad de que el profesor conozca el uso de las nuevas tecnologías, especialmente en lo que se refiere a grabación y manipulación del sonido. Además, este educador propone la necesidad de controlar el volumen del sonido, y para ello sugiere el uso de baterías electrónicas, mesas de mezclas y auriculares.

3.2.4. Otras experiencias activas

(1) *El programa de guitarra "Frankstown"*

El uso de la guitarra en el aula ha sido defendido por diferentes educadores desde finales de los años sesenta. En esta línea, el programa "Frankstown" está basado en el uso de la guitarra, si bien desde la interpretación de la música popular actual.

A partir de este programa de aprendizaje, los alumnos desempeñan un importante papel en la elaboración del currículo. A comienzos de curso los alumnos deben llevar al aula grabaciones que les gustaría aprender a tocar, y éstas son integradas en la programación. A menudo estas grabaciones determinan la orientación del curso y las técnicas específicas que se trabajan a lo largo del año.

(2) *El "Currículo Sting"*

El origen de esta experiencia es la tesis doctoral de Winter (2002)⁸⁴ defendida en Australia, en la Western Sydney University. Winter (2004)⁸⁵ explica que su principal objetivo era

⁸³ Boespflug, G. (2004). *op. cit.*

⁸⁴ Winter, N. (2002). *The effects of a specially-devised, integrated curriculum, based on the music of Sting, on the learning of popular music.* En <http://library.uws.edu.au/adt-NUWS/public/adt-NUWS20041117.155611/index.html>.

⁸⁵ Winter, N. (2004). *The learning of popular music: a pedagogical model for music educators.* *International Journal of Music Education* 22 (3), 237-247.

diseñar un modelo de currículum integrado en el que los alumnos pudieran aprender música utilizando como herramientas la audición, interpretación y composición, tomando como punto de partida la música de Sting.

Pese a que Sting no es visto por parte de los alumnos como un cantante de su generación o de su época, la autora justifica su elección apelando a las diferentes influencias de su música, que van desde el jazz hasta el *reggae* o el punk, utilizando procedimientos melódicos y armónicos interesantes. La metodología utilizada para llevar a cabo este material seguía los siguientes pasos:

1. Elección de los sujetos. En este caso los participantes fueron profesores voluntarios que llevaron al aula este material durante nueve semanas.
2. Elección del repertorio a partir de la música de Sting. Las canciones fueron seleccionadas siguiendo los siguientes criterios: utilización de diferentes versiones de las canciones, programación ordenada de las actividades, incluir material para trabajar desde diferentes niveles de aprendizaje, y posibilidad de recordar los conceptos aprendidos con otras canciones.
3. Diseño de materiales utilizando un estudio piloto para determinar su viabilidad. Los materiales incluyen un manual para el profesor con las unidades didácticas, un libro para el alumno, un CD con las audiciones y un Vídeo con selecciones de los conciertos de Sting. Antes de utilizar los materiales en la muestra seleccionada se llevó a cabo un estudio piloto en varios centros educativos que permitió llevar a cabo algunas mínimas modificaciones.
4. Construcción de los instrumentos de evaluación para el currículo. El currículo fue evaluado tanto por profesores como por los propios estudiantes.
5. Juicio de expertos. Se seleccionaron cinco personas independientes que pudieron opinar sobre los materiales y el estudio piloto.

Para la autora de este currículum los resultados obtenidos después de su aplicación fueron en general positivos. El profesorado consideró muy adecuados los materiales para el aula, en tanto que contenían numerosas actividades prácticas, entre otras las de permitir que el alumno hiciera sus propios arreglos. Por su parte, también los alumnos valoraron de forma positiva sus materiales, especialmente en lo que respecta a las actividades prácticas. La percepción de los alumnos fue de haber aprendido mucho sobre música, especialmente sobre música popular. Las actividades más valoradas por los alumnos fueron la interpretación de riffs, de melodías del bajo o las improvisaciones sobre la música de Sting, especialmente con baterías y guitarras.

(3) *El método Soundcheck*

Uno de los materiales curriculares más recientes elaborados para la enseñanza de música popular en el aula ha sido el método *Soundcheck*, procedente en Holanda. Este método está diseñado para ser utilizado con alumnos de entre 12 y 15 años y ha sido desarrollado por un equipo de profesores y estudiantes de la Rotterdam Academy for Music Education, que además han contado con la colaboración de músicos del ámbito del jazz o del rock⁸⁶.

Evelein (2006)⁸⁷ explica que este método concede una especial importancia a la interpretación, en tanto que parte de la idea de que la música debe ser experimentada. Una de sus principales características es la exclusiva utilización de instrumentos de música popular en el aula. Bajo el punto de vista de los autores del método, cuando los alumnos interpretan música popular actual con instrumentos reales su sentimiento de competencia es superior a cuando leen e interpretan música escolar con instrumentos Orff⁸⁸. Por ello, a través de los tres cursos en los que está diseñado en método, cada alumno aprende a tocar varios instrumentos como la guitarra acústica y eléctrica, batería, teclado, bajo eléctrico y percusiones.

⁸⁶ La información sobre este método puede consultarse en la web <http://222.soundcheck-online.nl>.

⁸⁷ Evelein, F. (2006). Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education* 22 (3), 178-187.

⁸⁸ Evelein, F. (2006). *op. cit.*, p. 183.

Otra de las características de este método es la importancia que concede a la experiencia. Por ello, el acercamiento convencional a la notación aprendiendo primero a leer música y después a interpretar no es utilizado. Con el método *Soundcheck* los alumnos sólo aprenden notación cuando han adquirido una experiencia musical relevante. A partir de este momento la notación es introducida progresivamente.

La metodología utilizada en el aula está basada en el aprendizaje cooperativo. En algunas lecciones los alumnos deben agruparse para practicar o elaborar arreglos juntos o para trabajar en otras tareas. Posteriormente, cada grupo muestra su trabajo al resto.

Los alumnos aprenden a través de la interpretación y la reflexión, y uno de los logros que se consigue es la adquisición de autonomía para afrontar la interpretación de música. La respuesta de los alumnos ante este método es muy positiva, y sus autores exponen que si un alumno aprende música de este modo no abandonará la práctica musical.

Evelein (2006) explicaba que pese a que la publicación de este método es reciente, ella empezó a experimentar la metodología y los recursos didácticos del *Soundcheck* hace quince años. En concreto, la autora enseñaba a sus alumnos a tocar la guitarra acústica en clase y a acompañar canciones del momento, observando como ese aprendizaje les servía y les permitía seguir utilizando la música como forma de expresión después de haber dejado el centro escolar. De hecho, la autora explica que cuando ha vuelto a encontrarse con sus alumnos después de todo ese tiempo estos le han dicho que siguen tocando la guitarra y acompañando canciones actuales siempre que pueden.

El método *Soundcheck* está programado para tres cursos y está formado por cinco libros de texto y sus respectivos CDs para el alumno y un libro-guía para cada curso con CDs para el profesor.

Figura 5- 4: Portadas de los cinco libros de texto de los que consta el programa *Soundcheck*⁸⁹



⁸⁹ Eijk, M. (2005). *Soundcheck 1*. Baarn : NijghVersluys.

3.2.5. La interpretación vocal

La adaptación del repertorio popular actual a las formaciones corales en las aulas ha generado discusiones similares a las veíamos que surgieron con la interpretación de pop con instrumentos escolares. El criterio más discutido de nuevo ha sido la autenticidad.

En el ya mencionado número especial sobre música popular de la revista *Music Educators Journal*, el profesor Grier (1991)⁹⁰ publicaba un artículo sobre la interpretación coral de música popular actual. En él, Grier se lamentaba de que la interpretación de este repertorio por parte de los coros no se estaba haciendo de forma adecuada, y planteaba algunas importantes dificultades.

En primer lugar, la interpretación del repertorio popular implicaba una preparación añadida por parte del director, que debía buscar la autenticidad y enseñar técnicas y recursos vocales diferentes, como la improvisación o el *scat*. Sin embargo, para Grier el principal problema que el profesor podía encontrar para adaptar el repertorio popular al coro es el hecho de que esta música suele ser a una sola voz, lo que no se presta demasiado a la interpretación coral, ni se ajusta al formato de un coro escolar. Para ello, el autor recomendaba elegir a grupos del pop en los que se originalmente se cantara a varias voces, o en los que hay voces haciendo el acompañamiento.

Otro de los problemas añadidos a la práctica coral es la diferencia entre la técnica vocal utilizada en la música popular y en los coros. Precisamente este repertorio se caracteriza por utilizar una técnica diferente. Simon Frith (2006)⁹¹ achacaba esta diferencia en la forma de cantar a la aparición del micrófono. Para el autor, el micrófono hizo posible que aparecieran nuevas técnicas vocales, y nuevos tipos de cantantes.

“El micrófono posibilitó nuevas técnicas vocales (el canto sentimental, los lamentos de amor no correspondido) y nuevos tipo de cantantes cuyas habilidades con el micrófono tenían más importancia que el control de diafragma.” (Frith, S. 2006c, p. 141)⁹²

Lógicamente el micrófono permite cantar suavemente y obtener un gran volumen, lo que le permite tener en muchos casos un carácter más intimista. Pero además en los estilos de música popular hay voces que no permiten ejemplificar la forma más adecuada para cantar. Por ejemplo, tratar de cantar utilizando la técnica de Janis Joplin o Rod Stewart no son ejemplos demasiado ilustrativos para enseñar técnica vocal. Sin embargo, sí pueden permitir al educador mostrar que existe otro modo de cantar.

En los últimos años, diferentes editoriales han propuesto adaptaciones para coros escolares, desde coros de voces blancas, mixtas o versiones para dos, tres o hasta cuatro voces. En Gran Bretaña y en Estados Unidos, en donde con frecuencia existen coros escolares dentro y fuera del horario escolar, es frecuente encontrar este tipo de propuestas.

4. Otras experiencias

El aprendizaje a partir de la música popular ha hecho que aparecieran nuevas iniciativas fuera del marco escolar. Cada vez es más frecuente que algunos centros educativos cuenten con grupos, bandas o coros interesados en tocar o cantar este repertorio, o que se programen actividades para conocer mejor la música popular fuera del aula habitual.

4.1. Los museos de música popular y sus programas educativos

Aunque no es demasiado frecuente que un museo programe actividades o exposiciones relacionadas con la música popular, a partir de los años sesenta algunos museos empezaron a dedicar exposiciones temporales. Años más tarde incluso han empezado a aparecer museos dedicados exclusivamente a este tipo de música. Entre los museos más importantes de estas características

⁹⁰ Grier, G. (1991). Choral resources. A heritage of popular styles. *Music Educators Journal* 77 (8), 35-39.

⁹¹ Frith, S. (2006c). La música pop. En S. Frith, W. Straw & J. Street (Eds). *La otra historia del rock* (pp. 135-154). Barcelona: Ma non Troppo.

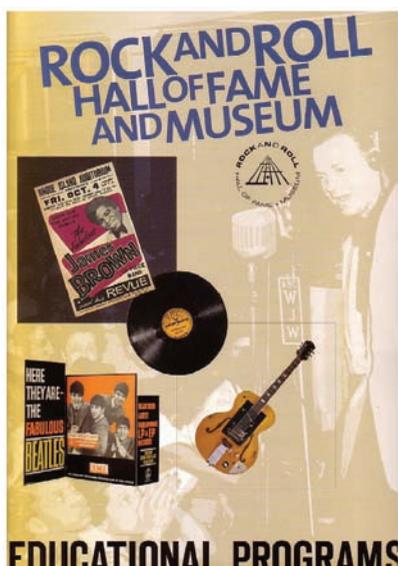
⁹² *Ibidem*, p. 141.

destacan los norteamericanos *Rock and Roll of Fame and Museum* localizado en Cleveland (Ohio), el *Rock´n´Soul* en Memphis (Arizona) y el *Experience Music project* en Seattle (Washington).

La idea del *Rock and Roll of Fame and Museum*⁹³ se empezó a gestar en los años ochenta a partir de la iniciativa de diferentes personalidades de la industria del disco y de los medios de comunicación que pretendían dar un reconocimiento a las personas que habían creado esta música. El museo abrió sus puertas en 1995, y desde entonces ha contado con el apoyo de grandes figuras de la música.

El *Rock and Roll Hall of Fame* se caracteriza por tener una colección permanente de objetos relacionados con la música popular actual del pasado y del presente y su contexto, así como también prensa, vídeos e información sobre diferentes épocas relacionada con este repertorio, y por supuesto también música. En este museo también se programan exposiciones temporales sobre temas concretos y programas didácticos para profesores y escolares.

Figura 5- 5: Portada de la información sobre los programas educativos del “Rock and Roll Hall of Fame and Museum”



Además de las exposiciones abiertas al público en general, el museo dispone también de programas educativos tanto para el alumnado como para el profesorado de Educación Secundaria, y desde sus comienzos se ha caracterizado por su vocación pedagógica.

En la memoria anual de 2002 podía leerse lo siguiente:

“El *Rock and Roll Museum of Fame* existe para educar al mundo sobre la historia y el significado del la música rock. El museo lleva a cabo esta misión a través de sus esfuerzos por recopilar, preservar, exhibir e interpretar esta forma artística.” (citado en Woodson 2004. p. 178)⁹⁴

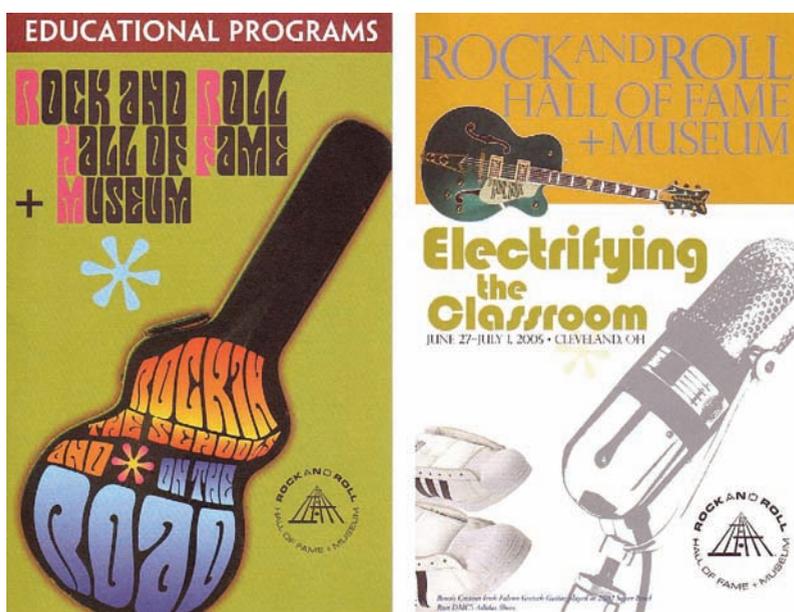
⁹³ Woodson, C. (2004). K-12 Music Education at the Rock and Roll Hall of Fame and Museum. En C. X. Rodríguez (Ed.) *Bridging the gap. Popular music and music education* (pp. 175-188). Reston: MENC. 175-188. Asimismo, una información detallada sobre los diferentes programas educativos puede consultarse en: <http://www.rockhall.com/museum/>

⁹⁴ “The Rock and Roll Hall of Fame and Museum exist to educate the world about the history and significance of rock and roll music. The Museum carries out yhis misión through its efforts to collect, presrve, exhibit and interpret this art form”.Woodson, C. *op. cit.*

Los programas educativos para escolares reciben el nombre de *Rockin' the schools* y *On the road* y cuentan con una gran acogida, concretamente el curso 2002/2003 recibieron a 18.000 escolares. En el primer programa se abordan temas relacionados con la música popular actual. Como ejemplo, entre los temas tratados recientemente se encuentran los siguientes títulos “Cinuenta años de rock and roll: De Sock Hops al Hip hop”, “El rock de Ohio”, “Rock Multicultural”, “Hip hop: una expresión cultural”, “Las mujeres en el rock”, “Canciones protesta: la era de Vietnam”. En los programas se incluyen diferentes tipos de recursos educativos que van desde textos para la lectura, videos, actuaciones en vivo, demostraciones, baile y materiales educativos para el profesorado.

Por otra parte, el programa educativo *On the road* ofrece a los alumnos la oportunidad de tomar contacto con las actividades y recursos del museo a través de videoconferencias en los propios centros educativos sobre diferentes temas relacionados con la música popular. Concretamente, esta actividad está orientada hacia los alumnos de educación secundaria más jóvenes y se oferta a los centros educativos de todo el país.

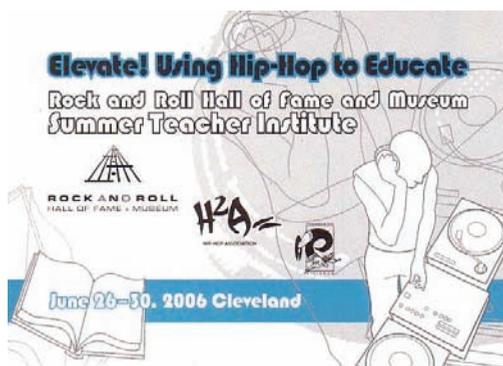
Figura 5- 6: Portadas de diferentes programas educativos del Rock and Roll Hall of Fame



Además, en su intención de dotar de un mayor realismo y autenticidad a los programas educativos, el museo también ofrece una experiencia que lleva por título *Rock and Roll Night School*. Esta actividad consiste en un concierto nocturno real al que precede una clase y posteriormente un debate en torno al mismo.

Por último, el museo también dispone de programas educativos para el profesorado que tienen lugar principalmente durante el verano y que forman parte del *Summer Teacher Institute*. Los programas están dirigidos a especialistas en educación, historiadores de la música y músicos interesados en utilizar la música popular en las aulas de educación secundaria. Como ejemplo de la actualidad que reflejan este tipo de cursos, el pasado verano de 2006 el programa llevaba por título “El uso del Hip hop en la educación”.

Figura 5- 7: Portada del programa de formación para el profesorado del curso de verano del año 2006



La ciudad de Memphis también tiene un museo dedicado a la música popular que lleva por nombre *Rock 'n' Soul Museum* y su principal ámbito de interés son los orígenes del rock⁹⁵. No hay que olvidar que Memphis ocupó un lugar destacado en la música durante esa etapa y fue la ciudad en la que comenzaron a grabar sus primeros trabajos artistas como Elvis Presley o Jerry Lee Lewis, entre otros.

El museo dispone de numerosas grabaciones, discos originales, ropa y complementos, instrumentos, vídeos y otro tipo de soportes que permiten conocer mejor la música de esta etapa del rock y su contexto sociocultural. Además el museo cuenta con programas educativos orientados principalmente a escolares de educación secundaria que consisten básicamente en materiales y soportes para preparar la visita al museo y para reflexionar sobre la misma.

En Seattle (Washington) está ubicado el *Experience Music Project (EMP)*, un museo cuyo principal centro de atención es la música popular actual, si bien también dispone de exposiciones dedicadas a otras manifestaciones artísticas⁹⁶. Al igual que sucede con Memphis, Seattle también es una ciudad con una amplia tradición en la música popular, en donde han nacido músicos tan representativos como Jimi Hendrix o Kurt Cobain. Concretamente, al primero se debe el nombre de este museo, por su grupo *The Jimi Hendrix Experience* y el propio edificio es todo un homenaje al guitarrista. El edificio fue diseñado por el arquitecto Frank Gehry, quien se inspiró en los colores y las formas de las guitarras que Jimi Hendrix tocaba e incluso destrozaba en sus conciertos.

Figura 5- 8: Imagen del museo y auditorio de Seattle



⁹⁵ La información sobre este museo y sus programas educativos puede consultarse en la web del propio museo: <http://www.memphisrocknsoul.org/aboutus.htm>

⁹⁶ La información sobre este museo y sus programas educativos puede consultarse en la web <http://www.emplive.org/education/index.asp>

Al igual que sucedía con los museos anteriores, el *EMP* dispone de instrumentos, grabaciones, y otros objetos relacionados con la música popular. Sin embargo, la novedad que incorpora este museo es que da a sus visitantes la oportunidad de experimentar con la música popular actual, mezclando sonidos como un *disc-jockey* o tocando instrumentos en un marco similar al de un escenario real (luces, amplificación, humo artificial, público, etc.). Pero además, el museo también dispone de programas destinados a escolares y profesores de educación secundaria que consisten en conferencias, vídeos, clases magistrales e incluso congresos sobre temas específicos de la música popular. Concretamente, el museo dispone de tres tipos de programas educativos: las *Guided visits*, las *Investigation descriptions* y por último las *Discovery units*.

Las *Guided visits* son visitas guiadas de carácter general. En ellas los alumnos pueden visitar tanto las instalaciones permanentes, entre las que se incluyen las experiencias de carácter práctico mencionadas anteriormente, y las exposiciones itinerantes. Por otro lado, las *Investigations* son visitas por grupos en las que los alumnos reciben una clase de 45 minutos sobre temas específicos de la música popular. Por ejemplo, sobre la composición en el pop, los textos o el funcionamiento de los instrumentos utilizados en la música popular.

Por último, las *Discovery units* son unidades didácticas sobre aspectos concretos de la música popular diseñados para ser desarrollados en las aulas de educación secundaria. Estos materiales se pueden descargar desde la web del propio museo y abordan temas que van desde el *funk*, *folk*, Bob Dylan, música disco, el fenómeno de los fans, la *Beatlemania*, la industria del disco, la improvisación, hasta el blues y el jazz. Todas estas materiales disponen de actividades para el alumno y recursos para el profesorado.

4.2. Una experiencia práctica: el campamento de verano Dayjams

Las experiencias musicales de carácter práctico desarrolladas en un contexto y unas condiciones similares a las reales permiten despertar en los alumnos un gran interés por la música. Recientemente, la película *Esto es ritmo* (2007)⁹⁷ mostraba los resultados de un interesante proyecto llevado a cabo en Alemania, en el que más de 250 escolares adolescentes trabajan en una coreografía para un ballet de Stravinsky, y aprenden a utilizar el cuerpo para expresar la música.

En el ámbito de la música popular actual también se están llevando a cabo experiencias educativas que permiten a los alumnos un contacto real con este repertorio. Concretamente, *Dayjams* es una experiencia musical que se desarrolla a modo de campamento de verano con alumnos de entre 9 y 15 años⁹⁸. Este programa educativo se lleva a cabo en varias ciudades norteamericanas, concretamente Los Ángeles, Boston, Dallas, Long Island y Westchester. En él los alumnos pasan entre una y cuatro semanas aprendiendo sobre música popular actual con profesores especializados al tiempo que se relacionan con otros jóvenes de su edad.

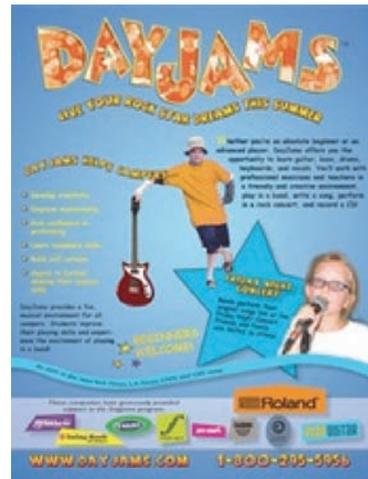
En este programa educativo los alumnos reciben clases del instrumento popular que eligen: guitarra, bajo, batería, teclados o voz. En función del instrumento que tocan y de su nivel como intérpretes son incorporados a un grupo reducido de aprendizaje en el que se trabajan técnicas de interpretación sobre diferentes estilos.

Durante los días en los que se desarrolla la experiencia, los alumnos también llevan a cabo otras actividades relacionadas con la música popular como la inclusión en un grupo de pop/rock con otros compañeros, la composición de canciones, el diseño de carátulas y portadas de CD, conciertos en vivo y la grabación de un CD.

⁹⁷ Sánchez Lansch, E. & Grube, T. (2007). *Esto es ritmo* (Título original: *Rythm is it*). [Película]. Alemania: Karma Films.

⁹⁸ Para conocer información detallada sobre esta experiencia véase la web: <http://www.dayjams.com/>

Figura 5- 9: Imágenes del programa “Dayjams”



5. Modelos utilizados en España

5.1. Modelos clásicos

5.1.1. El aprendizaje del lenguaje musical a través de la música popular

Desde hace varios años, en algunas escuelas de música españolas empieza a ser habitual el uso de la música popular como herramienta para el aprendizaje de elementos del lenguaje de la música. A finales de los años noventa, Gancedo (1998)⁹⁹ publicaba un artículo explicando cómo utilizaba este sistema en la Escuela Creativa de Madrid, explicando que su punto de partida es comenzar por trabajar aquellos elementos que coexisten en la mayoría de los estilos de la música popular:

1. Forma (frases, motivos, secciones)
2. El pulso y sus ordenaciones
3. Las unidades de medida
4. Los elementos de la música: ritmo, melodía, armonía, timbre y expresión

Gancedo explica que en su trabajo cotidiano trata de utilizar la música que escuchan sus alumnos. Para ello, les solicita que lleven al aula tres canciones, y a partir de las mismas las selecciona y organiza en función de lo que quiera trabajar, tratando de utilizar al menos una de cada alumno.

El trabajo instrumental se lleva a cabo, siempre que sea posible, con instrumentos de música popular. Sin embargo, el no disponer de estos instrumentos de debe ser un obstáculo, en tanto que pueden buscarse alternativas con recursos muy elementales. Por ejemplo, una batería puede ser reemplazada por el pie golpeando el suelo imitando el bombo, una mano golpeando sobre un cuaderno para la caja más grave, la otra mano sobre la mesa para la más aguda, y los golpes del plato pueden ser simulados golpeando con el bolígrafo sobre la barra metálica de la silla.

Aunque el trabajo debería ser hecho desde cualquier tipo de repertorio de los alumnos, Gancedo propone diferenciar los estilos en dos niveles. Para el primero recomienda *blues*, *folk*, rock (incluido el *heavy*), pop y nueva era, mientras que para el segundo propone jazz, fusión, clásica y músicas étnicas de otras culturas.

⁹⁹ Gancedo, E. (1998). La música actual como elemento didáctico. *Eufonía: Didáctica de la música* 11, 15-20

5.1.2. Diferentes propuestas analíticas

A finales de los años noventa Vilar (1997)¹⁰⁰ publicaba un artículo titulado *La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de etnomusicología*, en donde proponía utilizar algunas de las herramientas de estudio y análisis de esta disciplina a la práctica docente. En su interés por llevar estos planteamientos al aula, Vilar proponía un tipo de análisis que había llevado a cabo con alumnos de educación secundaria, en donde se había incidido en aspectos no sólo musicales, sino principalmente sociales. Su propuesta de análisis incluía aspectos como la valoración de los procesos creativos e interpretativos, pero también de los elementos extramusicales que confluyen, como la estética visual o el uso social de la música.

En una línea más analítica, Bernús (2002)¹⁰¹ publicaba un artículo en donde explicaba su acercamiento al repertorio popular actual, tomando como punto de partida la audición, desde una triple perspectiva: histórica, analítica y práctica. Bernús ha experimentado este modelo no sólo en sus propia práctica docente con alumnos de secundaria, sino también en diferentes cursos impartidos a profesores y estudiantes. En su artículo ejemplifica el desarrollo de su modelo a partir de varias audiciones, concretamente de Elvis Presley y Bill Haley.

Desde el punto de vista histórico, Bernús propone utilizar las audiciones para que los alumnos comprendan y conozcan el contexto histórico de la canción, la respuesta social, los intérpretes más destacados del momento. Sin embargo, la parte más interesante de su propuesta es la de un análisis estructural. Para ello, este educador propone un modelo de ficha, a modo de musicograma, que el alumno debe cumplimentar.

Figura 5- 10: Ficha para el análisis estructural propuesta por Bernús (2002)

Introducción	A	A	“Solo” de guitarra
A	A	“Solo” de saxo	A
Coda	X	X	X

Como puede verse, la ficha que recibe el alumno está distribuida en tres filas de cuatro rectángulos. En la Figura 5-10 podemos ver el ejercicio ya resuelto correspondiente a la canción *Rock around the clock* de Bill Haley. Cuando se lleva a cabo el ejercicio, el alumno recibe la ficha vacía, y se le explica que cada uno de los rectángulos corresponde a una frase de la canción, ya sea la introducción, uno de los temas, un “solo” o la coda. La dinámica de trabajo para cumplimentar la ficha consiste en que en primer lugar el profesor presenta dos o tres veces únicamente el primer tema (tema A). El alumno deberá identificarlo y memorizarlo, de modo que después sea capaz de completar en qué otros rectángulos se vuelve a escuchar. En sucesivas audiciones el alumno debe situar los “solos” o los diferentes temas que puedan aparecer durante la canción.

¹⁰⁰ Vilar, J. M. (1997b). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de etnomusicología. *Eufonia: Didáctica de la Música* 6, 101-109.

¹⁰¹ Bernús, C. (2002). La historia de la música desde las trincheras de la ESO. *Eufonia: Didáctica de la Música* 25, 61-66.

5.2. Modelos activos

5.2.1. El método Orff aplicado al repertorio popular

Posiblemente este sea el método de trabajo más difundido para el uso de la música popular en la Educación Secundaria española. Desde hace varios años se han sucedido diferentes libros para su utilización en el aula.

Entre los primeros textos caben destacar los de Bernús (1995¹⁰² y 1997¹⁰³), quien ha utilizado la interpretación, que es una de las herramientas más importantes del método Orff, para acercarse a este repertorio. En sus publicaciones y diversos cursos impartidos al profesorado, Bernús incorpora la música popular para llegar a conocer el lenguaje musical, la forma musical, analizar la estructura y sobre todo interpretar música.

En los mencionados libros, Bernús recopila una serie de adaptaciones de repertorio popular para cuatro o cinco voces: flauta o instrumento solista e instrumentos de láminas. Las canciones van acompañadas por la letra original y la traducción al catalán, para poder interpretar también la parte vocal. Además, el autor anima al profesorado a utilizar todos los recursos disponibles, tanto en el aula como los que puedan aportar los propios alumnos:

“En esta asignatura puede participar activamente todo el que aporte ilusión musical. Por eso ahora mismo os damos la bienvenida a tí y a tu guitarra a tu bajo o, incluso a tu batería. Y si sabes tocar poco o mucho la flauta dulce o de pico, la flauta travesera, el saxofón, el clarinete, el violín, la chirimía... no te lo pienses más: sacude el polvo del instrumento y de la timidez y disfruta de la música.” (Bernús 1997, p. 6)¹⁰⁴

El repertorio utilizado en los libros es principalmente la música popular actual más clásica. De este modo Bernús lleva a cabo adaptaciones para flautas e instrumentos de láminas principalmente de canciones de los Beatles, y también de Simon & Garfunkel, Eric Clapton, Sting, Queen, etc.

En una línea similar, Egea, Aguilera, Lazkoz y Martínez Riazuelo (2003¹⁰⁵), han publicado diferentes trabajos con adaptaciones de éxitos de la música popular para instrumentos escolares. En estos trabajos las autoras plantean un diseño de actividades y de orientaciones pedagógicas diferenciadas para primaria, secundaria y escuelas de música. A partir de las partituras armonizadas para instrumentos Orff se proponen una serie de actividades.

1. **Trabajo de la forma.** A veces se propone que el alumno la deduzca, y se le orienta para que atienda a repeticiones y contraste. Otras veces se trabaja a partir de maticogramas que deben completar.
2. **Trabajo del ritmo.** Se solicita a los alumnos que marquen el pulso, que palmeen un ritmo determinado o que practiquen la lectura rítmica solfeando.
3. **Trabajo de la melodía.** Se añaden las alturas a las células rítmicas ya trabajadas a partir de juegos de identificación. También se proponen actividades para escribir la melodía, solfearla y cantarla con letra.
4. **Trabajo del acompañamiento.** Se escucha la canción para descubrir ostinatos.
5. **Trabajo con la partitura.** Se analiza el estilo, intentando identificarlo sobre la canción. También se trabaja la armonía, primero a nivel auditivo y luego sobre la partitura.

Luis Marc Herrera y Santiago Molas (2000)¹⁰⁶ también han publicado un repertorio de canciones en una línea similar, utilizando la música popular para trabajar en el aula con instrumentos

¹⁰² Bernús, C. (1995). *Els 22 de la fm*. Barcelona: Castellnou.

¹⁰³ Bernús, C. (1997). *Els 31 de la fm*. Barcelona: Castellnou.

¹⁰⁴ “En aquest crèdit pot participar-hi activament tohom que aporti il·lusió musical. Per això, ara mateix us dono la benvinguda a tu i a la teva guitarra, al teu baix o, fins i tot a la teva bateria. I si saps tocar un poc o molt la flauta dolça o de bec, la flauta travesera, el saxofón, el clarinet, el violí, la gralla... no t'ho pensis més: treu la pols de l'instrument, i de la timidesa, i gaudeix de la música! Bernús, C. (1997), *op. cit.*”

¹⁰⁵ Egea, C., Aguilera, E., Lazkoz, P. y Martínez Riazuelo, I. (2003). *Rock & Orff. Beatles-Carlos Santana: Propuestas para la interpretación en el aula*. Barcelona: Graó.

¹⁰⁶ Herrera, L. M. y Molas, S. (2000). *Música de hoy para la escuela de hoy*. Barcelona: Graó.

escolares. La diferencia en este caso es que las canciones han sido creadas para este fin y no se utiliza ninguna canción ya existente. Esto permite que el alumno afronte este repertorio sin ninguna idea preconcebida.

En la introducción al libro, estos autores se plantean el problema que genera interpretar música popular con instrumentos escolares, puesto que no se corresponden con los que aparecen en la realidad. Por ello, intentan suplir este problema aportando con el libro un CD con música grabada para el acompañamiento en donde pueden escucharse instrumentos como la guitarra eléctrica, bajo, batería, etc.

5.3. Otras experiencias

5.3.1. Conciertos didácticos de música moderna

Conscientes del interés que despierta este repertorio entre los escolares, desde hace algunos años, algunas instituciones han planteado la programación de conciertos didácticos de música moderna entre los escolares. Por ejemplo, desde hace más de diez años, el Ayuntamiento de Zaragoza organiza los “Conciertos didácticos de música moderna” orientados a alumnos de segundo ciclo de ESO, Ciclos Formativos y Bachillerato¹⁰⁷.

La actividad se lleva a cabo en un auditorio con escenario, y los intérpretes, profesores del Departamento de Música Moderna de Escuela Municipal de música y danza de la ciudad, se disponen como en un concierto real, con los instrumentos amplificadas, luces, cantantes, etc. Durante la actividad, los músicos explican a los alumnos la evolución de la música popular actual, el funcionamiento de los diferentes instrumentos, su función dentro del grupo y los diferentes efectos que pueden escucharse en canciones del repertorio popular. Todo ello es ejemplificado con motivos de canciones populares o con la interpretación de algún fragmento por parte del correspondiente instrumento.

Para preparar la actividad, el profesorado inscrito en esta actividad recibe en su centro diferentes materiales para trabajar con sus alumnos los aspectos que se desarrollan en el concierto.

5.3.2. Experiencias con la música popular en las aulas

En la línea de la utilización de música popular actual en las aulas ha habido diferentes educadores que han trabajado propuestas concretas con el fin de incorporar este repertorio en sus aulas. En los años noventa Vilar (1997a)¹⁰⁸ proponía la utilización en el aula de diferentes audiciones aportadas por los propios alumnos. Este educador explicaba que llevaba a cabo una experiencia titulada “Aquella música tan especial” desde hacía cinco años, encontrando siempre resultados positivos.

Vilar explicaba que llevaba a cabo esta actividad una vez al año en todos los grupos, a comienzos o al final del último trimestre durante una o dos sesiones. Una semana antes informaba a los alumnos proponiéndoles que si lo deseaban podían dar a conocer o compartieran con sus compañeros una canción que consideraran especial.

Los objetivos de esta actividad estaban orientados tanto al alumnado como al propio profesorado. En lo que respecta a los alumnos, los objetivos eran principalmente poner en contacto las realidades musicales de los alumnos, dialogar sobre música, o practicar la tolerancia y el favorecer el respeto hacia los compañeros y sus músicas. Desde la perspectiva del profesorado, el objetivo más importante era crear situaciones en las que el docente pudiera conocer la música que escuchan sus alumnos. En opinión de Vilar, esta experiencia permite al profesor obtener un conocimiento muy aproximado del mundo musical del alumno.

¹⁰⁷ Puede consultarse más información sobre esta actividad en la propia web del Ayuntamiento http://cmisapp.zaragoza.es/ciudad/educacion/detalle_Agenda?id=24447

¹⁰⁸ Vilar, J. M. (1997a). Aquella música tan especial. Una actividad en el aula de música en secundaria. *Eufonia: Didáctica de la música* 8, pp. 111-119.

A partir de esta actividad, y de la observación sobre qué parámetros musicales pueden ser más interesantes en cada música, Vilar proponía integrar este repertorio en sus clases. No obstante, este educador también observaba que era necesario que el profesor conociera cuál era el período de vigencia de las canciones para saber cuándo debía retirarlas de la programación.

En 1999 Llopis (1999)¹⁰⁹ publicaba el artículo *Culturas musicales y aprendizaje cooperativo. Pop, rock, heavy y bakalao en la clase de música*. En él, partiendo de la reflexión de que la música esta música forma parte de la experiencia cotidiana del alumno, la autora planteaba su utilización en el aula. Para ello, esta profesora describía una experiencia que llevó a cabo en un IES con alumnos de 3º de E.S.O.

Como punto de partida, la autora explicaba que había en el aula diferentes estilos de música que habían traído los alumnos, observando poco respeto entre los seguidores de diferentes tendencias. A partir de esta inicial experiencia, Llopis se planteó reconducir el problema y convertirlo en herramienta educativa. Para ello utilizó como procedimiento de trabajo la estrategia cooperativa, método que se opone al trabajo individual, y que se caracteriza por propiciar que los alumnos consigan sus objetivos trabajando en equipo e intercambiando información.

En esta experiencia los alumnos recogieron información sobre diferentes estilos para trabajar contenidos de carácter conceptual: referentes históricos, referentes socioculturales, medios de difusión, intérpretes, nombres de grupos representativos, instrumentos, aspectos más destacables del estilo, estructura habitual, etc. Una vez trabajados los expusieron al resto de la clase.

La autora explicaba que a partir de esta metodología para la utilización de la música popular en el aula, los contenidos que se habían conseguido no sólo eran de carácter conceptual, sino principalmente de tipo actitudinal.

6. En conclusión

A lo largo de este capítulo hemos podido ver cuáles han sido las principales propuestas metodológicas para el uso de la música popular en el aula, desde las más clásicas basadas en el análisis de audiciones o planteamientos más teóricos, hasta modelos más activos con una mayor participación del alumnado. Las propuestas más recientes se acercan cada vez más a la práctica de esta música desde el punto de vista de sus propios intérpretes. El uso de instrumentos populares es algo cada vez más defendido por los educadores, que ven la necesidad de plantear a los alumnos experiencias cercanas a la autenticidad.

También las herramientas que utilizan estos músicos han servido como punto de partida para recientes modelos. El uso del aprendizaje de música de oído o la forma de componer cercana a la improvisación son propuestas cada vez más estudiadas por los educadores.

En España los modelos activos para usar el repertorio popular en el aula están basados principalmente en el método Orff. La poca literatura existente en torno a qué música utilizar en el aula y cómo hacerlo, ha ocasionado que no haya demasiadas propuestas educativas para utilizar esta música en el aula y que este repertorio en muchos casos todavía se plantee como algo excepcional.

¹⁰⁹ Llopis, E. (1999). Culturas musicales y aprendizaje cooperativo. Pop, rock, heavy y bakalao en la clase de música. *Cuadernos de Pedagogía* 279, 27-30.