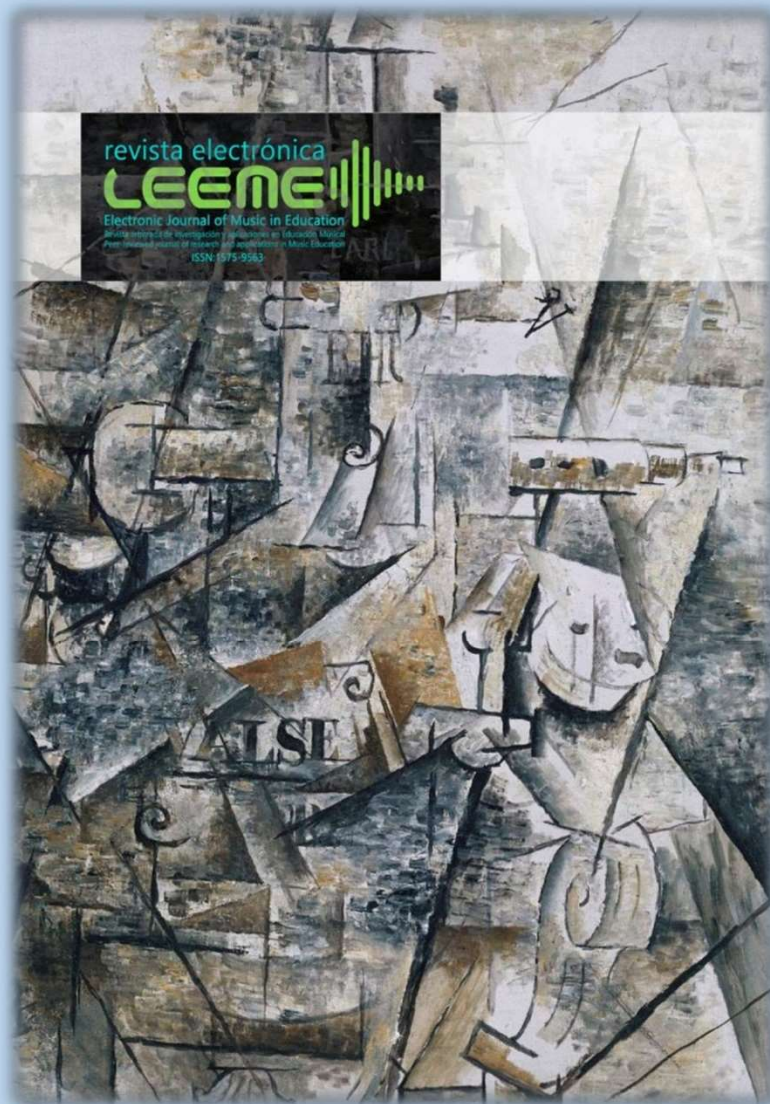




revista electrónica
LEEME
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN:1575-9563

NÚM. 19 (2007): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria¹

Main approaches to the use of popular music in Secondary Education

Susana Flores Rodrigo

e-mail: susana.flores@unirioja.es

Universidad de La Rioja/ IES Miguel Servet (Zaragoza)

Recibido: diciembre 2006

Publicado: junio 2007

RESUMEN

Este artículo es una reflexión sobre el uso de la música popular actual en el aula y sobre los modelos didácticos más innovadores que ya están siendo utilizados en muchas aulas de educación secundaria occidentales. Aunque aparentemente pueda parecer que la única utilidad de este repertorio es conseguir la motivación del alumno, las investigaciones más recientes nos muestran que también facilita el aprendizaje de otro tipo de contenidos y destrezas musicales que serían difíciles de enseñar utilizando exclusivamente el repertorio clásico.

ABSTRACT

This article is a reflection about the use of the popular music in the classroom and about the most innovative teaching models which already are being used in many Western classrooms of Secondary Education. Although it could seem that the only utility of this sort of music is to obtain the motivation of the students, the most recent investigations show us that it also facilitates the learning of another type of contents and musical skills that would be difficult to teach using exclusively the classical music.

Introducción

La relación entre los adolescentes y la música ha sido estudiada desde diferentes perspectivas científicas. Pero lo cierto es que incluso si uno se acerca como mero observador no resulta demasiado complicado apreciar que la música ocupa un importante lugar en la vida de los adolescentes.

Con frecuencia, los jóvenes exhiben orgullosos sus preferencias musicales a través de signos externos como su forma de vestir, su corte de pelo o incluso a través de las melodías que seleccionan para oír su teléfono móvil. Es más, si durante una clase de música el profesor muestra interés por conocer las músicas que escuchan sus alumnos, estos se apresuran a contar públicamente el tipo de repertorio que les gusta, detallando los grupos y artistas que suelen escuchar, e incluso ofreciéndose a traer grabaciones de lo que ellos consideran más representativo e interesante.

Sin embargo, pese a esta importante relación existente entre música popular actual² y adolescencia, los currículos oficiales del área de música en la educación secundaria todavía no le prestan la debida atención. De este modo, el sistema educativo sigue perpetuando la tensión existente entre los dos tipos de música: la del entorno del alumno y la del ámbito escolar, y por este motivo, a menudo el alumno tiene la percepción de que la música que escucha en clase y la que escucha fuera no tienen nada en común. De hecho, habitualmente el alumno considera que la música que estudia en el instituto es menos auténtica, creativa e imaginativa que la música que escucha fuera.

En este sentido, la distancia estética y cultural entre la experiencia personal del alumno y la que recibe en clase es incluso mayor en el área de música que en otras materias. Por ejemplo, en otras asignaturas del currículo como en tecnología el alumno suele diseñar proyectos de lo que ya conoce o en educación física tiene la posibilidad de practicar deportes y actividades similares a las que ha visto o a las que ya practica fuera. Sin embargo, en la clase de música el alumno experimenta un fuerte choque cultural. Lógicamente, aunque el propósito del sistema educativo es ampliar horizontes, desde los años sesenta son muchos los autores que proponen tomar la experiencia cultural del alumno como punto de partida.

A lo largo de este artículo voy a hacer un pequeño recorrido por la historia de la música popular actual en la educación secundaria, deteniéndome en los primeros pasos para su incorporación y en los principales logros. Asimismo, plantearé las últimas corrientes en los modelos didácticos actuales para llevar la música popular a las aulas de secundaria.

Hacia la inclusión de la música popular actual en el aula

En torno a los años sesenta, la música popular actual empezó a adquirir una relevancia social indiscutible, y algunos sociólogos y educadores comenzaron a observar que los contenidos que transmitía el área de música en la educación secundaria chocaban con los intereses y las inquietudes musicales que tenían los alumnos. A mediados de los años sesenta Tagg (1966) exponía que había observado que los alumnos de esta etapa educativa tenían una gran curiosidad por la música popular del momento, apuntando que ese interés incluso superaba lo estrictamente musical. Por este motivo, consideraba incomprensible que esta música fuera ignorada por el currículo académico.

Un año después, el Tanglewood Symposium promovía una de las primeras propuestas oficiales para incluir la música popular actual en el aula. El hilo conductor del simposio había sido el tema "Music in American Society" y sus análisis habían girado en torno a la evaluación de la docencia de música y a la propuesta de retos para la educación musical hacia el año 2000. Los intensos debates en torno al papel de la música y la sociedad culminaron en la "Tanglewood Declaration", en la que sus firmantes manifestaban, entre otras cuestiones, que la educación debía potenciar la creatividad y contribuir al desarrollo de la identidad personal. En la declaración afirmaban además que la música podía contribuir a estos fines, por lo que defendían una presencia importante en el currículo escolar.

Pero la propuesta más destacable para expandir el currículo escolar, rompiendo así con una tradición ya asentada, fue la de que todos los tipos de música de cualquier período, estilo, forma y cultura debían estar presentes en el currículo. En este sentido, se hacía además especial hincapié en que esto también concernía a la música popular de los adolescentes, la música de vanguardia y las músicas de otras culturas.

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

Un año después del simposio Swanwick publicaba *Popular music and the Teacher* (1968), el primer libro que abordaba seriamente la inclusión de la música popular en el aula desde el punto de vista educativo. El texto estaba escrito desde la percepción de un profesor en activo, lo que le permitía afrontar con realismo los problemas con los que se podía encontrar el docente interesado en usar este repertorio. De este modo, Swanwick abarcaba cuestiones tan necesarias como los criterios para seleccionar las audiciones o la elección de la metodología más adecuada.

Pero además, Swanwick también criticaba algunas actitudes que había observado en muchos docentes que utilizaban la música popular en sus aulas, por ejemplo, su uso como recompensa al final de una lección o de un trimestre o su programación como un acontecimiento excepcional. Para Swanwick estas actitudes denotaban dos problemas, en primer lugar que el profesor se sentía presionado por las preferencias de sus alumnos adolescentes, y en segundo lugar, que el profesor no se tomaba en serio estas músicas, porque incluso estaban fuera del plan de estudios.

En 1969 Suecia aprobaba un novedoso currículo de música para la Educación Secundaria que incluía numerosas observaciones sobre la música y los adolescentes. Este currículo había sido precedido por un estudio sociológico de Nilöf³, quien investigó los hábitos de los jóvenes en el país. Nilöf llegaba a la conclusión de que la música popular era una de las más escuchadas por los jóvenes y adolescentes suecos, y estos resultados llevaron a tomar algunas decisiones no sólo en la política cultural del país, sino también en la educativa. Nilöf se planteó el modelo de aprendizaje de la cultura, concluyendo que en este proceso los jóvenes estarían más motivados, y por tanto el aprendizaje sería más eficaz, si se comenzara a trabajar desde lo que ya se conoce. Lógicamente, en el caso de la música esto implicaría introducir el repertorio popular en la educación.

Por ello, el Currículum Nacional sueco de 1969 incluía numerosas observaciones sociológicas sobre música y jóvenes, y algunas recomendaciones como estas:

“Deberían ser escuchados y discutidos diferentes estilos de música. Debería ser estudiado el estilo de los artistas de la música popular. (...) La enseñanza musical

debe tomar en consideración las características específicas de la música de la juventud y usarlas como punto de partida." (Tagg 1998, pp. 222-226)

Lógicamente, esta nueva forma de entender la enseñanza musical también requería una reforma en la formación de los propios docentes, y por este motivo, en 1971 comenzaba un programa de formación del profesorado, todavía vigente, en el que la música popular también ocupaba una parte importante del plan de estudios.

Cinco años más tarde y también a lo largo de la década de los ochenta, el sociólogo Vulliamy (1976 y 1982) publicó varios volúmenes sobre música popular y educación, algunos de ellos en colaboración con diferentes educadores. Vulliamy sugería que uno de los verdaderos problemas para incluir la música popular actual en el aula era la formación clásica del profesorado. Sin embargo, también concluía que el problema no era excesivamente grave, en tanto que la música pop no debía ser enseñada de forma tradicional, y que el profesor debía ver a sus alumnos como poseedores de un importante conocimiento en torno a la música popular que iban a expandir.

Desde la perspectiva de Vulliamy, el profesor aportaba al proceso de aprendizaje la experiencia musical y los conceptos técnicos en torno a la música, mientras que el alumno contribuiría desde una visión más personal de este repertorio. Para este sociólogo, el aprendizaje debía partir de la combinación de ambas perspectivas.

Desde los años ochenta se han sucedido numerosas reflexiones en torno al uso de la música popular actual en la educación en diferentes publicaciones. Por ejemplo, las revistas *International Journal of Music Education* y *Music Educators Journal* han publicado numerosas investigaciones y han dedicado varios monográficos a este tema. Más recientemente, y en el marco de los seminarios de la Northwestern University Music

Education (NUMELS), se ha llevado a cabo un seminario internacional titulado "Popular Music and Music Education: Forging a Credible Policy", que ha reunido a algunos de los especialistas más destacados del momento⁴.

Cómo utilizar la música popular al aula: principales tendencias

Después de estas importantes aportaciones teóricas el debate quedó abierto. La idea de que la música popular debía formar parte del currículo ha sido aceptada progresivamente, sin embargo, la cuestión de cuál es el modelo didáctico más conveniente sigue sin resolver, y a ella se han sumado educadores y sociólogos con diferentes propuestas.

1) El análisis

Sin duda, una de las propuestas más utilizadas por los docentes ha sido la del análisis, planteando para la música popular prácticamente los mismos criterios que se utilizarían para cualquier otro tipo de repertorio. En esta línea, autores como Comer (1982) o Burnett (1982) proponen el estudio, entre otros, de aspectos rítmicos, armónicos, melódicos o formales.

En el trabajo cotidiano es fácil observar que muchos bloques temáticos son más sencillos de comprender si se trabajan a partir de un repertorio conocido de antemano. Por ello, a menudo se ha visto en la música popular una herramienta interesante para ser utilizada como punto de partida, de modo que permita asimilar conceptos que después puedan ser aplicados a cualquier otro tipo de repertorio. Por ejemplo, para asimilar el concepto de la forma musical, es importante comprender y diferenciar aspectos como la repetición, el contraste o el retorno, y esto es más sencillo si se

utiliza una canción que ya se conoce. Por ello, diferentes autores como Pembroke (1991, p. 33) han visto en la música popular grandes ventajas para trabajar este concepto.

2) El enfoque sociológico

Otros educadores se han planteado que el uso de la música popular no debería quedarse en el enfoque técnico y musical, sino que también debería permitir el estudio de aspectos sociológicos. En esta línea, Dunbar-Hall (2002, pp. 216-226) planteó un modelo siguiendo la combinación de los enfoques etic y emic. En el nivel etic se estudiaría lo que se refiere a la obra de arte en sí o a la partitura: ritmo, armonía, melodía, etc., obteniendo así la información estrictamente musical, mientras que el nivel emic permitiría llegar a un análisis sociológico: características estilísticas no musicales, implicaciones subculturales, etc. La combinación de estos dos enfoques permitiría así conocer todo el proceso de la canción, desde el creativo (emic) pasando por la propia partitura (etic) hasta llegar al intérprete y al oyente (emic).

3) La interpretación musical

La interpretación musical del repertorio popular actual ha sido una de las formas más habituales de llevar esta música a las aulas. Sin embargo, también es la que ha generado mayor controversia, especialmente por criterios relacionados con la autenticidad. Esto se debe a que el modo más habitual de interpretar este tipo de música en las aulas ha sido la adaptación para instrumentos escolares, especialmente para flautas e instrumentos Orff.

Concretamente, algunas prácticas de utilización de estos instrumentos no sólo han tenido detractores desde el punto de su aplicación a la música popular actual, sino que también se han criticado desde su uso para otros repertorios, como el étnico. Swanwick (1997) incluso

argumentaba que algunos planteamientos didácticos derivados del sistema Orff habían llegado a crear 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 autenticidad, y a diferencia de otras áreas como las lenguas extranjeras, que trataban de buscar el realismo en sus herramientas sonoras: diálogos con temas cotidianos, conversaciones con ruido reales de fondo, etc., la educación musical se alejaba cada vez más del mundo sonoro real.

“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).

La interpretación de música popular en el aula con los instrumentos propios de este repertorio: guitarras, bajos, baterías, teclados eléctricos, etc., es una tendencia defendida cada vez por más educadores como Cuttieta (1991 y 2004), Green (1988 y 2001) o Boespflug (1999) entre otros. Sin embargo, este acercamiento también presenta algunos problemas, sobre todo de índole práctica, dado que ni es sencillo conseguir este tipo de instrumentos para el aula, ni tampoco el profesorado suele estar preparado para su interpretación y enseñanza.

Una vez en el aula, la utilización de estos instrumentos también ha requerido del diseño estrategias para el aprendizaje y la interpretación, sobre todo con el objeto de conseguir resultados sonoros similares a los de la música real. Para empezar, el repertorio popular actual tiene un carácter eminentemente camerístico en donde lo habitual es que cada instrumento tenga su propia función, evitando voces duplicadas, o que todos los instrumentos estén sonando en todo momento. Sin embargo, en el trabajo cotidiano del aula la tendencia del profesorado es a integrar en el mismo grupo al mayor número de alumnos posible y que además todos toquen en todo momento. Lógicamente, este tipo de decisiones no responden a criterios musicales ni interpretativos por parte del profesor, sino a una cuestión de organización en el aula. El recurso de utilizar instrumentos populares en el aula ha sido trabajado entre otros por

autores como Cutietta y Brennan (1991), quienes para este último problema recomendaban crear en el aula varios grupos de alumnos con el fin de darle mayor autenticidad a la interpretación.

4) Aprender desde la música popular actual

Cook (2001, p. 20) 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 crea una crisis de confianza que le lleva a esconderse en el armario de limpieza. Ry Cooder, que en la ficción interpreta a un conserje, enseña a Piginini a tocar de memoria y dejando que la música surja con naturalidad.

Recientemente desde la educación musical se ha empezado a considerar la importancia de utilizar la música popular tomando como modelo los métodos que utilizan sus propios intérpretes. Habitualmente el modo en el que aprenden estos músicos suele ser el aprendizaje informal. Es sabido que este tipo de aprendizaje musical 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.

Con frecuencia también 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. Cuando escuchamos cómo muchos músicos que interpretan pop, rock, folk, etc., se refieren a su forma de trabajar podemos observar que es esta es una de las herramientas más utilizadas.

Este tipo de aprendizaje ha pasado bastante desapercibido para la investigación educativa, y tampoco ha generado apenas investigación desde la etnomusicología. Johansson y Lilliestam han investigado en profundidad en torno a este tema tanto en sus respectivas tesis doctorales como en otros artículos

posteriores⁵. Como ejemplo de este modelo de aprendizaje, Lilliestam cita en uno de sus artículos la entrevista que había tenido lugar entre el etnomusicólogo Lundberg y un músico folk. El primero había preguntado al músico de folk por la escala exacta que había tocado:

- “Una mayor –contestó-.
- Pero esta otra –dije– y mostré otra escala que también contenía una tercera mayor.
- Esa también es mayor.
- Pero si vosotros tocáis juntos, ¿cómo saben tus compañeros si es una u otra si tú sólo les has dicho que es mayor?
- Bueno, para eso la oyen ¿no?” (Lilliestam, 1996, p. 200)

En los grupos de música popular actual el aprendizaje de una canción ya existente suele hacerse a partir de la grabación y no de la partitura convencional, como sí sucede con el repertorio clásico. De este modo, aspectos como la improvisación, la audición atenta y el desarrollo del oído se convierten en elementos esenciales para el intérprete de música popular.

Utilizando un modelo de aprendizaje similar al de estos músicos, el alumno también puede desarrollar este tipo de herramientas, importantes para la comprensión de la música, y más difíciles de trabajar desde el repertorio clásico. Este modelo de enseñanza ha sido defendido principalmente por Green (2002), o por Emmons (2004), quienes plantean que este tipo de aprendizaje podría servir para rediseñar los modelos de enseñanza tradicionales utilizados tanto en las aulas de educación secundaria, como en las de formación del profesorado.

5) Otras experiencias

Al margen de los modelos didácticos desarrollados en las aulas, recientemente también han empezado a llevarse a cabo experiencias fuera del entorno escolar. Una de las más interesantes se lleva a cabo en el marco de los programas educativos del museo "Rock and Roll of Fame and Museum" localizado en Cleveland (Ohio)⁶. Estos programas están especialmente orientados hacia los alumnos de educación secundaria y cuentan con una gran acogida. Concretamente desde el curso 2002/2003 barajan cifras de en torno a 18.000 escolares. Los programas incluyen diferentes tipos de recursos educativos que van desde textos para la lectura, vídeos, actuaciones en vivo, demostraciones, baile y materiales educativos

Pero además, el museo también dispone de programas educativos para el profesorado que tienen lugar principalmente durante el verano y 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. El pasado verano de 2006 el programa llevaba por título "El uso del Hip hop en la educación".

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo hemos podido ver el origen del uso de la música popular actual en el aula, así como los principales modelos didácticos para hacerlo. Personalmente considero que es importante reflexionar sobre el repertorio que usamos en las aulas y pensar que debemos empezar a incorporar la música del alumno para que forme parte del currículo como una más. Para ello podemos optar por muchas vías y modelos didácticos, pero no debemos olvidar que la función de esta música no sólo es la de motivar o conocer mejor ese repertorio, sino que además nos va a permitir el desarrollar otras muchas destrezas que el alumno podrá seguir utilizando en su vida cotidiana. Si para ello además planteamos en las aulas experiencias

musicales cercanas a la realidad, estaremos consiguiendo un verdadero enlace entre el aula de música y la realidad musical del alumno.

Frits (2006) explicaba que llevaba mucho tiempo enseñando a sus alumnos a tocar la guitarra acústica en clase y a acompañar las canciones del momento. La autora afirmaba que cuando se había vuelto a encontrar con sus alumnos después de algunos años, estos le habían dicho que seguían tocando la guitarra, y que lo que habían aprendido durante la educación secundaria todavía les seguía resultando de gran utilidad en su vida cotidiana para disfrutar de la música como forma de expresión o simplemente para practicar en su tiempo libre y acompañar las canciones del momento que les gustaban.

¿Acaso hay una recompensa mejor para un profesor de música?.

NOTAS

¹ Este artículo es una revisión a partir de la Comunicación presentada en el IX Congreso de la SIBE (Palma de Mallorca, 2006) que será publicada en Ayats y Ginesi (Eds.) (en prensa) *Experiencia musical y cultura global* (col. Quaderns de l'Arxiu del So i de la Imatge). Palma de Mallorca: SIBE-Consell de Mallorca, bajo el título "Rock around the classroom. El pop y el rock llegan al aula". Este artículo ha sido posible gracias a las Ayudas para estancias en Universidades y Centros de Investigación que concede el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, que me han permitido investigar en el Institute of Education (University of London) durante los años 2004, 2005 y 2006. Este trabajo además forma parte de la tesis doctoral "Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical" que estoy desarrollando en la Facultad de Educación de la UNED, bajo la dirección de la Dra. Pilar Lago.

² En este artículo los términos música popular actual o simplemente música popular, se utilizan en el mismo sentido que el concepto anglosajón *popular music*. Este término engloba, entre otras, el conjunto de manifestaciones musicales actuales como el pop, rock, rap, heavy, techno, etc. Sobre los problemas de definición del concepto *popular music* véase Martí (2000).

³ El estudio sociológico elaborado por Nilöf y su repercusión en el sistema educativo sueco puede consultarse en Tagg (1998).

⁴ Los resultados de las aportaciones de este seminario han quedado recogidas en el libro *Bridging the gap. Popular music and music education*. Véase Rodríguez (2004).

⁵ Johansson ha defendido su tesis doctoral sobre el aprendizaje de música de oído en los intérpretes de rock: *Can you hear what they're playing?. A study in strategies among ear players in rock music* en la Universidad de Luleå en 2002. Un resumen de la misma y de su aplicación práctica puede verse en el artículo "What chord was that?. A Study of strategies among ear players in rock music". Véase Johansson (2004). Asimismo, la tesis doctoral de Lilliestam *Musikalisk ackulturation-fran blues till rock. En studie kring latén Hound Dog*, defendida en Goteborg en 1988, también aborda este tema en profundidad, al igual que su libro *Gehörsmusik. Blues, rock och muntlig trädning*. Un resumen de estos planteamientos puede ser consultado en el artículo para la revista *Popular Music* de 1996 "On playing by ear". Véase Lilliestam (1996)

⁶ Para obtener información detallada sobre este museo y sus programas educativos, véase la web: <http://www.rockhall.com/museum/>

Referencias bibliográficas

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

- Burnett, M. (1982) *Using pop music with middle-school classes*. En Vulliamy y Lee (Eds.) *Pop, Rock and Ethnic Music in School*, (pp. 24-39), Cambridge: Cambridge University Press.
- Comer, J. (1982) *How can I use the Top Ten*. En Vulliamy y Lee (Eds.) *Pop, Rock and Ethnic Music in School* (pp.7-23), Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, N. (2001) *De Madonna al canto gregoriano*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cutietta, R. A. (1991) Popular Music. An Ongoing Challenge. *Music Educators Journal*, 77, 26-29.
- Cutietta, R. A. and Brennan, T. (1991) Coaching a Pop/Rock Ensemble. *Music Educators Journal* 77, 40-45.
- Dunbar-hall, P. (2002) *Designing a teaching model for popular music*. En Spruce, G. (Ed.) *Teaching Music* (pp. 216-226), London: Routledge.
- Frits, E. (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* 24, 178-187.
- Green, L. (2002) *How Popular Musicians Learn*, Cornwall: Ashgate.
- 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.
- Lilliestam, L. (1996) On playing by ear. *Popular Music* 15, 195-216.

- Martí, J. (2000) Músicas populares actuales. Problemas de definición. En J. Martí, *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales* (pp. 235-258). Balmes: Deriva.
- Pembroke, R. G. (1991) Exploring the Musical Side of Pop. *Music Educators Journal* 77, 30-34.
- Rodríguez, C. X. (2004) *Bridging the gap. Popular music and music education*, Reston: MENC.
- Swanwick, K. (1968) *Popular Music and the Teacher*, Oxford: Pergamon Press.
- Swanwick, K. (1997) *Autenticidad y realidad de la experiencia musical*. En Hemsy De Gainza (Ed.) *La transformación de la Educación musical a la puertas del siglo XXI* (pp. 141-157), Buenos Aires: Guadalupe.
- Tagg, P. (1966) Popular music as a posible medium in secondary school education. Consultado en mayo de 2007 en <<http://www.tagg.org/articles/xpdfs/mcr1966.pdf>>
- Tagg, P. (1998) The Goteborg Connection: Lessons in the History and Politics of Popular Music Education and Research. *Popular Music* 17 (2), 219-242.
- Volk, T. M. (1998) *Music, Education and Multiculturalism*, New York: Oxford University Press.
- Vulliamy, G. y Lee, E. (1976) *Pop Music in School*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vulliamy, G. y Lee, E. (1982) *Pop, Rock and Ethnic Music in School*, Cambridge: Cambridge University Press.

**“Taking the ‘art’ of music for granted: a critical sociology of the
aesthetic philosophy of music”¹ (excerpts)**

**(Dando por sentado el ‘arte’ de la música: una sociología crítica de la
filosofía estética de la música) (fragmentos)**

Thomas A. Regelski
Univ. de Helsinki
Prof. emérito Univ. de New York

Si la música es la actividad intelectual cognitiva y profunda que afirma el paradigma estético, podríamos preguntarnos por qué describimos su práctica y producción como *juego*.²

Los músicos y los profesores se equivocan al tomar como garantía de “arte” la naturaleza, función y valor de la música, es decir, como un asunto de placer estético, expresión metacognitiva o gran “cultura intelectual”. Cuando tales asunciones se identifican con lo que es la música, sobre lo que es ésta y sobre lo buena que es, tenemos un tipo de elitismo o esnobismo (Lynes, 1966) que deja a los estetas en un limbo socioeconómico o intelectual quejándose de que lo que ellos disfrutaban y valoraban garantiza la prominencia educativa y económica. Pero si la música como arte fuera tan valiosa de forma evidente y clara para otras personas inteligentes como para los músicos y educadores musicales, su importancia para la educación y la sociedad no tendría que ser continuamente defendida.

La clasificación de la música de acuerdo a cualidades estéticas ha transmitido además un efecto evaluativo que clasifica el arte musical en lo más alto de la jerarquía, distribuyendo arbitrariamente la música popular, funcional y étnica (multicultural) en posiciones por debajo de ella. La profundidad que se alega para distinguir la música “seria” de la menos recóndita es un asunto del enfoque y las sutilidades de las ideas

¹ Fragmentos traducidos al castellano por Jesús Tejada Giménez de la ponencia de Thomas Regelski -En Lee R. Bartel & David J. Elliott (1996) *Critical Reflections on Music Education*. (Proceedings of the Second International Symposium on the Philosophy of Music Education). Toronto: Canadian Music Education Research Centre-University of Toronto.

² (play, en el original).

estéticas que supuestamente requieren análisis y son necesarias para una respuesta estética.

No obstante, diversos autores fuera de este paradigma (Zolberg, 1991; Berland, 1982; Stigler, Shweder y Herbert, 1990; Shweder y Levine, 1984; Wals-Asante, 1993; Blaukopf, 1992) han establecido claramente "la naturaleza socialmente construida del arte, de las instituciones culturales, los artistas y los públicos (Zolberg, 1991: ix). En lugar de buscar un *esencialismo* o definir las propiedades estéticas internas, entienden la música (y el arte) más ampliamente en términos de praxis social y agente social (Shepherd, 1991, 1992). Dentro de esta perspectiva, hay tantas "músicas" como instituciones sociales, que definen particulares culturas y sub-culturas (Kaemmer, 1993).

En Grecia, la música tiene una función social y lúdica (Huizinga, 1960). Pero también posee significación moral, ética, metafísica y práctica. Es un arte práctico relacionado con la *mimesis* (teoría del etos). La *poiesis* está asociada con la *fronesis* (el conocimiento racional de la acción adecuada necesaria para obtener unos buenos resultados) pero no con propósitos estéticos.

Existen dos venas en Grecia: una asociada con el presunto origen divino de la música, que conduce a su uso como terapia y que tiene implicaciones intelectuales y filosóficas. Otra fuente está asociada con la metafísica de Pitágoras, es decir, con sus bases matemáticas. Esta orientación es la que se incluye en la educación general. Es metafísica o matemáticas especulativas, pero no lo que llamamos arte (Alperson, 1994). Durante el siglo VI hasta el Renacimiento la transmisión de la metafísica pitagórica sigue en Europa. Con ella se acentúa la razón y el poder analítico. Para esta tendencia, los teóricos son superiores a los músicos.

En el Renacimiento existe un interés por los griegos. Los artistas buscan a la música un lugar entre las disciplinas humanísticas. Surge la monodia u ópera: la música y la teoría musical está relacionada con las palabras, pero no es independiente: la música imita a la palabra. En este contexto, la música instrumental es de menor importancia, pues carece de esta *mimesis*. Sólo en el s. XVIII llegará a ser ilustrativa o representativa de temas literarios o pictóricos.

A comienzos del siglo XVIII surge la teoría de los afectos o *affektenlehre*, la *mimesis* del gesto musical para expresar ciertos afectos, que se basa en la retórica clásica. A mediados del siglo surge la escuela de Mannheim, que favorece la creación de recursos orquestales basados en las imágenes visuales y gestuales para expresar efectos "dramáticos". En Francia, mientras tanto, tiene éxito el sentimentalismo fácil del Estilo Galante. A finales de siglo, surge el *Empfindsammer Stil*, que imita la subjetividad, la expresión de cambios de afectos, mediante un cambio constante de

dinámicas, tempi, textura y orquestación.

El tránsito del barroco al clasicismo es un problema de transformar o abstraer las figuras retóricas musicales asociadas a la palabra de la ópera en figuras que se puedan adaptar a la música instrumental. La racionalización de los afectos (Lang, 1941) fue la aportación de la Ilustración a la *Affektenlehre*. En el barroco, cada movimiento expresaba un sólo afecto. En la Ilustración existe un contraste de temas y una polarización de la tonalidad entre tónica y dominante para expresar el cambio de afectos. La singularidad de los afectos se basan en efectos naturales mediante sutiles cambios y desarrollos melódicos y rítmicos. La música instrumental se considera "imitativa", pero no en el sentido de representar, sino en el de traducir los afectos naturales en sonidos. La música es parecida al diálogo y proporciona su "drama" (Dalhaus, 1989).

La legitimación del Buen Gusto como Estética

La teoría de la actitud estética reemplazó la "belleza" con la noción de "objeto estético" (Dickie, 1970: 82). Fue más un caso de institucionalización de la praxis sociomusical de la clase alta de esa época que una imposición de criterios estéticos.

El ideal de la Ilustración fue el hombre galante, universalmente culto. La teoría de la música ya no estaba preocupada con la legitimación del presente en términos del pasado, sino con permitir a las personas educadas "formar sus gustos, entender los términos teóricos, con el fin de discutir sobre música con entendimiento" (Lang, 1941).

La clase emergente, la clase media, huía de la pompa y afectación de la corte. Le agrada la simplicidad, la seriedad de propósito que caracterizaba a la burguesía.

Kant no pudo decir cosas buenas de la música, dado que servía a fines de entretenimiento, una música ocasional que proporcionaba una oportunidad para presumir de clase: la música ocupa el lugar más bajo entre las bellas artes, sólo juega con sensaciones (Kant, 1952). Kant utiliza "estética" para referirse a las experiencias perceptuales placenteras, más que la apreciación desinteresada de los teóricos de la actitud estética (Dickie, 1974: 73).

Para Baumgarten, la estética implica un tipo de cognición sensorial, donde el gusto (la belleza) es un acto de percepción pura. La teoría estética llegó a ser la ciencia de la sensibilidad: el conocimiento del contenido del mundo sensible.

La estética sistemática buscaba el conocimiento "distintivo" de Leibnitz: resolver un fenómeno en los componentes que lo determinan y condicionan; se mantiene que estas partes son inseparables de la totalidad, confinando una unidad indisoluble de multiplicidad. Así pues, la unidad no es una síntesis de conceptos lógicos; para Baumgarten se resuelve mediante fuerzas intelectuales, preconceptuales, inferiores, una facultades cognitivas inferiores. El objetivo de la estética "es la perfección de la cognición sensorial como tal" (Cassirer, 1968). La nueva ciencia estética se basa en el inmediato contenido de la apariencia. No busca ir más allá de la apariencia sensorial con el fin de encontrar conceptos, símbolos, ideas, imitaciones.... Sólo busca la contemplación estética pura. La cognición sensorial se justifica por sí misma, algo que está en el reino de los noúmenos, donde el conocimiento es una cosa en sí misma.

Baumgarten facilita la racionalización y, por tanto, la humanización de la sensibilidad. La estética es la contraparte de la lógica que explora las leyes del pensamiento que gobiernan el uso no discursivo de símbolos, análogamente a como lo hace la lógica en el pensamiento discursivo. La contemplación y el refinamiento intelectual fue legitimado como parangón y epítome de la ideología estética.

En Francia, existen intentos de sistematizar el conocimiento. Hay una teorización sobre la música; se crean instituciones (por ejemplo, el Conservatorio de Paris); se institucionaliza la tendencia a cientificar todo conocimiento. Los modos de hacerlo en el XVIII son:

1. Analizar, es decir, reducir a sus partes.
2. Agrupar estas partes de acuerdo a sus similitudes.
3. Etiquetar los grupos formados, pues nombrar es conocer (Gillispie, 1960: 172).

Los dos primeros se agruparon en un solo procedimiento.

Hasta el Renacimiento, la música instrumental era propia de las clases bajas. La música vocal y coral, la ópera es la música de las clases altas. En el XVIII la moda por la música de danza la hace popular como práctica musical. Al final del XVIII las clases altas habían hecho una transición hacia las formas instrumentales puras como música práctica, aunque nunca consiguió el formalismo estético puro. Pero esta elevación a la práctica legitimó la música instrumental.

Poco a poco se da una tensión entre los ideales clásicos y los románticos. En el XIX, se nombra por primera vez la expresión "el arte por el arte", que permitirá su legitimación institucional. Una interpretación inexacta del pensamiento kantiano en Francia provocan la aparición de 4 palabras en la teoría y la crítica: "estética, desinterés, libre y puro". A los que se añaden "artes, belleza, gusto, forma y sublime". La música instrumental llega a ser considerada la más autónoma y soberana de las artes debido a su relativa abstracción de la naturaleza y libertad de los conceptos

definidos. Es el epítome de la música, su esencia (Dalhaus, 1989).

Los formalistas ignoran convenientemente el hecho histórico de que incluso tan tarde como en el período clásico las personas conversaban, se movían y mantenían relaciones sociales durante los conciertos. Quedarse quieto y en silencio, concentrándose sólo en la música, los inicios de la etiqueta de los conciertos públicos tal y como la conocemos hoy, fueron avanzando poco a poco entre el mundo de los intérpretes profesionales. Estos signos de culturización no llegarán a ser institucionalizados hasta pasada la mitad del s. XIX, cuando los conciertos públicos de aficionados fueron suplantados por grupos profesionales y virtuosos. He aquí como el ser culturizado que desde el Renacimiento había implicado considerables destrezas en la interpretación *amateur*, de aquí en adelante el interés aficionado a la música fue relegado al salón de la clase media y a un rol como oyente. El paradigma de la "percepción desinteresada" es por tanto algo socialmente construido. Su objetivación y práctica es el resultado del devenir histórico y no una condición o criterio estético.

Formalismo estético, análisis y exclusividad cultural

La asociación de una obra anotada en partitura con el status ontológico de la música se mantiene con dificultad filosófica y ha sido contundentemente rebatida (Goodman, 1981; Nattiez, 1990; Alperson, 1984; 1987; Webster, 1971).

Aunque se puedan reconocer ciertos beneficios prácticos en el estudio de una partitura en las prácticas interpretativas, existen también algunos "mensajes" negativos que una aproximación analítica-racional a la ontología musical que se enseña a los neófitos institucionalizados en cualquier nivel. En una concepción de la música como obra de arte da la impresión de que sólo cuenta una reducción analítica. Esto crea una comprensión dicotómica, por tanto falsa, de que atender estéticamente a la música es una acción analítica, esto es, que el grado o profundidad del significado musical o profundidad estética es proporcional al grado de claridad racional del análisis.

El paradigma de la forma es en sí el resultado de la tendencia racional de la Ilustración a analizar la música en sus supuestos elementos constituyentes. Por ello, la melodía, armonía, ritmo, metro de compás, timbre, forma... son llevados como elementos independientes y cuyo conocimiento y percepción se proponen como necesarios para una respuesta estética inteligente. La forma en el Barroco fue una consecuencia del temperamento psicológico, no un principio-guía estético. En el Clasicismo, la evolución del tipo de forma modelado por la sonata llegó a ser el paradigma institucional, una norma absoluta de la música occidental (Lang, 1941). Pero esta concepción de forma no es aplicable ni a las músicas del mundo ni a la música contemporánea occidental y no puede ser considerada como una esencia ontológica, estética o epistemológica de la música.

La idea de las clases acomodadas acerca de la música fue la de arte de obras apreciadas en sus propios términos: cualidades estéticas y elementos. Esto conlleva la legitimización de tendencias, asunciones y prácticas. La ideología estética de arte como búsqueda pretende la erudición y el elitismo; por tanto, la sacralización de la cultura (Levine, 1981). Pero la institucionalización de arte ha asegurado su separación de la vida (Wolterstorff, 1980). Para este último autor, las obras de alta calidad artística son utilizadas por la élite cultural. Otras obras, las del "arte popular", son utilizadas por personas fuera de la élite cultural. Mientras que las "obras de la tribu" son utilizadas y compartidas por la élite y por la no élite. El arte tribal y popular sólo es arte en el sentido de destrezas (ars) organizadas con el fin de realizar algo práctico. Son devaluadas porque son populares y pueden ser compartidas sin necesidad de condicionamientos intelectuales. La inaccesibilidad de la música para la "tribu" es al menos un criterio que la élite cultural aplica a los juicios de buena música. Desde esta perspectiva, la música se mantiene dependiendo de su experiencia estética, que resulta sólo de una "percepción desinteresada". Las obras de arte musical proporcionan los objetos estéticos que ocasionan la respuesta estética. Como "bella arte", la música es dirigida específicamente hacia la apreciación estética y requiere el gusto cultivado y la comprensión del conocedor.

No obstante, todo esto es una benigna preocupación de una porción muy pequeña de la sociedad. Pero, como cualquier ideología, el paradigma estético se proclama inherentemente superior y más valioso que otras prácticas musicales y por tanto se propone como fundamentación que legitima la música en la educación general. Para esta ideología, las obras de arte son manifiestamente superiores a otras obras, particularmente a las populares y a las artes prácticas. Esta cultura consistente en un corpus de obras de arte debería ser mantenida por la sociedad y fomentar su apreciación; pero sólo una élite puede hacerlo, dado que requiere sensibilidad y entendimiento disciplinado y requiere la "apreciación real", una condición de exclusividad.

La democratización del ocio no ha democratizado el consumo de la alta cultura (Lasch, 1984: 44). Los padres pueden sentir que se perdieron la "cultura" en su educación y creen de forma vaga que "ser culturizado" puede ser útil para la promoción social de sus hijos. Pero, al igual que los "educadores estéticos", la mayoría de padres no tienen idea de qué significa, qué comprende o qué requiere.

REFERENCIAS COMPLETAS (formato según el original)

- Alperson, Philip. 1984. "On Musical Improvisation." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 63, no. 1: 17.
- 1987. "Aristotle on Jazz." *Council for Research in Music Education Bulletin*, no. 85: 39.
- 1992. "The Arts of Music." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 50 (Summer 1992): 218.
- 1994 "Introduction: The Philosophy of Music." In *What is Music? An introduction to the philosophy of music*, ed. Philip Alperson. Pennsylvania State University Press.
- Arnold, Matthew. 1932 [1869]. *Culture and Anarchy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Appiah, Kwame Anthony. 1992. *In my Father's House: Africa in the Philosophy of Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, Russell. 1991. "Hear America Listening." *The New York Ems* (Saturday, November 2): 23.
- Barrow, Robin and Ronald Woods. 1989. *Introduction to Philosophy of Education*. 3d Edition. London: Routledge.
- Beardsley, Monroe C. 1967. "History of Aesthetics." In *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 1, 18-35. New York: Macmillan/Free Press.
- Berland, J. C. 1982. *No Five Fingers are Alike: Cognitive Amplifiers in Social Context*. Cambridge, MA: Harvard.
- Berger, Peter L. and Thomas Luckmann. 1967. *The Social Construction of Reality: a Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor/Doubleday.
- Blacking, John. 1970. *How Musical is Man*. Seattle: University of Washington.
- 1990. *A Common-Sense View of All Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blaukopf, Kurt. 1992. *Musical Life in a Changing Society*. Trad. D. Marinelli. Amadeus Press.
- Blocker, H. Gene. 1991. "Is Primitive Art Art?" *Journal of Aesthetic Education* 25 (Winter): 87.
- Blume, Friedrich. 1970. *Classic and Romantic: a Comprehensive Survey*. Trad. M. D. Herter Norton. New York: Norton [1958].
- Bowman, Wayne. 1994. Unpublished; read at the philosophy SRIG, MENC Conference, Cincinnati.
- Brissett, D., and C. Edgely, eds. 1975. *Life as Theater*. Chicago: Aldine.
- Bruner, Jerome. 1991. "Self-Making and World-Making." *Journal of Aesthetic Education* 25 (Spring 1991): 68 [drawing upon Roman Jakobson, selected writings, vol. 8 (Berlin: Mouton de Gruyter, 1988), 92fl.
- Cage, John. 1961. *Silence*. Wesleyan University Press.
- Cassirer, Ernst. 1968 [1951]. *The Philosophy of the Enlightenment*. Trad. F. C. A. Koelln and J. P. Pettegrove. Princeton.
- Caswell, Austin B. 1991. "Canonicity in Academia: A Music Historian's View." *Journal of Aesthetic Education* 25 (Fall): 129.
- Cohen, Albert. 1981. *Music in the French Royal Academy of Sciences*. Princeton.
- Cohen, Amy Simowitz. 1983. *Theory of Art in the Encyclopedic*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Coleman, Francis J. 1971. "Is Aesthetic Pleasure a Myth?" *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 29 (Spring 1971): 320.
- Colles, H. C. 1956. *The Growth of Music: Part 11. The Age of the Sonata*. 2d ed. Rev. Eric Blom. London: Oxford University Press.
- Cone, Edward. 1994. "Music and Form." In *What is Music?* Ed. P. Alperson. New York: Haven Publications,
- Cook, Nicholas. 1990. *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Craft, Robert. 1976. "Record Review." *The New York Review of Books* (July 15).
- Cutieta, Robert A. 1993. "The Music Elements: Who Said They're Right." *Music Educators Journal* 79 (May): 48.
- Dahlhaus, Carl. 1989. *The Idea of Absolute Music*. Trad. R. Lustig. Chicago University Press.

- Dickie, George. 1974. *Art and the Aesthetic: an Institutional Analysis*. Cornell.
- Dipert, Randall. 1993. *Artifacts, Art Works, and Agency*. Philadelphia: Temple University.
- Eliot, T. S. 1948. *Notes Towards the Definition of Culture*. London: Faber & Faber [rev. ed. 1962].
- Elliott, David I. 1991. Music as Knowledge. *Journal of Aesthetic Education* 25 (Fall): 21.
- 1993. "Musicing, Listening, and Musical Understanding." *Contributions to Music Education* 20 (1993): 78.
- Ford, Julianne. 1975. *Paradigms & Fairy Tales: An Introduction to the Science of Meanings*. London: Routledge.
- Fowler, Charles, ed. 1988. *The Crane Symposium: Toward an Understanding of the Teaching and Learning of Music Performance*. Potsdam, NY: State University College.
- Frith, Simon. 1990. "Towards an Aesthetic of Popular Music." In *Music and Society: the Politics of Composition, Performance and Reception*. Eds. R. Leppert and S. McClary. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gillispie, Charles Coulton. 1960. *The Edge of Objectivity: an Essay in the History of Scientific Ideas*. Princeton University Press.
- Goehr, Lydia. 1992. *The Imaginary Museum of Musical Works*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodman, Nelson. 1981. *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Hamoncourt, Nicholas. 1988. *Baroque Music Today: Music as Speech*. Trad. M. O'Neil. Portland: Amadeus Press Music als Klangrede, Residenz Verlag, 19821.
- Hauser, Arnold. 1951. *The Social History of Art*, vol. III. Trad. S. Godman. Alfred A. Knopf/Random House (Vintage).
- Hawakaya, S. I. 1978. *Language in Thought and Action*. 4th. ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Huizinga, Johan. 1960. *Homo ludens*. Boston: Beacon Press [1950].
- Kadish, Mortimer R. 1968. *Reason and Controversy in the Arts*. Cleveland: Case Western Reserve.
- Kaemmer, John E. 1993. *Music in Human Life*. Austin: University of Texas Press.
- Kant, Immanuel. 1952. *The Critique of Judgement*. Trad. J. C. Meredith. In *Great Books of the Western World*, vol. 42, ed. R. M. Hutchins. Encyclopaedia Britannica [1790].
- Kharasch, Robert N. 1973. *The Institutional Imperative*. New York: Charterhouse Books.
- Kingsbury, Henry. 1988. *Music, Talent, and Performance: a Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kivy, Peter. 1991. "Is Music an Art?" *The Journal of Philosophy* 88 (October 1991): 544.
- Kristeller, P. O. 1965. "The Modern System of the Arts." In *Renaissance Thought 11*. New York: Harper Torchbook, 163-227.
- Kühn, Thomas. 1975. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kupfer, Joseph H. 1983. *Experience as Art: Aesthetics in Everyday Life*. Albany: SUNY Press.
- Lag, Henry. 1941. *Music in Western Civilization*. New York: Norton.
- Lasch, Christopher. 1984. "The Degradation of Work and The Apotheosis of Art." *Harper's* 268 (February): 42-43.
- Lash, S. 1990. *The Sociology of Postmodernism*. London: Routledge.
- Levine, Lawrence W. 1988. *Highbrow Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lumley, Robert, ed. 1988. *The Museum Time Machine*. London: Comedia Boo/Routledge.
- Lynes, Russell. 1966. *Confessions of a Dilettante*. New York: Harper & Row.
- Mattheson, J. 1839. *Der vollkommene Capellmeister*.
- McEvelley, Thomas. 1991. *Art and Discontent*. Kingston, NY: McPherson & Co.
- . 1992. *Art and Otherness*. Kingston, NY: McPherson & Co.
- McWilliam, Neil. 1993. *Dreams of Happiness: Social Art and the French 1830-1820*. Princeton University Press.
- M.E.N.C. 1991. *Music Educators Journal* 77, no. 8 (April): theme issue, "Popular music and Music Education."

- 1992. *Music Educators Journal* 78, no. 9 (May): theme issue, "Multicultural Music Education."
- Nattiez, Jean-Jacques. 1990. *Music and Discourse*. Trad. C. Abbate. Princeton.
- Nelson, Robert B. 1994. "Aesthetics in the Band Room." *Music Educators Journal* 80 (January): 24.
- Onions, C. T., ed. 1966. *The word Dictionary of English Etymology*. Oxford: Oxford University Press.
- Passmore, John. 1992. *Serious Art*. LaSalle, IL: Open Court.
- Paynter, John. 1992. *Sound and Structure*. London: Cambridge University Press.
- Phillips, Kenneth H. 1993. "A Stronger Rational for Music Education." *Music Educators Journal* 80 (September): 17.
- Price, Sally. 1989. *Primitive Art in Civilized Places*. University of Chicago Press.
- Rice, Danielle. 1991. "Art in the Museum Setting." *Journal of Aesthetic Education* 25 (Winter): 127.
- Regelski, Thomas A. 1970. Music and Painting in the Paragon of Eugene Delacroix. Unpublished Ph.D. dissertation, Ohio University.
- 1981. *Teaching General Music: Action Learning for Middle and Secondary Schools*. New York: Schirmer.
- 1986. "Concept-learning and Action Learning in Music Education." *British Journal of Music Education* 3 (July): 185.
- 1992. "The Action Value of Musical Experience and Learning." In *Companion to Contemporary Musical Thought*, vol. 1. ed. J. Paynter et al. (105-29). London: Routledge.
- Reimer, Bennett. 1993. "Music Education in Our Multimodal Culture." *Music Educators Journal* 79 (March): 21.
- Rosen, Charles. 1971. *The Classical Style*. New York: Viking.
- 1991. "Radical, Conventional Mozart." *The New York Review of Books* (December 19, 1991), 51-59. [Véase también la carte de Leo Treitler y la réplica de Rosen, 9 abril 1992, 54.]
- Said, Edward. 1983. "Opponents, Audiences, Constituencies, and Community." In *The Anti-Aesthetic*. Ed. Hal Foster. Port Townsend, WA: Bay Press.
- Said, Edward. 1991. *Musical Elaborations*, New York: Columbia University.
- Sessions, Roger. *My Musical Experience of Composer, Performer, Listener*. Princeton University Press.
- Shepherd, John, et al. 1977. *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*. London: Latimer New Dimensions.
- 1991. *Music as Social Text*. Cambridge: Polity Press.
- 1991a "Music and the Last Intellectuals." *Journal of Aesthetic Education* 25 (Fall): 95.
- 1992. "Music as Cultural Text." In *Companion to Contemporary Musical Thought*, vol. 1, Ed. John Paynter, et al., 128-55. London: Routledge.
- 1993. "Value and Power in Music." In *Relocating Cultural Studies: Developments in Theory and Research*. Ed. Valda Bherdall, John Shepherd and Ian Taylor. London: Routledge, 1993.
- Stebbins, Robert. 1975. "Role Distance, Role Distance Behavior and Jazz Musicians." In *Life as Theater*. Ed. Brissett and C. Edgley, 133-41. Chicago: Aldine.
- Stigler, J. W., R. A. Schweder, and G. Herdt, eds. 1990. *Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stolnitz, Jerome. 1961. "Of the Origins of 'Aesthetic Disinterestedness.'" *The Journal of Aesthetic and Art Criticism* XX (1961): 131-43.
- Sparshott, Francis. 1994. "Aesthetics of Music-Limits and Grounds." In *What is Music?* Ed. P. Alpers, 35-98. Haven Publications.
- Spring, Joel. 1976. *The Sorting Machine*. New York: Longman.
- 1993. *American Education*. 6th ed. New York: Longman.
- Sumki, Takao. 1973. *Japanese and the Japanese: Words in Culture*. Trad. A. Miura. Tokyo: Kodansha.
- Swanwick, Keith. 1992. "What Makes Music Music?" In *Companion to Contemporary Musical Thought*, vol. 1. Ed. J. Paynter, et al., 82-104. London: Routledge.
- Schweder, R. A., R. A. Le Vine, eds. *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Etnon*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tawa, Nicholas E. 1987. *Art Music in American Society*. London: Scarecrow Press.
- Taylor, Roger L. 1978. *Art, an Enemy of the People*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- T.I.M.E. December 27, 1993. "Angels Among Us." *TIME*: 56-65.
- Valery, Paul. 1945. "Leçon inaugurale du cours de poétique au Collège de France." *Variétés* 5 (1945): 297.
- Verba, Cynthia. 1993. *Music and the French Enlightenment: Reconstruction of a Dialogue, 1750-1764*. Oxford: Clarendon Press.
- Vogel, Susan. 1990. In *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*. Ed. Ivan Karp and Steven D. Lavine. Washington, D.C.: Smithsonian.
- Webster, William E. 1971. "Music Is Not a 'Notational System'." *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 29, no. 4.
- Welsh-Asanti, Kariamu, ed. 1993. *The African Aesthetic*. London: Greenwood Press.
- Werckmeister, A. 1702. *Harmonologia Musica*.
- Wilcox, John. 1953. "The Beginnings of 'Art Pour l'Art'." *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 11 1 (1953): 360.
- Wilson, Frank R. and Franz L. Roehmann, eds. 1990. *Music and Child Development*. St. Louis: MMB Music, Inc.
- Wolterstorff, Nicholas. 1980. *Works and World of Art*. Oxford: Clarendon Press.
- 1980a. *Art in Action*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Wright, F.A. 1969. *The Arts in Greece*. London: Kennicat [1923].
- Wuthnow, Robert, et al. 1987. *Cultural Analysis: the Work of Berger, Douglas, Foucault and Habermas*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Zolberg, Vera L. 1991. *Constructing a Sociology of the Arts*. Cambridge: Cambridge University Press

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista