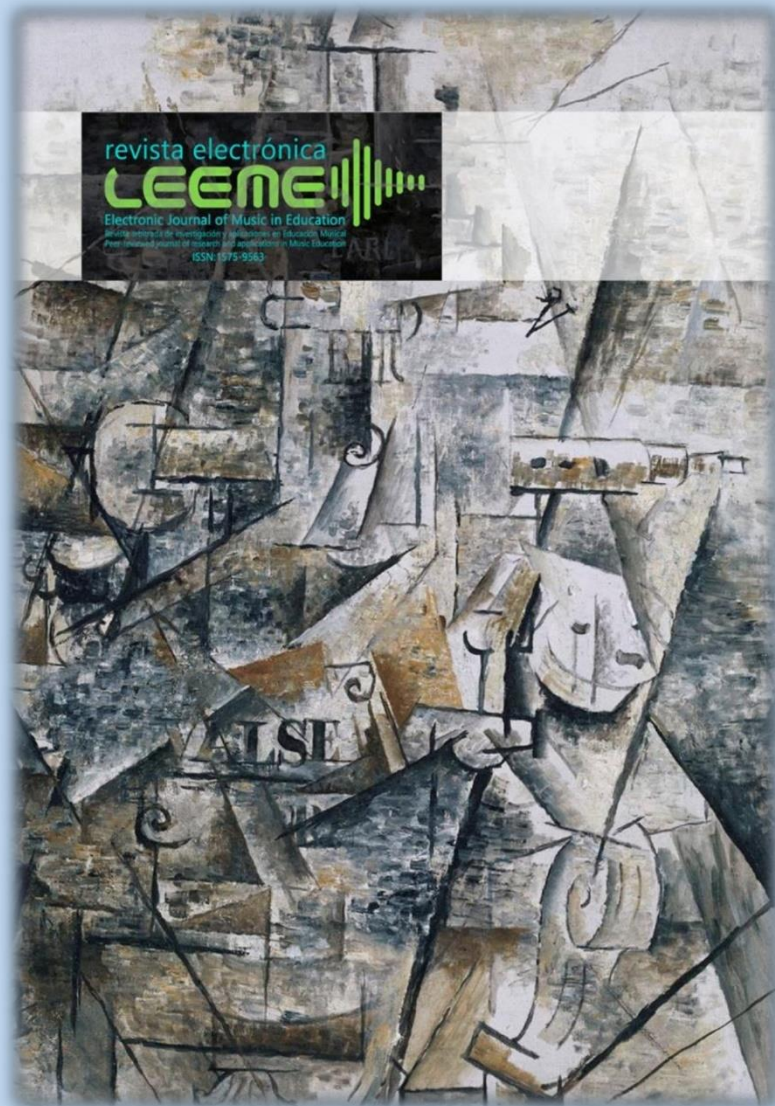




revista electrónica
LEEME 

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. 40 (2017): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos

Educational facilities for Music Education according to the social representation of
Chilean students

Rolando Angel-Alvarado
rolando.angel.alvarado@gmail.com
Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra
Pamplona, España

Juan P. Lira-Cerda
Departamento Disciplinario de Artes Musicales
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Valparaíso, Chile

doi: 10.7203/LEEME.40.10412

Recibido: 22-6-17 Aceptado: 5-11-17. Contacto y correspondencia: Rolando Angel-Alvarado, Departamento de Psicología y Pedagogía
Universidad Pública de Navarra, Campus de Arosadía, Edificio Departamental Los Magnolios, C.P. 31006 Pamplona, España.

Resumen

En América Latina, el aula de música es casi inexistente en las escuelas de la mayoría de los países. En este escenario, Chile aparece como una excepción, aunque no necesariamente da cuenta de una democratización de la educación musical ya que tan solo dos de cada cinco estudiantes asisten a escuelas que poseen un aula condicionada para el desarrollo de la clase de música. La presente investigación tiene por objetivo establecer si existen diferencias en la representación social que los estudiantes que asisten a las escuelas públicas de Chile han construido sobre la implementación escolar para la educación musical. El método responde al diseño cuantitativo no experimental, utilizando un muestreo probabilístico de tipo aleatorio estratificado porque los sujetos asisten a escuelas públicas dependientes de la Ilustre Municipalidad de San Fernando. Los resultados demuestran que hay diferencias significativas en la representación social de los sujetos hacia la implementación escolar para la educación musical, tanto por la localización demográfica de las escuelas como por el nivel educativo de los estudiantes. En consecuencia, se concluye que el sistema educativo posterga la formación integral de la persona a tal punto, que vulnera los principios fundamentales de equidad y calidad en la educación musical.

Palabras clave: Instalaciones y recursos educativos, centro de material didáctico, educación musical, escolaridad obligatoria.

Abstract

In Latin America, the music classroom is almost inexistent in the schools of the most countries. In this context, Chile arises as an exception, although it does not involve necessarily a democratization of music education, due to the fact that only two in five students attend schools which have an appropriate classroom for carrying out a music lesson. This research aims to establish whether there are differences in social representation that students who attend to Chilean public education centers have constructed concerning the educational implementation of music education. The method responds to non-experimental quantitative design, using a stratified random sample because the subjects attend public schools which rely on the Municipality of San Fernando. The results demonstrate that there are significant differences in the social representation of subjects in regard school implementation for music education, both by the demography of the schools and educational level of the sample. In conclusion, the education system postpones the integral student formation, up to the point that it is infringing on essential policies of equity and quality from music education.

Key words: Educational facilities; resource centres; music education; compulsory education.

1. Introducción

En América Latina, la sala de música es casi inexistente en la mayoría de los países, siendo Argentina y Chile las excepciones a la regla (Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011). La falta de un recinto exclusivo para la educación musical va de la mano con otras privaciones musicales, como la falta de instrumentos musicales, equipos de sonido, material fono mecánico, entre otros elementos tecnológicos. En otras palabras, las escuelas latinoamericanas no proporcionan las instalaciones ni los recursos educativos mínimos para llevar a cabo la asignatura de educación musical, ya sea en la Educación Primaria como Secundaria.

Si bien Chile es considerado una excepción ante la dramática evidencia continental, el país austral no logra dar cuenta de una democratización de la educación musical ya que tan solo dos de cada cinco estudiantes asisten a escuelas que poseen sala de música (Duarte, Juareguiberry y Racimo, 2017). Por lo tanto, la cobertura infraestructural para la educación musical en Chile es una cuestión que está muy lejos de ser superada.

Considerando estos antecedentes, el presente estudio se focaliza en las escuelas públicas dependientes de la Corporación de Educación de la Ilustre Municipalidad de San Fernando (Chile), porque dichos centros educativos llevan a cabo la tarea de educar a niños, niñas y adolescentes que provienen de las familias con menores ingresos salariales. Esta característica de las escuelas públicas es determinante en el contexto chileno, porque hace resaltar que el sistema educativo no promueve la integración entre las distintas clases sociales, sino que fomenta la segregación de los estudiantes por variables de carácter socioeconómico (Bellei, 2013).

Esta investigación tiene por objetivo establecer si existen diferencias en la representación social que los estudiantes que asisten a las escuelas públicas de San Fernando han construido sobre la implementación escolar para la educación musical. Para alcanzar este objetivo, se ejecuta primeramente un proceso de validación (Cohen, Cohen, West y Aiken, 2003) entre los distintos factores que posibilitan el análisis de la representación social. En segundo lugar, se comprueba si existen diferencias significativas en la representación estudiantil, según la situación demográfica de las escuelas y, finalmente, se verifica la existencia de diferencias significativas en la representación social, según el nivel educativo de los sujetos de la muestra.

2. Método

Este estudio se ha configurado de acuerdo al diseño cuantitativo no experimental porque el objetivo busca establecer la existencia de diferencias en la representación social que los estudiantes han construido sobre la implementación escolar para la educación musical. En este estudio, el constructo de implementación escolar comprende tanto el equipamiento material que existe en la escuela, como el desarrollo de situaciones didácticas que impliquen el uso de los recursos educativos.

2.1. Contexto

La ciudad de San Fernando está situada en la Región del Libertador General Bernardo O'Higgins, Chile. Según los Reportes Estadísticos Comunales 2015, difundidos oficialmente por la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2017), en 2014 se ha registrado que un 37% de los estudiantes cursaron su educación obligatoria en escuelas públicas, bajando aquel porcentaje en un 5% en relación a la cantidad de sujetos adscritos durante 2012. En la región y en el país también se observa un decrecimiento de la población escolar en las escuelas públicas, por lo tanto, los datos comunales son consistentes con la tendencia macrosocial. En todo caso, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, de aquí en adelante) señala que Chile es el único país miembro que invierte menos del 80% del gasto total de la educación pública (OCDE, 2016), de modo que se impulsa la inequidad ya que las escuelas municipales se transforman en guetos sociales, donde asisten principalmente estudiantes provenientes de las familias con menores ingresos económicos y educandos con problemas de aprendizaje (Bellei, 2013).

En cuanto a los datos recogidos por la presente investigación, se observa que aproximadamente un tercio de los sujetos no puede conectarse a internet desde su hogar, lo que representa un problema en la sociedad actual; no obstante; la inequidad por conexión a internet es casi inexistente entre las escuelas chilenas (Duarte et al, 2017). Otros datos recogidos en este estudio se refieren a la actividad laboral de los padres y apoderados de la muestra participante, observándose que uno de cada cinco apoderados asume trabajos en el campo ligados con la cosecha y recogida de frutas y plantas, como también se observa la misma proporción de apoderados que desempeña servicios en organizaciones públicas (maestros, técnicos paramédicos, policías, entre otros) y privadas (hostelería, estética, seguridad privada, etc.). Además, un 12% ejerce labores de construcción o mecánica en forma dependiente o autónoma, mientras que uno de cada diez apoderados no está ejerciendo ninguna actividad remunerada. El resto de los padres y apoderados se distribuyen de manera similar en actividades ligadas al aseo y ornato, minería, transporte y ventas comerciales. Ciertamente, los sectores económicos reportados son los que registran las remuneraciones más bajas en el panorama empresarial chileno (Durán y Kremerman, 2015).

2.2. Muestra

El tamaño de la muestra se ha calculado según los datos actualizados que publica la Agencia de Calidad de la Educación (2017), cuales indican la cantidad de estudiantes que han rendido pruebas externas en la ciudad de San Fernando, en los niveles educativos que establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), por medio de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, de aquí en adelante):

- Nivel 1: Educación Primaria (6 a 10 años de edad).

- Nivel 2: Educación Secundaria Baja (10 a 14 años de edad).
- Nivel 3: Educación Secundaria Alta (14 a 18 años de edad).

La muestra participante queda constituida por 499 sujetos. En términos técnicos, el tamaño de la muestra ha sido calculado en función de cuatro condiciones cuantitativas (Hair, Wolfenbarger, Money, Samouel y Page, 2015).

- Nivel de confianza del 98%
- Error esperado o precisión del 5%
- Proporción equivalente al 50%
- Proporción esperada de pérdidas del 10%

El muestreo probabilístico responde al tipo aleatorio estratificado porque los sujetos asisten a escuelas públicas dependientes de la Corporación de Educación de la Ilustre Municipalidad de San Fernando. Es importante señalar que las cinco escuelas públicas participantes están situadas en contextos demográficos urbanos y rurales, por lo tanto, el estudio considera los siguientes criterios para realizar análisis comparativos entre los distintos niveles educativos y contextos demográficos a los que pertenecen los estudiantes:

- El muestreo es probabilístico, por conglomerado.
- El tamaño de la muestra cumple las condiciones cuantitativas.
- Todos los conglomerados poseen muestras superiores a cinco veces el número de ítems del instrumento de recogida de datos (Lévy y Varela, 2006).

2.3. Variables

Esta investigación plantea cuatro factores, cuales se convierten en variables numéricas y ordinales para llevar a cabo los procedimientos cuantitativos. Los factores y su respectiva denominación como variable son:

- *Infraestructura*: Se refiere a los recursos físicos que la escuela posee para afrontar las clases de música o talleres extraescolares, por ejemplo, la existencia de instrumentos musicales y equipos de sonido en buen estado, como también la factibilidad para que el estudiante aprenda el instrumento musical de su interés. La variable numérica se denomina INFRAESTRUCTURA.
- *Actos públicos*: Comprende la difusión del trabajo musical a través de los actos públicos, por ejemplo, la presentación de números musicales en los actos cívicos de la escuela, la invitación hacia los estudiantes para actuar en ceremonias institucionales y la existencia de talleres musicales extraescolares de interés para los estudiantes. La variable numérica se denomina ACTOS.
- *Situación didáctica*: Se refiere a las situaciones didácticas que requieren obligatoriamente el uso de recursos educativos para su ejercicio, por ejemplo, la audición de canciones para

el entrenamiento auditivo o la danza, como también el uso de instrumentos musicales tradicionales (flauta dulce, guitarra, entre otros). La variable numérica se denomina DIDÁCTICA.

- *Representación*: Comprende el grado de representación que los estudiantes han construido sobre la implementación escolar para la educación musical. Este factor se convierte en la variable ordinal REPRESENTACIÓN, que establece tres categorías: NEGATIVA, NEUTRAL y POSITIVA.

Finalmente, es preciso señalar que la muestra se divide por conglomerados según la situación demográfica de la escuela (Urbana y Rural) y el nivel educativo conforme a la CINE (Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3).

2.4. Instrumento

Se emplea el cuestionario denominado Representación Estudiantil sobre la Implementación para la Educación Musical (REIEM) porque recoge datos sobre la representación que tienen los estudiantes respecto del equipamiento escolar para la educación musical. Este es un instrumento no paramétrico configurado por nueve preguntas tipo *Likert*, según cinco grados de puntuación, donde la puntuación más baja es 1 (No corresponde) y la más alta es 5 (Corresponde absolutamente). REIEM se ha validado a través de un panel de expertos, un Análisis Factorial Exploratorio y un Análisis Factorial Confirmatorio ($TLI \geq 0.9$; $RMSEA \leq 0.05$).

2.5. Procedimiento

REIEM se ha presentado como un cuestionario en línea a los sujetos, de modo que se envió el enlace de acceso a todas las escuelas participantes para que coordinaran internamente los tiempos de contestación del instrumento durante el mes de abril de 2017.

Las escuelas controlaron el acceso a dicho enlace, garantizando que solo se respondiera el cuestionario bajo supervisión docente. Para alcanzar este cometido, cada centro educativo diseñó una programación para que los distintos cursos acudieran a la sala de informática con el objeto de responder REIEM. Una vez que todas las escuelas participantes cumplieron la actividad, se ha dado de baja el acceso al cuestionario.

2.6. Hipótesis

H1. Las correlaciones entre las variables numéricas son positivas y significativas ($p < 0.05$), pero moderadas o débiles ($r \leq 0.5$).

H2. Todas las variables numéricas interactúan en la matriz durante la regresión lineal múltiple, siendo ACTOS la variable predictora.

H3. Existen diferencias significativas entre los distintos grados de REPRESENTACIÓN y la situación demográfica de las escuelas ($p. < 0.05$).

H4. Existen diferencias significativas entre los distintos grados de REPRESENTACIÓN y el nivel educativo de los sujetos ($p. < 0.05$).

3. Resultados

El procedimiento de análisis de datos se desarrolla mediante la utilización del programa SPSS-18 para *Windows*. La consistencia interna de REIEM a través del Alfa de Cronbach (Davenport, Davidson, Liou y Love, 2015) registra una fiabilidad aceptable ($\alpha > 0.70$) para realizar el análisis de datos. Este resultado permite crear las variables numéricas de INFRAESTRUCTURA, ACTOS y DIDÁCTICA, como también la variable ordinal REPRESENTACIÓN, de acuerdo a la distribución K-medias, estableciendo tres categorías (NEGATIVA, NEUTRAL y POSITIVA). Todas las variables se han creado para ejecutar un proceso de validación.

Las variables numéricas son analizadas a través de una correlación bi-variada (Cohen et al., 2003) para validar la primera hipótesis. El procedimiento muestra los siguientes resultados:

- INFRAESTRUCTURA y ACTOS registran un coeficiente positivo moderado significativo ($r = +0.393$; $p. < 0.05$), por lo tanto, existe una moderada correlación significativa entre las variables numéricas.
- INFRAESTRUCTURA y DIDÁCTICA alcanzan una magnitud de asociación significativa positiva débil ($r = +0.162$; $p. < 0.05$), de modo que existe una débil correlación significativa entre las variables numéricas.
- ACTOS y DIDÁCTICA muestran un coeficiente positivo moderado significativo ($r = +0.420$; $p. < 0.05$), por lo tanto, existe una moderada correlación significativa entre las variables numéricas.

Estos resultados confirman la H1 porque las correlaciones entre las variables numéricas son positivas moderadas o débiles ($r \leq 0.5$) y significativas ($p. < 0.05$). La correlación débil que existe entre INFRAESTRUCTURA y DIDÁCTICA da cuenta de la escasez y/o precariedad de los recursos educativos (equipos de sonido, instrumentos, etc.) implementados para las situaciones didácticas en educación musical, según la perspectiva de los estudiantes. En las correlaciones moderadas, que también dan cuenta de la escasez y/o precariedad de los recursos educativos, siempre interactúa la variable ACTOS con las demás variables, por lo que las ceremonias institucionales representan para los sujetos el espacio en que se utiliza la implementación musical de la escuela, tanto durante el montaje como en la presentación oficial.

La regresión lineal múltiple mediante el método pasos sucesivos (Gliner, Morgan y Leech, 2009) demuestra la influencia de las variables numéricas sobre la variable dependiente REPRESENTACIÓN. Todas las variables numéricas han entrado secuencialmente a la matriz y ninguna ha sido eliminada a lo largo del procedimiento de regresión. ACTOS muestra la correlación más alta con la variable dependiente ($R^2 = 45,6\%$), INFRAESTRUCTURA contribuye en la explicación de la REPRESENTACIÓN ($R^2 = 58,7\%$) y finalmente, DIDÁCTICA también aporta significativamente en la explicación de la variable dependiente ($R^2 = 66,1\%$). Según un Análisis de Varianza (Anova), las varianzas explicadas por las variables numéricas son significativamente distintas a cero ($p < 0.05$). Así, estos resultados confirman la H2 porque todas las variables numéricas interactúan en la matriz durante la regresión lineal múltiple, siendo ACTOS la variable predictora.

En la distribución de la muestra, según la situación demográfica de la escuela y los grados de REPRESENTACIÓN sobre la implementación escolar para la educación musical (Tabla 1), se observa que los estudiantes de escuelas urbanas tienen una representación mucho más negativa que sus pares que asisten a centros rurales.

Tabla 1. Distribución de la muestra, según la situación demográfica de la escuela y el grado de REPRESENTACIÓN sobre la implementación escolar para la educación musical

		REPRESENTACIÓN			Total
		NEGATIVA	NEUTRAL	POSITIVA	
ESCUELA	URBANA A	51	59	31	141
	RURAL A	7	26	37	70
	RURAL B	29	23	39	91
	RURAL C	4	4	24	32
	URBANA B	106	19	40	165
Total		194	129	176	499

Fuente: Datos recopilados en REIEM

REIEM es un instrumento no paramétrico, de modo que se ejecutan procedimientos para constatar si se cumplen las condiciones estadísticas no paramétricas de normalidad, homocedasticidad e igualdad de medias (Vilá y Bisquerra, 2014).

Para ello, se entiende como factor la muestra dividida por conglomerados según la situación demográfica de las escuelas, mientras que la variable ordinal REPRESENTACIÓN se ingresa en la lista de dependientes. El Test *Kolmogorov-Smirnov* demuestra que no hay una distribución normal entre los conglomerados ($p < 0.05$), el Anova de un Factor reporta mediante el Test de *Levene* que todas las escuelas pertenecen a una misma zona geográfica y que son administradas por una misma institución ya que existe homocedasticidad ($p > 0.05$) y, finalmente, el Anova de un Factor también demuestra que no existe igualdad de medias entre los grupos.

Posteriormente, se lleva a cabo el Test *U de Mann-Whitney* entendiéndose la variable ordinal REPRESENTACIÓN como la variable a contrastar y la muestra dividida por conglomerados según la situación demográfica de las escuelas, como la variable de agrupación.

Los resultados demuestran que existen diferencias significativas entre los grados de REPRESENTACIÓN, según la situación demográfica de las escuelas ($p. < 0.05$), de modo que se confirma la H3 ya que existen diferencias significativas entre los distintos grados de REPRESENTACIÓN según la localización demográfica de las escuelas.

Respecto a la distribución de la muestra, según su nivel educativo y los grados de REPRESENTACIÓN sobre la implementación escolar para la educación musical (Tabla 2), se observa que los estudiantes de NIVEL 3 (Educación Secundaria Alta) tienen una representación negativa si se comparan con los estudiantes de niveles educativos inferiores.

Tabla 2. Distribución de la muestra, según el nivel educativo conforme a la CINE y el grado de REPRESENTACIÓN sobre la implementación escolar para la educación musical

		REPRESENTACIÓN			Total
		NEGATIVA	NEUTRAL	POSITIVA	
CINE	NIVEL 1 (Educación Primaria)	28	17	38	83
	NIVEL 2 (Educación Secundaria Baja)	60	92	99	251
	NIVEL 3 (Educación Secundaria Alta)	106	20	39	165
Total		194	129	176	499

Fuente: Datos recopilados en REIEM

Se replican las pruebas estadísticas no paramétricas, sustituyendo el factor demográfico por el nivel educativo conforme a la CINE y manteniendo la variable ordinal REPRESENTACIÓN en la lista de dependientes. El Test *Kolmogorov-Smirnov* demuestra que no hay una distribución normal ($p. < 0.05$) entre los grupos, el Anova de un Factor mediante el Test de *Levene* confirma que no hay homogeneidad de varianzas entre los conglomerados y, finalmente, el Anova de un Factor nuevamente demuestra que no existe igualdad de medias entre los grupos.

Posteriormente, se lleva a cabo el Test *U de Mann-Whitney*, entendiéndose la variable ordinal REPRESENTACIÓN como la variable a contrastar y la muestra dividida por conglomerados según el nivel educativo, como la variable de agrupación.

Los resultados demuestran que existen diferencias significativas entre los grados de REPRESENTACIÓN, según el nivel educativo de los sujetos ($p. < 0.05$). Por lo tanto, se confirma la H4 ya que existen diferencias significativas entre los distintos grados de REPRESENTACIÓN según el nivel educativo de los sujetos.

4. Discusión

Las escuelas chilenas reconocen que no cuentan con aulas de música (Bardone y Gargiulo, 2014), por ello se estima que tan solo dos de cada cinco estudiantes asisten a centros educativos que poseen aula de música (Duarte et al., 2017), pero aquello no es el mayor problema.

La superficie del aula en Chile es la menor de América Latina ya que cuarenta estudiantes conviven en un aula de 44 metros cuadrados, de modo que prevalece la frontalidad en el sistema de enseñanza, dejando poco espacio para el trabajo grupal y las situaciones didácticas dinámicas (Bardone y Gargiulo, 2014).

Estos antecedentes explican, en términos basales, la representación negativa que informan los estudiantes que asisten a las escuelas municipales de San Fernando sobre la implementación escolar para la educación musical, ya que, si no existen las instalaciones necesarias para la acción didáctica, difícilmente se contarán con los recursos educativos mínimos para llevar a cabo una educación musical de calidad.

El gobierno de Chile a través del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, de aquí en adelante) y el Ministerio de Educación (Mineduc, de aquí en adelante), ha implementado el Plan Nacional de Artes en la Educación, el que se ejecuta entre los años 2015-2018 (CNCA y Mineduc, 2014). Dentro de sus líneas de acción, se considera la entrega de equipamiento para proyectos de educación artística en las escuelas públicas, comenzando con mil centros escolares durante el 2015, hasta completar el universo en el 2018.

Así, el CNCA busca apoyar al Mineduc para transformar el modelo de la educación de las artes hacia el bienestar subjetivo, que se comprende como la satisfacción que sienten las personas tanto con sus propias vidas, como con las condiciones sociales que permiten superar sus desafíos personales (Rojas, 2017). Ha sido necesario que el CNCA se involucre en materias de educación artística porque el modelo educativo restringe las posibilidades de potenciación de la formación integral de los estudiantes (Castillo y Contreras, 2014) por motivos ligados al enfoque eficientista (Belletich, Wilhelmi y Angel-Alvarado, 2016).

De acuerdo a estos antecedentes y su cruce con los resultados cuantitativos obtenidos en la presente investigación, es posible señalar que las escuelas públicas de San Fernando no fomentan el bienestar subjetivo. La existencia de diferencias significativas entre los conglomerados da cuenta de un descontento estudiantil hacia las condiciones infraestructurales de las escuelas. De hecho, la mitad de la población estudiantil que asiste a escuelas urbanas informa una representación negativa sobre la implementación escolar para la educación musical, mientras que solamente un quinto de la población tiene una representación positiva. Asimismo, se observa que la representación de los estudiantes de Educación Secundaria Alta es preocupante, porque tan solo uno de cada cinco estudiantes reporta una representación positiva sobre la implementación escolar, mientras que el 65% de los sujetos informa una representación negativa.

Los resultados que se reportan en este estudio coinciden, en cierta medida, con los hallazgos publicados por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE, de aquí en adelante) de fomento y fortalecimiento de la Educación Artística (2011) sobre la Región Metropolitana, donde se sitúa Santiago de Chile. En concreto, IDIE registra un panorama poco alentador para el sistema escolar, especialmente para el sector público, porque existe un bajo uso de los recursos didáctico-musicales existentes y un desinterés por la incorporación de las nuevas tecnologías. Esto acontece porque los proyectos educativos escolares están enfocados en las habilidades técnicas y no en la formación integral del estudiante. Esta gestión educativa provoca que las asignaturas artísticas tengan poca importancia en el currículo escolar.

Este desinterés que muestra la Región Metropolitana hacia el enfoque humanístico de la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015) reduce las posibilidades para la mejora infraestructural de la educación musical. Por consiguiente, es fundamental proyectar el presente estudio hacia el análisis cualitativo de las decisiones directivas de las escuelas y de las situaciones didácticas en clases, para observar si los centros educativos de San Fernando están replicando o no los hallazgos difundidos por IDIE.

En definitiva, la carencia de un equipamiento adecuado para la educación musical en las escuelas municipales de San Fernando atenta contra los principios fundamentales de equidad y calidad en la educación (OCDE, 2012), siendo este dramático panorama un producto de la crisis de la institucionalidad educativa porque los principios fundamentales se vulneran desde el diseño curricular; en otras palabras; las desigualdades surgen antes de que la didáctica de la música interactúe con el estudiante.

De acuerdo con los hallazgos expuestos en este estudio, la representación negativa que reportan los estudiantes da cuenta de una mala calidad de la educación musical en San Fernando porque el escolar siente vulnerado su derecho a formarse musicalmente por razones propias del sistema educativo. Estos hallazgos podrían servir como evidencia nacional, no solo porque se cumplirían los criterios cuantitativos de representatividad, sino también porque muestran una estrecha relación con la literatura y las políticas educativas. De ser así, la muestra participante ha permitido visibilizar un problema de la educación musical de trascendencia nacional.

Es conveniente indicar que los hallazgos reportados no plantean ninguna responsabilidad docente en la mala calidad de la educación musical, es más, se puede proyectar que el profesorado también tiene una representación negativa sobre la implementación escolar porque el sistema educativo no les proporciona los recursos didácticos mínimos para desempeñar su labor pedagógica.

Actualmente, con el Plan Nacional de Artes en la Educación (2015-2018) se estará avanzando hacia la mejora de la calidad porque la innovación educativa representa un importante

apoyo para las escuelas; no obstante; solo con el tiempo se podrá evaluar y definir la efectividad de tal proyecto.

5. Conclusiones

Este estudio demuestra que existen diferencias en la representación social que los estudiantes de San Fernando han construido sobre la implementación escolar para la educación musical, ya que se reportan diferencias significativas al comparar los conglomerados tanto por nivel educativo como por ubicación demográfica de la escuela.

Estas diferencias están cargadas hacia la representación negativa en las escuelas urbanas y particularmente en los estudiantes de Educación Secundaria Alta. En cambio, los estudiantes de escuelas rurales se concentran en los grados de representación positiva, lo que no necesariamente implica que existan las instalaciones y recursos educativos mínimos para llevar a cabo la asignatura de educación musical, sino que también se podrían comprender como un ánimo de conformidad con la realidad escolar.

Los hallazgos expuestos dan cuenta de la necesidad de mejorar la implementación escolar para la educación musical en las escuelas municipales de San Fernando porque, hasta el momento, el sistema educativo no estaría garantizando las condiciones mínimas para ofrecer una educación musical de calidad. En conclusión, el desinterés del sistema educativo hacia la infraestructura e implementación escolar deja entrever la postergación de la formación integral de la persona, implicando una directa vulneración a los principios fundamentales de equidad y calidad en la educación.

La ejecución del Plan Nacional de Artes en la Educación (2015-2018) es una esperanza para establecer acciones remediales en el sistema educativo, pero su ejecución solo tiene impacto en cuestiones de equipamiento. Debido a lo anterior, es imperioso que el Estado se comprometa a establecer innovaciones educativas que impliquen transformaciones culturales en la comunidad escolar.

Respecto a la actividad investigadora, este reporte abre un abanico de posibilidades de acción para profundizar los estudios referidos a las instalaciones y recursos educativos para la educación musical. Por ejemplo, en el contexto observado es posible realizar análisis cualitativos que conlleven técnicas de observación y entrevista a la comunidad escolar. También se puede ampliar la muestra de estudio, incluyendo a estudiantes que asisten a escuelas de dependencia privada. Una última propuesta es replicar el estudio en otros contextos educativos.

Más allá que esta investigación se contextualice en la realidad chilena, tiene utilidad técnica y teórica para la comunidad internacional, especialmente para el espacio europeo. Los compromisos que han asumido los países conforme al programa Europa 2020 determinan al sistema educativo desde un enfoque eficientista que amenaza permanentemente el rol que juega

la educación musical en los currículos educativos. Por consiguiente, existe el riesgo que la asignatura disponga cada vez de menos recursos, lo que podría provocar una vulneración a los principios fundamentales de equidad y calidad en la educación musical.

Agradecimientos

Se agradece a la organización ROTARACT San Fernando por contribuir en el aseguramiento de los principios éticos de la actividad investigadora. Igualmente, se agradece a las escuelas participantes. Además, el primer autor agradece la beca concedida por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) para la realización de estudios doctorales.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Descarga de Archivos Públicos. Santiago de Chile: *Bases de Datos Nacionales*. Recuperado de <http://bases-nat.agenciaeducacion.cl/>
- Bardone, A. y Gargiulo, C. (2014). *Aprendizaje en las escuelas del siglo XXI: Nota 6, normas y costos*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España: El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 158-170. doi: 10.4151/07189729-Vol55-Iss.2-Art.454
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2017). Indicadores educacionales: Matrícula por dependencia 2012-2014. Santiago de Chile: *Reportes Estadísticos Comunales 2015*. Recuperado de <http://goo.gl/qBmQ5G>
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile: LOM.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. y Aiken, L. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Ministerio de Educación (2014). *Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Davenport, E. C., Davison, M., Liou, P. y Love, Q. (2015). Reliability, dimensionality, and internal consistency as defined by Cronbach: Distinct albeit related concepts. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4): 4-9. doi: 10.1111/emip.12095

- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación.
- Duarte, J., Juareguiberry, F. y Racimo, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y Unesco.
- Durán G. y Kremerman, M. (2015). *Los verdaderos sueldos en Chile: Panorama actual del valor del trabajo usando la encuesta NESI*. Santiago de Chile: Fundación Sol.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. y Leech, N. L. (2009). *Research methods in applied settings: An integrated approach to design and analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hair, J., Wolfinger, M., Money, A. H., Samouel, P. y Page, M. J. (2015). *Essentials of business research methods*. Nueva York, NY: Routledge.
- Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa para el fomento y el fortalecimiento de la Educación Artística (2011). *Estudio sobre el estado actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana: Octubre 2011*. Santiago de Chile: OEI-Chile.
- Lévy, J. y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianza en Ciencias Sociales: Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*. La Coruña: Netbiblo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OCDE Publishing. doi: 10.1787/9789264130852-en
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. París: OCDE Publishing. doi: 10.187/eag-2016-en
- Rojas, P. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo: La experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 199-2016. doi: 10.15366/riejs2017.6.1.011
- Vilá, R. y Bisquerra, R. (2014). El análisis cuantitativo de datos. En R. Bisquerra (ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla.

¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos

New “classics” in music education? Popular music: from canonization processes to active music listening in concrete pedagogical (con)texts

Diego García-Peinazo
diego.garcia@uco.es

Departamento de Historia del Arte, Arqueología y Música
Universidad de Córdoba
Córdoba, España

doi: 10.7203/LEEME.

Recibido: 22-6-17 Aceptado: 5-11-17. Contacto y correspondencia: Diego Garcia Peinazo, Departamento de Historia del Arte, Arqueología y Música
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Córdoba, Plaza del Cardenal Salazar, 3, 14003, Córdoba. España.

Resumen

Las músicas populares urbanas, reivindicadas por su potencial pedagógico, constituyen un importante reto para la educación, y a que traen consigo tanto la renovación de planteamientos teóricos como de estrategias metodológicas a desarrollar. Factores como las industrias culturales, el contexto musical familiar, los intercambios comunicativos, el currículo o los materiales didácticos son elementos que articulan formas concretas de educación musical. Este artículo presenta algunos de los enfoques predominantes en el estudio de las relaciones entre músicas populares y educación, abordando críticamente cómo las lógicas del canon y patrimonio condicionan sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Frente a este modelo, herencia de la(s) historia(s) de la música académica occidental, el artículo sostiene que la audición, el análisis y la interpretación activas han de posicionarse como los ejes de una pedagogía de las músicas populares urbanas. Por ello, se propone la adaptación a la educación musical de dos modelos de análisis musicológico basados en la significación musical y en la canción grabada, a fin de ampliar el paradigma teórico-metodológico de la audición de estas músicas en el aula. Por último, se reflexiona acerca de la necesidad de una *pedagogía musical popular activa* que supere inercias en la práctica educativa, sitúe al docente como mediador y profundice en las vinculaciones entre lenguajes musicales y procesos culturales.

Palabras clave: Educación musical; estudios de música popular; canon; audición musical; análisis musical.

Abstract

The importance of popular music has been considered for its potential benefits in Education, since these musics imply an important challenge in both theoretical and methodological approaches. Factors such as cultural industries, family musical context, communicative exchanges, the curriculum, or didactic materials are elements that articulate concrete forms of popular music education. This paper presents some of the main approaches in the study of the relationship between popular music studies and music education, and reflects on how canon and heritage determine the teaching-learning processes. Instead of the described model, based on the prototypical pedagogy of Western Art Music History, this paper deals with the importance of active listening, analysis, and interpretation of popular music. Two methodologies from popular music analysis studies, musical significance and the analysis and interpretation of recorded popular song, are considered for adaptation into music education in order to open and increase the theoretical and methodological paradigm of active listening of these musics in the music classroom. Finally, the author reflects about the necessity to implement an active popular music pedagogy that overcomes some inertia in educational practices, places the educator as intermediary, and goes in depth on the links between culture and the languages of music in concrete pedagogical contexts.

Key words: Music Education; Popular Music Studies; Canon; Musical Listening; Music Analysis

1. Introducción

La necesidad de inclusión de las músicas populares urbanas en el ámbito educativo ha sido reivindicada por su potencial pedagógico tanto para las enseñanzas universitarias (Smith, Moir, Brennan, Rambarran, Kirkman, 2017) como para la educación primaria y secundaria (Flores, 2007), así como en contextos no-formales (Green, 2001, 2008). La música popular es, al mismo tiempo, un efectivo vehículo para la articulación de identidades culturales (Alonso, 2010; Hormigos y Martín Cabello, 2004), así como para la legitimación social del individuo, como fan, y de las colectividades, como audiencias, a través de los discursos de autenticidad y valor (Frith, 2014). El aprendizaje de las músicas populares urbanas, que se caracterizan por su condición de músicas mediáticas, masivas y modernizantes (González, 2008), se rige por una suerte de “multimodalidad” (Martin, 2014) en la cual convergen prácticas orales, escritas y multimedia. Estas músicas implican, por tanto, un importante reto para educadores musicales, ya que traen consigo, en último término, la renovación tanto de planteamientos teóricos -qué músicas, cómo y con qué finalidades han de ser enseñadas- como de estrategias metodológicas a desarrollar, en tanto dichas expresiones presentan lenguajes musicales específicos y diferenciales.

Este trabajo, que presenta algunos de los enfoques predominantes en el estudio de las relaciones entre músicas populares y educación, reflexiona críticamente en torno a cómo canon y patrimonio articulan y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las músicas populares urbanas. En este entramado, factores tales como las industrias culturales, el contexto musical familiar, los intercambios comunicativos entre alumnado y músicos populares, las políticas culturales institucionales, el currículo o los materiales didácticos sobre música, entre otros, reconfiguran formas concretas de educación musical insertas en procesos de inclusión y no-inclusión sobre repertorios musicales diversos. Frente al frecuente modelo pedagógico de la música popular urbana basado en la descripción socio-histórica de solistas y bandas emblemáticas, este artículo sostiene la necesidad de centrar la atención en una audición e interpretación activas que conecten los discursos sonoros tanto con su vinculación con las tecnologías de grabación y producción musical como con los significados culturales que representan. En este sentido, a fin de ampliar el paradigma teórico y metodológico de estas músicas en el aula, se exponen dos enfoques analítico-musicales de relevancia en el ámbito musicológico, como los de Philip Tagg (2013) y Allan F. Moore (2012) -basados en la significación musical y en el análisis e interpretación de la canción popular grabada, respectivamente-, que pueden ser de gran utilidad para la educación musical y, en concreto, para el trabajo en audición activa. Por último, se reflexiona acerca de la necesidad de una *pedagogía musical popular activa* que supere inercias en la práctica educativa en torno a estas músicas y sitúe al docente como mediador de un proceso multidireccional de aprendizaje.

2. Intersecciones entre los *Popular Music Studies* y la educación musical

Los denominados *Popular Music Studies*, que emergen en los años ochenta del siglo XX, -ligados, entre otras razones, a la creación de la *International Association for the Study of Popular Music* (IASPM) en 1981-, se han configurado como un conjunto interdisciplinar de interés para sociólogos, antropólogos, musicólogos, politólogos, historiadores y expertos en estudios culturales, entre otros. La producción científica vinculada a estos estudios ha prestado atención prioritaria a cómo estas músicas operan en la esfera cultural, musical, social, política e identitaria, mientras que, hasta recientemente, se carecía de un corpus significativo de investigaciones específicas sobre la aplicación de las músicas populares urbanas al ámbito educativo, y cómo estas músicas son enseñadas y aprendidas (Till, 2017, p. 15). Se requiere, por tanto, que los *Popular Music Studies* apuesten por la construcción de referentes teóricos y metodológicos que caminen hacia una pedagogía de la música popular urbana como campo de estudio delimitado, para lo cual se precisa un constante diálogo con la educación musical.

Durante una parte importante del siglo XX, si bien la denominada pedagogía musical activa renovó de manera destacada la forma en que la música debía ser entendida en las aulas, las músicas populares urbanas fueron consideradas, a menudo, expresiones de escasa calidad estética y técnica como para ser integradas en el currículo, frente a la proliferación, por ejemplo, de propuestas de audición activa con musicogramas (Wuytack y Boal, 2009), dedicadas principalmente a obras pertenecientes al canon de las músicas académicas occidentales. Dentro de esta corriente de renovación pedagógica, las músicas tradicionales o folklóricas fueron valoradas por su potencial en educación, tal y como postularon autores como Zoltan Kodály. Dicho de otra forma: la pedagogía musical activa propició innovadoras lecturas sobre la manera en que se entendían determinadas músicas, pero no todas las expresiones musicales eran valoradas como objeto de dicha necesaria renovación.

En los últimos años, sin embargo, hemos asistido a un cambio de paradigma sin precedentes. A los trabajos pioneros a este respecto, como los de Lucy Green (2001), le han seguido otras publicaciones dedicadas a la didáctica de las músicas populares urbanas (véase, por ejemplo, Biamonte, 2011), sentando las bases de lo que, recientemente y en el ámbito anglosajón, se ha conformado como una suerte de campo de estudio autónomo denominado *Popular Music Education*. En el ámbito español, las investigaciones de Susana Flores constituyen un referente de la línea pedagógica de las músicas populares urbanas, demostrando que estas músicas no sólo son un vehículo para la motivación y la sociabilidad entre el alumnado, sino que también son efectivas para el desarrollo de destrezas musicales específicas (Flores, 2007, 2009) y para el fomento de la creatividad (Berrón, 2017). La progresiva aparición en revistas sobre educación musical de publicaciones dedicadas a propuestas didácticas sobre estas músicas en la etapa primaria y secundaria atestigua su interés entre la comunidad docente. No obstante, es crucial

reflexionar sobre la manera en que se lleva a cabo esta integración de las músicas populares en el aula, especialmente en base al qué y al cómo, en tanto toda decisión educativa entraña implicaciones ideológicas y, en el caso de la selección y tratamiento de los repertorios musicales, también estéticas y de distinción. Atendemos en el siguiente epígrafe a cómo artefactos culturales como el canon y la patrimonialización articulan y condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las músicas populares urbanas.

3. La “nueva” música de nuestros abuelos: canonización y patrimonialización del pop y el rock en educación

En su artículo “Las canciones de antaño, punto de encuentro intergeneracional entre el alumnado de la ESO y sus abuelos”, Del Pozo Toscano (2008) presenta una interesante propuesta didáctica de perfil etnográfico basada en la “grabación, el estudio y el enaltecimiento de canciones antiguas interpretadas por los abuelos y abuelas del alumnado”, cuya finalidad es “favorecer las relaciones intergeneracionales, el respeto por otras épocas y culturas y la valoración de la diversidad que caracteriza el propio patrimonio cultural y artístico” (p. 46). En nuestros días, y en función de factores asociados a contextos socioeconómicos, geográficos y migratorios diversos, nos sorprendería conocer cómo muchas de las preferencias musicales de abuelas y abuelos nacidos en las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo XX fueron también músicas populares urbanas, desde el beat de los años sesenta hasta el rock progresivo de los setenta o el fenómeno de los cantautores.

La deconstrucción de discursos historiográficos emprendida por la denominada Nueva Musicología (véase, por ejemplo, Cook, 1998; Kerman, 1985) demostró cómo las historias de la música académica trajeron consigo una serie de cánones de obras y autores, determinados por implicaciones estéticas, políticas o de género, entre otras. Cánones que, por supuesto, han permeabilizado de manera clara los contenidos de diferentes etapas educativas, como ha demostrado Lucy Green (1997) a propósito de los estereotipos de género en educación musical. Las historias de la música popular urbana tampoco han sido ajenas a esta práctica cultural, en tanto estas músicas también son objeto de numerosas canonizaciones, como ha demostrado Jones (2008) en su estudio sobre la construcción del canon en torno a los álbumes de rock. A menudo, los materiales didácticos tienden a emplear el término “música moderna” para referirse a determinados repertorios musicales, incluso cuando dichos repertorios pueden estar fuera del consumo musical diario de los estudiantes de primaria y secundaria. A este respecto, el caso de Los Beatles es tal vez paradigmático. Asistimos, por tanto, a una suerte de “Kodály revisitado”, en la cual las músicas populares urbanas que se atienden en los centros educativos se convierten casi en objetos de folklorismo. La inclusión de estas músicas ha de entenderse antes como el resultado del canon de repertorios musicales pretéritos del siglo XX que de una sensibilidad hacia la multiplicidad de las tendencias más actuales de la música popular. Esto se vertebra y fundamenta tanto desde el punto de vista de su dimensión patrimonial -a través de la inclusión de

prácticas musicales en geografías de carácter específico o por medio de las políticas culturales autonómicas y estatales, entre otras-, como ideológica, que asume de nuevo una calidad de ciertos repertorios –Los Beatles están validados como “buena música”-, y también histórica. Así, Bonds (2011) destaca la tendencia, en la enseñanza de la asignatura de historia de la música, a establecer, implícita o explícitamente, una antología de obras maestras que ejerce un canon sobre repertorios y compositores.

En la actualidad, el pop y el rock tienen un espacio destacado en la educación musical. Estos macro-géneros musicales han sido definidos, en su desarrollo internacional en la modernidad tardía, por medio de la idea del “isomorfismo expresivo” y la “estética cosmopolita” (Regev, 2013), esto es, procesos de estandarización de elementos compartidos por diferentes prácticas musicales regionales a través de dinámicas globales. La trayectoria del rock a lo largo del siglo XX hace que sea factible la enunciación de una historia con hitos, auges y caídas, nombres clave y momentos culminantes. Sin entrar aquí en las implicaciones ideológicas que motivan la inclusión de un canon del rock en las aulas de manera más significativa que del reggaetón o de la *electronic dance music*, por mencionar dos tendencias estilísticas musicales, lo cierto es que aquél se ha convertido en patrimonio, por medio de la sedimentación de una serie de discursos culturales que tienen su correlato en la práctica educativa. En este sentido, Andy Bennett (2009, p. 487) sostiene que la emergencia de un “heritage rock” demuestra la tendencia pluralista, multifocal, compleja y disputada naturaleza de lo patrimonial en la modernidad tardía. Los repertorios musicales, ya sean estos de perfil académico, tradicional o popular, son, por tanto, objeto de patrimonialización explícita o simbólica por parte de políticas públicas, audiencias e industrias de la música. En términos culturales, la patrimonialización, siguiendo a Ariño (2012, p. 220), implica una “fetichización de lo conservado” y una “proliferación de sujetos y comunidades que se sienten con derecho a poseer su propia y peculiar herencia histórica”, en la que “emergen nuevos actores sociales que también configuran su específica comunidad imaginada y producen sus espacios rituales y míticos para garantizar su perduración en el tiempo”. En la patrimonialización de la música entran en juego, de manera más efectiva, cuestiones que relacionan la expresión musical con la construcción de las identidades territoriales regionales y nacionales, y sus implicaciones en el turismo cultural o la geopolítica del conocimiento, entre otras.

En la introducción del material didáctico sobre la adaptación a instrumental Orff de piezas musicales de los Beatles y Carlos Santana, Celia Egea et al. (2003) indican que “trabajar con repertorio de música moderna resulta más atractivo, además de dar lugar a una mayor motivación y participación del alumnado” (p. 5). Sin embargo, desde nuestra práctica educativa hemos de ser conscientes de que, cuando empleamos la música de Los Beatles o de Carlos Santana, no está tanto en juego el aprendizaje significativo por tratarse de un repertorio cercano al alumnado como por la construcción de un canon patrimonial e histórico al incorporar estos repertorios al aula. Esto no implica, por supuesto, que estas músicas tengan que ser desestimadas como recursos

didácticos, más bien al contrario, pero sin perder de vista la consideración anterior. Además, y atendiendo al mismo caso de Santana y los Beatles, podrían valorarse otros componentes de motivación que se presumen de las músicas populares urbanas, no por implicaciones de cercanía al repertorio, sino al situarlos en un plano de integración similar al de otros repertorios musicales ya canonizados y patrimonializados, desde la música de J. S. Bach a un himno regional o a un martinete.

El caso del movimiento del rock andaluz constituye un ejemplo preciso de cómo el canon y las dinámicas patrimoniales en torno a las músicas populares urbanas asociadas a lo territorial se vertebran también en el ámbito educativo. García Peinazo (2014, 2017) ha abordado diferentes procesos de patrimonialización simbólica de estas músicas en diferentes planos culturales, desde instituciones e industria musical a las asociaciones culturales que se expresan en términos de “rescate” y “recuperación del patrimonio”, pasando por la canonización proyectada por lecturas intertextuales del rock andaluz de los setenta en la literatura, cine y canción actual, en relación a la construcción de la identidad cultural andaluza de la Transición. Desde el punto de la legislación educativa, el rock andaluz ha sido incorporado al currículo Enseñanza Secundaria Obligatoria, en su concreción de Andalucía, al lado de la copla o el flamenco, “como elemento integrador de nuestro patrimonio cultural andaluz” (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2016, p. 291). También está presente en libros de texto de educación primaria de la asignatura de música, como en el caso de la editorial Galmova-Proyecto Andalucía (VV.AA., 2013), que dedica, para tercer ciclo de esta etapa educativa, una sección al fenómeno del rock andaluz –en el que se habla de los orígenes históricos, características estilísticas y principales bandas de los setenta-, compartiendo espacio con el zorongo y las sevillanas.

4. Audición, significación y canción grabada. Analizar e interpretar las músicas populares urbanas en el aula

Frente al modelo educativo expuesto en las páginas anteriores, vinculado a la reproducción de un canon de obras y autores en torno a los repertorios musicales del pop y el rock, herencia, por otra parte, de numerosas *historias* de la música académica occidental, consideramos que la audición, el análisis sonoro y la interpretación musical han de posicionarse como los principales ejes de una pedagogía de las músicas populares urbanas, desde una perspectiva abierta tanto en estilos musicales como en referentes metodológicos para su utilización en las aulas. Recientes estudios dedicados a las músicas populares urbanas en contextos educativos formales y no-formales han demostrado cómo la principal vía de aprendizaje de las mismas es la oralidad y el uso de tecnologías de grabación, frente a una enseñanza basada en la transmisión escrita. En este sentido, la audición e interpretación “de oído” son claves en los intercambios comunicativos (Green, 2001, 2009).

Si, como docentes, pretendemos abordar la audición de los parámetros de expresión de las músicas populares urbanas y, a su vez, incorporar contenidos sobre teoría musical, toca entonces revisar, en primer lugar, qué teoría musical estamos aplicando para dichos repertorios y si se ajusta a las necesidades educativas de los mismos. La teoría musical convencional -y su correlato en el ejercicio del análisis musical- también es el resultado de motivaciones ideológicas de canonización de repertorios de música académica occidental, implicando visiones etnocéntricas y exclusiones de otras músicas. A pesar del desarrollo exponencial de metodologías de análisis musical específicas para el ámbito de las músicas populares urbanas (Appen, Doehring, Helms, Moore, 2015; Robinson, 2017), la falta de adaptación teórico-metodológica de estas investigaciones al ámbito de la educación musical hace que muchos de los materiales didácticos relacionados con dichas músicas se centren fundamentalmente en el plano armónico, melódico y rítmico, empleando notación musical convencional, planos que, por otra parte, son descritos siguiendo lógicas del canon centroeuropeo de la música académica tonal (véase Tagg, 2015). Sin embargo, se hace preciso que, desde nuestra práctica educativa, consideremos trabajos de referencia a propósito del análisis de estas músicas en relación a estos parámetros específicos. Citando tan sólo el caso del plano rítmico-métrico, investigaciones pioneras desde la musicología popular, como las del análisis de la disonancia métrica e hipermétrica en la música electrónica (Butler, 2006), la teoría de los “compartimentos de pulso” (“beat bin”) de Danielsen (2016) para la argumentar la necesidad de una visión más amplia sobre éste a través del *microtiming* en la música popular o el análisis de la síncopa en el rock como elemento constitutivo de este género musical desde la perspectiva de la percepción musical (Temperley, 1999), por mencionar algunos ejemplos, podrían incorporarse a la didáctica de la música popular.

Algunos materiales didácticos dedicados a la educación de los músicos populares, como el *Popular Music Theory: The essential guide for rock & pop musicians* (Griffiths, 2015), empleado en las denominadas *Rockschool*, constituyen ejemplos de una integración parcial de teorías musicales específicas para estas músicas, otorgando un espacio central tanto a la explicación del acorde tríada tercial y sus tipologías aumentadas y disminuidas como a los *power chords* (acordes de quintas), central en estos repertorios. No obstante, en estos materiales siguen predominando lógicas de la “tradición escrita”, así como una fijación por la teoría musical y la notación musical convencional como base comunicativa de la música popular: “Al final de este capítulo, serás capaz de escribir notas en el pentagrama –el impulso inicial para ser capaz de comunicar conceptos musicales y canciones con otros músicos” (Griffiths, 2015, p. 13)¹. Si bien puede entenderse que estos métodos se centren en la notación musical y teoría musical convencionales, por su carácter estandarizante, en tanto están pensados para la superación de pruebas objetivas para la obtención de certificaciones profesionales –*Rockschool* opera de manera similar a los diferentes organismos e instituciones colegiadas para expedir certificados de

¹ Traducción propia del original en inglés.

idiomas-, no deja de resultar paradójico que sea de nuevo la transmisión escrita la que normativice e estos repertorios populares.

La reflexión crítica, como docentes, del tipo de teoría musical que vehicula nuestra práctica debe tener como finalidad el trabajo con la audición activa y la interpretación, pilares fundamentales de una pedagogía de las músicas populares urbanas. En las siguientes líneas planteamos las posibilidades que, para el ámbito de la educación musical, brindan dos modelos teóricos relevantes en el ámbito de la musicología sobre metodologías de análisis de la música popular, como son los de Philip Tagg (2013) y Allan F. Moore (2012).

4.1 Educación musical, Campos de Connotación Para-musical (PMFC) y Material Inter-Objetivo de Comparación (IOCM)

El musicólogo Philip Tagg constituye un referente internacional del análisis semiótico de la música popular y el audiovisual. Tagg toma como punto de partida la noción de la música como signo para argumentar la relación entre las estructuras musicales a través de los parámetros de expresión musical y asociaciones semióticas de diferente naturaleza. Dentro de su metodología, destaca la noción de “musema” –que el musicólogo adaptó de Charles Seeger-, entendido como unidad mínima de significación musical (Tagg, 2013, pp. 232-237), así como su detallada propuesta de tipologías de signo en música (2013, pp. 485-528). Tagg describe, para el ejercicio del análisis semiótico musical, dos elementos nucleares: los Campos de Connotación Para-musical (*Para-Musical Fields of Connotation-PMFC*) y el Material Inter-Objetivo de Comparación (*InterObjective Comparison Material-IOCM*). Los PMFC son todas aquellas asociaciones para-musicales –ya sean visuales, táctiles, kinéticas, propiamente sonoras, etc.- que pueden vincularse a determinadas estructuras musicales. Como resultado, planteó la idea de las Asociaciones Visuales y Verbales (*Verbal Visual Associations-VVAs*) (Tagg, 2013, pp. 215-228). Por su parte, el IOCM se conforma en base al agrupamiento de estructuras musicales similares al objeto de análisis, tales como diferentes canciones que presenten un mismo patrón armónico característico (Tagg, 2013, pp. 238-240). Tanto PMFC como IOCM son recogidos, como materiales para su estudio, a través de test de recepción a diferentes grupos de personas, mediante la audición de fragmentos sonoros. Durante su dilatada experiencia como docente en universidades de Suecia, Reino Unido y Canadá, Tagg llevó a cabo numerosos tests con alumnado de diferente perfil, en los cuales se abordaba tanto el análisis semiótico musical de la canción popular urbana como el análisis semiótico de las relaciones entre música e imagen.

La problemática del análisis que plantea Tagg es que, a pesar de que las estructuras musicales implican a menudo asociaciones que, por su uso y sedimentación cultural continuada, son comunes a numerosas audiencias, las variables de tipo social e histórico toman este análisis una empresa compleja, ya que es difícil diagnosticar cómo fueron y cómo son entendidas dichas estructuras musicales en diferentes contextos históricos y culturales. En el caso de su aplicación

a la educación musical, habría que considerar cómo la educación musical de las familias, la acción de medios de comunicación e industrias culturales o las prácticas de consumo musical entre estudiantes interactúan con los procesos de audición activa en contextos específicos. Continuando con el ejemplo del rock y en el caso concreto de España, las industrias culturales articulan enunciaciones específicas sobre qué grupos y canciones han quedado en los “pilares de la historia”, como demuestra el estudio de la construcción del canon del pop y el rock por parte de la prensa y crítica musical de Val, Noya y Colman (2014) desde los enfoques teóricos del campo cultural de Pierre Bourdieu (2002). Desde la perspectiva de la audición y la educación musical, el canon de “obras y autores” articulado, pongamos el caso, en *Europa FM, Los 40 Principales* o *Rock FM*, es un factor determinante en los PMFC y los IOCM de un estudiante que escucha estas emisoras españolas de radio por la influencia directa de las preferencias musicales de sus padres. También cabría considerar la manera en que prácticas de consumo de la música asociadas a la posmodernidad, como la omnivoridad -que “consiste en escuchar un poco de todo. El omnívoro es alguien que está dispuesto a apreciar todas las formas musicales” (Hormigos, 2010, p. 96)-, afectan a los IOCM y los PMFC y, por tanto, a la audición activa entre estudiantes, por ejemplo, mediante el diseño de listas de reproducción compartida de la aplicación multiplataforma *Spotify*.

4.2 Canción popular grabada y *soundbox* en educación musical

Rupert Till (2017, p. 25) ha sugerido que la *Popular Music Education*, además de acoger áreas relacionadas con lo musical (composición e interpretación), con las industrias musicales y con la teoría crítica (análisis y estudios culturales), debe atender a una cuarta categoría, que denomina “técnica”, en la cual se incorpore tanto la grabación, como la producción, el sonido en vivo o la creación a través de la música digital o por computación². No cabe duda que un enfoque de la didáctica de las músicas populares urbanas que pretenda atender a sus parámetros de expresión musical requiere situar, entre sus puntos centrales, la cuestión de la canción grabada. Las características musicales de la canción popular urbana no pueden ser entendidas tan sólo mediante la extracción abstracta de sus lenguajes armónicos, melódicos, rítmicos o métricos para la teoría o el análisis musical. Estos parámetros están mediados por las tecnologías de grabación y producción musical que, lejos de constituir un simple ejercicio técnico, se convierten en un elemento creativo capital en el análisis e interpretación de estas músicas. De esta forma, no sólo nos interesan dichos parámetros de expresión musical, sino también otros, como la distribución espacial del sonido, la estereofonía y la experimentación sonora en el estudio de grabación, en la cual el productor musical se convierte en un agente más del proceso creativo y compositivo.

² A estos campos de estudio podríamos sumar propuestas de integración de los videojuegos interactivos de tipo musical como vía para trabajar aspectos analíticos de las músicas populares urbanas en el aula, como demuestran las investigaciones de Gower y McDowall (2012) en educación primaria o Flores Rodrigo (2011) en enseñanza secundaria, entre otros. Asimismo, el uso de *Apps* para la educación musical ha proliferado en los últimos años, considerando el impacto decisivo de las tecnologías digitales móviles y sus aplicaciones en las formas de consumo de la música (véase Gopinath y Stanyek, 2014).

Allan F. Moore (2012) ha sido pionero en el desarrollo de una metodología que conceptualiza como “popular recorded song”, en la cual aborda cómo los parámetros de expresión musical habituales del análisis –desde la armonía a la forma o la rítmica- están mediados por la grabación. De su trabajo destaca, por una parte, la centralidad de la voz y sus tres niveles de enunciación –*performer, persona* and *protagonist*- en los procesos de construcción de significado en música popular (Moore, 2012, pp. 180-181), diferenciándose de la música instrumental, lo que define en términos del “ambiente persónico” en la canción grabada (Moore, 2013). Estas ideas hacen referencia, por una parte, a la manera en que el oyente percibe al vocalista como intérprete-músico, como personalidad mediada por las tecnologías de grabación y como protagonista de las canciones, respectivamente; por otra, a la forma en que la voz del cantante está *envuelta*, en la canción grabada, en una red de parámetros musicales (armonía, rítmica y métrica, instrumentación, etc.) que articulan su representación y su *ambiente* sonoro. En este sentido, se trata de representar e imaginar espacios sonoros concretos: una grabación puede recrear desde la intimidad de una habitación hasta la grandilocuencia de un concierto multitudinario en un estadio. Asimismo, Moore propone la transcripción musical de lo que denomina *soundbox*, sistema de representación gráfica de la disposición virtual-espacial de los instrumentos musicales y la voz humana en la grabación, así como la altura de los mismos y la proxémica, esto es, el grado de cercanía o lejanía en la audición musical y su relación con la voz grabada. En función de dicha proxémica, establece cuatro zonas potenciales de significación musical: íntima, personal, social y pública (Moore, 2012, pp. 186-187).

La metodología de canción popular grabada de Moore es, sin duda, de gran utilidad para la didáctica de la audición musical. Por una parte, la propuesta de Moore incorpora el análisis de otros elementos objeto de escucha activa asociados a la grabación y producción musical, que son representados gráficamente a través de la *soundbox*. De esta forma, el trabajo de audición activa en las aulas podría orientarse desde múltiples perspectivas: desde la identificación de la posición predominante de determinados instrumentos musicales en la mezcla (canal izquierdo, canal derecho, orientado al centro) en una canción, empleando auriculares o altavoces dispuestos en la clase, a actividades en las cuales tenga que seguirse, dibujando en el aire con el dedo, el recorrido de izquierda a derecha o derecha a izquierda del estéreo de determinados instrumentos musicales o al vocalista, o la representación de las texturas de un combo de rock que incluyan representación por alturas conforme a la canción grabada. Por otro lado, permite el trabajo de escucha activa de parámetros de expresión como la altura del sonido, la intensidad o la armonía, pero no tanto como parámetros abstractos, sino mediados por el factor tímbrico: una secuencia armónica eólica, prototípica de rock, no se percibe igual si es producida mediante *delay, wah wah, chorus* o *overdrive*, cuatro efectos de sonido habituales en estos repertorios.

De igual manera, desde la educación musical podemos abordar cómo los citados parámetros de expresión musical interactúan de acuerdo con la centralidad del vocalista en la percepción de la canción grabada y su proxémica. Pongamos por caso la primera de las zonas

proxémicas descritas por Moore, esto es, la zona íntima, que se caracteriza por situar al vocalista en el frente de la mezcla, con una gran cercanía sonora al oyente, empleando la voz cercana al susurro y sonidos vocales tales como la tos o la escucha de la respiración, elementos de articulación que favorecen dicha proxémica (2012, p. 187). Encontramos, en las músicas populares urbanas cantadas en castellano, innumerables canciones que articulan significados en torno a esta zona íntima, de los que citamos tres a modo de ejemplo. El inicio de la canción “En la boca del volcán” (*Atlántico*, 2012), de Xoel López, con una cuenta del compás de su vocalista –“1, 2, 3 y” “1, 2, 3 y”- cercana al susurro, nos sitúa en dicha zona. La tos o el carraspeo, elementos habituales en las músicas académicas de vanguardia desde el siglo XX, también están presentes en las músicas populares urbanas, como en el caso de “Rueda la corona” (*Entre poetas y presos*, 2016) de La Raíz, en el cual, tras una introducción cercana a la voz hablada, se produce dicho carraspeo (en torno al 0’18” de la canción) como elemento disruptivo entre una zona proxémica íntima y otra social/pública. Esta idea es reforzada en su videoclip oficial, en el cual el primer plano del vocalista entre el 0’00” y el 0’20” pasa a un plano del grupo musical a partir de dicho carraspeo. En la introducción a *cappella* de “Requiem” (*La Leyenda de la Mancha*, 1998), de Mago de Oz, el primer elemento sonoro de la canción grabada es la inspiración respiratoria de su vocalista para expresar “Ahora que ya tú no estás aquí...”, de manera que se construye un espacio íntimo y cercano entre el oyente, el protagonista de la canción y su representación en el propio vocalista.

Argumentamos que, en tanto las zonas proxémicas en la canción popular grabada son de especial relevancia en la construcción de las identidades juveniles, pueden ser una herramienta de audición activa de gran utilidad en educación musical, ya que se articulan, siguiendo el ejemplo de la zona íntima, identificaciones y filiaciones potenciales entre las emociones expresadas del vocalista y el alumnado como oyente. En este sentido, también hay que destacar que los hábitos de consumo musical en las familias, la industria musical o los intercambios comunicativos entre estudiantes configuran un canon en torno a artistas particulares que son percibidos a través de la canción grabada –preferimos un tipo de voces y no otras no sólo por su timbre “natural”, sino también por la manera en que esta voz se articula y presenta en la grabación³-, algo que, a su vez, relaciona a movimientos musicales concretos con procesos históricos y culturales de diverso signo⁴.

5. Reflexiones finales ¿Hacia una pedagogía musical popular activa?

En las páginas anteriores se ha profundizado en la necesidad de un posicionamiento reflexivo y crítico, desde la práctica docente, sobre la manera en que las músicas populares urbanas son integradas en las aulas, a fin de ser conscientes, por un lado, de la habitual

³ A este respecto, véase, por ejemplo, el trabajo de Lacasse (2000) sobre la construcción de la vocalidad en la canción grabada de rock.

⁴ Véase, por ejemplo, el análisis de García Peinazo (2017) sobre la voz de Jesús de la Rosa en la canción grabada de Triana y sus conexiones con la cultura popular de Andalucía y con la patrimonialización simbólica del rock andaluz de los setenta.

construcción de cánones en torno a estos repertorios y, por otro, de la importancia de transitar una pedagogía basada en la audición e interpretación activas. Una didáctica de las músicas populares urbanas que pretenda integrarse de manera sistemática en educación -ya sea esta primaria, secundaria o universitaria- debe superar, al menos, tres inercias principales:

- a) En primer lugar, la enseñanza de las músicas académicas tiende a abordarse, con las adaptaciones curriculares pertinentes, a través de la historia de la música, que se estructura generalmente en base al análisis estilístico y formal, y las innovaciones en las técnicas compositivas, frente a la enseñanza de las músicas populares urbanas, vertebrada habitualmente en términos históricos y sociológicos.
- b) La segunda inercia implica, por su parte, la construcción discursiva de canonizaciones diversas de los repertorios de música popular urbana, muchos de ellos objeto de patrimonialización simbólica. De esta forma, la problemática no reside en emplear la música de Los Beatles, Mecano o Triana en el aula desde, pongamos por caso, un enfoque analítico musical o historicista, siempre que seamos conscientes e, incluso, trabajemos la noción de canon y patrimonio en torno a estos repertorios con nuestros y nuestras estudiantes. La inercia está, más bien, en el hecho de que se presuponga que esta música es necesariamente cercana al alumnado -y, por tanto, fomenta su motivación de forma automática por el hecho de asociarse a la "música moderna"-.
- c) La tercera inercia conlleva que, incluso superada la visión exclusivamente culturalista de las músicas populares urbanas en el aula, la enseñanza de las mismas se plantea habitualmente en términos casi exclusivos de la teoría musical convencional del canon centroeuropeo de las músicas académicas, lo cual pone énfasis en formas particulares de entender parámetros de expresión musical que, en ocasiones, no operan con la misma lógica en repertorios diferenciados. Una de las más llamativas es la cuestión de la audición activa de estas músicas, que debería abordarse mediante procedimientos acordes a los repertorios objeto de enseñanza. Esta inercia se debe, entre otras razones, a la falta de integración sistemática de materiales e investigaciones del ámbito de la musicología analítica de la música popular a la educación musical.

Sin embargo, dichas inercias no han de cegarnos en una posición apocalíptica que considere necesariamente las mismas como sintomáticas de posiciones irreconciliables. De un lado, las músicas populares urbanas se integran de manera progresiva en el currículum de enseñanzas de diferentes etapas educativas. En el caso concreto de España y de la enseñanza secundaria, ejemplos como el de la labor pedagógica y producción didáctica de profesoras como Susana Flores atestiguan que el espacio para la música popular está, en mayor o menor medida, creado y articulado en educación musical. Por otro lado, no se trata de generar una actitud dogmática que deslegitime por completo el uso de la teoría musical convencional para el análisis

de la música popular -algo que, como cualquier dogma, acarrea reduccionismo y simplificaciones, sino más bien de articular un diálogo efectivo y una integración entre diferentes metodologías analíticas para construir teorías musicales de la música popular, que están en constante proceso de negociación y re-significación por parte de musicólogos, educadores, músicos populares y alumnado.

Los ejemplos de los modelos metodológicos de Philip Tagg y Allan F. Moore, explicados anteriormente, ilustran dos vías posibles que aúnan nuevas perspectivas sobre la interpretación, el análisis y la audición de estas músicas, algo que puede ser adaptado a la educación musical. En este sentido, la metodología de la *soundbox* que propone Moore podría ser entendida como una suerte de musicograma que, en lugar de centralizar su mirada en parámetros de forma, estructura, armonía, perfil melódico o rítmico, lo hace en cuestiones de carácter tímbrico y textural asociados a la producción musical en estudio y a la estereofonía⁵. En el caso concreto de Tagg, una de sus grandes aportaciones es la de conectar aspectos analítico-musicales con cuestiones de tipo cultural, social y político, lo cual demuestra la posibilidad de reconciliación de los pares opuestos descritos en la primera de las inercias presentada, entre otras razones, porque en esta metodología la audición musical está estrechamente vinculada con procesos culturales. Las visiones de este autor pueden verse enriquecidas por la educación musical, si se considera la acción de procesos asociados a la canonización y patrimonialización de la música popular urbana en la audición y cómo, a su vez, aquéllas forman parte de una compleja red de factores que interactúan en contextos didácticos específicos.

De lo que no cabe duda es de la necesidad constante de actualización e intercambio entre educadores y alumnado, ya sean estos músicos populares profesionales o estudiantes de diferentes etapas educativas cuya relación con la música popular está presente de manera diaria y cotidiana. Axtell, Fautley y Nicklin (2017) han destacado la necesidad de una meta-pedagogía en torno la actividad docente en músicas populares urbanas, en tanto el desafío principal de la misma, en este ámbito, reside en una actitud abierta y reflexiva, así como en su labor como mediador y guía de contenidos y experiencias, antes que como formador. Se requiere, por tanto, un aprendizaje multidireccional y una actualización teórico-metodológica por parte del docente sobre estas músicas -en tanto la formación inicial del docente de música se ha circunscrito, con frecuencia, a las músicas académicas occidentales-. Podríamos añadir que parte de dicha posición ante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música popular implica que docente esté alerta, asimismo, acerca de las canonizaciones "personales" sobre repertorios musicales que, en función de sus propios juicios estéticos e ideológicos diversos, puede estar implementando en las aulas, ya sea explícitamente o a través del clásico paradigma del currículum oculto. Los horizontes de lo que podríamos denominar como una suerte de *pedagogía musical popular activa* se perfilan,

⁵ El pedagogo musical Murray Schafer ha argumentado en numerosas publicaciones la importancia de la experimentación sonora en educación musical, especialmente a través de la idea del paisaje sonoro (1969). Sin embargo, el sentido que aquí otorgamos a la experimentación sonora se relaciona directamente con las tecnologías de grabación, producción y mastenzación del sonido en estudio.

en definitiva, sobre dicha actitud docente, sumada a la reflexión crítica sobre las inercias que acarrea la práctica educativa y, por último, la apuesta decidida por otras formas posibles de entender la audición, interpretación y análisis de estas músicas, que concentren sus esfuerzos en explicar la vinculación directa entre los lenguajes musicales populares y los procesos culturales y sociales.

Agradecimientos

Agradezco a Julio Ogas el *feedback* sobre el manuscrito inicial.

Referencias

- Alonso, C. (2010). Creación musical, cultura popular y construcción nacional. En C. Alonso (ed.), *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea* (pp. 39-56). Madrid: ICCMU.
- Appen, R. von, Doehring, A., Helms, D. y Moore, A. F. (2015). Introduction. En R. von Appen, A. Doehring, D. Helms y A. F. Moore (eds.), *Song Interpretation in 21st-Century Pop Music* (pp. 1-6). Farnham: Ashgate.
- Ariño, A. (2012). La patrimonialización de la cultura y sus paradojas. En C. Lisón Tolosana (dir.), *Antropología: horizontes patrimoniales* (pp. 209-229). Valencia: Tirant Humanidades.
- Axtell, I., Fautley, M., y Nicklin, K. (2017). Popular Music Meta-Pedagogy in Music Teacher Education. En G. D. Smith, Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. y Kirkman, P. (eds.), *The Routledge Companion to Popular Music Education* (pp. 357-68). New York: Routledge.
- Bennett, A. (2009). "Heritage Rock": Rock Music, Representation and Heritage Discourse. *Poetics*, 37, pp. 474-89.
- Berrón, E. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista Electrónica de LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 39, pp. 1-20.
- Biamonte, N. (2011). *Pop-Culture Pedagogy in the Music Classroom. Teaching Tools from American Idol to YouTube*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2016). *ORDEN de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*, nº 144, Junta de Andalucía, pp. 108-396.

- Bonds, M. E. (2011). Selecting Dots, Connecting Dots: The Score Anthology as History. *Journal of Music History Pedagogy*, 1 (2), pp. 71-91.
- Bourdieu, P. (2002). *Las reglas del arte*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, M. J. (2006). *Unlocking the Groove: Rhythm, Meter, and Musical Design in Electronic Dance Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Danielsen, A. (2016). Here, There, and Everywhere. Three Accounts of Pulse in D'Angelo's 'Left and Right'. En A. Danielsen (ed.), *Musical Rhythm in the Age of Digital Reproduction* (pp. 19-35). New York: Routledge.
- DelPozo Toscano, P. (2008). Las canciones de antaño, punto de encuentro intergeneracional entre el alumnado de la ESO y sus abuelos. *Eufonía: Didáctica de la Música*, Monografía *Música y Familia*, 44, pp. 46-54.
- Egea, C. (coord.) (2003). *Beatles-Carlos Santana: propuestas para la interpretación en el aula*. Barcelona: GRAÓ.
- Flores, S. (2007). *Música y adolescencia: la música popular actual como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral, UNED.
- Flores, S. (2009). 'That Thing you Do!': aprendiendo a tocar y a componer a través del pop/rock. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 46, pp. 16-24.
- Flores, S. (2011). Rock Band en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la Música*, Monografía *De Youtube a Guitar Hero*, 52, pp. 35-43.
- Frith, S. (2014). *Ritos de la interpretación: sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires: Paidós.
- García Peinazo, D. (2014). Prácticas culturales en torno al rock andaluz: entre el imaginario y la nostalgia de Andalucía. En: Francisco J. García Gallardo y Herminia Arredondo Pérez (coords.). *Andalucía en la música. Expresión de comunidad, construcción de identidad* (pp. 151-171). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- García Peinazo, D. (2017). *Rock andaluz: significación musical, identidades e ideología en la España del tardofranquismo y la Transición (1969-1982)*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- González, J. P. (2008). Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿el huevo o la gallina? *Trans: Revista Transcultural de Música*, 12, Recuperado

de: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/100/los-estudios-de-musica-popular-y-la-renovacion-de-la-musicologia-en-america-latina-la-gallina-o-el-huevo>.

Gopinath, S. y Stanyek, J. (eds.) (2014). *The Oxford Handbook of Mobile Music Studies*, vols. 1 y 2. New York: Oxford University Press.

Gower, L. y McDowall, J. (2012). Interactive music video games and children's musical development. *British Journal of Music Education*, 29 (1), pp. 91-105.

Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. New York: Cambridge University Press.

Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

Griffiths, C. (ed.) (2015). *Rockschool Popular Music Theory: The Essential Guide for Rock and Pop Musicians*. Londres: Rockscool Limited.

Hormigos, J. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, pp. 259-70.

Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo. La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 34 (XVII), pp. 91-98.

Jones, C. W. (2008). *Rock Canon. Canonical Values in the Reception of Rock Albums*. Burlington: Ashgate.

Kerman, J. (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge: Harvard University Press.

La Raíz (2016). Rueda la corona. En *Entre poetas y presos* [CD]. Manresa, España: Propaganda PelFet.

Lacasse, S. (2000). *'Listen to my Voice': The Evocative Power of Vocal Staging in Recorded Rock Music and Other Forms of Vocal Expression*. PhD Dissertation, University of Liverpool, Recuperado de: <https://www.mus.ulaval.ca/lacasse/texts/THESIS.pdf>.

López, Xuel (2012). En la boca del volcán. En *Atlántico* [CD]. Vigo, España: EsmerArte.

Mágo de Oz (1998). Requiem. En *La leyenda de la Mancha* [CD]. Madrid, España: Locomotive.

- Martin, J. L. (2014). Semiotic Resources of Music Notation: Towards a Multimodal Analysis of Musical Notation in Student Texts. *Semiotica*, 200, pp. 185-201.
- Moore, A. F. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. Burlington: Ashgate.
- Moore, A. F. (2013). Una hermenéutica interrogativa de la canción popular. *El Oído Pensante*, 1 (1), Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante/artic le/view/2201>.
- Murray Schafer, R. (1969). *El Nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi.
- Regev, M. (2013). *Pop-Rock Music. Aesthetic Cosmopolitanism in Late Modernity*. Cambridge: Polity.
- Robinson, T. (2017). *Popular Music Theory and Analysis: A Research and Information Guide*. New York: Routledge.
- Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. y Kirkman, P. (2017). Popular music education (r)evolution. En G. D. Smith, Z. Moir, M. Brennan, S. Rambarran y P. Kirkman (eds.), *The Routledge Companion to Popular Music Education* (pp. 5-13). New York: Routledge.
- Tagg, P. (2013). *Music's Meanings. A Modern Musicology for non-musos*. New York y Huddersfield. The Mass Media Music Scholars' Press.
- Tagg, P. (2015). Semiotics: The Missing Link between Music and the Rest of the Human Knowledge. *Philip Tagg's website*, Recuperado de: <https://tagg.org/articles/xpdfs/Kaunas1406b.pdf>.
- Temperley, D. (1999). Synchopation in Rock: a perceptual perspective. *Popular Music*, 18 (1), pp. 19-40.
- Till, R. (2017). Popular Music Education: A Step into the Light. En Smith, Gareth D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. y Kirkman, P. (eds.), *The Routledge Companion to Popular Music Education* (pp. 14-29). New York: Routledge.
- Val, F. del, Noya, J., Pérez Colman, C. M. (2014). ¿Autonomía, sumisión, o hibridación sonora? La construcción del canon estético del pop-rock español. *REIS: Revista Española de Investigación Sociológica*, 145, pp. 147-80.
- VV.AA. (2013). *Música. Tercer ciclo. Educación Primaria, 6, Proyecto Andalucía*. A Coruña: Galinova.

Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 47, pp. 43-55.

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista