

# ENTRE LA MÚSICA POPULAR URBANA Y EL PATRIMONIO HISTÓRICO MUSICAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE HIBRIDACIÓN<sup>1</sup>

Miriam Perandones Lozano<sup>2</sup>

*Un patrimonio reformulado teniendo en cuenta sus usos sociales (...) con una visión más compleja de cómo la sociedad se apropia de su historia puede involucrar a diversos sectores [e]n la medida en que el estudio y la promoción del patrimonio asuman los conflictos que lo acompañan.*  
García Canclini (2001: 188)

**Abstract:** This paper is a didactic proposal that will tackle the almost absence of identity towards the occidental music heritage in the students of *Bachelor's Degree in Primary Teaching Education* attending the subject *Lenguaje Musical* (Musical Theory), in the University of Oviedo during the first semester of the year 2013/2014.

The methodology used will be *meaningful learning*. Students will take an active part in the process, on one hand choosing popular music repertoire; on the other hand, through their own musical education, either urban popular, folk or classic music. The objective is to create hybridization (Canclini, 2001) between historical repertoire and popular music using rhythm as a tool.

It will be utilized the Z. Kodaly *rhythm syllables* to develop rhythm patterns by students and, also, they can read complex rhythms that accompany the classic repertoire.

Students participated actively playing this new repertoire constructed by themselves selecting and creating these hybrid works guided by their teacher.

**Keywords:** hybridity; musical heritage; Music Theory

**Resumen:** Este trabajo presenta una propuesta educativa destinada al alumnado de Grado en Educación Primaria en que se abordará su falta de identificación con el patrimonio histórico occidental a través de la asignatura de Lenguaje Musical en la Mención en Música en la Universidad de Oviedo que se imparte en el primer semestre del curso 2013/2014.

El objetivo es realizar una hibridación (Canclini, 2001) entre el repertorio histórico y el popular urbano, usando el ritmo como herramienta. Para ello se llevó a cabo una metodología de aprendizaje significativo en la que los estudiantes colaboraron activamente a través de su formación musical, ya sea popular urbana, folclórica o clásica, y a través de la elección de músicas populares urbanas y de patrimonio histórico para el trabajo del aula.

Se utilizó el solfeo silábico de Zoltan Kodály para que los alumnos desarrollasen sus propios patrones rítmicos y pudieran leer ritmos complejos que acompañasen una obra de repertorio clásico.

El alumnado participó activamente en la interpretación de estas obras de hibridación creadas por ellos mismos mediante la selección y creación de nuevas obras guiados por la docente.

**Palabras clave:** hibridación; patrimonio histórico; Lenguaje Musical

## Introducción

Esta propuesta didáctica se llevó a cabo en el primer semestre del curso 2013/2014 con el alumnado de Grado en Educación Primaria en la asignatura de Lenguaje Musical de la Mención en Música de la Universidad de Oviedo. El proyecto original, que incluía la realización de un acompañamiento rítmico, tanto para una obra *clásica* como para otra de repertorio popular, hubo de reducirse por falta de tiempo, limitando el acompañamiento a uno de los dos géneros. También el uso previsto de la técnica de solfeo hindú Konnakol ha tenido que posponerse.

El grupo estaba conformado por 14 alumnos que asistían regularmente a clase, con un nivel medio/alto de lenguaje musical en el que observamos, a lo largo del semestre, prejuicios, identidades y valores asociados sobre la música académica y no académica.

La actividad consistió en realizar una hibridación entre una obra de repertorio histórico musical y otra del repertorio popular urbano usando el ritmo como instrumento, con el objetivo de mejorar su capacidad rítmica en lo que a habilidades musicales se refiere. No obstante, la meta principal de esta actividad fue la deconstrucción de las identidades vinculadas al patrimonio histórico a través de un proceso de hibridación de una obra del ámbito *clásico* con música popular. En este sentido, trabajamos la educación musical como instrumento para la transmisión de la cultura propia y ajena, y la construcción de identidades individuales y colectivas. Por esta razón la música se convierte en esta actividad en una herramienta de convivencia y podemos enmarcarla en el proyecto de innovación docente “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical” de la Universidad de Oviedo (PINN-13-019).

## El patrimonio musical histórico en la sociedad actual

Simon Frith ha señalado en sus estudios de los años 70 y ha remarcado en su artículo “Towards an Aesthetic of Popular Music”

*Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación*

(Frith, 1987) la función de la música popular como intensificadora de la experiencia presente. Según este autor, las músicas populares urbanas hacen un uso del tiempo decisivo en la organización social de los adolescentes y los adultos jóvenes, en un momento de turbulencia emocional asociada a cuestiones de identidad y de posicionamiento social. Mediante esta actividad nosotros queremos llevar a cabo una reconstrucción de los valores identitarios, pero asociados al repertorio histórico, en jóvenes adultos.

Una de las preocupaciones principales del sector cultural que se encarga de la música *clásica* es la muerte de esta como espectáculo; se denuncia, sobre todo, el envejecimiento del público y la ausencia de interés por parte de la juventud. Aunque hay opiniones encontradas sobre este tema, es evidente que existe una preocupación general. No es aquí donde se analizarán las causas por las que esto ocurre, pero sí señalamos un aspecto importante que define nuestra propuesta educativa: Lawrence Kramer en *Why classical music still matters* (Kramer, 2009), ya en su prefacio, apunta que los valores asociados a la música clásica (y con ella las identidades asociadas) pueden ser una de las causas de este alejamiento de la sociedad.

Las músicas populares urbanas y la música del patrimonio histórico se han asimilado en el binomio culto/popular como antagónicas, en torno al cual se han formado los procesos culturales musicales sobre sus cualidades musicales, valores y procesos de identificación social.

Canclini (2001) propuso la superación de este y otros binomios (local/global; norte/sur; tradición/modernidad o culto/popular) a través del concepto de hibridación, que define como una reestructuración societal, “una interpretación útil de las relaciones de significado que se han reconstruido a través de la mezcla”<sup>3</sup>. En el marco teórico vamos a ver cuáles son las relaciones identitarias a deconstruir relacionadas con la dicotomía culto/popular en la música.

### **Hibridación y patrimonio cultural**

Tanto las músicas populares urbanas como la música del patrimonio histórico pertenecen al patrimonio cultural de su propia sociedad. La actual definición de patrimonio integra las distintas posiciones y definiciones a partir de las disciplinas de Antropología cultural, Derecho, Historia del Arte y Educación, que Lull Peñalba define como “conjunto de manifestaciones y objetos nacidos de la

producción humana, que una sociedad ha recibido como herencia histórica y que constituyen elementos significativos de su identidad como pueblo” (Llull Peñalba, 2005: 181).

Los bienes culturales que integran el patrimonio son los de carácter histórico y artístico en su concepto tradicional, pero también incluyen el legado inmaterial y los bienes de carácter archivístico, documental o bibliográfico; y no solo históricos, sino también los del momento presente. Es en este concepto globalizador que incluye distintas manifestaciones artísticas musicales históricas y de folclore, donde se suman también las expresiones musicales que actualmente se denominan “músicas populares” del ámbito urbano. Estos bienes culturales articulan identidades culturales de clase, género y etnia, y valores asociados<sup>4</sup>.

Sin embargo, desde la Ilustración y durante el siglo XIX, el patrimonio pertenecía a las clases hegemónicas, con lo que el acceso a la cultura implicaba la pertenencia a las clases sociales altas que ejercían el poder. Estas realizaron un proceso de selección y exclusión de determinadas manifestaciones históricas y artísticas, legitimando un patrimonio en función del valor estético de la obra.

Este proceso de articulación es claro en cuanto a la formación del canon musical, configurado por grandes compositores en torno a los cuales se escribió la historia de la música en el siglo XX. Este es el mismo proceso que encontramos en la historia de la música española, donde la exclusión o minusvaloración de la creación musical del siglo XIX por autores del siglo XX fue una constante, creando un canon que actualmente está siendo subvertido gracias a la investigación sistemática llevada a cabo por diferentes musicólogos. Todos ellos responden a procesos de legitimación que crean cánones, en este caso dentro de la música *clásica*.

Este proceso de selección y exclusión es más llamativo al enfrentarlo en la dicotomía entre la música *seria* y la música popular. Se ha venido atribuyendo a la música *clásica* un valor estético musical elevado basado en la presunción de sus cualidades intrínsecas de universalidad, complejidad y originalidad, al tiempo que se le atribuye la capacidad de trascender cualquier momento histórico, fuera de todo contexto social. Estos valores muestran una supuesta superioridad de la música *seria* sobre otras manifestaciones musicales, como las músicas populares urbanas, a las que se atribuía las cualidades de efímero, trivial o comercial.

Estos valores, morales en definitiva, se vinculaban a determinadas clases sociales.

Durante el siglo XX, las instituciones transmisoras de patrimonio -museos, los medios masivos de comunicación y las escuelas- clasifican y valoran el patrimonio. En este siglo comienza también el consumo cultural y el turismo de masas. Se da un proceso de “democratización de la cultura” en la cual el patrimonio debe estar al alcance del mayor número posible de personas. La consecuencia de este impulso democratizador fue el desarrollo de una potente gestión cultural que convirtió a los ciudadanos en espectadores y consumidores de expresiones patrimoniales a través de exposiciones de arte, ferias de libros y los propios museos, que se reconvierten en lugares de encuentro y de comunicación con la sociedad. Estas alianzas de los museos con los medios masivos y el turismo han sido muy eficaces para la difusión cultural.

En lo que se refiere a las manifestaciones musicales, este proceso democratizador del patrimonio histórico existe a través del trabajo de instituciones musicales que realizan conciertos didácticos, charlas divulgativas previas a los conciertos, conciertos sinfónicos en espacios abiertos como parques o plazas o retransmisiones de conciertos o teatro lírico en medios de comunicación, aunque minoritarios.

Canclini critica este proceso democratizador por dos razones: la primera, porque considera inverosímil e ineficaz el objetivo de conciliar las tradiciones de clases y etnias a través de este proceso, ya que en realidad traza una barrera entre los bienes al clasificarlos y seleccionarlos. La segunda se debe a que, en este proceso democratizador, los diferentes grupos sociales se apropian de forma diferente y desigual de la herencia cultural, puesto que a medida que se desciende en la escala social (económica y educacional) disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural<sup>5</sup>.

Las desigualdades en la apropiación del patrimonio, según Canclini, “exigen estudiarlo como un espacio de lucha material y simbólica entre las clases, las etnias y los grupos. (...) [E]l patrimonio cultural funciona como recurso para reproducir las diferencias entre los grupos sociales y la hegemonía de quienes logran un acceso preferente a la producción y distribución de los bienes” (Canclini, 2001: 187).

En la apropiación del patrimonio se da un proceso de ritualización del poder que Canclini explica a partir de actos

conmemorativos, centenarios, o la asistencia a museos. En esta teatralización, ser culto es “participar en los escenarios donde los grupos hegemónicos hacen que la sociedad se dé a sí misma el espectáculo sobre su *origen*” (podríamos cambiar esta palabra - puesta en cursiva por nosotros- por el concepto “clase social”). La asistencia a las salas de conciertos para oír la selección de un patrimonio histórico cabría en ese proceso de ritualización del patrimonio. En este sentido, el proceso democratizador no elimina las identidades sociales asociadas a las música *seria*.

### **El patrimonio musical a través de la educación**

Se ha señalado más arriba que las instituciones transmisoras de patrimonio son los medios masivos de comunicación, los museos - cuyo el equivalente en música sería el propio museo, el concierto y las representaciones de teatro lírico- y las escuelas. En ellas se aporta una significación identitaria a los bienes culturales.

Lucy Green (2003) subraya que, en la educación musical de las escuelas del siglo XX, el currículo estaba orientado principalmente al estudio de los *clásicos* occidentales y a arreglos de canción folk por prestigiosos compositores, incluso en países de cultura no occidental como Japón o Singapur. El trabajo sobre estos contenidos formaron tres tipos de identidades: clase social, género y etnicidad.

En lo concerniente a la dicotomía entre música *clásica* y músicas populares y su identidad social transmitida a través de la educación, los factores condicionantes han sido los prejuicios sobre el valor de la música *seria* ya mencionados (autonomía, trascendencia, complejidad y autoridad) y las diferencias económicas entre el alumnado. Green observa que niños de todas las clases sociales disfrutaban las músicas populares, y, en el caso de los niños provenientes de clases bajas, estos tienden a no valorar la música clásica en absoluto; sin embargo, este es el tipo de música que se incluye en los currículos de estudios. “La ideología de esta superioridad de la música se correspondía con las perspectivas de una minoría de niños de clase alta o media-alta, mientras que se aleja de los gustos musicales de los niños de (...) clases trabajadoras” (Green, 2003: 267). Estos niños no tenían las mismas posibilidades de éxito en los estudios de música, ya que los alumnos de clases sociales más elevadas complementaban su formación con clases privadas de instrumentos. En este sentido, Green se alinea

con el discurso de Canclini en cuanto a las diferentes formas de apropiación de la cultura por los distintos grupos sociales, puesto que a medida que se desciende en la escala social (económica y educacional) disminuye la capacidad de apropiarse del capital cultural.

No obstante, ya a partir de los años 70, en algunos países como Gran Bretaña, Escandinavia o EEUU, pequeños grupos de docentes reivindicaron la inclusión de las músicas populares urbanas, y actualmente existe un importante movimiento en el mundo anglosajón en que se estudia y trabaja su incorporación en las aulas de educación general mediante distintas técnicas metodológicas<sup>6</sup>. Esto es consecuencia de un cambio global del que Green apunta el inicio en los años 80 y 90 dentro del posmodernismo. Es una era en la que ha influido el importantísimo desarrollo tecnológico y de comunicación, la globalización, las transformaciones demográficas y también el cambio en las relaciones de género, clase social y etnia o raza. A partir de este momento algunos estilos musicales dejaron de pertenecer a determinadas clases sociales, étnicas o género, produciéndose un proceso de hibridación y de renegociación de significados a través de la mezcla.

Sin embargo, la situación de la educación musical en España es muy distinta del ámbito anglosajón, y ha tenido que actualizarse en poco tiempo. En este país la música solo empezó a recibir el interés del poder institucional en la educación general en una fecha tan tardía como los años 90, momento en que se implanta la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). En esta década también comienza a crecer el número de instituciones dedicadas a la interpretación y a la enseñanza de la música *clásica*, como orquestas sinfónicas, y nuevos espacios, como auditorios, que alberguen la expresión del patrimonio histórico musical.

En educación, con la LOGSE se incluye la música como asignatura obligatoria en la enseñanza general por primera vez en la historia de España<sup>7</sup>, con lo que podemos desligarlo del *boom* de consumo patrimonial ocurrido desde los años 50 en Occidente. Hasta los años 90, la Ley de Educación de 1970<sup>8</sup> no incluía una asignatura obligatoria musical en la EGB, y solo en BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) se incluía una única asignatura en un único curso destinada al estudio de la historia de la música occidental.

Con la LOGSE y la implantación de la enseñanza de la música en el ámbito de la enseñanza obligatoria (tanto en Primaria como en Secundaria) aparecen los estudios superiores en Magisterio dedicados a la formación de profesorado especializado en música para Primaria (implantados también desde 1992 e inexistentes hasta entonces). La música se integra por fin en la sociedad a través de la educación en todos los niveles de la enseñanza general en un momento feliz para la educación musical y general. En Educación Primaria la enseñanza de la música será impartida por maestros con la especialización correspondiente (art. 16); en Secundaria los dos ciclos incluyen áreas de conocimiento obligatorias de música (art. 20); en Bachillerato, dentro de las diferentes modalidades, aparecen las Artes (art. 27. 3)

Por primera vez, la totalidad de la sociedad española recibe una enseñanza musical, a la que, hasta entonces, solo por interés personal o familiar podía llegar a tener algún conocimiento; el acceso a los estudios musicales estaba restringido a las personas con interés previo o con capacidad económica suficiente para permitirse una educación extraescolar. El estudio musical estaba, por tanto, asociado a una clase cultural y social media/alta.

Lamentablemente la música, y con ella toda expresión artística, ha ido perdiendo peso en las sucesivas leyes de educación. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) reducía el tiempo dedicado a la educación musical y la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educativa -Modificación de LOE de 2006-) deja la música en situación de optatividad, y, en consecuencia, elimina la obligatoriedad de cursar Educación Artística en Educación Primaria, la asignatura de música en Educación Secundaria, y la oportunidad de convertir a la sociedad española en conocedora de su patrimonio musical en el sentido más amplio, relegando de nuevo la formación musical a las élites sociales y de poder.

La educación musical en la educación general en España sobre patrimonio se realizaba, en los años 90, a través del mismo concepto mencionado por Green: la música *clásica* y el folclore<sup>9</sup>, en una visión tradicionalista del patrimonio que ha ido modificándose progresivamente al introducir de forma paulatina contenidos relacionados con las músicas populares y, sobre, todo, cambiando los valores implícitos o explícitos asociados a las músicas populares y *serias*. Según Riaño y Cabedo (2013), la educación musical en España, sin experiencia previa, tuvo que adaptarse rápidamente a

los cambios que estaban teniendo lugar en el resto del mundo occidental. Se va incorporando progresivamente la interculturalidad ya a finales de la década de los 90, que seguirá siendo una de las grandes líneas de actuación del Ministerio. En este proceso, las músicas populares tienen cada vez más presencia en los contenidos escolares.

Las universidades presenciales que incluyen formación superior en Musicología desde el año 2009 han incorporado en sus planes de estudio asignaturas obligatorias sobre músicas populares o música y medios audiovisuales o afines, excepto la UB (Universitat de Barcelona), para quien aún es optativa. También el plan de estudios de Maestro en Educación Primaria plantea el estudio de una asignatura sobre Patrimonio Artístico musical en el aula. En la revisión realizada de planes en distintas universidades observamos que cada una asume libremente el concepto de patrimonio bajo distintas denominaciones y distintos contenidos, aunque existe una clara tendencia a la incorporación de contenidos multiculturales y músicas populares además de historia de la música.

### **La propuesta educativa**

Adam Kruse (2014) en su estudio realizado en ocho universidades americanas certifica que los alumnos en que predomina la formación en música clásica consideran apropiado incluir en los programas de música de las escuelas el patrimonio histórico occidental, incluyendo el clásico y jazz. La pregunta que debemos hacernos es: ¿cómo introducimos la música *seria* en el aula? Este planteamiento puede resultar chocante por la tradición curricular que acabamos de comentar, pero la metodología utilizada para incluir contenidos patrimoniales de la música *clásica* parece ya conocida en la literatura científica: en el aula se trabaja a través de métodos ya sabidos, como la audición musical activa de Jos Wuytack, las adaptaciones a orquesta Orff, las clases magistrales, y un largo etcétera. El maestro también utiliza las propuestas ya existentes, como las colaboraciones entre orquestas y centros educativos a través de conciertos pedagógicos o proyectos específicos interdisciplinares como el Proyecto LOVA (La Ópera un Vehículo de Aprendizaje).

Actualmente se discute en gran medida cómo introducir metodológicamente las músicas populares en el aula, pero también debería discutirse cómo integrar el trabajo sobre el patrimonio

histórico de forma que sea significativo para el alumnado, tanto en la Universidad como en su futuro centro como docente.

Mi propuesta es una herramienta más que pretende insertar el patrimonio culto tradicional en la modernidad a partir de la rearticulación de su identidad mediante la propuesta de hibridación entre músicas escogidas por los alumnos de músicas populares y de patrimonio histórico. Lo que estamos haciendo es “transgredir la herencia”<sup>10</sup>, en términos de Canclini. De esta forma queremos trazar un puente entre el alumnado de música (tanto universitario como alumnos de Primaria) y la realidad musical del alumno, actualizando el tradicionalismo a través de la música popular, sin pretender superar la tradición ni crear un proyecto antagónico, con una rearticulación de los significados de la música clásica de forma que el alumnado pueda identificarse con ella.

### **Proyecto *Bach & Queen***

El título de la actividad se definió tras llevarla a cabo con los alumnos, tomando como referencia los compositores de las obras musicales sobre las que se trabajó: el *Air* de la Suite orquestal en Re M de J. S. Bach y el tema *We will rock you* de Queen.

#### *Objetivos*

El objetivo principal de la actividad es el proceso de hibridación, que aparece descrito en el marco teórico del proyecto de innovación docente en el que se inserta el presente trabajo (ver comienzo del párrafo *Epílogo* del presente artículo), pero también hay otros objetivos necesariamente vinculados a la Memoria de Verificación del Grado en Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Oviedo. Así, los objetivos se han puesto en relación con las Competencias Específicas de la Titulación (CE) y las Competencias Específicas de la Materia (CEM).

En lo que se refiere a los objetivos referidos a competencias musicales, el principal fue reconocer y adaptar las diferentes formas de expresión musical del entorno social:

- Conocer y valorar otras expresiones musicales a través de la comunicación y experiencia musical de otros compañeros. (CEM 27.5 y CEM 27.3).
- Reconocer y adaptar estas diferentes formas de expresión musical del entorno social a prácticas de aula innovadoras adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y

cooperativo, que tengan en cuenta las tecnologías de la información y de la Comunicación (CE 10, CE11 y CEM 27.5) , y

- Valorar la capacidad formativa de la música para participar en el diseño y regulación de espacios de aprendizaje de contexto de diversidad y fomentar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal (CEM 27.3).

En lo que se refiere al trabajo específico sobre los contenidos de Lenguaje Musical, señalamos la siguiente:

- Interiorización y conceptualización de patrones rítmicos y Figuraciones complejas. Polirritmia y trabajo sobre la estructura musical (CEM 27.1).

#### *Descripción de la actividad*

En un primer estadio del trabajo, el alumnado aportó varias obras de su elección al grupo. Cada estudiante seleccionó una obra de música popular urbana y otra del ámbito clásico. A continuación se realizó una selección en base a sus características musicales/rítmicas, desprovista, por tanto, de toda valoración estética y social:

- *We will rock you* se escogió por su *riff* reconocible, poderoso y breve.
- El *Air* de la Suite orquestal en Re mayor de Bach por su simplicidad rítmica en la melodía y tempo lento.

Dado que el acompañamiento rítmico se llevaría a cabo sobre la obra clásica, se realizó una selección de una versión sin variaciones rítmicas ni contrastes dinámicos para facilitar el acompañamiento rítmico, que sí tendría trabajo sobre la dinámica. A continuación se realizó un *loop* con la primera parte del *Air* (TIC's).

En un segundo paso de la actividad, los propios alumnos crearon de un acompañamiento rítmico complejo en función de la melodía del violín del *Air* (6 compases).

The image displays two systems of musical notation. The first system features a Violin part on a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature, playing a long, sustained note. Below it, the Drum Set part is shown on a single line with a 4/4 time signature, featuring a rhythmic pattern of eighth notes and rests. The second system shows the Violin part with a melodic line consisting of eighth and quarter notes, and the Drum Set part with a more complex rhythmic pattern including eighth notes, quarter notes, and rests.

Ej. 1. Acompañamiento rítmico creado por el alumnado de Lenguaje Musical

A continuación, se realizó una adaptación de ritmo de *We Will rock you* a pulso de corchea:

The image shows a single line of musical notation for a drum set, labeled 'A'. It features a rhythmic pattern of eighth notes, with some notes beamed together in groups of four. The notation is on a single line with a double bar line at the beginning and end.

Ej. 2. Adaptación de ritmo de *We Will rock you* a pulso de corchea.

Los alumnos seleccionaron y organizaron la interpretación de los esquemas rítmicos siguiendo varios pasos:

- A partir de las sílabas métricas de Z. Kodály.
- Utilizando la percusión corporal (PC) de forma discriminada en función del esquema rítmico.
- Eligiendo instrumentos de percusión de altura indeterminada (PAI) en función del esquema rítmico.

Finalmente definieron la estructura definitiva de la obra y su acompañamiento rítmico, creando, como premisa, polirritmias.

The image shows a musical score for two groups of instruments, labeled 'Grupo 2' and 'Grupo 1'. The score is divided into three systems, with measures 13, 15, and 17 marked at the beginning of each system. The music features complex rhythmic patterns with various note values and rests.

Ej. 3. Polirritmia

### Epílogo

El proyecto se realizó en la *I Sesión abierta de actividades musicales* celebradas en diciembre de 2013 en el marco del proyecto de innovación docente “Estrategias expresivas, interdisciplinariedad y convivencia desde la Educación Musical”. Para los alumnos, el saberse enfrentados a un público –sus propios compañeros de las distintas especialidades y a otros estudiantes de Educación Infantil- incentivó su búsqueda de la excelencia en la actividad presentada. El grupo no solo trabajó en el aula, sino que se juntó en varias ocasiones fuera del horario académico para mejorar la presentación, lo que favoreció la sociabilidad entre ellos, fomentando el esfuerzo, la constancia y la autodisciplina, adquiriendo hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo. Consiguieron una identificación como grupo –ya que, al inicio de 3º de Primaria, los alumnos de la especialidad no se conocen- y se identificaron con la/s obra/s que tocaron, sin tener en cuenta ninguna valoración extramusical de tipo social o académica, como las analizadas en este artículo. La obra *clásica* se presentó descontextualizada de todo entorno histórico, valorizándola en exclusiva por sus cualidades musicales en función del trabajo rítmico, al igual que *We will rock you*. De esta forma, los alumnos que provenían del conservatorio pudieron comprobar cómo puede trabajarse una obra de repertorio popular en igualdad con una obra *seria*, y los provenientes de entornos musicales populares interiorizaron una obra de su patrimonio histórico occidental a través de su lenguaje. En ambos casos trabajamos en la construcción de

una identidad colectiva: aquella inserta en el patrimonio occidental, actual o pretérito.

En ambos sentidos, creemos que la experiencia ha sido un éxito. Sin embargo, queremos hacer unas consideraciones futuras para mejorar la experiencia, sobre todo vinculada con la sistematización para valorar su aprendizaje. Habría sido deseable, en primer lugar, la realización de una encuesta antes y después del proyecto en relación con los valores asociados a los distintos géneros musicales en lugar de dejarlo en la observación del profesor que tutela la actividad; en segundo lugar, el abordaje directo de la problemática en clase y no solo a través de conversaciones que trataban el objeto de trabajo de forma tangencial.

### Bibliografía

Flores Rodrigo, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *ILEEME*, 19 (2007). Consultado en el 3/9/2014. Disponible en: <http://musica.rediris.es>

Frith, S. (1987). Towards an Aesthetic of Popular Music. En R. Leppert; S. McClary (Eds.), *Music and Society. The politics of composition, performance and reception*, 133-149. Cambridge: Cambridge University Press.

García Canclini, N. (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. En E. Aguilar Criado, *Patrimonio Etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*, 16-33. Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital and Social Group Identity. En T. Herbert; R. Middleton (Eds), *The cultural study of music: a critical introduction*, 263-274. Routledge, New York; London.

Ibarretxe Txakartegi, G.; Díaz Gómez, M. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*, 26, 4 (2008) 339-351.

Kramer, L. (2009). *Why Classical Music Still Matters*. California: University of California Press.

Kruse, A. (2014). Preservice Music Teacher's Experiences with and Attitudes Towards Music Genres. *Journal of Music Teacher Education*. (2014) abril. Consultado en: 3/9/2014. Disponible en: <http://jmt.sagepub.com/content/early/2014/04/25/1057083714530721.abstract>

Lull Peñalba, J. (2005). Evolución del concepto y la significación del patrimonio cultural. *Arte, individuo y sociedad*, 17 (2015), 175-204.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la música*. Madrid: Pearson Educación.

Riaño, M<sup>a</sup> E.; Cabedo, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula: Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil. *Eufonía*, 58 (2013) Julio/ Agosto, 67-78.

Roche, Elisa M<sup>a</sup>. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Aula de innovación educativa*, 24 (1994) 5-8.

<sup>1</sup> ***Between popular urban music and Music Heritage: hybridization as a didactic proposal***

Recibido: 22/09/2014

Aceptado: 03/10/2014

<sup>2</sup> Doctora.

Universidad de Oviedo (España).

E-mail: perandonesmiriam@uniovi.es

<sup>3</sup> García Canclini (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós) a través de Nada Švob-Đokić (2008), Espacios culturales abiertos en busca de nuevas fronteras. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 82-83 (2008) 59.

<sup>4</sup> Si bien García Canclini en su estudio se centra en el análisis de la identidad en su vertiente nacional o étnica –sobre todo en relación a regímenes políticos autoritarios– su análisis también puede aplicarse a la identidad en relación a las clases sociales en Europa occidental, que es el objeto de este estudio.

<sup>5</sup> “Se trata de un principio general establecido por quienes investigan las leyes sociales de difusión cultural (...) las encuestas revelan [el] modo desigual en que las instituciones transmisoras de patrimonio permiten su apropiación desigual, debido a su articulación con otras desigualdades sociales” García Canclini, Néstor (1999, p. 17).

<sup>6</sup> En España existe solo una publicación que aborda este tema: Flores Rodrigo (2007), en que se ofrece un interesante acercamiento bibliográfico del ámbito anglosajón, y señala al *Internacional Journal of Music Education* y *Music Educators Journal* como revistas de referencia en este campo.

<sup>7</sup> Como apunta Pascual Mejía (2010), la ley 14/1970, de 4 de agosto, de Villar Palasí incluyó la música dentro de la llamada Expresión Dinámica, pero no llegó a buen término por diferentes causas, una de las cuales fue la falta de formación del profesorado.

<sup>8</sup> Roche, 1994:5: “[L]as dos claves más importantes para ser llevada a cabo [la enseñanza musical en educación obligatoria] (profesorado especializado y planes de estudio) no fueron nunca acordadas en las leyes de educación anteriores, y solo, a duras penas, a partir del año 1982 se homologaron los títulos superiores del Conservatorio para impartir el curso de música previsto en el BUP según la Ley de Educación de 1970”.

<sup>9</sup> Las referidas, sobre todo, a las comunidades autónomas, según Ibarretxe Txakartegi y Díaz Gómez (2008).

<sup>10</sup> Según García Canclini, “[E]l tradicionalismo (...) inhabilita para vivir en el mundo contemporáneo, que se caracteriza por su heterogeneidad, movilidad y desterritorialización” (...) El peor adversario para los tradicionalistas no es el que no va a los museos ni entiende el arte, sino el pintor que quiere transgredir la herencia (...) el músico especializado en el barroco que lo mezcla en sus composiciones con el jazz y rock” (Canclini, 2001: 185).