

8

EL SIGNIFICADO DE LA MÚSICA PARA LOS ADOLESCENTES

¿Cómo es que los sonidos comunican y encarnan tan activamente hondos sentimientos?. Esta pregunta debería hallarse en el corazón de todo interés etnográfico, humanístico o científico-social por la música.

(Steven Feld¹)

En la película *Alta Fidelidad* (2000)² su protagonista, John Cusack, interpretaba el personaje de Rob Gordon, un gran aficionado a la música popular y propietario de una tienda de discos antiguos de vinilo al borde del cierre. Sin embargo, la situación profesional no es lo único que se tambalea en su entorno personal, ya que además su novia acaba de dejarle por otro.

A partir de ese momento, Gordon empieza a reflexionar y decide poner orden en su vida, empezando por organizar su propia colección de discos. Después de barajar diferentes opciones, toma la determinación de no utilizar un criterio cronológico ni alfabético, sino autobiográfico. De este modo, Gordon es consciente de que en su memoria la música es inseparable de sus recuerdos, y explica a un amigo que a partir de ese momento la forma de localizar alguno de sus discos consistirá en recordar por qué lo compró o cómo lo conoció, es decir, lo que supuso ese disco y esa música en un determinado momento de su vida.

<Como le sucedía al protagonista de *Alta fidelidad*, con frecuencia asociamos determinadas músicas y canciones con diferentes momentos de nuestra vida o con las personas que en ese momento formaban parte de nuestro entorno. Esto es algo que sucede desde la niñez, pero es en la adolescencia cuando el individuo empieza a ser más consciente de ello, y sobre todo del lugar y de las diferentes funciones que la música desempeña en su vida.

La relación ente la música y los recuerdos es algo indudable, y por ello no ha pasado desapercibida para la musicoterapia, disciplina que aúna la actividad musical con la terapia. En concreto, Lago (2007a)³ explicaba la importancia de los recuerdos asociados a la música y de lo que la autora denomina “pasado sonoro personal”:

¹ Feld, S. (2001). El sonido como sistema simbólico: El tambor Kaluli. En F. Cruces (Ed.) *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología* (pp. 331-355), Madrid: Trotta, p. 331.

² Frears, S. (2000). (Director) *Alta Fidelidad* Película. United States: Touchtone Pictures.

“Para cada uno de nosotros la música tiene un significado diferente, y esto tiene mucho que ver con nuestros recuerdos, con nuestra cultura y origen, con nuestros primeros encuentros con la música, o lo que es lo mismo, con nuestro pasado sonoro personal” (p.93).

La relación entre la música y la memoria es tan importante que incluso ha sido utilizada para tratar diferentes patologías relacionadas con la memoria, como el Alzheimer. Especialistas en esta materia como Clair (1996)⁴, Hays and Minichiello (2005)⁵ o Lago (2002)⁶ y (2007b)⁷ han investigado sobre los beneficios que puede proporcionar la música en pacientes con esta enfermedad. Concretamente, dada la capacidad de la música para favorecer aspectos cognitivos, Lago explica que puede contribuir a “desarrollar, recuperar o al menos mantener en lo posible, algunas de las capacidades físicas expresivas del enfermo de Alzheimer.” (Lago 2002, p. 24)

Por todo ello, el principal objetivo de este capítulo es conocer la relación entre la música y los recuerdos en el adolescente, y sobre todo comprender su propia percepción sobre el significado y las funciones que la música desempeña en su vida. En este sentido, hemos investigado tanto los aspectos que conciernen a la música de su entorno, como a la música del ámbito escolar. Por ese motivo, los resultados de esta investigación aparecen articulados principalmente en torno a estos dos espacios.

En este capítulo empezaremos por investigar sobre la música del ámbito escolar y académico, para conocer qué percepción tienen los alumnos sobre ella, qué tipo de actividades prefieren y cómo consideran que podrían mejorarse las clases. Asimismo, también veremos cuál es la relación entre la música de dentro y fuera del entorno escolar, y por último, si el alumno considera que la música que aprende en clase le sirve de algún modo para comprender mejor la música que escucha habitualmente. Para esta primera parte del capítulo utilizaremos los resultados obtenidos en las preguntas del cuestionario de hábitos.

En la segunda parte del capítulo nos centraremos en la música de fuera del aula para conocer cuáles son las funciones más importantes que la música desempeña en sus vidas, desde la perspectiva del propio alumno. Las herramientas que utilizaremos para esta parte son principalmente la entrevista personal, y las cuatro últimas preguntas del cuestionario.

1. Los espacios de la música

La relación del individuo con música y el contexto o el espacio que le rodea ha sido descrita desde diferentes perspectivas y disciplinas académicas. En este sentido, Stalhammar (2000)⁸, establecía tres diferentes áreas o niveles, que estaban determinados por la relación que el individuo mantiene con la música y el contexto que le rodea.

1. **Espacio individual:** es el espacio para el que nadie más tiene acceso. El mundo de alrededor queda fuera del mismo.
2. **Espacio interno:** es el espacio en el que sólo los amigos e individuos elegidos pueden compartir la experiencia.
3. **Espacio esférico:** es el estrato musical que rodea los acontecimientos del mundo que tiene alrededor.

³ Lago, P. (2007a). Aprender a envejecer a través de la música. *Doce Notas preliminares: Revista de música y arte*, 18, pp. 86-97.

⁴ Clair, A. A. (1996). *Therapeutic uses of music with older adults*. Baltimore: Health Professions Press.

⁵ Hays, T. & Minichiello, V. (2005). The meaning of music in the lives of older people. A qualitative study. *Psychology of Music* 33 (4), 437-451.

⁶ Lago, P. (2002). *De los pies a la cabeza pasando por el corazón: Música y Alzheimer*. Madrid: UNED.

⁷ Lago, P. (2007b). El educador social y la musicoterapia: Áreas de intervención en el campo de la educación y la salud. En E. Lara y J. Quintanal (Coord.) *El prácticum en las titulaciones de educación. Reflexiones y experiencias* (pp. 93-106). Madrid: Dykinson.

⁸ Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values-music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education* 36, 35-45.

Stalhammar también apuntaba dos espacios más, el espacio público y el institucional. Su clasificación coincidía parcialmente con los espacios que años antes establecía Csikszentmihalyi (1984)⁹, para quien existían cuatro áreas de significado que se referían a la relación entre el individuo y los diferentes contextos en los que experimenta la música. Para Csikszentmihalyi el primer espacio se refiere a las necesidades y deseos actuales del individuo, el segundo a los propios intereses, el tercero a la comunidad y la familia y el cuarto a los valores y significados universales.

Una de las más recientes aportaciones en este sentido ha sido la de Lamont (2002)¹⁰, quien ha planteado la aplicación del modelo ecológico de Bronfenbrenner a la identidad y los diferentes contextos en la edad escolar. Siguiendo este modelo, Lamont plantea un esquema en círculos concéntricos en el que distingue cuatro diferentes áreas: los microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas.

Poco después, Koizumi (2003)¹¹ aportaba otra visión diferente de los tipos de espacios y de música para el adolescente. Este autor diferenciaba dos grandes espacios: el formal y el informal o personal. En el primero se desarrollaría la enseñanza musical reglada y académica, y el segundo espacio tendría lugar fuera del entorno escolar.

Koizumi además establecía tres tipos de música popular actual en función del grado de implicación del individuo. La primera era la “música personal”, relacionada con las prácticas musicales de cada día y que pertenecían a un nivel individual y privado. Este nivel estaría vinculado al desarrollo de la identidad. Mientras la “música personal” formaba parte del espacio privado de los alumnos, los otros dos tipos de música: “música común” y “música estándar” estarían relacionados con el espacio público. Koizumi consideraba que la principal diferencia entre ambas era que mientras la música común era la que compartía una misma generación, la música estándar es la que escuchaban diferentes generaciones.

En España también se han desarrollado estudios en este sentido. Concretamente, Megías y Rodríguez (2003)¹² a partir de un estudio cualitativo llevado a cabo entre jóvenes de todo el territorio nacional, establecían principalmente dos planos en los que el joven asociaba sus estilos musicales. Para estos autores, por un lado existía un plano individual “hacia dentro”, relacionado estrictamente con el individuo y la música, y con la música como parte de la persona. En segundo lugar existiría un plano “hacia fuera” que tendría que ver con la relación entre el individuo y el contexto que le rodea.

Siguiendo la clasificación de Koizumi (2003)¹³ que hemos citado, en este capítulo vamos a distinguir entre dos espacios: el formal y el personal. Entenderemos el espacio formal como aquel en el que se produce el aprendizaje académico, y que se refiere principalmente al entorno escolar. El espacio formal además viene determinado por variables establecidas por la institución educativa y que el adolescente no puede elegir, como el curso académico, compañeros, profesores, horarios, tipo de aprendizaje, etc.

Por el contrario, el espacio personal es el que se produce fuera del entorno escolar. Aunque algunas variables vienen determinadas por su entorno social y cultural, se desarrolla principalmente en un espacio al margen de la vida académica, y el adolescente tiene capacidad de elección sobre diferentes aspectos personales: elección de amigos, ocio, música, pareja, etc.

⁹ Csikszentmihalyi, M. (1984). *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. New York: Basic Books.

¹⁰ Lamont, A. (2002). Musical Identities and the School Environment. En R. Macdonald, D. Hargreaves, & D. Miell (Eds.) *Musical Identities* (pp. 41-59), Oxford: Oxford University Press.

¹¹ Koizumi, K. (2003). *Popular Music in Japanese School and leisure sites: Learning Space, Musical Practice and Gender*. Tesis doctoral inédita, Institute of Education, University of London.

¹² Megías, I. y Rodríguez, E. (2004). *La identidad juvenil desde las afinidades musicales*. Madrid: Injuve y FAD.

¹³ Koizumi, K. (2003), *op. cit.*

2. La música en el espacio formal

2.1. La percepción del adolescente sobre la música escolar

La perspectiva del alumno sobre la música escolar ha sido estudiada por diferentes autoridades de la investigación musical. Concretamente Stalhammar (2003¹⁴ y 2004¹⁵), MacDonald, Hargreaves y Miell (2002)¹⁶, y O'Neil (2001)¹⁷ han escrito algunos de los textos más representativos. En este sentido también se han publicado estudios e investigaciones orientadas a conocer el nivel de popularidad del área de música en la educación o los motivos por los que los alumnos seleccionaban o abandonaban la materia en el momento en el que se convertía en optativa.

Sobre la popularidad del área de música hay diferentes estudios que remontan a los años setenta. Ross (1995)¹⁸ explicaba que él mismo había llevado a cabo varias encuestas en torno a este tema en los años setenta junto a Hannam, quien las repitió en los años noventa. Según Ross, a pesar de los años transcurridos los resultados entre ambas encuestas eran muy similares. En concreto, en las más antiguas podía comprobarse que el área de música ocupaba el décimo lugar de popularidad entre las diez áreas propuestas, y veinte años más tarde, esta área había pasado a ocupar el noveno puesto, elevándose sólo un puesto entre las mismas diez áreas.

En esa misma línea, Wright (2002)¹⁹ investigaba por qué en Gran Bretaña la asignatura optativa de música no contaba con gran popularidad, llegando a la conclusión de que intervenían una serie de factores que iban desde la dificultad de la materia hasta el desfase entre la música de dentro y fuera del entorno escolar.

En un estudio de similares características, Bray (2000)²⁰ llegaba a conclusiones parecidas. Para Bray la educación musical no tenía un alto grado de popularidad en las aulas debido a dos motivos principales. Por un lado, porque la educación musical no cubría las necesidades e intereses de los alumnos suficientemente, y por otra parte porque la música se percibía como una materia sin importancia para la vida académica, algo que también transmitían los propios padres. De este modo, la música era percibida como una materia vocacional.

Algunas de estas ideas también pueden ser extrapoladas al ámbito de la educación española. Por un lado, los alumnos no perciben el área de música como una materia de especial utilidad. Asimismo, los propios padres también transmiten la idea de que no es una materia importante ni necesaria para futuros estudios. Lógicamente, a todo ello se unen las administraciones con competencias educativas, que eliminan horas de música del currículo y no contemplan la posibilidad de refuerzos, desdobles o de apoyos para el área de música, como sí sucede con materias a las que se les concede mayor importancia lectiva. Por todo ello, en general los alumnos perciben que la asignatura no es demasiado importante, y perfectamente prescindible.

En nuestra investigación hemos podido comprobar que en lo que se refiere la percepción del alumno sobre el tipo de contenidos que se trabajan en la asignatura, la mayoría de los alumnos consideran que la clase de música sirve sobre todo para conocer mejor la historia de la música. Esta visión está en la misma línea de la que tienen los alumnos de diferentes centros educativos europeos. Recientemente Jackson (2005)²¹ en su tesis doctoral hacía un estudio en

¹⁴ Stalhammar, B. (2003). Music Teaching and Young People's Own musical Experience. *Music Education Research* 5 (1), 61-68.

¹⁵ Stalhammar, B. (2004). Music-Their lives. The experience of music and view of music of a number of Swedish and English young people. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 3 (2).
En <http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/index.ht>

¹⁶ MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D. (Eds.). (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.

¹⁷ O'Neill, S. A. (2001). *Young people and Music Participation Project*. Keele University.

¹⁸ Ross, M. (1995). What's wrong with school music?. *British Journal of Music Education* 12 (3), 185-201.

¹⁹ Wright, R. (2002). Music for all? Pupil's perceptions of the GCSE Music examination in one South Wales Secondary School. *British Journal of Music Education* 19 (3), 227-241.

²⁰ Bray, R. (2000). An examination of GCSE music uptake rates. *British Journal of Music Education* 17 (1), 79-89.

²¹ Jackson, P. L. (2005). *Secondary school pupils' conceptions of music in and out of school*. Tesis doctoral inédita. Institute of Education, University of London.

donde llegaba a la conclusión de que los alumnos de educación secundaria consideraban que asignatura de música servía básicamente para ser mejor instrumentista y para conocer la historia de la música. Similares conclusiones eran obtenidas por Stalhammar (2004)²² quien en una encuesta que llevó a cabo entre alumnos de secundaria suecos e ingleses observó que los alumnos, especialmente los ingleses, relacionaban la música clásica con actividades académicas y con el control del entorno escolar.

En nuestra investigación hemos podido observar que el repertorio clásico no es demasiado valorado por los alumnos y a menudo es relacionado con el repertorio del aula. Dado el planteamiento curricular y la formación clásica del docente, algo que ya hemos visto en capítulos anteriores, este no sólo es un repertorio habitual, sino en ocasiones el único que se escucha en muchas aula, por ello es habitual que el alumno asocie la música clásica con la escuela.

Por ese motivo, el rechazo hacia la música clásica tiene su origen no en la música en sí misma, sino en cuestiones ideológicas o de carácter sociológico. Al preguntar a un grupo de alumnos de 4º de E.S.O, de entre 15 y 16 años, sobre qué es la música clásica en un test inicial hemos encontrado respuestas tan variopintas como estas: “la música de Mozart, Beethoven, y todo eso”, “música antigua para ricos”, “música que escucha la gente mayor y la gente que toca algún instrumento”, “la música que estudiamos en las escuelas y en los institutos”, “música tranquila y más bien lenta, para relajarse”.

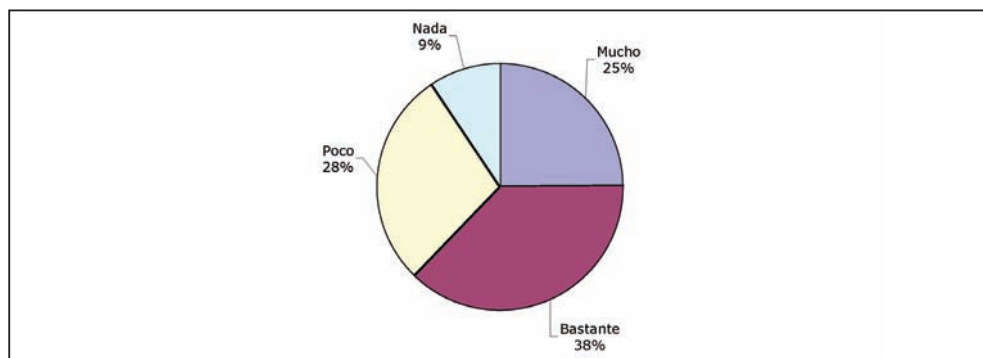
2.1.1. La utilidad de la música escolar en la vida cotidiana

Los aspectos legales y culturales en torno a la enseñanza de música son algo complicado de cambiar desde las aulas, aunque no lo es tanto modificar la percepción que alumnos y familias tienen hacia la asignatura.

Entre los objetivos que nos hemos planteado en esta tesis figura el conocer cuál es la percepción del alumno en torno a la materia, especialmente en lo que se refiere a su vinculación con la música cotidiana. Para ello, una de las preguntas que hemos propuesto a los alumnos en el cuestionario es que valoraran si la música que aprenden en clase les resultaba de utilidad para comprender mejor la música que escuchan habitualmente en su vida cotidiana.

En los resultados obtenidos se aprecia una evolución desde los alumnos de 1º de ESO hasta los de 4º, de modo que los alumnos de 1º encuentran mayor utilidad en la música escolar que los de 4º. En los gráficos que se muestran a continuación se pueden observar los datos obtenidos en estos dos cursos.

Gráfico 8- 1: Percepción de la utilidad de la asignatura de música en la vida cotidiana en alumnos de 1º de ESO

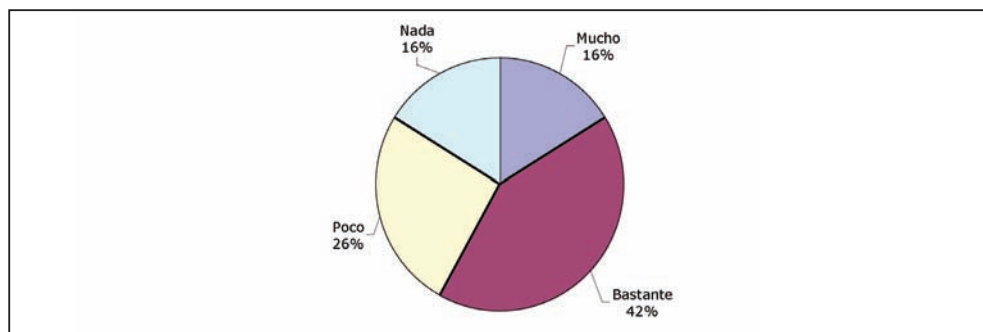


²² Stalhammar, B. (2004), *op. cit.*

Como puede verse en el Gráfico 8-1, correspondiente a los alumnos de 1º de ESO, los datos obtenidos en nuestras encuestas muestran que más de la mitad de los alumnos, un 63%, consideran que la música escolar es de mucha o bastante utilidad para comprender mejor la música que le rodea. En concreto, el 25% de los alumnos responden que es de mucha utilidad y el 38% que es de bastante. Por el contrario, un 9% opina que no es de ninguna utilidad y un 28% que es de poca.

Estos datos muestran que durante los primeros años de la Educación Secundaria, la asignatura es percibida por parte de los alumnos como una materia de utilidad para comprender mejor su propia música. Sin embargo, como veremos a continuación estas cifras evolucionan a lo largo de la Educación Secundaria.

Gráfico 8- 2: Percepción de la utilidad de la asignatura de música en la vida cotidiana en alumnos de 4º de ESO



Como podemos observar en el Gráfico 8-2, correspondiente a los alumnos de 4º de ESO, la cifra total de alumnos que responden que la asignatura es de mucha o bastante utilidad se reduce al 58%, con la diferencia de que ha disminuido el porcentaje de alumnos que contestaban mucho, desde un 25% hasta un 16%, y ha aumentado el de la categoría de bastante de un 38% a un 42%. Sin embargo, el dato más revelador es el aumento de porcentaje en los alumnos que consideran que la música escolar no tiene ninguna utilidad en su vida cotidiana que pasa del 9 al 16%.

Esta variación en los datos se debe probablemente a que en 4º de ESO los gustos y orientaciones musicales de los alumnos están mucho más definidos y orientados hacia la música popular actual en sus diferentes estilos. Por ello, la música escolar, desde el punto de vista de estos alumnos, se aleja más de su música cotidiana, reduciéndose de este modo la categoría de mucho y aumentando la de nada.

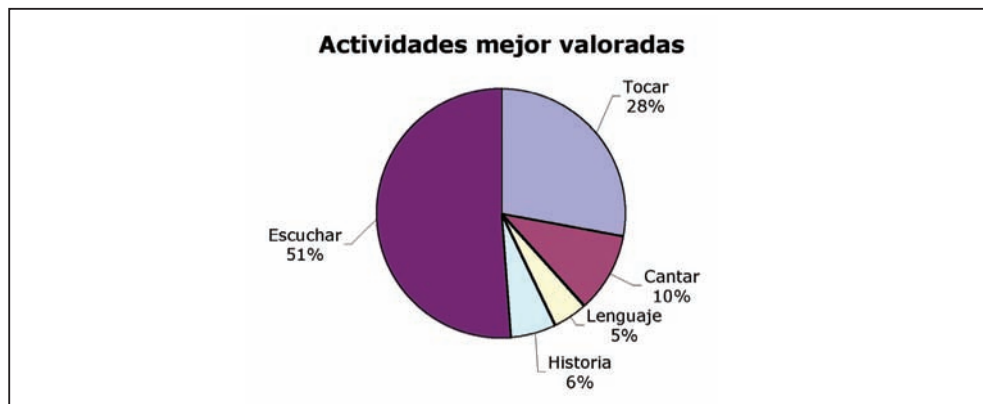
Es importante reseñar que esta variación no se produce entre los alumnos con formación musical de carácter profesional. Los alumnos que estudian música en escuelas o conservatorios, independientemente de la edad, contestan en el test que la música que aprenden en el aula es muy útil para comprender la música que escuchan fuera.

2.1.2. Propuestas de mejora

En el cuestionario del aula se han planteado además dos cuestiones orientadas a conocer la perspectiva del alumno sobre las actividades habituales en clase de música y sus ideas para mejorarla. Para ello, se le ha preguntado su valoración por los diversos bloques temáticos que habitualmente se desarrollan en las aulas, y por las modificaciones que consideraría más beneficiosas. En el cuestionario los alumnos han respondido su valoración sobre algunos de los contenidos más habituales para el aprendizaje, en concreto el aprendizaje de historia de la música, el de lenguaje musical, la audición musical, el canto o la práctica instrumental.

El Gráfico 8-3 muestra la valoración de las actividades musicales durante toda la etapa de la ESO. Este gráfico refleja únicamente el porcentaje de las valoraciones más elevadas.

Gráfico 8- 3: Actividades de la clase de música mejor valoradas durante la ESO

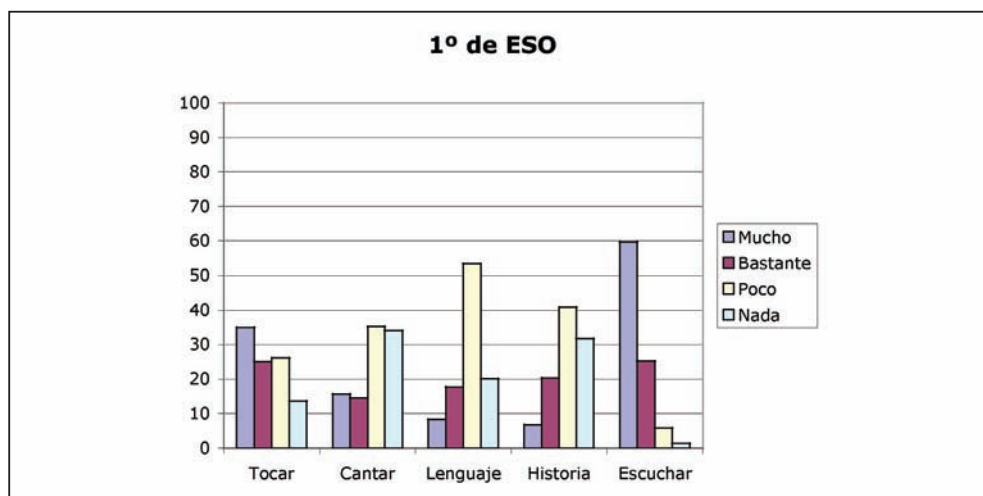


Como podemos ver en el Gráfico 8-3, correspondiente a los resultados obtenidos en toda la ESO, las actividades musicales mejor valoradas son la audición musical y la interpretación instrumental. De estos resultados, se deduce que el alumno prefiere actividades relacionadas con su actividad cotidiana, como escuchar música, y actividades prácticas, por ejemplo la interpretación de instrumentos. No sucede lo mismo con la actividad vocal, que en general obtiene valoraciones bajas, que además se van reduciendo a lo largo de la educación secundaria.

Por otro lado, los bloques temáticos de carácter más teórico como el aprendizaje de historia de la música o de lenguaje musical, obtienen de forma general valoraciones más bajas.

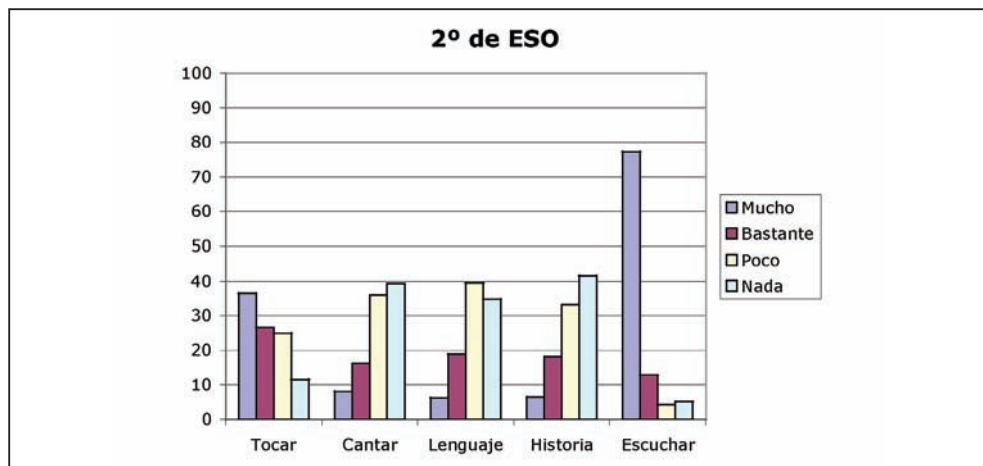
Desglosando los datos por cursos podemos observar algunas diferencias y similitudes. Por ejemplo, la preferencia por escuchar música en el aula se va incrementando a lo largo de la Educación Secundaria, llegando al máximo porcentaje en 4º de ESO, con un 79,3% de encuestados que responden que esta actividad les gusta mucho. Sin embargo el interés por la actividad instrumental se va reduciendo progresivamente, hasta el 24,1% en 4º de ESO. Asimismo, la disposición hacia las actividades relacionadas con el canto también se reduce progresivamente. Por el contrario, el interés por bloques temáticos como el lenguaje musical o la historia de la música es siempre bajo, y se reduce progresivamente a medida que avanza la educación secundaria.

Gráfico 8- 4: Grado de preferencia de las actividades de la clase de música en 1º de ESO



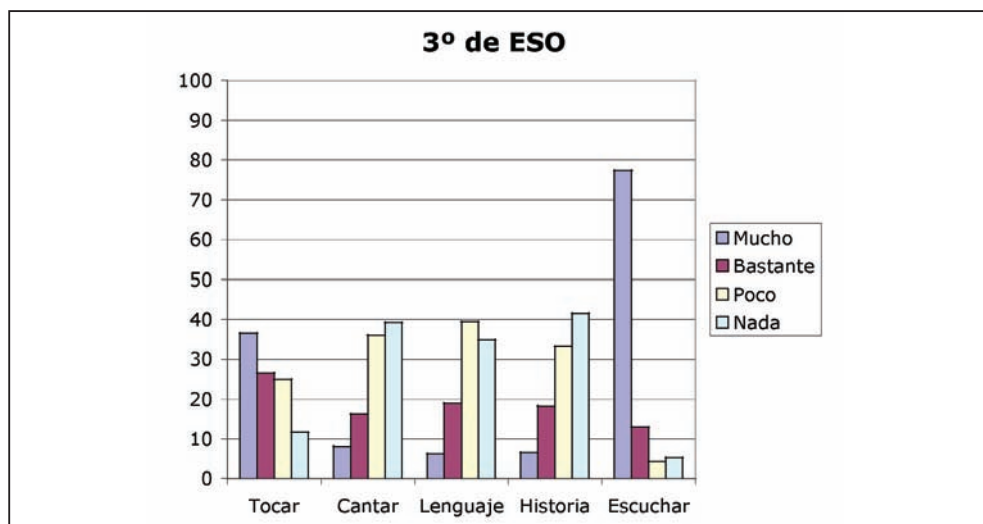
En el Gráfico 8-4, correspondiente a 1º de ESO, podemos observar que el grado de preferencia de las actividades musicales es muy alto en el caso de las que están más vinculadas a la audición y a la interpretación instrumental, que obtienen porcentajes del 59,7% y el 35%, respectivamente, en el apartado con la valoración más elevada. Sin embargo, bloques temáticos como el lenguaje musical y la historia de la música obtienen resultados más bajos, de modo que el porcentaje que responde que no les gusta nada llega al 20,2% y al 31,8% respectivamente.

Gráfico 8- 5: Grado de preferencia de las actividades de la clase de música en 2º de ESO



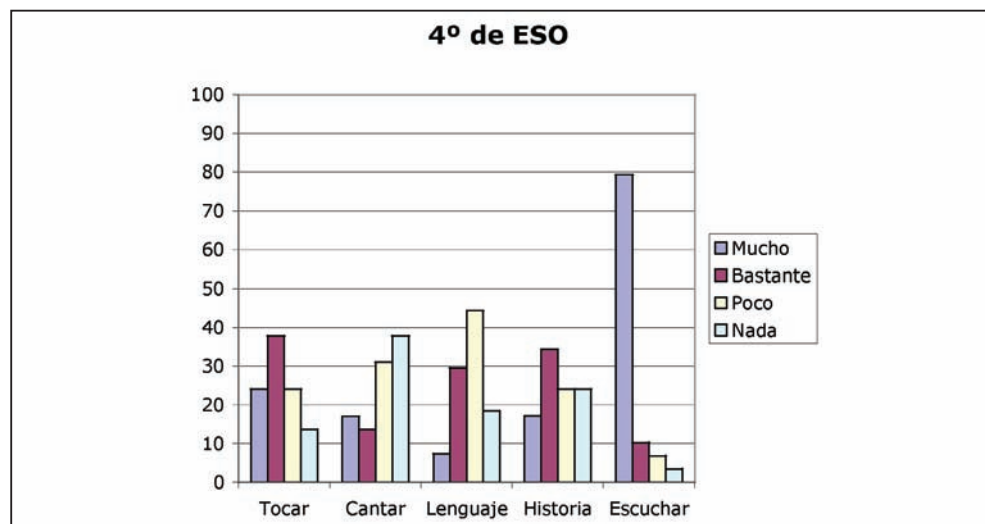
En el Gráfico 8-5, correspondiente a los alumnos de 2º de ESO, podemos observar que se mantiene un elevado interés por las actividades relacionadas con la audición y la interpretación instrumental, que alcanzan el 67,1% y el 35% respectivamente en el apartado de valoración más elevado y se reduce el interés por cantar hasta el 11,4%. En este sentido, podemos apreciar que se eleva el porcentaje de alumnos que responden que no les gusta nada cantar hasta el 40%. Asimismo, los bloques temáticos vinculados a la historia de la música y el lenguaje musical obtienen valoraciones bajas con porcentajes del 4,3% y 5,7% respectivamente.

Gráfico 8- 6: Grado de preferencia de las actividades de la clase de música en 3º de ESO



En el gráfico 8-6, correspondiente a los alumnos de 3º de ESO, podemos observar la misma tendencia. Las actividades más valoradas siguen siendo las que están vinculadas a audición y la interpretación instrumental. Concretamente, en este caso el interés por la audición se eleva hasta el 77,4%, mientras que se reduce ligeramente el interés por tocar hasta el 36,6%. Asimismo, los alumnos siguen valorando negativamente los contenidos relacionados con la historia de la música o el lenguaje musical, que desciende hasta el 6,6% y el 6,3% respectivamente.

Gráfico 8- 7: Grado de preferencia de las actividades de la clase de música en 4º de ESO



En el Gráfico 8-7, correspondiente a los alumnos de 4º de ESO, se sigue manteniendo la tendencia anterior. Los alumnos siguen valorando en un mayor porcentaje las actividades relacionadas con la audición, que en este caso se elevan hasta el 79,3%, reduciéndose el de los que valoran la interpretación instrumental, que desciende hasta el 24,1%.

Posteriormente, la segunda pregunta a la que debían contestar los alumnos se refería a las propuestas de mejora que ellos incluirían en las clases de música. Para este caso no se han propuesto opciones cerradas, sino que se ha dejado que el alumno contestara libremente y expresara cualquier idea con el fin de no condicionar las respuestas. A partir de los resultados se han podido observar propuestas similares que hemos agrupado en diferentes puntos. En concreto, las respuestas más habituales han sido las siguientes: incorporar más clases de práctica instrumental, utilizar la música popular actual, no sabe o no contesta, nada y otros. En esta última categoría se han incluido respuestas minoritarias, que dado el reducido número de respuestas que han obtenido no se han considerado significativas.

Gráfico 8- 8: Propuestas de los alumnos de la ESO para mejorar las clases de música

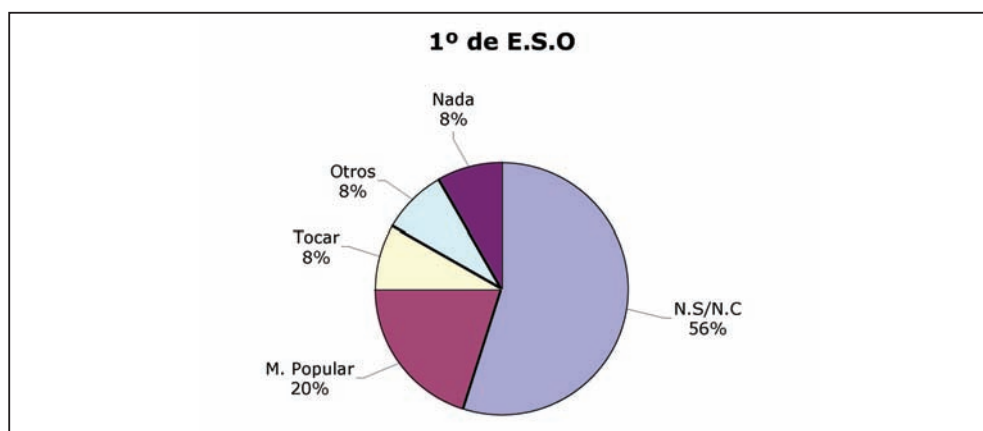


Como puede observarse en el Gráfico 8-10, el porcentaje más elevado de respuestas obtenidas en los alumnos encuestados corresponde a la variable de no saber cómo mejorar las clases de música o directamente no contestar a esta pregunta. En segundo lugar, la propuesta más valorada ha sido la de incluir otros repertorios musicales además del clásico, especialmente pop/rock y otros estilos de música popular actual.

Otro de los aspectos que los alumnos mejorarían en las aulas es la metodología, proponiendo que las clases fueran menos teóricas e incluyeran más práctica de instrumentos. Algunos incluso plantean que deberían tocarse instrumentos diferentes a los habituales en el aula. Por último, En la categoría de "otros" hemos encontrado propuestas minoritarias entre las que se incluían actividades como jugar, bailar o cantar.

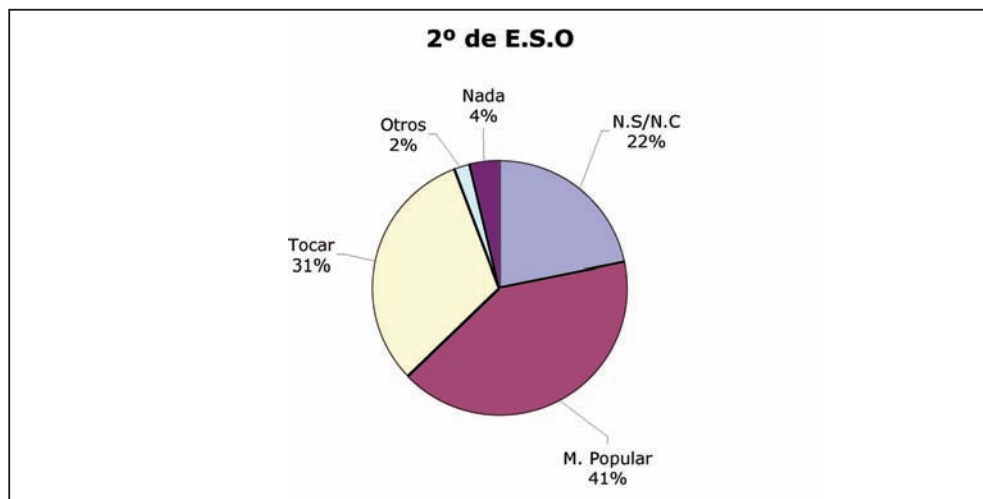
En los gráficos que se muestran a continuación puede observarse una significativa evolución de las propuestas de actividades por cursos.

Gráfico 8- 9: Propuestas de los alumnos de 1º de ESO para mejorar las clases de música



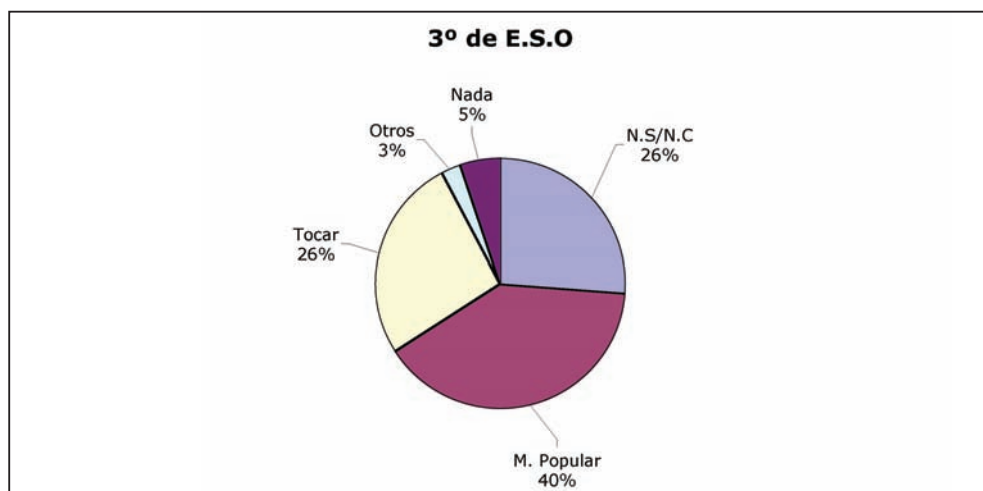
Como puede observarse en el Gráfico 8-9, el apartado de No sabe o No contesta es más elevado en 1º de E.S.O que en el resto de los cursos. Posiblemente, en algunos casos el motivo sea la novedad de la asignatura, y en otros, y es el caso de los alumnos del centro en el que se ha llevado a cabo la encuesta, el hecho de que comiencen una etapa nueva en un centro diferente les desconcierta, sobre todo por desconocer las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo en la asignatura. En el resto de los cursos el nivel de esta respuesta sigue siendo relativamente elevado.

Gráfico 8- 10: Propuestas de los alumnos de 2º de ESO para mejorar las clases de música



Al ver los datos obtenidos por cursos, podemos observar que algunas actividades son progresivamente más valoradas. En concreto, uno de los datos más destacables en estas gráficas es el progresivo aumento del interés porque la música popular actual sea incluida en las aulas a medida que se eleva el curso. En el caso anterior, un 20% de los alumnos proponía incluirla en las clases de música, mientras que en 2º de ESO el porcentaje se ha duplicado hasta un 41%.

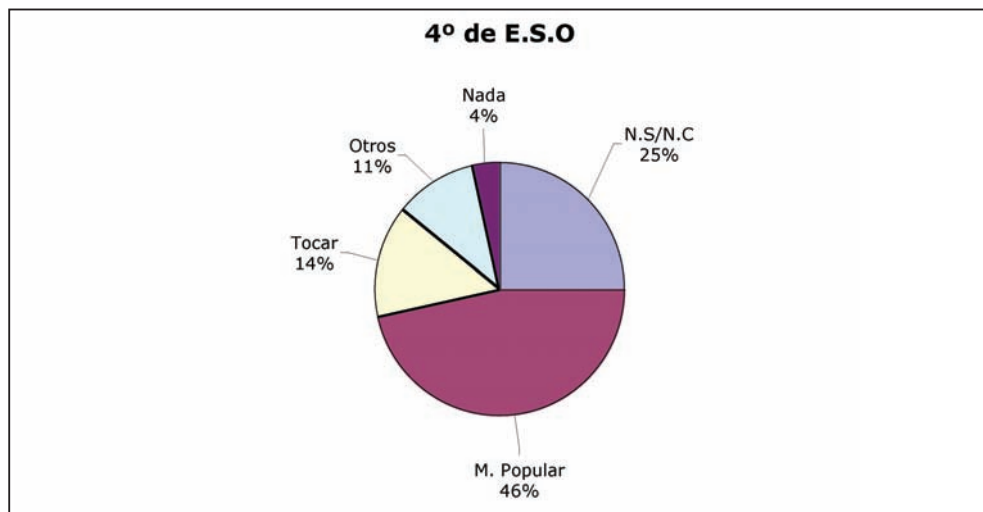
Gráfico 8- 11: Propuestas de los alumnos de 3º de ESO para mejorar las clases de música



En el Gráfico 8-11, correspondiente a los alumnos de 3º de ESO, podemos observar que los datos obtenidos son muy similares, manteniendo prácticamente las cifras correspondientes a la opción de música popular, y descendiendo progresivamente la opción de la práctica instrumental, que en este caso baja desde un 31% hasta el 26%.

Curiosamente, es destacable que el porcentaje de alumnos que responde que no sabe o no contesta en esta pregunta se reduce de un 31% a un 26%. Posiblemente, este descenso sea debido a que los instrumentos escolares, que habitualmente son los únicos utilizados en las aulas de música, resultan cada vez menos atractivos para los adolescentes, quienes a medida que aumenta su edad se sienten más atraídos por otro tipo de instrumentos.

Gráfico 8- 12: Propuestas de los alumnos de 4º de ESO para mejorar las clases de música



En el Gráfico 8-12, correspondiente a los alumnos de 4º de ESO, podemos observar que se mantiene la misma tendencia. De este modo, el 46% de los alumnos encuestados proponen utilizar música popular actual en las clases, mientras que se reduce el porcentaje de los que proponen más actividad instrumental hasta el 14%.

3. La música en el espacio personal

A lo largo de este apartado vamos a presentar los resultados de nuestra investigación en torno a las funciones de la música en la vida de los adolescentes, relacionándolas con las aportaciones que desde diferentes disciplinas se han llevado a cabo en este sentido. Concretamente, en el capítulo 2, dedicado a la adolescencia, se hacía una exposición sobre las principales investigaciones en torno a las funciones de la música en la vida del individuo y se explicaba la aplicación de las mismas durante la adolescencia desde diferentes disciplinas científicas.

3.1. La percepción del adolescente sobre la música en su vida personal

Como hemos visto, las disciplinas que han investigado con mayor intensidad los usos y las funciones de la música han sido la antropología de la música y la etnomusicología. Concretamente, Nettl (1983)²³ proponía un modelo teórico para analizar y describir las funciones de la

²³ Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine issues and concepts*, Chicago: University of Illinois Press, pp. 153-161.

música en la cultura al que denominaba modelo piramidal. En este modelo, la base de la pirámide correspondería a los usos visibles de la música: actividades musicales, todo lo que los informantes nos cuentan sobre la música y todo lo que el investigador percibe que hace la música en el entorno. La parte central de la pirámide correspondería a una abstracción de los usos de la música, en donde podrían incluirse las funciones establecidas por Merriam (1964)²⁴. Cerca de la cima de la pirámide estaría la función fundamental de la música en una sociedad, y por último, en la cima de la pirámide está la función que cumple a la música en toda la humanidad.

Siguiendo este modelo, lo que estamos haciendo en nuestra investigación es construir la base de esta pirámide, utilizando como herramienta para la investigación la fenomenología. En nuestro caso, el objetivo es precisamente conocer el punto de vista de nuestros informantes sobre la música en el espacio personal, o lo que es lo mismo, comprender la percepción que tienen los alumnos sobre el lugar que ocupa la música en sus vidas.

Como hemos podido apreciar en el capítulo 2 de este trabajo, durante la adolescencia el individuo adquiere nuevas capacidades como la de identificarse personalmente con determinadas piezas de música o tener una mayor conciencia del poder afectivo de la música, lo que le permite reflexionar sobre su propia experiencia musical. Precisamente, esta capacidad de reflexión es determinante para poder comprender su percepción sobre su propia experiencia musical.

Para llevar a cabo este apartado se han utilizado los resultados de diferentes entrevistas personales con alumnos. Como se mencionaba en el capítulo 6, el modo de seleccionar a los alumnos entrevistados fue a partir de las respuestas obtenidas en la última pregunta que incorporaban los cuestionarios de uno de los centros educativos. En ella, los alumnos debían responder a la cuestión de cuál había sido su experiencia musical más importante.

Aunque no todos los alumnos que respondieron a esta pregunta fueron entrevistados, sus respuestas nos han permitido también llegar a algunas conclusiones. Como puede observarse en el Gráfico 8-13, correspondiente a los alumnos de 1º de ESO, los resultados obtenidos en esta pregunta son los más elevados, con un 59%. En la mayoría de estos casos, los alumnos relacionaban la experiencia musical importante con el hecho de haber podido compartirla con otros compañeros, y señalaban que todavía no tenían permiso para salir solos a conciertos o a locales de fin de semana.

Gráfico 8- 13: Experiencia más importante para los alumnos de 1º de ESO



En el caso de los alumnos de 1º de ESO que referían alguna experiencia en este sentido, la mayoría mencionaban experiencias a nivel común, como haber asistido a un concierto de su grupo favorito, o haber bailado o cantado fuera del marco escolar y experiencias relacionadas con la música personal, como la de escuchar música en su habitación. En la categoría de otros se han incluido diferentes experiencias que se daban en un marco muy pequeño de alumnos, por ejemplo haber adquirido un CD de su grupo favorito.

²⁴ Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*, Evanston: Northwestern University Press.

Si comparamos los datos obtenidos en 1º de ESO con los de 4º podremos apreciar importantes diferencias sobre las funciones y el significado de la música en las diferentes edades que comprende la adolescencia.

Gráfico 8- 14: Experiencia más importante para los alumnos de 4º de ESO



En el Gráfico 8-14, correspondiente a los alumnos de 4º de ESO, podemos observar que el porcentaje de alumnos que refieren alguna experiencia importante es muy elevado, lo que muestra que las preferencias y hábitos musicales son algo plenamente establecido en esta edad. Concretamente, las experiencias más importantes tienen que ver con sus relaciones sociales, por ello figura con un 50%, el porcentaje más elevado, la asistencia a conciertos. Del mismo modo, el porcentaje de alumnos que dice no tener ninguna experiencia importante se ha reducido hasta el 13%.

Según lo que hemos podido observar en los gráficos anteriores, a medida que la edad de los alumnos encuestados se eleva las experiencias musicales más importantes son relatadas con mayor frecuencia e intensidad. Esto nos da una prueba de que el interés por la música y la percepción sobre su poder afectivo se incrementa extraordinariamente a lo largo de la adolescencia. Como referíamos en el capítulo 2 de este trabajo, Swanwick (1991)²⁵ explicaba que era a partir de los trece o catorce años cuando se desarrollaba el modo idiomático, que se caracterizaba una fuerte identificación con determinadas canciones. Para este autor, a partir de los quince años el adolescente había adquirido además la capacidad de reflexionar sobre su experiencia musical, propia del modo simbólico.

Sin embargo, en nuestro trabajo hemos podido observar que las edades que plantea Swanwick son quizá elevadas, de modo que la conciencia del poder afectivo y la capacidad de reflexión de la experiencia musical se producen antes de los quince años. Concretamente, hemos podido comprobar que algunas de estas capacidades empiezan a ser frecuentes en alumnos de doce a trece años. Por ese motivo, en el momento de hacer una selección para las entrevistas se ha optado por elegir a los alumnos que comprenden los cursos 2º a 4º de ESO, es decir, de entre trece y dieciséis o incluso diecisiete años.

El tipo de respuestas obtenidas ha sido muy diverso. Algunos alumnos, especialmente los más jóvenes, respondían que no habían tenido ninguna experiencia musical importante, subrayando que no la tenían porque todavía no les permiten salir solos. De este modo, hemos podido comprobar que muchos alumnos entienden que esta experiencia importante tiene que ver

²⁵ Swanwick, K. (1991). *Música, desarrollo y educación*. Madrid: Morata.

con la relación con su grupo de iguales y con el nivel social. Por el contrario, otros alumnos, llegaban a aportar varias experiencias diferentes y no sabían por cuál decantarse.

Una vez desarrolladas las entrevistas hemos podido comprobar que más de la mitad de las experiencias importantes tienen lugar en lo que Stalhammar (2000)²⁶ define como espacio esférico, y están relacionadas con la asistencia a conciertos de sus grupos favoritos. En estos casos, la mayoría describen como positivo haber asistido con sus amigos, haber visto a su grupo de cerca e incluso haber gritado hasta la afonía. En el caso de alumnos que estudian música en conservatorios y escuelas de música, es destacable que para la mayoría su experiencia más importante ha estado relacionada con una actuación en público, bien con su primera vez o con una interpretación en un lugar que ellos han considerado especial, como el auditorio de la ciudad. Todas las experiencias han tenido lugar en los niveles personal, social o comunitario.

Las entrevistas que hemos utilizado para conocer las funciones de la música en la vida del adolescente comenzaban siempre con la pregunta “¿Cuál ha sido tu experiencia musical más importante?” dejando siempre la posibilidad de una respuesta completamente abierta para que el alumno pudiera expresarse con su propio lenguaje. A partir de estas respuestas hemos podido llegar a establecer no sólo una serie de funciones vinculadas a la música en la vida personal, sino que también hemos podido conocer qué funciones son las que ellos valoran con mayor intensidad. Por ese motivo, en este capítulo hemos distinguido entre las funciones más importantes que ellos mismos han relatado, y la categoría de otras funciones. En esta última categoría hemos incluido funciones que, aunque no han sido distinguidas por los alumnos como las más importantes, nos han parecido representativas por estar en la línea de las investigaciones sobre las funciones de la música que se exponía en el capítulo 2.

3.1.1. El problema de la confidencialidad

A menudo los adolescentes suelen reconocer públicamente sus preferencias musicales incluso con cierto orgullo. Es bien sabido, que en muchas ocasiones incluso exteriorizan esta información a través de su forma de vestir o de comportarse, o en la decoración de sus carpetas. En nuestra experiencia hemos podido comprobar que no manifiestan serios problemas a la hora de complimentar una encuesta sobre ellos, o de mantener un debate público.

Habitualmente las preferencias musicales que manifiesta públicamente permiten al adolescente ofrecer una información sobre una personalidad de la que se siente orgulloso. A menudo, solemos pensar que los juicios culturales ponen de manifiesto nuestras inquietudes y algunos rasgos de nuestra identidad. En el caso de los adolescentes, esta percepción es mucho más evidente, considerando que el tipo de música que ellos admiten escuchar está revelando datos de su personalidad a su interlocutor.

Lógicamente, ellos son los primeros en ser conscientes de la información que transmiten, y por ello, en ocasiones, ante la pregunta por sus preferencias musicales algunos jóvenes que no están demasiado interesados en ofrecer información sobre su personalidad contestan que les gusta la música “normal”. Cuando se intenta acotar el repertorio de esta supuesta “normalidad” musical, se llega a la conclusión de que se trata del repertorio común del momento: grandes éxitos de ventas, y en suma, música sin demasiadas connotaciones sociológicas.

En este punto de la confidencialidad y las preferencias musicales volvemos a encontrar de nuevo diferencias de género. A menudo los chicos son bastante explícitos a la hora de contar qué música escuchan, sobre todo si este género contribuye a subrayar su virilidad y a perfilar la identidad de género que quiere mostrar ante sus semejantes. Sin embargo, el chico tiende a ser más reservado ante otras preguntas, especialmente a la hora de contar todo lo relacionado con los sentimientos, por ejemplo qué le hace sentir la música que escucha.

Por el contrario, las chicas suelen ser menos explícitas en sus respuestas en torno a la música que escuchan. Tienden a hablar de la mencionada música “normal”, no dando demasiadas explicaciones, y ante la insistencia suelen decir dar una lista de grupos de lo que podríamos

²⁶ Stalhammar, B. (2000). The spaces of music and its foundation of values-music teaching and young people's own music experience. *International Journal of Music Education* 36, 35-45.

considerar los *hits* del momento. Sin embargo, suelen ser más expresivas a la hora de hablar de los sentimientos ante la música que escuchan. En torno a esta cuestión, Koizumi (2002)²⁷ sugería que las chicas solían ser menos confidentes, tendiendo a generalizar en sus respuestas y a manifestar unos gustos musicales coincidentes con los de la mayoría.

A menudo, la confidencialidad del adolescente a la hora de exponer sus preferencias musicales va a depender de muchos factores como la privacidad de la entrevista, la confianza con el entrevistador, el autoconcepto del entrevistado o incluso su sexo. Es un hecho destacable que la información de las entrevistas o los cuestionarios no siempre es tan veraz como podría parecer, y en muchas ocasiones está determinada por otros factores sociológicos.

En primer lugar, es bastante habitual en el adolescente mostrar simpatía por músicas que gustan también a las personas que les importan, o por las que sienten admiración. Sin duda, esta peculiaridad no es exclusiva de la adolescencia. La psicología social ha estudiado esta idea, observando que a menudo el individuo elige el tipo de música que escucha condicionado por un grupo, al que pertenece o quiere pertenecer, aunque esa música no le guste. En ocasiones, el oyente considera que escuchar un tipo de música lo eleva en su estatus o al menos lo acerca al estatus al que quiere pertenecer. En el caso del adolescente, manifestar su preferencia por un tipo de música puede situarlo cerca del grupo al que admira.

Por otro lado, si alguno de los tipos de música que le gustan no encaja con la imagen de sí mismo que el adolescente quiere proyectar, en ocasiones optará por ocultar esta información. Si volvemos a la cuestión de la diferencia entre chicos y chicas, observaremos que los primeros tienden a ocultar sus preferencias por géneros que entre los adolescentes se considerarían más vinculados al público femenino. Por ejemplo, Martí (2000)²⁸ observaba que algunos jóvenes varones llegaban incluso a negar preferencias musicales que podrían tipificarse como femeninas, a pesar de que en realidad también eran las suyas.

Lógicamente, el motivo de esta ocultación no es otro que el de no querer que el receptor de la información se forme una idea equivocada o distorsionada de la personalidad que él quiere mostrar. Este hecho es todavía más evidente si el receptor de la información es un compañero.

En esta línea, las investigaciones llevadas a cabo por Finas (1989)²⁹ arrojan datos muy expresivos. El autor llevó a cabo muestreos en escuelas de Finlandia y Suecia, solicitando la valoración de diferentes tipos de música por parte de alumnos de entre 12 y 14 años de edad. En su análisis descubrió que géneros como el folk y la música clásica estaban situados entre las posiciones más bajas cuando respondían públicamente, mientras que subían en su valoración cuando lo hacían en privado.

En este caso, la hipótesis del autor era que las preferencias o la valoración que los adolescentes concedían a la música públicamente no sólo estaban determinadas por su inclinación personal. En esta estimación entraban otros factores como la opinión de sus semejantes, el status social asociado a ese tipo de música, la popularidad y otras variables de carácter sociológico y psicológico.

En las entrevistas llevadas a cabo para esta investigación podemos afirmar que ninguno de los alumnos entrevistados ha planteado ningún tipo de problema en el momento de responder a nuestras preguntas. Es más, en la mayoría de los casos se observaba que el alumno se sentía cómodo explicando al profesor su vinculación con la música, y sobre todo, siendo seleccionado para relatar esta experiencia.

3.1.2. Principales funciones

En nuestra investigación hemos podido comprobar como el adolescente percibe que la música ocupa un importante lugar en su vida. Él es consciente de que le acompaña en momentos

²⁷ Koizumi, K. (2002), *op. cit.*, p. 114.

²⁸ Martí, J. (2000b) Música y género entre los jóvenes barceloneses. En J. Martí (Ed.) *Más allá del arte* (pp. 201-220), Balmes: Deriva.

²⁹ Finas, L. (1989). A Comparison between young people's privately and publicly expressed musical preferences. *Psychology of Music* 17, 132-149.

de ocio, de intimidad, de estudio o le permite cambiar su estado de ánimo. Para describir su relación con la misma, a menudo incluso utiliza términos relacionados con la idea de identidad o con el terreno de las emociones. En cualquier caso los alumnos suelen reconocer y enfatizar esta importancia llegando incluso a manifestar en muchas ocasiones que la música es indispensable en sus vidas.

“Yo no podría pasar sin la música. La pongo a todas horas. Cuando llego a casa es lo primero que hago, y luego quedo con los del grupo para tocar todas las tardes, o toco en casa el cajón mientras escucho música, y no sé, a veces me vienen canciones a la cabeza... Es que yo no podría estar sin música.” (Manuel, 14 años)

“Escucho música mientras hago cualquier cosa en mi tiempo libre. A veces he llegado a pensar que no podría estar sin música.” (Aída, 16 años)

“Yo es que creo que no sé si podría vivir sin escuchar música. Yo creo que a todo el mundo le gusta la música. No sé, hay tantos tipos que una u otra les tiene que gustar.” (Juan, 16 años)

En la línea de las investigaciones más recientes, este apartado trata de analizar cuáles son las funciones de la música en la vida del adolescente desde su propia perspectiva. Algunas de estas funciones coinciden con las propuestas con diferentes autores que hemos mencionado como Merriam (1964)³⁰, Frith (2006)³¹, Campbell (1998a)³², Christenson (2003)³³, Jackson (2005)³⁴ o DeNora (2000)³⁵, a quienes hemos tomado como modelo para llevar a cabo la clasificación. Pero además, en este caso lo que tratamos de averiguar es la importancia que los propios adolescentes conceden a las mismas.

1. Sentimiento de identificación

Indudablemente, el sentimiento de identificación es una de las funciones más importantes que desempeña la música en la vida de los adolescentes. Siguiendo a Shuker (2005)³⁶, la identidad es un proceso de construcción que se desarrolla por aspectos de similitud y diferencia, englobando la autodescripción y adhesión social. En las experiencias relatadas por los alumnos entrevistados, la identificación con la música durante se produce por diferentes motivos, principalmente culturales, sociológicos o afectivos.

El hecho de que los alumnos entrevistados sean adolescentes de entre 13 y 16 años nos permite situarlos en el nivel *idiomático* y *simbólico* de la espiral del desarrollo musical propuesta por Swanwick (1991)³⁷. Para este educador en el nivel idiomático y simbólico se puede producir la identificación personal con la música y se toma conciencia de su poder afectivo:

“El fruto del modo *idiomático* es una fuerte identificación personal con determinadas piezas de música. Ciertos músicos y algunas piezas, incluso determinados giros de frase y progresión armónica, pueden resultar altamente significativos para un individuo. En el nivel *simbólico* se produce una mayor conciencia del poder afectivo de la música.” (Swanwick 1991, p. 84)

³⁰ Merriam, A. (1964), *op. cit.*, pp. 223-227.

³¹ Frith, S. (2006c). La música pop. En S. Frith, W. Straw & J. Street (Eds.). *La otra historia del rock* (pp. 135-154). Barcelona: Ma non Troppo.

³² Campbell, P. (1998a). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press, pp. 175-178.

³³ Christenson, P. G. (2003), Equipment for living. How popular music fits in the lives of youth. En D. Ravitch & J. P. Viteritty (Eds.). *Marketing, sex and violence to America's children* (pp. 96-124). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

³⁴ Jackson, P. L. (2005), *op. cit.*, pp. 86-134.

³⁵ DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*, Cambridge: Cambridge University Press.

³⁶ Shuker, R. (2005). *Diccionario del rock y la música popular*. Barcelona: Ma non Troppo. p.173.

³⁷ Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

- **Identidad personal**

La vinculación del adolescente con la música le permite mostrar un rasgo importante de su identidad personal. Siguiendo a Lago (2003)³⁸, entre los jóvenes hablar de música revela importantes rasgos de este tipo de identidad.

“Para los adolescentes y jóvenes, hablar de música hoy es señalar sus datos de identidad. A través de ella, y por medio de ella, se definen y clasifican dentro de unas determinadas *tribus urbanas*” (Lago 2003, p. 146).

Como expresaba Frith (2001)³⁹, uno de los aspectos que provoca la identificación con los artistas del pop es que las edades de los cantantes o de los miembros del grupo sean cercanas a las de los adolescentes. Este hecho, al igual que conocer aspectos de su vida personal, provoca un importante sentimiento de empatía hacia ellos.

En algunos casos, la identificación con el artista o con el tipo de música lleva al adolescente a manifestarla a través de signos exteriores. En este sentido, algunos adolescentes visitan con ropa o complementos similares a los que llevan sus artistas preferidos o relacionados con el estilo que habitualmente escuchan, llevan fotos pegadas en sus carpetas o leen prensa en la que se habla de su vida privada. Como explica Lull (1987)⁴⁰ para muchos adolescentes llevar la camiseta de su grupo favorito puede ser especialmente importante, por considerar que ese grupo representa de alguna forma su propia personalidad. Esto es mucho más evidente en jóvenes vinculados a tribus urbanas, quienes adoptan el aspecto, la ideología y en ocasiones algunos rasgos del comportamiento de estos grupos.

Con frecuencia, el significado de muchos de estos rasgos es desconocido para la sociedad adulta, a quien en ocasiones desconcierta la apariencia o el comportamiento de estos jóvenes. Sin embargo, a menudo el joven busca afirmar su personalidad y transgredir social y culturalmente el orden establecido, rompiendo para ello con los hábitos y la apariencia que se esperaba de él, y buscando una identidad que le haga sentir diferente y especial entre sus contemporáneos y que no comprendan o incluso escandalicen a sus mayores.

“Cuando empecé a escuchar música gótica me compraba camisetas de los grupos que me gustaban. Después empecé a comprarme pulseras con pinchos y a maquillarme. Cuando salgo de marcha me maquillo, me pinto los ojos de negro y a veces una línea negra en la cara. (...) La gente de mi edad se me queda mirando y la gente mayor más (...) A mi familia no le gusta que vaya así, pero a mí me da igual.” (Pedro, 16 años)

Como en este caso, la música es utilizada en ocasiones como signo de rebeldía, más o menos manifiesta. Christenson (2003)⁴¹, quien ha publicado diferentes estudios sobre música y juventud, afirma que el significado más importante de la música popular es precisamente su poder para expresar oposición a la autoridad de los adultos y a sus valores culturales. Para este autor, la música les permite aprender y obtener información sobre aspectos que sus progenitores no les cuentan. Del mismo modo, Grossberg (1987)⁴² argumentaba que el verdadero trabajo de la música popular es unir a los adolescentes en contra del aburrido y rígido mundo de los adultos.

El sentimiento de identificación aparece con mayor intensidad en el caso de los intérpretes. Por ejemplo, un músico de rock, pop, rap, etc., se siente identificado con el estilo que interpreta, y precisamente en muchos casos la experiencia más importante ha sido esa. En el

³⁸ Lago, P. (2003). Didáctica de la educación musical. En I. Escudero, A. L. García-Sípido, Goded, E. et al. *Didácticas específicas de las áreas del currículum. Título de Pedagogía* (pp. 139-177). Madrid: UNED.

³⁹ Frith, S. (2006c). La música pop. En S. Frith, W. Straw & J. Street (Eds). *La otra historia del rock* (pp. 135-154). Barcelona: Ma non Troppo, 143.

⁴⁰ Lull, J. (1987). Listeners communicative uses of popular music. En J. Lull (Ed.) *Popular Music and Communication* (pp. 140-174). Newbury Park: Sage.

⁴¹ Christenson, P. G. (2003), *op. cit.*, pág. 105

⁴² Grossberg, L. (1987). Rock and roll in search of an audience. En J. Lull (Ed.) *Popular Music and Communication* (pp. 175-197). Newbury Park: Sage.

caso que se transcribe a continuación, el entrevistado consideraba su primera actuación con su grupo de rap como su experiencia musical más importante:

“Fue una pasada, porque allí había amigos y también gente a la que yo no conocía de nada, y yo allí cantando delante de ellos fue lo más impresionante que me ha pasado nunca. Es que a mí me gusta mucho la música que hago con el grupo, porque las canciones las hacemos nosotros, y yo me identifico mucho con ellas, y por eso me gustó mucho estar delante de la gente cantando lo que yo pienso y lo que siento.” (Juan, 16 años)

Lógicamente, este sentimiento de identificación también aparece en el repertorio clásico, si bien en este caso suele suceder porque el adolescente tenía previamente algún tipo de vínculo con esta música. Por ejemplo, con cierta frecuencia podemos encontrar alumnos que cursan estudios en un conservatorio o escuela de música, que se identifican con intérpretes de música clásica, a los que además les gustaría parecerse.

“Mi experiencia musical más importante fue en un concierto. Era la primera vez que escuchaba la Sonata nº 1 de Haydn (sic) para violonchelo. (...) En ese momento pensé que a mí me gustaría tocar así.” (Celia, 15 años)

Una faceta más de la identidad personal es la que tiene que ver con la ideología. Como mencionábamos anteriormente, la adhesión a algunas tribus urbanas relacionadas con la música o a determinados estilos musicales también implica para el adolescente asumir una identidad relacionada con una ideología determinada.

Desde el punto de vista de los adultos, es habitual encontrar la creencia de que las tribus urbanas acarrear o impulsan comportamientos violentos. En este sentido, Lago (2003)⁴³ explica que este tipo de comportamientos no parten de las preferencias musicales, sino de procesos que se han gestado con anterioridad.

“Si alguien piensa en la música rock, heavy metal, rap o estilos similares, como la principal causa de las manifestaciones agresivas o violentas de nuestros ciudadanos más jóvenes, deberían conocer las investigaciones que confirman que las actitudes agresivas tienen su origen en procesos educativos anteriores a la formación de los gustos musicales de nuestros adolescentes.” (Lago 2003, p. 146)⁴⁴

A menudo, los adolescentes son concedores del tipo de conductas que se asocian con este tipo de tribus urbanas y cuando expresan sus preferencias musicales explican con qué aspectos de lo que se conoce sobre esa tribu urbana quieren ser identificados o no.

“Me gustan mucho las letras porque te hacen pensar, y hablan de política y de cosas que les pasan, y eso me gusta porque son cosas que yo también pienso y que también me pasan a mí. Es que, no sé, son del mismo barrio que yo y hasta ensayan en un local del barrio, y yo creo que lo que cuentan en las canciones es verdad, con cosas que les pasan. (...) Mucha gente piensa que todo el ska es música de neonazis y de skins pero no es así. Esta música es todo lo contrario y va en contra de todo eso.” (Alberto, 15 años)

Uno de los aspectos que contribuye a esa identificación es la carga de autenticidad que se le supone a esta música. A menudo, como en la entrevista anterior, los entrevistados mencionan que los textos cuentan momentos de su vida que a los artistas les ha sucedido en la realidad.

• **Identidad étnica y cultural**

Para algunos encuestados, su experiencia musical más importante ha estado relacionada con el momento en el que se han sentido identificados dentro un grupo cultural o étnico. Este aspecto ha sido especialmente importante entre alumnos gitanos e inmigrantes. En este sentido

⁴³ Lago, P. (2003), *op. cit.*

⁴⁴ *Ibidem.*

Aguirre (1993)⁴⁵ explica que la creación de grupos étnicos no vinculados a un territorio, como son los grupos de inmigrantes, gitanos, hispanos, etc., está casi siempre vinculada al reforzamiento y la defensa del grupo marginado a base de su propia identidad cultural.

Por ejemplo, en el caso de la etnia gitana su música por identificación es el flamenco. Los adolescentes gitanos entrevistados han coincidido en relatar como su experiencia más significativa las bodas gitanas, especialmente por la música que se hace y se escucha en ellas. Pero sobre todo, uno de los aspectos que destacan es el de la consciencia de sentir que pertenece a un grupo cultural con el que comparte costumbres, ideología, cultura y música.

El caso citado a continuación muestra que a menudo esta identificación también provoca una sensación placentera en el individuo, quien además se siente parte necesaria del conjunto del proceso.

“A mí me gusta mucho el flamenco porque es música gitana y me gusta mucho oírlo y ver el cante y el baile (...) Lo que más me gusta de todo son las bodas gitanas (...) porque es cuando es cuando más se goza, cuando más se siente la música. Uno coge la guitarra, otro el cajón, otro echa un cante o un baile. No sé, cada uno hace lo que le sale o lo que le apetece (...) Es que es música que hace que te sientas muy gitano ¿sabes?, y además estás con tu gente, todos tocando y cantando y es cuando más lo sentimos.” (Manuel, 14 años)

Por otra parte, en las entrevistas con alumnos inmigrantes hemos podido comprobar que, a menudo, adolescentes procedentes de otros países intentan conservar y defender esa identidad manifestando sus preferencias por la música procedente de sus países de origen. En muchos casos reconocen la necesidad de conservar su identidad y sentirse más próximos a sus países de procedencia.

En este sentido, los adolescentes entrevistados son inmigrantes de primera generación. Todos ellos han vivido en su país de origen, y en muchos casos anhelan volver a él. Además suelen relacionarse principalmente con otros alumnos procedentes de los mismos lugares que ellos. Con frecuencia al preguntarles por sus preferencias musicales o por su experiencia musical más importante, la respuesta está relacionada con la música de su país de origen.

“Me gusta porque cantan bien, y porque hablan de todo lo que pasa allí en Sudamérica. Cuando escucho las letras me entero de lo que pasa en mi país y eso me gusta. (...) Hace que me sienta mejor, no sé. Cuando estoy triste me siento mejor porque las letras me hacen recordar a mi país y se me olvidan mis problemas.” (Jonathan, 13 años)

En otros casos la identificación no es tanto con los textos o incluso con el idioma, sino con la propia música. A veces la sonoridad de la música de la cultura de origen del alumno es tan diferente a la de la cultura en la que vive actualmente que no puede llegar a sentirse identificado con la música de su nueva cultura. Por ejemplo, los sistemas musicales occidentales y orientales son muy diferentes, y eso se traduce en una sonoridad muy distinta, que hace que las personas acostumbradas a la música oriental no encuentren una música con la que sentirse identificados.

El caso que se presenta a continuación es de un alumno de secundaria de procedencia china. Aunque lleva ocho años en España siempre ha escuchado en casa música tradicional y popular de su país, por lo que su sonoridad de referencia es aquella y no la occidental. No sólo escucha música china por los textos, puesto que comprende perfectamente el español, y de hecho reconoce escribirlo mejor que el chino, sino porque también necesita escuchar unas estructuras musicales que le resulten familiares y con las que se sienta identificado.

“En casa siempre hemos escuchado música china desde pequeños, y a mí ahora no me gusta la música que no sea china. (...) No sé cómo explicar. El ritmo y los sonidos son diferentes en la música china, y yo estoy más acostumbrado a esa música. Además las letras de las canciones son en chino, y aunque yo no sé escribirlo lo entiendo bien porque en mi casa hablamos siempre en chino. En las canciones me gusta oír cantar en chino y oír los sonidos a los que estoy más acostumbrado.” (Lin, 15 años)

⁴⁵ Aguirre, A. (Ed.). (1993). *Identidad étnica. Diccionario temático de antropología*. Barcelona: Boixareu, p. 361.

Del mismo modo que la procedencia cultural puede determinar la preferencia por un tipo de sonoridades u otras, también puede hacer que el individuo no tenga ningún interés por la música. Por ejemplo, pese a la rica tradición musical de los países musulmanes, algunos sectores del Islam tienen una visión negativa sobre la música. En concreto, en algunos de estos círculos la música se considera como algo demasiado mundano e incluso frívolo, y esta percepción es todavía más evidente en el caso de las músicas populares actuales.

El caso que se menciona a continuación corresponde a una niña de procedencia árabe a quien no le gusta la música, y sobre todo no le gusta la música occidental que escuchan sus compañeras de clase. Sin embargo, no se trata tanto de un problema con la música en sí, sino más de una falta de costumbre en la audición musical y de un prejuicio negativo sobre la misma en su familia.

S.: ¿No te gusta la música?

H: No.

S.: ¿Ningún tipo de música?

H.: No, creo que no.

S.: ¿Soléis escuchar música en casa, tus padres, por ejemplo ponen música?

H.: No, normalmente no. Mi padre alguna vez ha puesto música árabe cuando ha habido alguna fiesta, pero nada más.

S.: ¿Y te gustó esa música?

H.: Esa música sí me gusta un poco, pero la de aquí no me gusta nada.” (Hana, 13 años)

El cuestionario cumplimentado por esta niña es otro dato más a favor de nuestra argumentación. Esta alumna ha contestado negativamente a todas las preguntas. En aquellas en las que se le preguntaba por su grado de preferencia por diferentes estilos de música ha respondido que no le gusta ninguno y en las que tienen que ver con las clases de música ha contestado que no le gusta ninguna actividad relacionada con la práctica escolar (tocar, cantar, bailar, escuchar música, etc.). Por otra parte, en el apartado sobre los momentos en los que escucha música (actividades rutinarias, de ocio, estudio, etc.) la alumna ha contestado que no escucha música nunca en ningún caso, y por supuesto que no gasta dinero en música, ni va a conciertos, ni le preocupa obtener información sobre la música actual.

El tema de la relación de los niños musulmanes con la música ha sido estudiado en profundidad principalmente en países con una amplia tradición receptora de inmigrantes de esta procedencia. En concreto, en Inglaterra hay numerosos trabajos en torno a este tema, como el de Halstead (1994)⁴⁶ y (2004)⁴⁷, quien explica que algunos sectores religiosos musulmanes han tendido a ver como superfluo todo aquello que no está en el Corán. Más recientemente Harris (2006)⁴⁸ aborda directamente los problemas que genera en la educación musical el hecho de que algunos de estos grupos consideren la música como algo superfluo y tengan prejuicios hacia la música popular. Harris escribía su libro desde la experiencia personal en la docencia con alumnos musulmanes:

“La música presenta un dilema ético para muchos musulmanes, y esto debe ser reconocido. Esto se manifiesta de modo más obvio en los niveles de educación secundaria y puede observarse en diferentes formas.” (Harris 2006, p. 1)⁴⁹

La autora explicaba su experiencia como docente de música en un colegio con un alto porcentaje de niñas musulmanas. En su trabajo cotidiano, Harris observó que a menudo estas niñas olvidaban sus materiales para la clase de música o incluso en las actividades de canto coral no cantaban, limitándose a mover los labios. Por el contrario, en otras niñas, también musulmanas, observó además un dilema ético, en tanto que mostraban gran interés por asistir a

⁴⁶ Halstead, J. M (1994) Muslim Attitudes to Music in Schools. *British Journal of Music Education* 11 (2), 143-156.

⁴⁷ Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of Education. *Comparative Education* 40 (4), 517-529.

⁴⁸ Harris, D. (2006). *Music education and Muslims*. Oakhill: Trentham Books.

⁴⁹ “Music presents an ethical dilemma for some muslims and this needs to be recognised. It manifests itself most obviously at secondary school level and is observable in various ways.” Harris, D. (2006), *op. cit.*

actividades musicales extraescolares relacionadas con la música, pero le pedían que no informara de su asistencia a sus padres.

- **Identidad colectiva**

Rueda (2004)⁵⁰ define la identidad colectiva como “la expresión del sentimiento de pertenencia a un grupo que tiene elementos de diferenciación, ya sean culturales, laborales, políticos, religiosos, etc.” (p. 100). En el caso de la adolescencia, sentirse parte de un grupo con el que se comparte una ideología o simplemente una amistad, se convierte en un elemento importante para la socialización. De hecho, en algunas entrevistas el adolescente ha considerado su experiencia musical más importante el hecho de haberse sentido rodeado de personas con la misma identidad, algo que sucede con frecuencia en el caso de un concierto.

“En el concierto tocaba gente a la que conocía y cuando miré alrededor me di cuenta de que conocía a casi toda la gente que había en el concierto y eso me gustó, no sé, me gustó estar rodeado de colegas, de gente que es como yo y piensa como yo.” (Alberto, 15 años)

En el caso de un concierto, la identidad personal con el cantante o el grupo que mencionábamos con anterioridad pasa al plano de la identidad colectiva. En estos casos el adolescente no sólo se siente ya identificado con el grupo, sino también con los espectadores de ese concierto.

- **Identidad de género y sexualidad**

Algunos jóvenes necesitan mostrar su idea de masculinidad o feminidad y para ello utilizan diferentes manifestaciones culturales, entre ellas la música. Además, con frecuencia también podemos encontrarnos géneros musicales que los adolescentes asocian a uno u otro sexo. Por ejemplo, el *heavy metal* es un género tradicionalmente considerado masculino. Su estética y la fuerza de su música ha dado lugar a ser considerada una música viril.

“Es que hay muy pocas chicas a las que les gusta esa música [el heavy]. A ellas les va más el pop y todo eso. (...) No sé, supongo que es una música muy fuerte y que es dura, y por eso suele gustar más a los chicos.” (Vicente, 15 años)

A veces el adolescente escucha una música porque le hace sentirse más viril, o más inmerso en su género sexual. Esta necesidad se ha podido ver más claramente en los chicos, que a menudo necesitan forjar su idea de masculinidad, y lo hacen a partir de lo que consideran que no es femenino.

“Además es que dentro de esas músicas hay algunas que te hacen sentirte, no sé, más hombre, como que es una música más de hombres. Es raro que las chicas escuchen esa música.” (Jonathan, 13 años)

2. Establecimiento de relaciones interpersonales

Otra de las funciones de la música que ha aparecido con mayor frecuencia en las entrevistas ha sido la de la música como función socializadora. Durante la adolescencia la música ocupa un importante lugar en el ocio y en las relaciones con los amigos y contemporáneos, por lo que ser capaz de hablar de música y conocerla se convierte en una importante herramienta para la socialización. Como explican Hakanen y Wells (1993)⁵¹

⁵⁰ Rueda, J. D. (2004). Identidad colectiva. En O. Uña y A. Hernández (Dirs.). *Diccionario de sociología*, p. 120.

⁵¹ “Liking and being able to talk about music is apparently crucial to an adolescent’s participation in the world of other youth”. En Hakanen, E. A. & Wells, A. (1993). Music preferences and taste cultures among adolescents. *Popular Music and Society* 17 (1), 55-69.

“El gusto por la música y ser capaz de hablar de ella es aparentemente crucial para la participación del adolescente en el mundo de los otros jóvenes.” (Hakanen y Wells 1993, p. 56)

El adolescente sabe que la música puede servirle para tener un tema y un nexo común con sus compañeros o amigos. Por ello, a menudo la música es también un pretexto para estar con ellos y los conciertos en vivo permiten al adolescente fortalecer esta relación.

R.: Había poca gente, pero fue estar allí y ponernos todos a cantar las canciones, las conocíamos todas. Yo canté tanto que después estaba afónica. Al día siguiente no podía ni hablar.

S.: Y a tus amigos qué les pareció el concierto

R.: Les gustó mucho también. Después estuvimos un montón de tiempo hablando del concierto, cada vez que nos veíamos nos acordábamos de algo, y decíamos –“te acuerdas de cuando cantó tal canción, o de cuando dijo tal cosa”. No sé, cosas así ¿sabes?. Ahora, cuando escuchamos canciones del grupo nos vienen a la cabeza cosas del concierto y volvemos a hablar de eso.” (Rebeca, 16 años)

3. Comunicación

La comunicación es otra de las funciones relacionadas con la música que con mayor frecuencia hemos visto descritas en los trabajos de etnomusicólogos, antropólogos y educadores. En su trabajo sobre música y comunicación James Lull (1992)⁵² explicaba que los aficionados a la música la función comunicativa se puede desarrollar a través de tres diferentes vías:

1. Física: bailando, cantando, aplaudiendo, etc.
2. Emocional: “sintiendo” la música, recordando, etc.
3. Cognitiva: procesando información, aprendiendo, memorizando, etc.

Independientemente del repertorio musical, la función de la comunicación es importante y sobre todo lo es cuando el adolescente toma un papel activo en la música, como intérprete o como compositor. En la entrevista a una alumna que compagina sus estudios en el conservatorio explicaba su admiración hacia un intérprete porque era capaz de transmitir sentimientos a través de la música.

“A mí me gustaría tocar así. Ser capaz de tocar con ese sentimiento y de transmitir tantas cosas como él me estaba transmitiendo a mí. (...) A mí me parece que la música tiene que comunicar siempre algo, y cuando haces música tienes que intentar transmitir lo que a ti te hace sentir esa música.” (Celia, 15 años)

A menudo los signos externos, como camisetas, gorras y otros accesorios relacionados con la música también tienen una función comunicativa. Por ejemplo, tener la camiseta de un grupo puede servir al adolescente para comunicar algo sobre él, en tanto que considera que ese grupo representa de alguna forma su personalidad.

Otro elemento importante en la función comunicativa de la música popular son las letras de las canciones. A menudo estas reflejan aspectos de la vida del oyente, e incluso pueden usarse como elemento para la comunicación, bien en soledad, para recordar algún momento pasado, o bien en grupo para indicar o compartir sentimientos, deseos o inquietudes.

“Todas las canciones te cuentan algo, no sé, sentimientos, historias que pasan, cosas que te preocupan. A veces pasa que estás escuchando una canción y la letra dice algo que tú sientes o que quieres decirle a alguien, y cuando la cantas sientes como si se lo estuvieras diciendo (...) a mí me ha pasado que en algún concierto la letra dice

⁵² Lull, J. (1987). Listeners' communicative uses of popular music. En Lull, J. (Ed.). *Popular music and communication* (pp. 140-174). London: Sage.

algo que me ha pasado o que yo también siento y lo canto, y cuando estás con más amigos en el concierto, pues no sé, lo cantas con los demás y es como si contaras lo que te pasa.” (Aída, 16 años)

A veces de las canciones se exhiben por el adolescente como parte de la decoración de carpetas y cuadernos, e incluso este tipo de material tiende a circular entre ellos simplemente por el placer de tener los textos. A nivel individual estos textos pueden servir al adolescente para identificarse, recordar o incluso para imaginar que la situación que describe la canción le sucede a él. A nivel social, a menudo estas letras pueden convertirse en tema de conversación entre compañeros, esto es, también es una herramienta para la comunicación y para la identidad.

Los adolescentes decoran sus carpetas siguiendo sus propios gustos, pero también los del grupo al que pertenecen o quieren pertenecer. Es un medio de identificación individual y grupal. Este tema ha sido abordado en profundidad por Martínez, Bueno y Sant (1996)⁵³.

“La carpeta, como una más de las muchas manifestaciones del “gusto” –como una chaqueta o una canción- es un elemento de distinción más respecto de aquellos que tienen “otro gusto”, y de afinidad respecto de aquellos con un “gusto semejante”. Es decir, que aquello que cada chico o chica lleva en la carpeta no es únicamente (que también lo es) una muestra del “gusto personal” (de la “propia manera de ser”) sino que también es una forma de adhesión a un grupo: “Mira, yo tengo este gusto, que es como el vuestro (a vosotros os gusta) por tanto soy de los vuestros y vosotros de los míos.” (Martínez, Bueno y Sant, 1996, p. 65)⁵⁴.

4. Articular la memoria emocional

En muchas ocasiones, la música sirve a los adolescentes para recordar momentos que ya han vivido. A veces esta sensación se produce a partir de letras que les recuerdan sus propias experiencias, o en otras ocasiones porque esa música les permite traer de nuevo a la memoria emociones o recuerdos. La función de la música como elemento articulador de la memoria es una de las funciones a las que los adolescentes conceden una mayor importancia en sus entrevistas.

“Escucho las letras y me acuerdo de momentos (pausa) de todo lo que he pasado, de cosas, no sé. Son letras tristes y me acuerdo de veces en las que me he sentido mal.” (Erica, 14 años)

Los entrevistados reconocen que determinadas canciones están vinculadas a momentos que ellos han vivido de una forma muy intensa, y que por ello cuando vuelven a escuchar esas canciones, las vivencias de ese momento regresan de nuevo a su memoria. Este tipo de canciones suelen formar parte del plano de las emociones más personales. En las experiencias relatadas, las canciones han servido para vivir con mayor intensidad un momento especial y personal para el entrevistado, y por ello pueden haber llegado a estar idealizadas.

Habitualmente, el entrevistado describe que esta canción vuelve a su memoria con la misma intensidad que tuvo en su momento. En este primer ejemplo, la experiencia relacionada con la música a la que se refiere la entrevistada tiene su origen en una ruptura sentimental.

“Me vuelvo a acordar de él y del último día que lo vi. Cuando escucho la canción me sigo acordando de todo igual que en ese momento. Yo creo que podré olvidarme del nombre de ese chico, pero esa canción siempre me recordará a ese momento.” (Inés, 16 años)

A menudo las canciones son utilizadas para recordar a personas que por diferentes motivos no están con ellos. Christenson (2003)⁵⁵ explica que en este caso la música tiene un uso

⁵³ Martínez, R. Bueno, A. y Sant, A. (1996). Què guapa és la teva carpeta. *Perspectiva escolar* 204, 63-68.

⁵⁴ La carpeta, com una més de les moltes manifestacions del “gust” –com una jaqueta o una cançó- es un element de distinció més respecte d’aquells que tenen “un altre gust”, i d’afinitat respecte d’aquells amb un “gust semblant”. Es a dir, que allò que cada nen i nena posa a la carpeta no és únicament (que també ho és) una mostra del “gust personal” (de “la propia manera de ser”) inó que també és una forma d’adhesió a un grup: “Mireu, jo tinc aquest gust, que és omo el vostre (a vosaltres us agrada), i per tant sóc dels vostres i vosaltres dels meus”, Martínez, Bueno y Sants (1996), *op. cit.*

quasi-social, porque el individuo escucha música, a menudo en soledad, para evocar la presencia de otras personas.

“Me recuerda mucho a Brasil y sobre todo me recuerda a mi madre, que la echo mucho de menos. Cuando escucho música de Brasil me acuerdo de mi país y de las personas a las que quiero y que están allí y así me siento más cerca. Eso me gusta mucho.” (Liliana, 13 años)

En la entrevista que se cita a continuación, la alumna entrevistada explica una experiencia relacionada con su familia que vive en Colombia. La experiencia que ella relaciona con una determinada canción tuvo lugar el último día que vio a su padre y que nació su hermana menor. La entrevistada no ha vuelto a ver a ninguno de los dos y actualmente vive en España con su madre.

“Se nos hizo muy tarde oyendo cantar a mi padre en la playa, y mientras mi padre cantaba una canción, a mi madre le dieron los dolores de parto y dio a luz allí. (...) Es una canción colombiana muy vieja y la tengo en disco. (...) A veces pongo la canción en casa para acordarme de mi familia, y porque sé que a mi papá le gustaba la canción.(...) Cuando la escucho me siento feliz porque me siento cerca de mi familia y me acuerdo de todos. A mi hermana sólo la vi ese día y es el único recuerdo que tengo de ella, y el último que tengo de mi padre, y esa canción hace que me acuerde de todos ellos.” (Dana, 14 años)

3.1.3. Otras funciones

Las funciones que se explican a continuación no han aparecido entre las más importantes desde la perspectiva de los alumnos, sin embargo según ellos mismos han referido, ocupan también un destacado lugar en su vida personal. Algunas de ellas presentan alguna vinculación con las anteriores, y en otros casos proponen nuevas funciones, principalmente de índole psicológica y sociológica. Lógicamente, el hecho de utilizar una perspectiva fenomenológica y tratar de ver la perspectiva del propio sujeto lleva a encontrar una serie de percepciones completamente subjetivas hacia la música.

1. Modificar el estado de ánimo

Debido a las posibilidades expresivas de la música y a su capacidad para evocar sentimientos y recuerdos, la música es también utilizada por los adolescentes para modificar su estado de ánimo o para aislarse y olvidarse de sus problemas. En ese momento, el individuo tiene la percepción temporal de que las preocupaciones pasan a un segundo plano, o que su estado de ánimo cambia.

“Cuando llego a casa es lo primero que hago. Si he tenido un mal día o estoy de mal humor pongo música y se me pasa. Hay canciones que me recuerdan momentos en los que me lo he pasado bien con mis amigos o que me hacen sentir mejor, y por eso las pongo.” (Aída, 16 años)

Esta función de la música puede darse tanto en el ámbito individual, social o en cualquiera en los diferentes espacios descritos por Stalhammar (2000)⁵⁶. En el caso que se transcribe a continuación se trata de una experiencia que tiene lugar en el ámbito social, o espacio esférico.

“Me siento muy bien bailando. Es que cuando voy a la discoteca y me pongo a bailar me olvido de los problemas que tengo y cuando me vienen a la cabeza estoy tan feliz que pienso que tienen solución.” (Liliana, 13 años)

⁵⁵ Christenson, (2003), *op. cit.* p. 104

⁵⁶ Stalhammar, B. (2000), *op. cit.*

Recientemente, Saarikallio y Erkkilä (2007)⁵⁷ han investigado sobre la adolescencia y el papel de la música para controlar del estado de ánimo. Los autores explicaban que durante la adolescencia, la función afectiva de la música más importante era precisamente su capacidad de modificar y controlar el estado de ánimo. Saarikallio y Erkkilä consideraban que para que una música desempeñara esta función debía cumplir dos requisitos. En primer lugar, debía ser una actividad sobre la que el individuo mantuviera el control, es decir, que para el adolescente era necesario poder elegir tanto la música como las condiciones para la audición, por ejemplo el volumen. Por otra parte, para estos autores la música debía ajustarse al estado de ánimo del momento.

En nuestra investigación hemos encontrado entrevistas en las que esos requisitos se cumplen, y la función de la música es precisamente modificar el estado de ánimo.

“Cuando escucho música se me olvida todo, es como si estuviera sola. Aunque haya tenido un problema muy grande, llego a casa y me pongo bien fuerte la música que en ese momento me apetece y se me olvida todo. Puedo estar horas y no darme ni cuenta.” (Erica, 14 años)

En esta función también hemos encontrado diferencias de género. Christenson (2003)⁵⁸ explica que las chicas parecen tender a escuchar música cuando están desanimadas, se sienten solas o quieren olvidarse un poco de sus problemas. En el ejemplo anterior, la adolescente describía que la música le permitía olvidarse temporalmente de sus problemas. Por otra parte, para Christenson los chicos usan la música para aumentar su nivel de energía. En nuestra investigación también hemos encontrado el caso de chicos que describen esta función de la música, considerando que les da fuerza y energía.

En momentos críticos la música me ha ayudado mucho para no pensar tanto en lo malo que podía haber pasado. Es gracioso, porque la música que yo escucho no te relaja, al contrario, te da, por decirlo de alguna manera fuerzas y energía. (Juan, 16 años)

Lógicamente, el uso de la música para modificar el estado de ánimo no es una función exclusiva de la adolescencia, y diferentes investigaciones han mostrado que tiene el mismo efecto en la población adulta. Concretamente, DeNora (2000)⁵⁹ ha encontrado similares resultados en sus investigaciones en torno a la música en la vida cotidiana. Los individuos son en muchas ocasiones conscientes de que algunos tipos de música contribuyen a modificar su estado de ánimo, y por ello la utilizan de este modo, bien a nivel individual o bien desde el plano social.

2. Relación con la vida personal

Vinculado a la identificación que los adolescentes sienten con sus cantantes preferidos y con los textos de las canciones, a menudo la música también es utilizada para canalizar sus sentimientos más profundos. Desde la primeras canciones del pop, los textos de las canciones suelen reflejar temas cotidianos, problemas y sentimientos relacionados con la adolescencia. Por ello, con frecuencia el adolescente considera que una canción puede llegar a expresar lo que a él le sucede. Sin embargo, como explica Frith (2001)⁶⁰ las canciones utilizan un lenguaje más poético, por lo que el adolescente considera que expresan sus sentimientos mejor de lo que podría llegar a hacer él mismo.

“Me gustan las letras, todo... Yo siempre llevo letras tuyas escritas en la carpeta y en todos los sitios. (...) Es que me gustan, y pienso que lo que dicen me pasa también a mí.” (Rebeca, 16 años)

⁵⁷ Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 33 (1), 88-108.

⁵⁸ Christenson, P. G. (2003), *op. cit.*, p. 102.

⁵⁹ DeNora, T. (2000), *op. cit.*

⁶⁰ Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En F. Cruces (Ed.) *Las culturas musicales* (pp. 413-435), Madrid: Trotta.

En ocasiones ese sentimiento puede llevar a identificarse con momentos importantes de la vida privada

“A veces pasa que cuando estás triste o te pasa algo, y justo hay una canción que parece que está hecha para ti. (...) Hace tiempo mi novio me dejó y yo me quedé fatal. Fue ir a casa y poner la radio y me pareció que la canción que estaban poniendo en ese momento me la cantaban para mí. La letra y lo que decía la canción era justo lo que me pasaba a mí en ese momento.” (Inés, 16 años)

Pero incluso, las letras pueden llegar a servir como vehículo para expresar sentimientos o emociones. A menudo, el adolescente puede llegar a sentirse tan identificado con lo que expresa una canción que la utiliza para transmitir a sus semejantes cómo se siente e incluso para dar forma a sus primeros sentimientos amorosos. En este caso la música también está cumpliendo la función de comunicación.

El siguiente fragmento corresponde a una entrevista en la que un alumno explicaba que había utilizado el texto de una canción para mostrarle sus sentimientos y su forma de ser a su actual pareja.

“Cuando empecé a salir con mi novia le pasé la letra de una canción que me gusta mucho para que ella supiera lo que yo sentía y lo que pensaba de ella, y para que conociera mi forma de ser. (Ernesto, 16 años)

3. Evasión y aislamiento

Otra de las funciones que ha aparecido con frecuencia en las entrevistas ha sido la sensación de evasión, aislamiento o de olvidarse de todo cuanto le rodea. A menudo los adolescentes describen la sensación de escuchar música en soledad como algo deseado. En las entrevistas a veces han hablado de la necesidad de estar solos escuchando música, y de la sensación de perder la noción del tiempo.

“Me meto mucho en la música, a veces no me doy ni cuenta de que había quedado para hacer algo porque se me pasa el tiempo sin pensar. El otro día tuvo que venir a buscarme una amiga a casa porque habíamos quedado en otro sitio y no me di cuenta de que se me había pasado el tiempo escuchando música. Pero es que además, estaba tan metida en la música que cuando entró en la habitación no me di ni cuenta.” (Fahima, 14 años)

Esta sensación está relacionada con el concepto flotar de *flow*⁶¹ descrito por el psicólogo húngaro Csikszentmihalyi (2003)⁶². Si bien el autor no describe esta sensación desde el punto de vista de la adolescencia, sino de la psicología en general, su idea puede aplicarse también desde esta perspectiva. El autor describe la sensación *flow* como aquella en la que puede perderse la sensación del tiempo, que puede pasar sin darse cuenta o prolongarse enormemente.

“La conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí misma y se preocupan poco por lo que van a obtener de ella.” (Csikszentmihalyi 2003, p. 115)

Esta sensación también ha sido descrita por adolescentes que tienen una relación más profesional con la música. Describen que ésta puede permitirles aislarse olvidarse de todo lo demás, tanto cuando la interpretan como cuando la escuchan.

“Cuando toco en un concierto me dejo llevar por la música y se me olvida todo lo demás.” (Lidia, 13 años)

⁶¹ Aunque el término *Flow* ha sido traducido a nuestro idioma como *Fluir*, se utiliza el concepto original por considerar que refleja mejor su significado.

⁶² Csikszentmihalyi, M. (2003). *Fuir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Sin embargo, la sensación de experiencia óptima *flow*, en el sentido expresado por Czikszentmihalyi, es todavía más evidente en el ámbito creativo, y puede observarse en el caso de los alumnos que además de escuchar y de interpretar música también componen. Durante el proceso creativo suelen experimentar esa sensación *flow*.

“Lo que me pasa es que me pongo a componer música y me olvido del tiempo. A veces me pongo a componer y a escuchar lo que he compuesto y no me doy ni cuenta de que se me pasa la noche. A veces se me hace tan tarde, que por las mañanas me cuesta un montón levantarme de la cama.” (Mauro, 17 años)

Czikszentmihalyi describe ese tipo de experiencia óptima en el marco creativo en estos términos:

“Una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con los desafíos que se nos presentan, una actividad dirigida hacia unas metas regulada por normas que, además, nos ofrece unas pistas para saber si lo estamos haciendo bien. La concentración es tan intensa que no se puede prestar atención a pensar en cosas irrelevantes respecto a la actividad que se está realizando” (Czikszentmihalyi 2003, p. 115)

El concepto de *flow* aplicado a la creatividad y a la composición musical ha sido recientemente desarrollado por Macdonald, Byrne y Carlton (2006)⁶³. Si bien estos autores llevaron a cabo su estudio entre estudiantes universitarios, proponen que las experiencias *flow* deberían ser incorporada con mayor frecuencia en las aulas de cursos inferiores. Bajo su punto de vista, las experiencias en las que el alumno no tiene miedo al fracaso eliminarían la ansiedad en profesores y alumnos y permitirían disfrutar con mayor intensidad del hecho creativo.

4. Sentimiento de pertenencia

Al igual que explicaba Simon Frith, en los adolescentes también podemos encontrar el sentimiento de pertenencia de una determinada canción a la que por diferentes motivos ellos se pueden referir como “su” canción. Este sentimiento de pertenencia se puede dar por diferentes motivos.

La principal razón por la que el adolescente puede tener esa sensación de pertenencia está relacionada de nuevo con el sentimiento de identidad. El adolescente puede sentir que esa canción le pertenece porque le describe o describe sus aspiraciones o porque está vinculada a una experiencia emocional importante.

“A veces pasa que cuando estás triste o te pasa algo, y justo hay una canción que parece que está hecha para ti, es como si fuera tu canción.” (Inés, 16 años)

“Hay algunas canciones que para mí son mis canciones (...) porque hablan de cosas que a mí me gustaría que me pasaran o porque cuentan cosas que te pasan o te hacen recordar a gente, no sé.” (Aída, 16 años)

A menudo este sentimiento de pertenencia es compartido con alguno de sus iguales, bien sea un amigo o su pareja. En este caso, el adolescente se puede referir a “nuestra canción” de modo que la identificación no sólo se produce con la canción, sino también con la persona con la que la comparte. Habitualmente, la canción suele recordarles un momento de intensidad emocional compartida. En el fragmento de la entrevista que se transcribe a continuación, una experiencia sentimental compartida ha hecho que dos personas tengan un sentimiento de pertenencia hacia una canción.

Un día estando con mi novio en casa él me cantó una canción al oído, una del grupo “Sin Bandera”. Para mí fue muy especial porque llevábamos muy poco tiempo saliendo juntos. Desde ese día cada noche escucho esa canción y me acuerdo de ese momento. Es nuestra canción, y los dos utilizamos una frase de esa canción como nick. (Yolanda, 15 años)

⁶³ MacDonald, R, Byrne, C. & Carlton, L. (2006). Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation. *Psychology of Music* 34 (6), pp. 292-306.

3.1.4. Una perspectiva outsider

Siguiendo las funciones que establecía Merriam (1964)⁶⁴, la música no es un lenguaje universal, sino que está en relación con la cultura a la que pertenece. El estudio de diferentes culturas ha llevado a antropólogos y etnomusicólogos como Blacking (citado en Byron, 1995) a afirmaciones similares:

“La música no puede hacer actuar a las personas a menos que estén social y culturalmente dispuestas a hacerlo. Los intensos ritmos de la danza de posesión de los Venda inducen al trance sólo en aquellos que son miembros del culto.” (Blacking, citado en Byron 1995, pp. 35-36)⁶⁵.

Tagg (1993)⁶⁶ también llegaba a conclusiones similares, y explicaba que la idea de que la música es un lenguaje universal era un punto de vista cuestionable. Tagg explicaba que si la música lo fuera, deberíamos esperar que un mismo fenómeno diera lugar al mismo tipo de música en todo el mundo, y sin embargo no es así. Por ejemplo, muchas veces ni siquiera somos capaces de reconocer en la música de otras culturas sentimientos tan universales como la tristeza, o la alegría.

En nuestro caso hemos contado con alumnos adolescentes de culturas occidentales con ciertas diferencias pero, salvo excepciones, no tan manifiestas como para que la música adquiriera significados muy diferentes. No obstante, hemos podido observar que las diferencias en el significado de la música y en la comunicación no sólo se dan entre personas de culturas diferentes, sino también entre personas de una misma cultura que no comparten los mismos códigos sonoros.

En nuestra investigación hemos contado con una adolescente que lleva un implante coclear. Pese a que a raíz del implante puede oír, el proceso de aprendizaje para llegar a hacerlo le supone tal problema que prefiere no utilizarlo, por lo que no oye, comunicándose principalmente a través de la lengua de signos y la lectura labial. Por ello, pese a compartir una misma cultura con respecto a sus compañeros adolescentes, su percepción de la música es completamente diferente. Para ella la música es principalmente una actividad social que le permite estar en contacto con otros compañeros y física, porque la percepción de las ondas sonoras en el cuerpo le invitan a moverse.

S.: ¿Cuál ha sido tu experiencia musical más importante?

E.: Cuando voy a la discoteca.

S.: ¿Por qué?

E.: Porque puedo bailar con mis amigos.

S.: ¿Puedes oír la música?

E.: No, pero la noto en mi cuerpo. El suelo vibra y el cuerpo también.”

(Elena, 16 años)

Puesto que vive en un mismo entorno social y cultural comparte algunas de las funciones de la música con las de sus compañeros. Para ella la música permite canalizar las relaciones sociales y es movimiento, porque la vibración física y el entorno de la discoteca con otros jóvenes bailando le invitan a bailar. Sin embargo, su percepción sobre la música es completamente diferente. En este sentido, esta alumna es una *outsider* de la cultura sonora, y esto nos permite plantearnos que también la percepción de la música es algo cultural y que necesita un aprendizaje.

Es decir, que la música por sí misma no tiene capacidad de transmitir, sino que ésta se desarrolla a partir del aprendizaje en una cultura sonora. A partir de ese aprendizaje la

⁶⁴ Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*, Evanston: Northwestern University Press, p. 223.

⁶⁵ “Music can not make people act unless they are already socially and culturally disposed to act. The intense rhythms of a Venda posesión dance induce trance states only in those who are members of the cult”. Byron, A. (Ed.). *Music, culture, experience. Selected papers of John Blacking*. Chicago: Chicago Studies in Ethnomusicology, 35-36.

⁶⁶ Tagg, P. (1993). Universal music and the case of death. *Critical Quarterly* 35 (2), 54-85.

música empieza a tener significado y puede expresar las funciones a las que nos hemos referido anteriormente.

S.: ¿Qué es para ti la música?

E.: No sé, sonido, ruido. ¿Qué diferencias ves tú entre sonido y ruido?

S.: No sé muy bien cómo explicártelo (...) pero muchas veces, solemos hablar de ruido cuando es algo que nos molesta, y de sonido cuando no lo es. Por ejemplo, nos molesta el ruido de una moto y nos gusta el sonido de una guitarra.

E.: Vale. Entonces para mí todo es ruido, yo no tengo sonidos.

S.: ¿Por qué?

E.: Porque cuando me pongo el implante me molesta todo, yo no noto sonidos bonitos. A mí me parecen todos iguales. Por ejemplo, cuando tú me enseñas a tocar la guitarra te empeñas en que toque las cuerdas, pero a mí me suenan igual las cuerdas que si le doy golpes a la caja.

S.: ¿No notas la diferencia?

E.: A lo mejor un poco. Pero no para decir que es más bonito un sonido que otro.”

4. En Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos podido observar la percepción de los alumnos sobre la música en el espacio informal y formal, o lo que es lo mismo, la percepción del adolescente sobre la música de dentro y fuera del espacio escolar.

Pese a que la música ocupa un lugar muy importante en su vida cotidiana, el alumno no considera la clase de música como una de las más importantes ni como una de las áreas de más utilidad para su vida cotidiana. Además, a medida que avanzamos en la edad de los alumnos podemos observar que esta percepción es todavía más evidente. El principal motivo es que alumno tiende a relacionar la clase de música con el repertorio clásico, del que tiene una imagen estereotipada y distorsionada. Puesto que esta música no suele formar parte de su entorno, las clases no son percibidas como algo de utilidad para su vida cotidiana. A esto también se suma la consideración social y por parte de las políticas educativas con respecto a esta materia.

En cuanto a la música del espacio informal, las funciones más importantes atribuidas a la música tienen que ver principalmente con cuestiones de identidad, y con aspectos sociales y emocionales. Concretamente, el adolescente busca en la música un modo de establecer y mostrar a los demás su identidad, pero también una forma de relacionarse con sus amigos y compañeros y un modo de canalizar y transmitir sus emociones. En su proceso hacia la edad adulta, el adolescente se enfrenta a la construcción de su identidad y descubre nuevos sentimientos. La música y sus textos le permiten adoptar un lenguaje común al de sus contemporáneos, en el que se siente comprendido, y en donde todo se dice de una forma especial.