

La escucha (anti)dialogica en el relato de los otros: desafios educativos de las tertulias musicales desde la Nueva Musicología y los *Popular Music Studies*

(Anti) Dialogic Listening through the Stories of the Others: Education Challenges of Music Listening Circles from the perspective of Musicology and Popular Music Studies

Diego García-Peinazo

Universidad de Córdoba

diego.garcia@uco.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0957-2828>

RESUMEN

Las tertulias dialógicas han demostrado su potencial educativo como “actuaciones de éxito” con capacidad para la transformación social a través de la resignificación de productos culturales. Sin embargo, en las tertulias musicales dialógicas (TMD) han permeabilizado modelos hegemónicos vinculados a las historias de la música occidental, centradas en la exaltación de compositores y obras, priorizando discursos etnocéntricos, generizados y excluyentes con otras prácticas, como las músicas populares urbanas. Adaptando fundamentos teóricos de la Nueva Musicología y los *Popular Music Studies* a la educación, este artículo determina algunas de las razones de esta paradójica acción antidialógica y plantea la necesidad de una dimensión en las TMD que sitúe en el centro del debate los discursos en torno a los “clásicos” y que propicie una igualdad de diferencias entre repertorios musicales.

Palabras clave: tertulias dialógicas, educación, repertorio, discurso e ideología, músicas populares urbanas.



ABSTRACT

Dialogue-based gatherings have demonstrated their pedagogic potential as “successful actions” in order to deal with social transformation through the resignification of cultural products. However, the dialogue-based musical gatherings support in their enunciation some hegemonic models linked to the histories of Western Art music which focus on the exaltation of composers and works, prioritize ethnocentric and gendered discourses, and exclude other musical practices, such as popular music. This paper, which uses theoretical approaches from New Musicology and the Popular Music Studies to education, summarizes some of the reasons for this paradoxical anti-ideological action. Furthermore, this article argues the necessity of an approach of dialogue-based musical gatherings which places discourses at the core of the debate around the “classics” in order to work for equality of differences between musical repertoires.

Key Words: dialogue-based gatherings, education, musical repertoire, discourse and ideology, popular music.

García Peinazo, D. (2024). La escucha (anti)dialógica en el relato de los otros: desafíos educativos de las tertulias musicales desde la Nueva Musicología y los Popular Music Studies. *Cuadernos de Investigación Musical*, (19), pp. 159-177.

1. LAS TERTULIAS DIALÓGICAS Y LA IDEA DE “CULTURA”

El modelo de las tertulias dialógicas parte de los fundamentos pedagógicos de Paolo Freire relativos a la construcción y transformación social a partir del diálogo efectivo entre diferentes agentes de la educación. Entendida como una actuación educativa de éxito, tiene su concreción en el aprendizaje dialógico (Flecha, García Carrión & Gómez González, 2013; Giner Cota, 2010) y en los principios sobre los que se asienta: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Flecha en Chocarro de Luis, 2013, p. 221). De esta forma, el aprendizaje dialógico implica un ejercicio explícito de deconstrucción del conocimiento –y, especialmente, de las expresiones culturales– a través de la disputa y el diálogo frente al mismo. Existe, además, una estrecha vinculación entre el aprendizaje dialógico, las tertulias dialógicas y las denominadas comunidades de aprendizaje (Valls Carol, 2000; Flecha & Ortega, 2012).

Así, las comunidades de aprendizaje pueden ser entendidas como espacios educativos en los cuales se pretende una implicación profunda de diferentes agentes –con especial atención a la interacción entre familias y centros educativos– para alcanzar objetivos exitosos en el alumnado:

LA ESCUCHA (ANTI)DIALÓGICA EN EL RELATO DE LOS OTROS: DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LAS TERTULIAS MUSICALES DESDE LA NUEVA MUSICOLOGÍA Y LOS *POPULAR MUSIC STUDIES*

A partir de las prácticas inclusivas, del aprendizaje dialógico y de la participación de la comunidad, se busca una educación de éxito para todos, donde se logre, al mismo tiempo, cohesión social, equidad y eficiencia. El proyecto CdA posee una sólida base científica que se ha desarrollado durante más de 30 años de investigación y que, hasta día de hoy, ha involucrado a un equipo de más de 70 profesionales de distintos países y de diferentes campos del conocimiento (Soriano, Tárrega & Pastor, 2022, p. 2).

Frente al modelo constructivista y el aprendizaje significativo predominante en las concepciones teóricas de los setenta, Flecha, siguiendo a Freire y Habermas, apuesta, a través de las comunidades de aprendizaje, por el aprendizaje dialógico y la intersubjetividad, a través de la acción conjunta de agentes educativos, en la formación y transformación de significados (Flecha, 1999, p. 77).

Este es el marco conceptual al que se adscriben las Tertulias Literarias Dialógicas (en adelante, TLD). Implementadas por primera vez en 1980 con personas adultas de La Verneda-Sant Martí, Barcelona, a lo largo de estos años se han diversificado en una multiplicidad de contextos educativos con variado nivel socioeconómico de sus participantes, contando con más de doscientas propuestas en Latinoamérica y el continente europeo (Flecha, García Carrión & Gómez González, 2013, p. 142). Su contrastado potencial educativo a nivel internacional evidencia también su validez como estrategia instrumental de transformación social de impacto real en la vida de las personas, como demuestran excelentes iniciativas como el proyecto de TLD en instituciones penitenciarias (Flecha, García Carrión & Gómez González, 2013). Así, las TLD han servido como inspiración para la implementación de otro tipo de proyectos de tipo dialógico, entre los que se encuentran las Tertulias Artísticas Dialógicas, las Tertulias Matemáticas Dialógicas, las Tertulias Científicas Dialógicas, las Tertulias Pedagógicas Dialógicas y las Tertulias Musicales Dialógicas, entre otras (“Tertulias dialógicas”, s.f.).

Las TLD están regidas por dos principios fundamentales: “leer una obra de la literatura clásica (como *Romeo y Julieta*, *La Odisea* o *Don Quijote*) y, a continuación, compartir significados, interpretaciones y reflexiones con una metodología de aprendizaje dialógico” (“Tertulias literarias dialógicas”, s.f.). Uno de sus objetivos prioritarios es el de superar una suerte de elitismo vinculado a la cultura. De esta forma, en estas tertulias se recurre a los grandes clásicos de la literatura universal para que sea discutida y disputada por la ciudadanía. La elección de obras de Shakespeare o Cervantes obedece, por tanto, a una voluntad de ofrecer a personas de distintos niveles socioeconómicos lo que es considerado como las “mejores” creaciones, a fin de desarrollar la competencia lingüística y propiciar “relaciones de solidaridad, respeto y amistad (...) a partir de la lectura y discusión de las mejores obras clásicas de la literatura universal” (Flecha & Álvarez Cifuentes, 2016, p. 3). Este argumento se enmarca en la idea *freireana* del empoderamiento ciudadano de lo que tradicionalmente se ha considerado “alta cultura”. Desde estos planteamientos teóricos, la lectura y discusión de grandes obras literarias sirve, además, como estrategia de legitimación por parte de grupos potencialmente excluidos, que construyen nuevos significados e interpretaciones de carácter

intersubjetivo mediante el diálogo igualitario: “las Tertulias Literarias Dialógicas están significando una puerta abierta hacia la mejor cultura” (Flecha & Álvarez Cifuentes, 2016, p. 3).

Se observa, por tanto, cómo en las TLD conviven dos concepciones de la idea de cultura¹: por una parte, la cultura se entiende como una práctica dinámica, fruto de la negociación de significados entre los diferentes agentes sociales; por otra parte, tiene una marcada influencia por la concepción de cultura como conjunto de bienes materiales, como la idea de obra, resignificados estos a través del diálogo igualitario, pero, al fin y al cabo, entes trascendentales más allá de las circunstancias históricas, sociales y políticas: “en las Tertulias Literarias Dialógicas se parte del convencimiento de que si este tipo de obras literarias se han convertido en clásicas, trascendiendo en el tiempo y en el espacio, es por su gran riqueza y valor cultural, así como por los temas universales que abordan, que continúan resultando influyentes en la actualidad” (Flecha & Álvarez Cifuentes, 2016, p. 7). Sin entrar a valorar aquí las implicaciones del canon desde un punto de vista literario, artístico o, más genéricamente, cultural, parece que, entonces, desde el modelo de las TLD existe un corpus de obras cuya riqueza y valor es inalterable e inmutable, esto es, siempre fueron “clásicos” en cualquier espacio geográfico o imaginado. Por su parte, queda evidenciado dicho trasvase del modelo: “así como en las Tertulias Literarias las personas leen obras de la Literatura Universal, el repertorio de la Tertulia Musical suele ser el de la Música Clásica” (Chaib, 2006, p. 2). Toca preguntarse, sin embargo, por las problemáticas que acarrea dicha adaptación del modelo de las TLD a la música en forma de TMD, y si esa riqueza y valor cultural, así como otras consideraciones vinculadas a las tertulias dialógicas, son fácilmente identificables en espacio y tiempo del hecho musical.

2. TERTULIAS MUSICALES DIALÓGICAS (TMD): DISCURSO E IDEOLOGÍA EN TORNO A LOS “CLÁSICOS”

Las experiencias en torno a las TMD tienden a reproducir el modelo de las TLD, especialmente en la recurrencia a los “clásicos” y a las “grandes obras y autores”. Así, por ejemplo, Ibáñez, a través de un proyecto de TMD destinado al alumnado de Educación Secundaria, defiende la importancia de estos clásicos: “El objetivo que persiguen es el mismo que en el caso de la literatura, es decir, conseguir que cualquier persona acceda al conocimiento y disfrute de los grandes clásicos de la historia de la música, independientemente de su nivel musical o académico” (Ibáñez Luque, 2016, p. 32). De la misma forma, estudios sobre las TMD en el ámbito de la educación infantil como el de Arévalo Galán, Sepúlveda Durán y Cantero Rodríguez plantean que estas implican un “conocimiento de los grandes compositores desde edades muy tempranas”, atendiendo a la “música de los grandes genios” (2023, p. 198). En sus trabajos sobre las TMD, Chaib (2010) sostiene que:

¹ Sobre las diferentes definiciones de cultura y cultura popular, véase, por ejemplo, Storey (2002, p. 14)

LA ESCUCHA (ANTI)DIALÓGICA EN EL RELATO DE LOS OTROS: DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LAS TERTULIAS MUSICALES DESDE LA NUEVA MUSICOLOGÍA Y LOS *POPULAR MUSIC STUDIES*

en el enfoque de las tertulias musicales dialógicas cambia el foco de la lectura a la escucha de música clásica. Los participantes escuchan, discuten y disfrutan obras musicales clásicas que no habían oído antes, como, por ejemplo, cuartetos de Haydn, sinfonías de Beethoven, suites de Bach y poemas sinfónicos y ballets de Stravinsky, música que se considera “erudita” y generalmente se incluye dentro de la categoría de un tipo de música snob, habitualmente asociada con gente con cierto nivel de bagaje académico (p. 44)².

Experiencias publicadas en el marco de la CONFAPEA (Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas) y el proyecto *Mil y una tertulias dialógicas* indican en su descripción que “en las tertulias musicales se escucha y se habla de la música clásica. Todas las personas pueden disfrutar, aprender, descubrir y compartir a través de la música clásica: Bach, Mozart, Beethoven y Stravinsky, entre otros, tienen mucho que decirnos” (“Mil y una tertulias...”, s.f.). En su propuesta de audiciones, los autores propuestos son F. Händel, W.A. Mozart, L. v. Beethoven, F. Mendelssohn, F. Chopin, G. Verdi, I. Stravinsky y M. de Falla. Por su parte, el proyecto Comunidades de Aprendizaje, dentro de sus Actuaciones de Éxito, sostiene que las Tertulias Dialógicas “se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música” (“Tertulias Dialógicas”, 2018). El proyecto incluye una sección dedicada a las TMD, en la que se explican las razones de la actividad: “¿Por qué se escucha la mejor Música del Patrimonio de la Humanidad? Escuchar la mejor música de la humanidad nos beneficia en la mejora lingüística y nos permite comprender la historia universal. Asimismo, nos ayuda a adentrarnos en un mar de conocimientos que nos ayuda a comprender y reflexionar el mundo en el que vivimos” (“Tertulias Musicales Dialógicas”, s.f.). Entre las propuestas de audiciones están, sin indicación de movimiento o fragmento: *Las Cuatro Estaciones*, de A. Vivaldi; *El Mesías*, de F. Händel; *El Arte de la Fuga*, de J. S. Bach; *Sinfonía nº 5*, de L. v. Beethoven; *Sinfonía nº 9*, de L. v. Beethoven; *Romanzas sin palabras*, de F. Mendelssohn; *Piezas para piano* de F. Chopin; *Valses* de J. Strauss; *El Pájaro de Fuego*, de I. Stravinsky; y *El Amor Brujo*, de M. de Falla.

Por su parte, a través de una experiencia didáctica con TMD en un centro de educación primaria, Cantero Rodríguez (2018) describe que este tipo de tertulia

consiste en la escucha compartida de libros y/fragmentos clásicos de la música universal. Una vez constituido el grupo, se elige democráticamente un texto para leer, siempre escogido dentro de los fragmentos de la música clásica universal, dado que es la mejor literatura que se puede leer, por ello está clasificada como clásica universal por la comunidad científica (p. 131).

² “The music listening circles approach changed focus from reading to listening to classical music. Participants listen, discuss and enjoy classical music compositions they had not heard before such as Haydn’s Quartets, Beethoven’s Symphonies, Bach’s Suites, and Stravinsky’s Symphonic Poems and Ballets, i.e. music that is regarded as ‘erudite’ and generally falling into the ‘snobbish’ category of the type of music more commonly associated to people with a certain level of academic background” [traducción propia].

El problema es que lo que se pretende subvertir mediante el aprendizaje dialógico, esto es, la idea de elitismo asociado a la “música clásica”, se legitima, precisamente, por la asunción explícita de los valores e ideas elitistas históricamente asociados a estas músicas. Siguiendo a Schmidt, “la educación musical opera, de acuerdo con el criticismo de Freire, para fomentar la reproducción de ideales dominantes” (2005, p. 4). Por tanto, se torna difícil poder articular una educación transformadora en el ámbito de la música si no se sitúa como centro de la discusión precisamente lo que las TMD dan por supuesto e inmutable. Cuando seleccionamos un repertorio musical, estamos realizando un ejercicio intersubjetivo de carácter ideológico, que acarrea la inclusión y potencial exclusión de músicas, obras y compositores en una compleja red de componentes culturales, sociales, políticos y emocionales. Pero ¿a qué historia(s) de la(s) música(s) nos referimos? ¿Qué obras son, por contraposición y frente a las “grandes”, las “pequeñas”? ¿Quién o cuándo se decidió que pasarían a formar parte de una suerte de universo trascendente de compositores y obras, disponible ahora para las tertulias dialógicas? ¿Los compositores y obras de la “música clásica” han sido siempre patrimonio de las élites? Aunque estas preguntas han sido ampliamente discutidas en la arena musicológica y puedan resultar, incluso, cuestiones “superadas” desde la renovación que supuso la denominada Nueva Musicología desde los años ochenta del siglo XX (véase el trabajo pionero de Kerman, 1985), se observa una permeabilidad de modelos hegemónicos y potencialmente excluyentes en el planteamiento de las TMD.

Muchas de las preguntas anteriores se enmarcan dentro de lo que en la disciplina musicológica, en analogía con los estudios de literatura comparada, se conoce como estudios del canon. Las historias de la música occidental han sido, en efecto, relatos de continuas exclusiones del otro a través de las construcciones canónicas (véanse, entre otros, Bergeron & Bohlman, 1992; Everist, 2010; Weber, 2010). En el ámbito de la educación musical, estos discursos antidualógicos y potencialmente hegemónicos han estado habitualmente presentes. Pérez-Caballero (2018) ha realizado un destacado estudio sobre la construcción del canon musical en los libros de texto de música en Enseñanza Secundaria en el periodo comprendido entre la LOGSE y la LOMCE. Con un marco teórico-metodológico que combina referentes de la educación musical y la musicología, ha demostrado cómo los manuales, a través de las lógicas del canon, encumbran sistemáticamente a determinadas figuras de la historia de la música mientras silencian a otras, facilitando la construcción de estereotipos de género y sexualidad, raciales y de clase, entre otros. Así, Patrick Schmidt (2005, p. 3), en su trabajo sobre la educación musical desde la perspectiva *freireana* y el concepto de “concientización”, afirma que el modelo “lineal y elitista” en el currículum de educación musical sigue primando “conceptos e ideologías occidentalizadas”.

La idea de “los clásicos” asentada en el planteamiento de las TMD reproduce estos discursos ideológicos desde el punto de vista de la selección o acotación de repertorios, esto es, desde la perspectiva del marco cultural: son elegidos y consensuados los repertorios, siempre que sean “grandes obras de la música universal”. Esto se contrapone, desde un punto de vista de la teoría crítica de la musicología y la educación musical, a lo dialógico. Siguiendo a Lisa C. DeLorenzo (2003, p. 38), entre las preguntas cruciales que debemos hacernos para conocer si estamos desarrollando prácticas democráticas en educación musical —y, en nuestro

caso, en los repertorios musicales objeto de nuestras TMD— debemos plantearnos si optamos por los cánones de obras y autores o, por el contrario, apostamos por otros referentes minimizados por la acción de dicho canon.

Aunque no sea posible detallar aquí todos los planteamientos críticos que se han desarrollado desde la musicología en torno a estos modelos ideológicos, exponemos, a continuación, algunos de los discursos implícitos presentes en el modelo de TMD, y cómo estos, paradójicamente, se oponen a un modelo dialógico de la música:

i. *La “música universal” y el “lenguaje universal” de la música.* La música es un elemento de comunicación de primer orden, pero la idea de la música como lenguaje universal esconde una lectura etnocentrista de prácticas musicales que son diversas y, a menudo, con sistemas musicales diferenciados. En este sentido, como afirmaba Campbell (1997) en “Music, the universal language: fact or fallacy?”, la etnomusicología ha demostrado la problemática de la búsqueda de universales en música y la necesidad de emplear tiempo para la comprensión profunda de las culturas musicales, sus expresiones, usos y funciones. Otra cuestión muy diferente es considerar que los “grandes clásicos” de la música ejemplifican lo “mejor” de la producción universal, curiosamente, asentada en el canon centroeuropeo dominado por “hombres blancos”. A nuestro juicio, este es un punto de partida antidialógico de tipo oculto, como verdad revelada que no se discute ni se disputa.

ii. *La “música clásica”.* El propio concepto de “música clásica” es problemático, incluida su comparación con la música antigua o la “nueva música” (Parakilas, 1984). Sensu estricto, hace referencia tan solo al denominado periodo clásico, situado en torno a la segunda mitad del siglo XVIII: aunque no existe unanimidad, autores como Rosen (2015) lo delimitan entre 1770 y 1820, con compositores como Haydn, Mozart y parte de la creación musical de Beethoven. Cabe destacar, no obstante, experiencias académicas sobre las TMD que contemplan esta problemática, como la de Isusi-Fagoaga y Fernández-Maximiano: “se debe precisar que la música clásica, objeto de escucha y diálogo, se entiende como modelo y no como perteneciente a la época del Clasicismo de la segunda mitad del s. XVIII” (2022, p. 4). Aunque asumiésemos emplear esta etiqueta desde una dimensión más integradora —en el ámbito anglosajón se emplea *Western Art Music*, pero también “Classical Music”—, para acoger, por ejemplo, a compositores y obras de las vanguardias del siglo XX, ¿hasta dónde alcanzan los “grandes clásicos”? ¿Qué dota a una obra de una vanguardia del serialismo integral, tal vez minoritaria en su día o en la actualidad, de “clásica”?

iii. *La idea de obra y compositor.* A pesar de su intención dialógica, desde la lógica de las TMD de posicionar en el centro de la discusión a obras y autores conduce a la concepción de que la música es la partitura o su “versión grabada”, en lugar de la red de interacciones socioculturales entre agentes del hecho musical. Además, la idea de la obra y compositor, forma habitual de narrar la historia de la música académica occidental, no es extrapolable a todos los periodos de la historia, en tanto las prácticas musicales no

siempre se rigen por la centralidad de ambos. Por una parte, la idea de la obra musical como ontología inmutable se tambalea cuando las mismas han sido, a menudo, resultado de préstamos y apropiaciones en diferentes periodos de la historia de la música (López-Cano, 2018). Por otra, cabe considerar que, frente a la idea del creador musical como genio que fomentan los relatos sobre “grandes clásicos”, especialmente en compositores como Mozart o Beethoven (Kivy, 2001), los compositores han de presentarse como sujetos históricos con intereses estéticos y motivaciones ideológicas fruto de su tiempo.

iv. *Otras historias de la música.* Las historias de la música occidental también han obviado, olvidado, minimizado o negado la existencia de otras realidades, compositoras y compositores “menores”, obras “menores” y, al fin y al cabo, minorías al margen de los relatos hegemónicos sobre grandes compositores, obras y géneros musicales, aspectos que se han abordado desde las historias compensatorias –o contributivas– de la música, vinculadas a los estudios de género y sexualidad (McClary, 1991; Citron, 2000; Halstead, 2016), y desde los estudios poscoloniales y decoloniales aplicados a la historia de la música (véase, por ejemplo, Meling, Fadnes & Mittner, 2023), entre otros.

v. *La “mejor música” y los juicios de valor.* La cuestión del valor “intrínseco” de determinados repertorios musicales es un argumento difícil de materializar con precisión. ¿Por qué son mejores o peores? Hay que ser conscientes de que al reforzar la idea de la existencia de “mejores o grandes obras musicales” en las TMD estamos llevando a cabo un acto ideológico con de juicios de valor y de distinción con respecto a otras músicas. Por ejemplo, la complejidad técnica ha sido, a menudo, un criterio a seguir para valorar lo “bueno”, aunque no ha sido la única estrategia de distinción en la música ni tampoco ha permanecido estable esta idea a lo largo de la historia. Piezas de música académica, canciones tradicionales o *tracks* de música popular pueden ser entendidas como “mejores” o “grandes” en función de la dimensión que se esté contemplando.

vi. *¿Elitismo y “grandes clásicos”?* La asociación del elitismo a las “músicas clásicas” es, en sí misma, un reduccionismo sobre la pluralidad de realidades y contextos vinculados a lo social, cultural y político de las historias de la música académica occidental, y un juicio de valor hacia estas músicas. Siguiendo con el compositor anterior, un movimiento concreto de sinfonía cualquiera de L. v. Beethoven no es, *per se*, elitista, sino que las relaciones entre la música del compositor alemán, las clases sociales y las instituciones han sido cambiantes en diferentes contextos culturales e histórico-políticos –como demuestra el estudio de Buch (2001) sobre las “múltiples vidas” de la *Sinfonía nº 9 en Re menor, op. 125* de L. v. Beethoven.

vii. *La música como objeto o el “musicar” como verbo.* La tradición canónica de la musicología decimonónica concibió a menudo la música como un objeto, ya sea en forma de partitura, fonograma o iconografía musical. Sin embargo, el advenimiento de enfoques teóricos y metodológicos que relacionaban el hecho musical con la sociedad y la cultura pusieron el punto de mira en la idea de la música como proceso. La música no es tan sólo la partitura o un disco, ni siquiera lo que suena al interpretar esa partitura o reproducir

dicho fonograma, en tanto aquella requiere de una serie de relaciones entre el objeto sonoro y diferentes agentes del hecho musical. Los significados de una obra de música académica o de una canción de músicas populares urbanas no son estáticos e inmutables, sino que están en proceso continuo de negociación por parte de industrias musicales, instituciones políticas, audiencias y fans. A este respecto, Small (1999) plantea la necesidad de hablar en términos de “musicar”, como ritual social, antes que de “música”, esto es, de entender la música como una acción o como un verbo, y no en términos de un nombre o sustantivo.

viii. *Audición musical y Sound Studies*. La audición musical es un proceso complejo que puede entenderse desde lo biológico, social y cultural. Desde el concepto de “acustemología” de Steven Feld (1996), esto es, el conocimiento sensorial a través de la escucha, a la “percepción ecológica” de la audición de Clarke (2005) o la “higiene auditiva” (Llano, 2018), por citar tres ejemplos, los denominados *Sound Studies* han focalizado su análisis en la naturaleza material y cultural del sonido (Pinch y Bijsterveld, 2012). Por su parte, desde una dimensión educativa, los principios de las pedagogías musicales activas del siglo XX tuvieron, entre sus cometidos, desarrollar metodologías activas que facilitasen el aprendizaje y disfrute de la audición musical sin la necesidad de tener un conocimiento avanzado de la música. Autores como Wuytack & Boal (2009) o Murray Schafer (1969), entre otros, fueron pioneros en dedicar un espacio prioritario a la audición musical activa, diseñando estrategias como el musicograma y el paisaje sonoro, respectivamente, para facilitar el ejercicio de la escucha.

Siendo la audición musical la actividad fundamental en la que se centran las TMD, es importante ser conscientes de estos dos aspectos: por una parte, a cualquier edad, la escucha pasiva –entiéndase, “diletante” o “contemplativa”, esto es, “sentarse a escuchar”, haya o no un diálogo “verbal” posterior– es contraria a la pedagogía musical activa y, por tanto, potencialmente antidialógica con los fundamentos democratizadores de la educación musical³; por otra, el diálogo musical no sólo se establece a través de grandes obras y autores, sino a través de todo el entramado de sonidos con los que nos relacionamos activamente a diario.

3. LA EXCLUSIÓN SIMBÓLICA DE LAS MÚSICAS POPULARES EN LAS TMD

A los aspectos destacados en el epígrafe anterior habría que destacar otro punto fundamental en el que el modelo de TMD se asienta: *la música y las otras músicas*. Siguiendo la lógica de la resignificación de las obras maestras que las tertulias dialógicas proponen, las músicas tradicionales y las músicas populares son inexistentes u ocupan, en su caso, un papel muy secundario, pero ¿cuáles son las razones de dicha exclusión? No se trata tanto del hecho de incluir o no canciones emblemáticas del rock, el jazz o el flamenco, por citar tres macro

³ Cabe señalar, no obstante, que trabajos como el de Arévalo Galán, Sepúlveda Durán & Canero Rodríguez (2023, p. 206) mencionan la utilización de pedagogías musicales activas, como el empleo del musicograma, en sus propuestas didácticas con TMD en educación infantil.

géneros, ya que, como veremos, se incorporan, de hecho, en algunas propuestas, como músicas potencialmente “canonizadas”. La problemática reside, más bien, en la exclusión simbólica de la agencia o “voz” de estas otras músicas desde sus propias dinámicas, prácticas y procesos culturales y sociales, algo que se debe, fundamentalmente, a que la idea de los “grandes clásicos” de las TMD conduce a una manera particular de comprender la música y la educación musical. Por razones de extensión y acotación del objeto de estudio, nos centramos en la naturaleza de las relaciones entre músicas populares y tertulias dialógicas.

Las músicas populares –músicas populares urbanas o *Popular Music* en el ámbito anglosajón– pueden ser conceptualizadas como aquellas cuyas características son la masividad, la mediatización y la asociación a la modernidad (González, 2008). La trascendencia histórica que la música popular ha adquirido en diferentes contextos sociales y culturales va de la mano con su importancia central en la construcción de identidades de diferente signo (Alonso, 2010; Hormigos, 2010; Frith, 2014). La musicología desatendió estas expresiones musicales durante una parte importante de su trayectoria como disciplina, siendo objeto de estudio primero de la etnomusicología y posteriormente, a partir de los años ochenta del siglo XX, de los denominados *Cultural Studies* y *Popular Music Studies* (Viñuela, 2018), entre otros.

En algunas descripciones de las tertulias dialógicas se sugiere que, aunque no sea necesario un consenso a propósito de qué obras o autores son “grandes” dentro de la “música clásica” –todo ello discursivamente mediado, por supuesto, por los argumentos expuestos con anterioridad–, sí podemos determinar con claridad de qué otras prácticas se distingue la “gran música”: “En la literatura y las artes en general, no es necesario para la vida social un consenso estético, alguien puede preferir Verdi y otra persona puede preferir Beethoven y puede convivir perfectamente. Sin embargo, sí hay consenso en que hay obras mejores que otras” (“Tertulias dialógicas”, s.f.). Así, se ejemplifica esta cuestión comparando dos extremos, esto es, libros como la *Odisea* con “libros de los y las ‘celebrities’ en los programas basura de televisión”, para concluir que las tertulias “se basan solo en las obras que todo el mundo está de acuerdo que forman parte de las mejores creaciones de la humanidad” (“Tertulias dialógicas”, s.f.). ¿Tiene sentido contraponer a Beethoven con todos los compositores y compositoras de “segunda fila”, con el *doo wop* de los cincuenta, con el punk de los setenta, el *bakalao* de los noventa, el reggaetón del dos mil o el *autotune* en nuestros días? La idea de la existencia de un consenso o un acuerdo común para delimitar cuáles son las “mejores creaciones de la humanidad” se torna potencialmente antidialógico.

La teoría musical y el análisis musical, como disciplinas tradicionalmente encargadas de examinar el funcionamiento de los parámetros de expresión musical en las obras musicales, han sido a menudo empleadas como arma arrojadiza para legitimar la “calidad” y el “valor” de las músicas académicas en oposición a las músicas populares urbanas desde concepciones eurocéntricas (Tagg, 2014; García Peinazo, 2019a). Sin embargo, parece evidente que lo que entendemos por “bueno” o “malo” en términos de “calidad” depende de una serie de factores que en música, como en otras prácticas culturales, están necesariamente condicionados por contextos diversos. De esta forma, asumir y legitimar, desde una TMD, que el canon de la música clásica implica un mayor valor para los seres

humanos que las músicas populares urbanas es, como punto de partida, una acción anti-dialógica. Frente a este modelo de entendimiento de la música asentado en los juicios de valor sobre la cultura popular, es importante discurrir por caminos que apuesten por una educación musical crítica y contrahegemónica. Como sostiene José Luis Aróstegui (2011), hay que superar la concepción de la música clásica como la de los “varones blancos muertos”, “aceptada socialmente por las clases dominantes”: “A fin de combatir esta hegemonía cultural, el currículo crítico propugna establecer una educación musical intercultural en el que la música clásica o cualquier otra pierda su carácter jerárquico y que incluya también otros estilos musicales propios de los grupos culturales tradicionalmente invisibles para la academia” (pp. 22-23).

Por otra parte, sería, de nuevo, un reduccionismo afirmar que las músicas populares urbanas siempre representaron una dimensión “anti elitista” frente a los “clásicos”, esto es, la música académica – o algunas de las músicas académicas, como hemos visto. La ambición estética y complejidad técnica de algunas tendencias del rock progresivo de los años setenta del siglo XX como estrategia de autenticidad y distinción cultural frente a otras expresiones musicales que eran consideradas “comerciales” (véase, por ejemplo, Keister & Smith, 2008) es tan sólo un ejemplo de cómo “calidad” y “valor” vinculado a aspectos técnicos sirvió a tendencias diversas. Por supuesto, esto tampoco implica que no haya repertorios de pop y rock que hayan sido canonizados, siguiendo el mismo *modus operandi* que los discursos ideológicos sobre el canon en la música académica y, por tanto, convertidos en “clásicos básicos” de obras y autores para la educación musical (García-Peinazo, 2017). Esta dimensión de los “clásicos” aplicada a las músicas populares se hace extensible a las TMD: “En cuanto al repertorio, en el caso de primaria y secundaria, tal vez sea más práctico escuchar movimientos concretos o piezas breves, siempre bajo la premisa de que se trate de grandes clásicos. Podemos incluir también ciertos grandes clásicos del jazz, del flamenco o del rock, sin renunciar en absoluto a los mayores compositores y creaciones de todas las épocas de la historia de la música culta” (Ibáñez Luque, 2016, p. 34).

Las TMD, basadas en la visión profundamente transformadora y democratizadora de la educación a través del aprendizaje dialógico, plantean una visión de la educación musical basada en la democratización de la escucha de la “música clásica”⁴:

La Tertulia Musical no sólo transforma el concepto de ‘oír’ música, sino también desmitifica la cuestión sectaria y elitista de la música a partir de la *capacidad universal de interpretación* de cada persona. Todos tenemos el derecho a escuchar. El diálogo nos conduce a una nueva sociedad, abriendo infinitas posibilidades de aprendizaje, dejando espacio a una nueva Educación Musical Crítica en este siglo XXI (Chaib, 2006, p. 3).

⁴ Existen numerosas experiencias en las cuales la “música clásica” se ha empleado en contextos socioeconómicos desfavorecidos como instrumento para la inclusión social. La orquesta de instrumentos reciclados de Cateura (Paraguay) o *El Sistema* de orquestas juveniles en Venezuela -habiéndose sido este último analizado desde una perspectiva crítica por parte del etnomusicólogo Geoff Baker (2014)-, son dos ejemplos de ello, incorporando el principio de la interpretación musical colectiva asociado a las pedagogías musicales activas.

Sin embargo, si bien dialogar sobre música clásica tras su escucha, sin duda, deconstruye de forma dialógica prácticas hegemónicas y elitistas, ¿por qué no abordar la pretendida asunción inmutable del “valor” de unas obras sobre otras? ¿Por qué omitir deliberadamente a los que no son “clásicos” en relación con la concepción eurocéntrica de la música universal? Estas omisiones esconden la idea de la música clásica –y, dentro de ella, la música instrumental– como un lenguaje trascendental y universal, algo de lo que podemos hablar en una TMD a través de la evocación, lo que nos transmite y nos recuerda, frente a las músicas populares urbanas como prácticas de menor calidad, para el entretenimiento y, por tanto, no un producto “alta cultura” para que la ciudadanía negocie sus significados. La escucha (exclusiva) de obras maestras de los grandes clásicos en las TMD podría ser reconducida hacia una audición musical activa o, incluso, para propiciar una verdadera transformación del “concepto de oír música”, hacia una audición sonora activa. Podríamos concebir esta última, adaptando los postulados de los *Sound Studies* a la educación musical, como aquella que implementa estrategias pedagógicas orientadas a la naturaleza cultural y social del sonido.

Lucy Green (2001, 2008) ha sido pionera en la reivindicación del espacio que las músicas populares urbanas deben ocupar en el ámbito educativo. En sus trabajos otorga un papel central al ámbito de la educación informal, dado que es en este espacio en el que se construyen una parte significativa de los aprendizajes de los jóvenes músicos populares. La interpretación de oído frente a los modelos de aprendizaje escrito de la música son ejes fundamentales para establecer una educación de las músicas populares urbanas. A pesar de que las TMD se centran en la escucha y posterior debate y, por lo tanto, no se pretende la interpretación de la música, es importante repensar estrategias para fomentar una audición activa en estas tertulias que, por un lado, estén en consonancia con los postulados de las pedagogías musicales activas en cuanto a acercamiento experiencial a la música y, por otro, cuestionen, negocien y subviertan algunos de los discursos hegemónicos asentados en torno a “los clásicos”. Al igual que en otros (con)textos específicos vinculados a la educación musical, es posible pasar de la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas (García-Peinazo, 2017).

Si, como hemos argumentado, los fundamentos de la pedagogía musical activa se basan en la interpretación y la audición musical activa, esta última debe fomentarse en las TMD. La audición musical activa puede estar orientada hacia dos direcciones principales. Por una parte, se deben establecer estrategias educativas para desarrollar una comprensión musical de lo que se escucha, siendo esta la tendencia desarrollada por pedagogos musicales activos del siglo XX como Z. Kodály, E. Willems o C. Orff, entre otros. Por otra parte, el concepto de audición musical activa también puede orientarse a la negociación dialógica de lo que se escucha. En las TMD, esto debería implicar que tanto en el punto de partida, esto es, la selección de repertorios musicales, como en el proceso de escucha y en el proceso de diálogo posterior estén presentes las dimensiones anteriormente analizadas.

4. REFLEXIONES FINALES: EL *GOLDEN RECORD* ANTE EL RELATO DE LOS OTROS

Imaginemos por un momento que en una tertulia dialógica se discute acerca de las diez piezas musicales representativas que van a ser grabadas en un disco y enviadas al espacio. ¿Qué músicas nos representarían como planeta Tierra? ¿Cuáles serían esas “mejores obras”?⁵ Ni los ciudadanos presentes en dicha tertulia, ni musicólogos y estudiosos diversos de la música, encontrarían total unanimidad en determinar los grandes universales de la música. Si pudiésemos enviar una lista de reproducción compartida de Spotify, en la cual la ciudadanía mostrase sus diez preferencias, por supuesto, habría algunos *tracks* que coincidirían, pero las coincidencias podrían ser más bien fruto de la construcción de cánones que de la existencia de universales en música.

Curiosamente, el denominado *Golden Record*, disco con noventa minutos de diferentes repertorios musicales enviado al espacio en la sonda Voyager en 1977 –coordinada por el astrónomo Carl Sagan– con el fin hipotético de transmitir aspectos culturales del planeta Tierra a la vida extraterrestre, incluyó una selección de “músicas clásicas del Este –entiéndase, por ejemplo, música clásica de la India– y del oeste, así como música étnica” (Murthy, 2017, p. 41), así como diferentes sonidos de la naturaleza –y otros derivados de creaciones del ser humano, como medios de transporte– y saludos en diferentes idiomas, entre otros. Nelson y Polansky han estudiado cómo, a pesar de las intenciones comunicativas, este proyecto estuvo tamizado por valores etnocéntricos. Estos autores pasan revista a las implicaciones ideológicas de los tres criterios fundamentales que sirvieron como descriptores para la selección de la música que fue incluida en este disco, a saber: diversidad geográfica, diversidad socioeconómica y “buena música” (Nelson & Polansky, 1993, p. 364). Uno de los dos etnomusicólogos a los que fue encomendada la misión de coordinar la selección de músicas del mundo, Robert Brown –el otro fue Alan Lomax– afirmó que “no había manera de desarrollar un criterio para la elección [la música del Voyager]. Se convirtió en una cuestión de política, con cada uno argumentando sobre sus favoritos personales” (en Nelson & Polansky, 1993, p. 365)⁶. De esta forma, el criterio de la “buena música” conllevó al “triunfo de gustos personales” vinculados a cuestiones geopolíticas. Asimismo, el astrónomo Carl Sagan, con un peso decisivo en el proyecto, defendía la inclusión de las músicas clásicas occidentales porque eran las representativas del patrimonio musical de la cultura que había diseñado la astronave, pero dejaba a un lado otros muchos músicos académicos y populares de esa misma “cultura”, tales como el compositor John Cage, Elvis Presley o los Jackson Brothers (Nelson & Polansky, 1993, p. 367).

Destacando que la validez de un criterio como el de “buena música” es “problemático, inestable y no consensuado”, Nelson & Polansky apuntan a la dimensión ideológica que se esconde tras dichas asunciones en el *Golden Record*: “La música es un medio particularmente difícil de describir, evaluar y analizar [...] La evaluación de la música y el uso de términos como “bueno” o “malo” tiene mucho que ver con historias personales, raza, clase, género y

⁵ Una propuesta de actividad didáctica a este respecto se encuentra en García-Peinazo (2019b).

⁶ “...there was just no way to develop a criteria for choosing [the Voyager music]. It became a matter of politics, with everyone arguing for his or her personal favourites” [traducción propia].

todas aquellas cuestiones que hace a los seres humanos diferentes unos de otros” (1993, p. 366)⁷. A pesar de su destacada intención comunicativa, incluso una propuesta dialógica extraterrestre a través de la música se convierte en una acción potencialmente antidialógica interplanetaria dado que las selecciones de repertorio musical que siempre son excluyentes y selectivas. En este sentido, el proyecto de selección de repertorios musicales vinculados al *Golden Record* puede entenderse como una macro tertulia en la cual no siempre imperó la dimensión dialógica.

En la concepción de las TMD, el lenguaje, en su dimensión performativa, al emplear términos como “la mejor música” o las “grandes obras”, provoca numerosas exclusiones, máxime cuando estas descripciones vienen acompañadas de selectivos y canonizados catálogos de obras y autores. La pedagogía crítica en educación musical invita a comprender la música como una práctica en proceso constante de “cuestionamiento, cambio y transformación” (Schmidt, 2005, p. 7). Por tanto, el relato de los otros, de las otras músicas, populares y tradicionales, así como de las músicas clásicas o académicas –compositores y compositoras, obras, discursos– que quedaron al margen de las historias y las narrativas mediáticas por razones étnicas, de género, de clase, etc., deberían estar presentes, de manera explícita, en las TMD. La selección de repertorios musicales para estas tertulias debe aspirar, como fin último, al fomento efectivo y democrático de una igualdad de diferencias que no solo ponga al servicio de la ciudadanía determinadas músicas tradicionalmente asociadas al elitismo para su debate –como las “músicas clásicas”–, sino que también subvierta de forma democrática y dialógica discursos hegemónicos sobre calidad y valor, conciba el hecho musical como expresión sonora más allá de la idea de obra e integre una pluralidad de manifestaciones musicales sin prejuicios ideológicos. En último término, disputar dichos discursos hegemónicos en tertulias dialógicas convierte a éstas en uno de los espacios más poderosos para la democratización de la educación musical, la igualdad de diferencias y la agencia del relato de los otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. (2010). Creación musical, cultura popular y construcción nacional. En C. Alonso et al. *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea* (pp. 39-56). Madrid: ICCMU.
- Arévalo Galán, A., Sepúlveda Durán, C. & Cantero Rodríguez, N. (2023). Tertulias dialógicas musicales desde las aulas de educación infantil. En C. Bauçá de Mirabó Gralla et al. (Eds.). *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: la cultura que nos da forma* (pp. 198-212). Madrid: Dykinson.

⁷ “Music is a particularly difficult medium to describe, evaluate, and analyse [...] Evaluation of music, and use of terms like ‘good’ or ‘bad’, has much to do with personal history, race, class, gender and everything else that makes human beings different from one another” [traducción propia].

- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), pp. 19-28.
- Baker, G. (2014). *El Sistema. Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergeron, K. & Bohlman, P. V. (1992). *Disciplining Music: Musicology and Its Canons*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Bons, M. E. (2011). Selecting Dots, Connecting Dots: The Score Anthology as History. *Journal of Music History Pedagogy*, 1(2), pp. 71-91.
- Buch, E. (2001). *La Novena de Beethoven. Historia Política del Himno Europeo*. Barcelona: El Acantilado.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, pp. 2-39.
- Cantero Rodríguez, N. (2018). Análisis de la influencia en el aprendizaje del alumnado tras la organización de tertulias musicales dialógicas en un centro educativo. *Tercio Creciente: Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, 13, pp. 129-138. <https://doi.org/10.17561/rct.n13.9>
- Chaib, D. (2006). El aprendizaje dialógico y una dimensión instrumental: la tertulia musical. *Idea Sostenible. Espacio de reflexión y comunicación de Desarrollo Sostenible*, 13, pp. 1-4.
- Chaib, D. (2010). Music Listening Circles: Contributions from Development Education to Democratising Classical Music. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 10, pp. 42-58.
- Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, pp. 219-229. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238
- Clarke, E. (2005). *Ways of Listening: An Ecological Approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Citron, M. (2000). *Gender and the Musical Canon*. Urbana y Chicago: University of Illinois Press.
- Delorenzo, L. C. (2003). Teaching Music as Democratic Practice. *Music Educators Journal*, 90(2), pp. 35-40.
- Everist, M. (2010). Reception Theories, Canonic Discourses, and Musical Value. En N. Cook & M. Everist (Eds.). *Rethinking Music* (pp. 378-402). Oxford: Oxford University Press.

- Feld, S. (2010). Waterfalls of Song: An Acoustemology of Place Resounding in Bosavi, Papua New Guinea. En S. Feld & K. Basso (Eds.). *Senses of Place* (pp. 91-135). Santa Fe: School of American Research Press.
- Flecha, R. (1999). Actualidad pedagógica de Paulo Freire. *Ikastaria*, 1, pp. 75-81.
- Flecha, R., García Carrión, R. & Gómez González, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, pp. 140-161. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>
- Flecha, R. & Álvarez Cifuentes, P. (2016). Fomentando el aprendizaje y la solidaridad del alumnado a través de la lectura de clásicos de la Literatura Universal: el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 13, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131302>
- Flecha, R. & Ortega, S. (2012). Comunidades de aprendizaje. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 243, pp. 8-21.
- Frith, S. (2014). *Ritos de la interpretación: sobre el valor de la música popular*. Buenos Aires: Paidós.
- García-Peinazo, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos básicos” en educación musical? De la canonización a la audición musical activa de las músicas populares urbanas en contextos didácticos específicos. *LEEME: Revista Arbitrada de Investigación y Aplicaciones en Educación Musical*, 40, pp. 1-18.
- García-Peinazo, Diego (2019a). El análisis musical y los estudios sobre música popular urbana: de la doble negación a la educación en las discrepancias participatorias. *Revista Internacional de Educación Musical (SAGE-ISME)*, 7(1), pp. 45-55.
- García-Peinazo, Diego (2019b). A la parrilla suena mejor: El podcast como estrategia didáctica basada en el ABP para el análisis y la gestión de eventos en la asignatura Historia de la Música. *Tercio Creciente: Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, 15, pp. 73-84.
- Giner Cota, E. (2010) *Las aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha a las teorías y prácticas dialógicas (1965-2006)*. (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2008) *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.

- González, J. P. (2008). Los estudios de música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo? *Trans: Revista Transcultural de Música*, 12, sp.
- Halstead, J. (2016). *The Woman Composer: Creativity and the Gendered Politics of Musical Composition*. New York: Routledge.
- Hormigos, J. (2010). La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 34, pp. 91-98.
- Ibáñez Luque, L. (2016). Tertulias musicales dialógicas, clásicos para todas las personas. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 69, 31-34.
- Isusi-Fagoaga, R. & Fernández-Maximiano, R. (2022). Contribución a la adquisición de competencias con tertulias musicales dialógicas: una metodología activa en la formación inicial del profesorado. *Human Review: Revista Internacional de Humanidades*, pp. 1-10.
- Keisler, J. & Smith, J. L. (2008). Musical ambition, cultural accreditation and the nasty side of progressive rock. *Popular Music*, 27(3), pp. 433-455.
<https://doi.org/10.1017/S0261143008102227>
- Kerman, J. (1985). *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kivy, P. (2001). *The Possessor and the Possessed: Handel, Mozart, Beethoven, and the Idea of Musical Genius*. Yale: Yale University Press.
- Llano, S. (2018). *Discordant Notes: Marginality and Social Control in Madrid, 1850-1930*. Oxford: Oxford University Press.
- López-Cano, R. (2018) *Música Dispersa: Apropiación, influencias, robos y remix en la era de la escucha digital*. Barcelona: Musikeon Books.
- McClary, S. (1991). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meling, L. K., Fadnes, P. F. & Mittner, L. M. (2023). Decolonizing Higher Education: Rationales and Implementations from the Subject of Music History. *MusPed: Research*, 6(1), pp. 171-198.

- Mil y una Tertulias Literarias y Musicales Dialógicas por todo el mundo (s.f.). *Confapea*. Recuperado de <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/tlm.htm#audio> [Consulta: 20/12/18].
- Murray Schafer, R. (1969). *El Nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires: Ricordi.
- Parakilas, J. (1984). Classical Music as Popular Music. *The Journal of Musicology*, 3(1), pp. 1-18.
- Pérez-Caballero Rubio, B. (2018) *Canon musical y modelo cultural en la educación secundaria obligatoria a partir de la LOGSE*. (Tesis Doctoral). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pinch, T. & Bijsterveld, K. (2012). *The Oxford Handbook of Sound Studies*. New York: Oxford University Press.
- Rosen, C. (2015). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid: Alianza.
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Soriano, C., Tárraga, R. & Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educacao e Sociedade*, 42, pp. 1-15.
- Storey, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Barcelona: Octaedro.
- Schmidt, P. (2005). Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6, pp. 1-14. Recuperado de <http://www.rider.edu/~vrme> [Consulta: 01/01/19].
- Tagg, P. (2014). Music Theory Terminology as Ideology. *First International Conference on Numanities*. Recuperado de <http://tagg.org/articles/xpdfs/Kaunas1406b.pdf> [Consulta: 28/12/18].
- Tertulias Dialógicas (s.f.) *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/> [Consulta: 01/12/18].
- Tertulias Literarias Dialógicas. (s.f.). *Las Herramientas Europeas para Centros Escolares*. Recuperado de <https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/uploads/af20dff.pdf> [Consulta: 02/12/18].

- Tertulias Musicales Dialógicas (TMD). (s.f.). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <https://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/tertulias-musicales-dialogicas-tmd/> [Consulta: 21/12/18].
- Valls Carol, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/2929;jsessionid=7DDDA58AA257A1AD3E46BC9063946EB0> [Consulta: 03/12/18].
- Viñuela, E. (2018). Las músicas populares urbanas en la universidad: consolidación de un campo de estudio en docencia e investigación. *Revista internacional de educación musical*, 6, pp. 3-12. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p003-012>
- Weber, W. (2010). The History of Musical Canon. En N. Cook & M. Everist (Eds.). *Rethinking Music* (pp. 336-345). Oxford: Oxford University Press.
- Wuytack, J. & Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Enfonía: Didáctica de la Música*, 47, pp. 43-55.

Fecha de recepción: 08/12/2022

Fecha de aceptación: 19/12/2023