

El artículo profundiza en la innovación en la enseñanza y las culturas juveniles, -más concretamente musicales- de los jóvenes, excluidas frecuentemente tanto de circuitos sociales como escolares. Se trata de dar cabida a estas culturas, y más aún en la etapa secundaria. Para ello, se enuncian una serie de actividades basadas en el enfoque interdisciplinar, en las que lo importante es consensuar los intereses de los alumnos/as para construir un currículum justo, democrático, interesante y significativo.

Cultura escolar y juvenil: propuestas para el encuentro y la participación del alumnado

pp. 81-91

Francisco de P. Rodríguez*
M. Lorena González-Piñero**

Universidad de Huelva

Las manifiestas necesidades sociales hacen que sean muchos los documentos y proyectos que hablan de la interculturalidad, integración, multiculturalidad, etc. La convivencia con otros grupos étnicos, nos obliga a tomar conciencia de las diferencias (y también similitudes) entre culturas y sus repercusiones en la accesibilidad al currículum escolar. Sin embargo, ante tal diversidad, en vez de facilitar la flexibilidad de los conocimientos, trabajando desde una enseñanza comprensiva¹, como defendía la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990) -al menos legislativamente-, se aumenta el control y la homogeneidad de los contenidos de obligatorio aprendizaje. Para justificar los cambios promovidos en la LOCE (Ley Orgánica 10/2002) se han tomado principalmente datos de las evaluaciones del

rendimiento escolar (Álvarez, 2000; Torres, 2001). Sin embargo, y paradójicamente, *"no ha habido ni hay informes o estudios previos que confirmen o desmientan este diagnóstico (...) el Gobierno ha rehuído la posibilidad de llevar a cabo un informe previo, mediante una instancia independiente"* (Viñao, 2002, p. 61). Una vez más, tras un diagnóstico trivial, no se afrontan los grandes problemas de la educación.

Asimismo, los resultados obtenidos en dichas pruebas de conocimiento, pueden estar viciados. Marchesi (2000) se muestra clarividente al destacar, que los estudios que incluyen explicaciones socioculturales, encuentran causas diferenciadoras del aprendizaje de los conocimientos oficiales en el entorno familiar y social más cercano al joven.

* Teléfono: 625 318 009. Correo electrónico: fdepaularomi@hotmail.com

** Teléfono: 660 292 434. Correo electrónico: lorenagonzalez@wanadooads1.net

¹ Entendida como "una forma de organización escolar en la que se proporciona a todos los alumnos las mismas experiencias básicas de aprendizaje y en la que se combinan los componentes académicos de formación con los técnicos profesionales" (Marchesi, 2000, 49)

Al respecto, decir que las realidades familiares y sociales más generales son incluidas en la educación y defendidas por determinadas corrientes y docentes particulares. Sin embargo, la propia cultura infantil-juvenil del alumnado se obvia por completo en la mayoría de los casos.

En el presente trabajo, se intenta dirigir la mirada hacia un contexto integrador que recoge ciertos matices de las culturas juveniles y que tienen, tradicionalmente, su ámbito de expresión en la calle y vida en general.

Cultura y Escuela

La palabra "cultura" es un término muy extendido en diversos ámbitos del lenguaje cotidiano. Se aplica a cualquier cosa, y goza de mucha popularidad. Un concepto más científico de cultura, lo podemos encontrar en la definición clásica de E. Tylor (1977), fundador de la antropología académica en el mundo anglosajón, que la entiende como un conjunto complejo comprendido por el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y otras capacidades adquiridas por el hombre como miembro de la sociedad.

Aún estando de acuerdo, con gran parte de la definición, nosotros entendemos más completa la que realiza al respecto Marvin Harris (2000, p. 17), en la que destaca que *"una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento"*.

En toda sociedad occidental, la mayor parte de los rasgos culturales están establecidos y apoyados abrumadoramente por la enseñanza oficial; ahora bien, la cultura se transmite de distintas formas, y requiere, efectivamente de un proceso de aprendizaje en el que interaccionan el patrimonio cultural (ya sea en forma de conocimiento o creencia), las normas, los valores y los signos comunes a dicho grupo. En las sociedades más antiguas, dicho legado, se transmitía oralmente, con la consiguiente pérdida y modificación de realidades. En las modernas, por contra, la transmisión oral es vagamente

utilizada, y es sustituida por una variedad de instrumentos, algunos más complejos que otros —la escuela es uno de ellos—, que sirven a la sociedad, para realizar su proceso de "endoculturación" (Harris, M. 1991 y 2000) o transmisión cultural lo más parecida posible a su anterior generación; esto es, básicamente, una reproducción social.

En la práctica, es difícil determinar qué constituye y que no una cultura, y más cuando la cuestión hace referencia a la cultura que se desarrolla en la escuela. Al igual que pasa con el concepto de cultura, la noción de cultura escolar tiene distintas acepciones, y muchas de ellas surgen o se derivan, desde planteamientos puramente antropológicos, por ejemplo, Clifford Geertz (1989), define cultura, como *"intercambio de significados"*, y por tanto, entiende por cultura escolar, el intercambio de significados que se estructuran alrededor de la institución escolar, ya sea de manera transmisiva o productivamente. Igualmente, Pérez Gómez (1995, p. 17) la define como *"el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social"*. Se amplía la acepción clásica académica, que Bernstein (1988) relaciona más con la educación moral, la creación de actitudes y sensibilidades, la preparación para entender el mundo, etc. Finalmente, Agustín Escolano (2000, p. 201), la concibe como *"el conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas"*.

Subculturas y Contraculturas: los jóvenes

Determinados grupos como los jóvenes, los homosexuales, el feminismo, etc., son considerados como subculturas, dentro de las sociedades más grandes y complejas. Desarrollan unos patrones de cultura característicos, que no son compartidos por el resto de la sociedad, dueña de la cultura predominante. Estas "tribus", mayormente, comparten la preocupación por la igualdad y la identidad del grupo étnico al que pertenecen, pero les aleja la dimensión territo-

rio y el habla típica de la etnicidad, entendida ésta, “como el sentimiento de pertenencia a un grupo basado en la idea de un origen, historia, cultura, experiencia y valores comunes” (Picó, 1999, p. 240). Por lo tanto, las subculturas no tienen límites geográficos y aunque esto pueda parecer un handicap, poseen una gran influencia en la socialización temprana, e influyen en los valores y en el modo de comportamiento de los seres humanos. Todas ellas surgen como alternativa a la cultura dominante, provocando tensiones entre los dos grupos, al manifestar sus diferencias. Surgen así, *contraculturas*, como la cultura juvenil, que exigen el reconocimiento de su particularidad.

Cuando hablamos de juventud y de cultura juvenil, no cabe duda de que, nos estamos refiriendo a un segmento de población heterogéneo, y como tal, actúa y se expresa. En cuanto categoría social, ésta heterogeneidad también se da dentro de las propias subculturas y, por ejemplo, los rasgos se posicionan, fundamentalmente, en una bipolaridad: los que se integran como subcultura dentro de la cultura dominante, y los que se posicionan como contracultura, oponiéndose frontalmente a dicha sociedad (AA.VV., 2002).

Hasta ahora, desde los hippys hasta los rappers, ningún movimiento juvenil ha conseguido plantear un discurso alternativo a la sociedad, tan organizada y compleja; y por descontado que tampoco lo han hecho en la comunidad escolar. Quizás ha llegado el momento de incorporar su vitalidad y muchas otras cualidades a los actuales intentos de cambio educativo y social.

De la selección de la cultura escolar y la participación juvenil

A pesar de la gran dificultad que entraña la selección de una parte de la cultura para que sea enseñada en las escuelas, y puesto que no existe ninguna garantía sobre el acierto de tal selección, no es de extrañar que, aún se defien-

da la existencia de unos conocimientos, cada vez más amplios, comunes a todos los alumnos; fundamentalmente porque “ninguna selección de conocimientos o de métodos es neutral respecto a la estructura de la sociedad en la que se produce” (Connell, 1999, p. 52).

La escuela es un agente imprescindible en el proceso de culturización, ya que no sólo se da en ella el aprendizaje del currículum prescrito, sino que la existencia de ritos, normas, formas organizativas, etc., conforman un currículum oculto. En ocasiones, los mensajes transmitidos tan *informalmente*, son recibidos con más fuerza que otros explícitos y claros. (Torres, 1991).

Se trata, por tanto, de favorecer la creación de un currículum escolar fruto del conocimiento personal y cultural, popular, académico dominante y transformador (Torres, 2000). Hay lugar para las tradicionales culturas excluidas formalmente como son las culturas de las nacionalidades del Estado español, las culturas infantiles y juveniles, las etnias minoritarias o sin poder, el mundo femenino, la sexualidad lésbica y homosexual, la clase trabajadora y el mundo de las personas pobres, el medio rural y marino, las personas con necesidades especiales, la tercera edad, el Tercer mundo, etc. Un currículo cuya base sea formar *intérpretes activos*, capaces de crear junto a los demás, ideas propias. Dicha propuesta se describiría como “un conjunto integrado de saberes articulados flexiblemente con la intención de favorecer tanto el progreso cultural como su funcionalidad cotidiana y experimental” (Pozuelos y Romero, 2002, p. 61).

Concretamente, dentro de la cultura juvenil², en la que nos centramos, se puede reflexionar sobre las muchas veces que se menosprecia académicamente, mediante distintas estrategias, contenidos referidos a:

- Música: *Rap, punk, rock, new age, reggae*, musicales juveniles, *jazz, soul*, etc.
- Artes gráficas: Dibujantes de comics, *graffitis* y animaciones.
- Directores de *cortos* (cortometrajes).

² Que agrupa las “formas de vida, las ocupaciones y productos que envuelven la vida cotidiana de las alumnas y alumnos fuera del aula” (Torres, 1997, 2000).

– Diseñadores de páginas web, juegos informáticos, publicistas.

– Fotonovelas, telenovelas, revistas juveniles.

– Tribus juveniles-urbanas: *Swing, rock, rockers, teddy boys, mods, hippies, Rastafarians, skin-heads, metal, punk, tecno, hip-hop*, etc.

– Mensajes ocultos de Walt Disney y otras grandes producciones políticamente correctas, como etnocentrismo (americanismo-europeísmo), mercado y economía que mueven, etc. (Steinberg y Kinchloe, 2000).

– Sistemas económicos actuales y las consecuencias políticas de sus hábitos de consumo. Marketing y estereotipos juveniles.

Estos, y otros, temas quedan infravalorados en las aulas, pues no se consideran académicamente relevantes; *no influyen* en la cotidianidad escolar, a pesar de que forman parte del día a día de los estudiantes.

Lo mismo ocurre con determinadas características socio-culturales más generales. Los acontecimientos políticos, económicos, sociales, etc. parecen no ser relevantes para la mayoría de los docentes; aparentemente que una mariposa mueva las alas en EE.UU. puede influir en el resto del mundo, pero no en las escuelas.

Sin duda alguna, si se quieren incluir en el currículum conocimientos relativos a temas normalmente excluidos o contrahegemónicos, el profesorado ha de mostrar y ser ejemplo de conocimiento e interés por entender la realidad en la que se encuentra tanto él como su alumnado.

El bagaje cultural docente no puede limitarse a aspectos psicopedagógicos o didácticos ni a conocimientos del contexto más cercano al centro; es necesario también estar al tanto de qué ocurre en instancias y niveles más amplios que le afectarán de diversos modos. En primer lugar como parte de macro-contextos que determinarán conocimientos, hábitos y valores de los jóvenes, y en segundo lugar, porque innegablemente, afectarán al nivel de autonomía y responsabilidades profesionales que la normativa educativa confiere.

Por todo ello, los educadores han de partir de que en la sociedad actual, las necesidades vitales ya están cubiertas en la mayoría de los países desarrollados (al menos por sus clases me-

dias y altas) y la economía se introduce y gana poder en el campo político (Sampedro, 2002). Una de las primeras consecuencias de estos dos rasgos, es que las empresas crearán nuevas *necesidades* que defenderán y venderán como de vital importancia. La sociedad ha de estar preparada para no ser sujeto paciente de dichas campañas publicitarias, originando expectativas educativas más amplias a las funciones formativas que tradicionalmente corresponde al marco escolar.

Por su parte, el aumento del dominio de las fuerzas económicas en el terreno político tiene especial influencia en las políticas educativas. Ahora se adopta y persigue la *calidad* en términos de eficacia, primando los objetivos y resultados más que el propio proceso. La aplicación de principios empresariales a la educación hace que el discurso, de una educación que atienda a todos los ámbitos de desarrollo de la personalidad, se traduzcan en conocimientos claramente evaluables y preparación para la incorporación laboral (AA.VV., 1999).

Igualmente reseñable es la difusión de medios tecnológicos de la información y comunicación. Tienen un lenguaje propio, pero no se atiende a su lectura crítica, analizando sus mensajes, organización, redes de poder, etc. Su formación al respecto se vincula mayormente al pragmatismo directamente aplicable (Salinas, 1995).

La necesidad del desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y transformadora personal, está vinculada con la caída de la racionalidad única. En las aulas, a menudo, se impone el pensamiento único por miedo al conflicto. La vivencia del conflicto como negativo impide trabajar su resolución pacífica, dialogada y reflexiva.

Ciertamente, gran parte de la educación en valores, actitudes y hábitos no pueden trabajarse únicamente en la escuela; requieren de la colaboración de otros sectores, entre los que se encuentra la familia. Hoy, la familia no puede desarrollar una completa educación primaria. Los centros recogen ese relevo, compartiendo dicha responsabilidad, pero la falta de comunicación y medios, entre otros, lo dificulta seriamente.

Se le añade a la situación actual de los hogares, la diversidad de estructuras familiares que conviven. La educación formal no ha asumido aún la incorporación de la mujer al mundo laboral, el aumento de familias monoparentales y la disminución de edad de las adolescentes que tienen un embarazo no deseado, cuando no se encuentra con familias que provienen de países prácticamente desconocidos por los educadores (con la dificultad añadida que significa). Esta es una consecuencia de la sociedad en la que nos encontramos (AA.VV., 1994). El que una mínima parte del tercio de la población socialmente excluida se vaya infiltrando en el sistema educativo de las sociedades *más modernas* crea tal confusión, que se antepone la comodidad laboral docente, al reconocimiento de dichos sectores, aún a sabiendas de que, estos, progresivamente aumentarán.

En España, los jóvenes son formados según el mundo profesional en el que se encuentran y al que se dirigen. Se reconoce que en el ámbito laboral y de poder, cuanto más alto es el nivel en que nos encontremos más valorada es la inteligencia emocional como rasgo distintivo del individuo. La caducidad actual de la información, la aceleración de cambios, etc, fortalece el sin sentido de la acumulación de conocimientos, cuando lo realmente importante es la capacidad de autoformación, además de empatía, motivación, habilidades sociales, etc. (Goleman, 1999).

Pero estos descriptores más amplios, influyen y conviven con otros propios de los grupos juveniles, cuyos rasgos más significativos podrían ser los siguientes:

- Desaparece la racionalidad única aceptada, por lo que las figuras educativas ya no son creíbles porque sí, sino que se han de establecer vínculos de respeto.

- Se da la pérdida de identidad en diversos ámbitos de desarrollo, como el afectivo. La incorporación laboral de mujer ha dejado al descubierto espacios vacíos de la educación. Los mercados se han aprovechado de dichas debilidades y utilizan su poder mediante los medios de comunicación. (Pérez Gómez, 1998; Stenberg y Kincheloe, 2000).

- Aparición de movimientos alternativos, tanto musicales, como de ocio, sociales y políticos. Los jóvenes son diversos, sus motivaciones vitales también, por ello encontramos ya adolescentes involucrados en grupos, asociaciones, etc, relacionados con problemas socialmente relevantes para ellos.

- Las movilizaciones antiglobalización, son un ejemplo fundamental de la juventud actual, tanto por los asistentes como por los ausentes. Se han caracterizados por la heterogeneidad de sus participantes, entre los que se encontraban los jóvenes que criticamos de pasivos (Estefanía, 2002). En ellas, sin embargo, no sólo se han dado quejas, sino que también se han aportado argumentos serios y otros posibles caminos para el desarrollo mundial (Klein, 1999).

- Los jóvenes de los países desarrollados y en vías de desarrollo se han convertido en una población con poder adquisitivo (directo o indirecto) como para ser centro de atención de grandes y cuidadas campañas comerciales. La actual relación entre empresas, economía y política hace que las consecuencias del consumo juvenil tenga repercusiones internacionales (Klein, 1999).

La omisión de estas características en la dinámica de aula, empobrece la visión global del mundo y su comprensión por parte del joven, impidiendo que tome iniciativas responsables.

Normativa y profesionalmente, el profesorado ha tomado conciencia de que el alumnado ha de participar en las clases, pero esta concienciación no se ha fundamentado en una base de respeto mutuo. Aunque en muchas ocasiones se les da la palabra, no se profundiza en ellas, quedan como algo formal y anecdótico. Otras veces, no sólo se silencian y excluyen las experiencias cotidianas de los chicos, sino que se valoran negativamente desde criterios exclusivamente adultocéntricos y etnocéntricos tamizándolos con la corrección política que el momento. La simplificación e infantilización de los comportamientos e intereses juveniles impide que comprendamos las verdaderas razones y significados de conductas siempre tachadas de rebeldes, manipuladas, inmaduras, etc.

Implicaciones educativas

La visión educativa aquí defendida, orientada a la inclusión de las culturas juveniles en el marco escolar, tiene sus implicaciones curriculares, afectando a todo el proceso de concreción. Partiendo de un currículum prescriptivo, cada vez más amplio y especializado (Ley Orgánica 10/2002) los centros han de intentar adaptarlo a su entorno cultural, buscando el equilibrio que permita un desarrollo integral del alumnado a la vez que le capacite para seguir aprendiendo a integrarse en la realidad social.

Con esta intención se establecen los Proyectos Educativos, condicionados por la verdadera finalidad de la implicación de los docentes, siendo una “base para el diálogo” y no una mera “exigencia laboral” (Pozuelos y Romero, 2002, pp. 40-42).

Para ello, ha de existir acuerdo en la participación democrática de los distintos sectores de la comunidad. Se han de superar barreras como la defensa de los intereses individuales o sectoriales, el miedo a las represalias y conflictos, desinformación y desorientación, falta de espacios y tiempos, etc. La existencia de un compromiso común que guíe las propuestas didácticas de cada docente facilita que se propicie un desarrollo coherente, íntegro y global por parte de cada alumno, respetando su individualidad.

El siguiente nivel de concreción, las unidades didácticas, se conciben como “un proyecto, que planteado en términos de hipótesis, orienta y facilita el desarrollo práctico” (Pozuelos y Romero, 2002, p. 76). Los docentes han de establecer una reflexión dialogada sobre la selección cultural, articularán posibles actividades y establecerán la evaluación. La progresiva materialización del planteamiento inicial se va completando según las aportaciones de los alumnos, la propia dinámica de aula, y otros tantos factores impredecibles que concurren en las aulas.

Para establecer una propuesta educativa resulta conveniente tomar en las vivencias de todos los participantes en el proceso educativo (alumnado, profesorado, familias, entidades externas al centro educativo, etc.). El protago-

nismo no debe impedir tener en cuenta otros sectores, que al verse involucrados en el proceso, se comprometerán, haciendo que la intención compensadora tome una dirección proactiva (Connell, 1999).

El problema de tanto trabajo en equipo, colaboración y unificación de criterios, etc., es que, más tarde, los docentes se encuentran con un horario cerrado, y más cuanto mayor sea el nivel educativo. De la globalización metodológica de los niveles iniciales se pasa a la estructuración disciplinar. La interdisciplinariedad se confunde con el citar anecdóticamente los contenidos de una asignatura en el horario de otra.

La interdisciplinariedad requiere formación, persistencia, ayuda y colaboración. No hay una manera única de llevarla cabo, puede tomar diversas formas según las condiciones del docente y equipo de trabajo, así se puede ir progresivamente desde la estructura horario tradicional, a la colaboración en algunos temas, elaboración de un taller o trabajo más global, dedicación de un tiempo de la clase a la investigación de un tema común a varias disciplinas, etc.

En estos casos, se recomienda el uso de tramas conceptuales, las cuales, previa reflexión y elaboración por parte del profesorado, se van completando y modificando con las aportaciones del alumnado (y demás participantes en caso de que los haya). Se introduce el principio de negociación en las aulas (Martínez Rodríguez, 1999).

Las consideraciones expuestas hasta ahora, no tendrían ningún sentido si se mantuviese en un nivel teórico, por lo que se presenta a continuación una propuesta de aplicación con jóvenes de secundaria obligatoria (adaptable a otros niveles y etapas). Se tratará de trabajar el desarrollo integral del joven mediante el estudio investigador de su cultura musical.

Con ella no se pretende dar un recetario de actividades, listado de materiales, etc. La estructura general de la experiencia ha de ser adaptable, contextualizable a cada aula.

Dentro de la prescripción educativa impuesta en las escuelas, una de las formas de desprestigiar el mundo juvenil, como dijimos anteriormente, es la exclusión de sus gustos

musicales. Se estudian autores clásicos o actuales ya consagrados, pero no se entiende que el flamenco, *hip-hop*, *rock*, *punk*, *indie*, etc. entre en las aulas como elemento interesante de estudio.

Pinceladas para una propuesta práctica de actividades

En este sentido, pretendemos mostrar unas líneas generales de lo que podría ser una serie de actividades referidas a dicho tema. Para ello, se hace referencia a diversas acciones y experiencias, organizadas en tres bloques, cuya estructuración y concreción final será labor de la clase, en su conjunto, donde se quiera desarrollar.

Actividades de inicio y descubrimiento de las ideas de los alumnos

Siguiendo las pautas de colaboración docente (en caso de que pueda darse, ya que en muchas ocasiones aunque se intente es irrealizable) se elegirá un núcleo común para toda la clase. Este tema ha de ser interesante académicamente, pero también ha de tener en cuenta las necesidades del alumnado, así como sus motivaciones. La música juvenil reúne todas estas características.

Así planteamos el proyecto de trabajo “¿Escuchamos sólo música?”. Alrededor de él iremos trazando una posible trama conceptual, a partir de las cuestiones que sugieran y sean accesibles para los estudiantes. Simultáneamente, se irá buscando material que se organizará en un dossier de información básica para los jóvenes.

En la presentación del tema se explorarán las ideas del alumnado, haciéndolas explícitas para que tomen conciencia de ellas, apareciendo muchos de sus estereotipos. La visualización y comentario de algunas películas y/o documentales, junto a la realización de dramatizaciones personales y creativas, fotomurales y comentario de imágenes relacionadas con el tema son elementos útiles.

El mundo musical siempre ha sido fuente de interés del cine, por lo que encontramos una

gran cantidad de cintas interesantes, como son: *Grease*, *Fiebre del Sábado Noche [Saturday Night Fever]*, *West Side Story*, *Dirty Dancing*, *Smile*, *Baila Conmigo [Dance With Me]*, *Fama*, *Flashdance*, *The Doors*, *Wood Stock*, *Jesucristo Super Star*, *Quadrophenia*, *Gran bola de fuego [Great ball of Fire]*, *La Bamba*, ¡Qué noche la de aquel día! [*A hard Day's Night*], etc.

Con la dramatización espontánea, se obtienen gran número de los estereotipos y representaciones de los alumnos sobre el mundo musical, resultando propicio la recreación del comportamiento de distintas tribus urbanas en sus momentos de ocio, la mimación de los comportamientos del auditorio y músicos en conciertos de estilos musicales diversos, escenificación un día laboral en la vida de un músico u otra profesión relacionada con la temática, etc.

Las ideas extraídas de la película o documental, dramatización, así como otras aportaciones, facilitan la elaboración de un fotomural o collage. En él se recogerán imágenes, frases y demás elementos que identifique la idea que cada alumno quiere incluir en esta fase inicial. Toda contribución ha de estar justificada por el alumno que la hace, cuente o no con el acuerdo de sus compañeros y del profesor.

Una vez se haya presentado el tema al alumnado, se podría efectuar una “red de preguntas”, en la que se diferencie “lo que sabemos”, “lo que queremos saber” y lo que “hemos aprendido”, añadiendo y modificando cuestiones mediante el diálogo y la negociación colectiva. A modo de ejemplo, podemos destacar ¿qué tipos de música hay?, ¿cuáles nos gustan más?, ¿cuáles menos?, ¿por qué?, ¿en qué se diferencian?, ¿en qué se parecen?, ¿cuál es su origen y desarrollo histórico?, ¿cuáles son los mensajes de sus letras?, ¿quiénes crean esas letras?, ¿qué otras formas de expresión acompañan a la música?, ¿qué mensajes hay en los vídeos musicales?, ¿quiénes son los ídolos y por qué?, ¿cómo repercuten en nosotros?, ¿qué culturas urbanas y tribus se identifican con cada estilo musical?, ¿Qué sistema económico se da en las discográficas y emisoras de radio, conciertos, etc.?

Actividades de análisis

La mayoría de los puntos pueden abordarse de modo común, trabajando en equipos pequeños que irán documentándose en todas las cuestiones y /o centrándose en un estilo musical. Entregándose un documento final, que será progresivamente expuesto a los compañeros y profesorado según avance el proceso. El resultado final de la investigación se acompañará con la resolución individual de algunas cuestiones elegidas entre el estudiante y el docente.

La selección de los puntos que integrarán los trabajos, así como su organización dependerá de múltiples factores, ofreciéndose, a modo de muestra la disposición de unos puntos comunes a toda la clase, y otros abiertos a los intereses individuales de cada uno.

Los espacios y materiales se organizarán en coherencia con dichas agrupaciones, poniendo a disposición del alumnado diversas fuentes de información., incorporándose al horario escolar como una clase más (taller de interdisciplinariedad), o bien cediendo cada profesor un tiempo de su clase, o toda la variedad de posibilidades que el centro y compañeros ofrezcan.

Para tener una visión completa del mundo musical, se han de incluir desde la música clásica, *folk*, *reggae*, *flamenco*, *hip-hop*, *funky*, *punk*, *rock*, *techno*, *blues*, hasta algunos de los subtipos más significativos para los alumnos, los cuales serán necesarios para complementar sus conocimientos más cercanos.

En cuanto a los contenidos concretos, se parte de los interrogantes de la “red de preguntas”, a la vez que se abre una abanico de posibilidades para incentivar la curiosidad y conocimiento globalizado con actividades de inmersión sobre músicos en determinados momentos, como la incomprensión de Mozart por lo *avanzado* a su tiempo y provocación a sus clásicos, o las extrañas muertes de Jimmy Hendrix, Janis Joplin, Elvis, John Lennon, etc. (lo que puede derivar en la lectura de *El guardián en el centeno*, obra que leyeron homicidas como el de John Lennon y Kennedy) –Camacho, 2003–.

Esta filosofía interdisciplinaria se concretaría en tareas:

– Comunes. Tablas comparativas de estilos musicales. Realización de un diccionario de términos, tanto castellanos, como de otras lenguas. Elaboración de una revista musical, *fancine*.

– Optativas. Mural de un estilo concreto: músicos, letras, estéticas, ideas sociales y políticas, composiciones más populares, otras formas artísticas asociadas, etc. Creación de un texto, cómic, graffiti, portada de disco, de carácter tanto publicitario como contra-publicitario, etc.

– Voluntarias. Buscar el “verdadero coste y beneficio de un disco”. Seguir la pista: cómo evoluciona un disco. Análisis de un video musical: lo que la música esconde.

Para darle una visión actual, de compromiso con la democracia, se pueden expresar dudas sobre el poder de la música en la juventud y los problemas de censura hoy en día, como se dan en México, Sudamérica e incluso España, o la presión que las productoras y casa discográficas ejercen sobre los autores.

Actividades de síntesis y evaluación

Como actividades de conclusión, además del dossier progresivo entregado y presentado gradualmente, se puede incluir la realización de la exposición “*Te vas a enterar*”, en la que se organizará una muestra *performance* relativa a la temática tratada. La apertura expresiva del, hoy en auge, *performance*, permite el uso de lenguaje verbal, audiovisual y artístico en general de manera libre pero controlada por el propio autor.

Su puesta en escena puede organizarse para que sea visitada (por los demás estudiantes del centro, familias, etc.). Tal apertura y formalización creativa será responsabilidad del propio alumnado, quien también se encargará del diseño de carteles y trípticos informativos, reparto de espacios y tiempos de exposición, valoración y análisis de las obras, etc.

Una vez ya se ha profundizado en el tema, llega el momento de establecer algún compromiso personal o grupal con los problemas o intereses que hayan surgido al respecto. Actividades *tipos* de estos compromisos son la creación

de un taller al respecto, o de su inclusión en otros ya existentes. Concretamente en este caso, quizás se abrirá un apartado en el corchograma del aula. En él, quincenalmente un alumno o grupo de ellos colgará un pequeño noticiario en el que exponga las noticias musicales más relevantes.

Sería apropiado, que se profundizara más en aquellos aspectos en los que los alumnos voluntariamente hubieran investigado más, exponiendo los resultados obtenidos a los demás compañeros

Si bien las bibliotecas siempre han contado con defensores que las incluyen en las aulas, las audiotecas no han tenido la misma suerte. En ellas pueden convivir diferentes estilos; más hoy cuando los medios informáticos facilitan tanto la accesibilidad a diferentes rincones del mundo, su reproducción e incluso creación. Este es un buen momento para ponerla en marcha o ampliarla en caso de ya existir. Para su organización, se puede realizar un fichero en el que se incluyan diversos datos del grupo o cantante, sus letras, sus historia, país de origen, etc. el cual se irá ampliando según el alumnado, voluntariamente incorpore temas e información, para todo lo cual, se establecerán de común acuerdo las normas correspondientes (contando con las familias).

El desarrollo de la propuesta presentada está llena de momentos que facilitan la evaluación continua formativa. Las exposiciones de los temas, las dudas y profundidad de los conocimientos planteados por los alumnos, permiten la valoración individual y en equipo del grupo clase. Sus avances, la resolución de las dudas iniciales y las cuestiones que se hayan dejado abiertas, son indicadores innegables del grado de desarrollo alcanzado por cada alumno.

Además el nivel de mantenimiento de los compromisos futuros, nos permiten que la evaluación sea realmente a largo plazo, incluyendo así el estudio de las actitudes, valores, y hábitos reales que tienen nuestros jóvenes, lo que es imposible en las convencionales pruebas académicas.

Reflexiones finales

Es evidente que, debido a la complejidad del proceso educativo, el potencial integrador de la escuela en cuanto a la diversidad cultural, está duramente sometido a multitud de dificultades, que van desde las expectativas sociopolíticas y afectivas que tienen los docentes, hasta las condiciones de escolarización y motivación de los alumnos. Todo ello, afianza la inseguridad a la hora de acometer modificaciones en el substrato cultural del currículum particular de cada centro educativo. Y nos plantea, por tanto, la idea de si debemos asumir que, la pluriculturalidad que convive en las aulas requiere que se replantee si el etnocentrismo en el que se basa tiene validez; y si los hábitos, valores y formas de vida mayoritarios, han de mantenerse como oficiales y únicos.

No cabe duda de que existen serias dificultades de tipo metodológico y cognoscitivo para incorporar la variabilidad cultural a los contenidos del currículum, además de verdaderos conflictos de índole procedimental para profundizar en las relaciones interculturales. Por tanto, debemos saber que el germen para la inclusión de las diversas culturas en el cuerpo básico del currículum tiene que partir de la negociación, además del reconocimiento explícito de los ignorados como interlocutores lícitos.

Con respecto al multiculturalismo en las aulas, las posibles respuestas de la escuela deberían ir encaminadas a:

- Igualar las posibilidades sociales de los alumnos de distintos grupos étnicos.
- Focalizar el interés en conocer y apreciar las diversas culturas, y sus diferencias.
- Institucionalizar como objetivo básico, la defensa y el avance en el pluralismo cultural de la sociedad.

En éste caso, los movimientos social-juveniles, están muchas veces al frente originando problemas y preguntas que no tienen su eco en la escuela hasta que es demasiado tarde. Por tanto, hablar de democracia en la escuela es hablar de todo lo anterior, de ofrecer un nuevo conocimiento creado por todos, del respeto a la diversidad y del fomento de una cultura cívica

sólida. No se puede negar la importancia de uno de los últimos movimientos realizados por los jóvenes, el alzamiento voluntario por la crisis del Prestige.

Todo ello deriva en la práctica en la necesidad de una mayor y continua formación del profesorado así como el aumento de la actividad investigadora de este, para así conocer la cultura *con* y *en* la que trabajamos (en este caso la juvenil).

REFERENCIAS

- AA.VV. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- AA.VV. (1999). *La Educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- AA.VV. (2002). *Cultura urbana: el hip-hop*. Universidad de Huelva: Inédito.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- CAMACHO, S. (2003). *Las 20 grandes conspiraciones de la historia*. Madrid: La Esfera.
- CONNELL, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, nº extra, 201-218.
- ESTEFANÍA, J. (2002). *Hij@ ¿qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI*. Madrid: Aguilar.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HARRIS, M. (1991). *Introducción a la antropología general*. Madrid: Alianza Editorial.
- HARRIS, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- KLEIN, N. (1999). *No Logo. El poder de las marcas*. Buenos Aires: Paidós.
- LEY ORGÁNICA 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, 4 de Octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. BOE, 24 de diciembre de 2002.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1999). *Negociación del currículum. La relación enseñanza-aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-23.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PICÓ, J. (1999). *Cultura y Modernidad. Seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- POZUELOS, F. J. y ROMERO, A. (2002). *Decidir sobre el currículum. Distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla: MCEP.
- SALINAS, J. (1995). Los medios de comunicación en el ámbito curricular. En VILLAR, L. M. y CABRERO, J. *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- SAMPEDRO, J. L. (2002). *El mercado y la globalización*. Barcelona: Destino.
- STEINBERG, SH. R. y KINCHELOE, J. L. (Comps.). (2000). *Cultura Infantil y Multiculturales*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2001). La educación y la resituación política de la institución familiar: algunas perversidades. *Investigación en la escuela*, 44, 19-32.
- TYLOR, E. (1977). *La cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- VIÑAO, A. (2002). Reválida y controles. *Cuadernos de Pedagogía*, 314, 58-64.

SUMMARY

The article deepens focuses iboth on the innovation in education and the youthful cultures. It deals specifically withmore concretely musical culture, of the youthyoung people, which is excluded frequently excluded as much from social circuits as studentsfrom school and social contexts. The article goal is to emphasizes the importance of One is to give capacity to these cultures, speciallyand still more in the secondary stage. With this aim we set outFor it, a number of activitiesseries of based activities ion athe global approach globalizador, in which aims to reach a consensus onthe important thing is to consensuar the interests of alumnos/asthe students in order to stateconstruct a fair, democratic, interesting and significant right curriculum, democratic, interesting and significant is enunciated.

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'innovation dans l'enseignement et les cultures -notamment musicales- des jeunes, lesquelles sont fréquemment exclues du domaine social aussi que scolaire. Il s'agit donc d'intégrer ces cultures, surtout dans l'enseignement secondaire. À cet objet, on présente toute une série d'activités fondées sur une approche globalisatrice, où l'essentiel est de déterminer les intérêts des étudiants afin d'obtenir un curriculum juste, démocratique, intéressant et significatif.