

Consideraciones sobre la experiencia musical vital

Considerations on the vital musical experience

Rafael Enrique Buitrago Bonilla*

Laura Astrid Pulido Parra**

José Ignacio Murillo Tobar***

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Recepción: 13/11/2009

Evaluación: 06/02/2010

Aceptación: 28/04/2010

Artículo resultado de investigación Grupo de Investigación C.ACAENTA.

Resumen

El artículo se estructura en cuatro secciones: la primera, *Reflexiones preliminares*, presenta algunos planteamientos sobre la juventud, los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías, los procesos de producción, circulación y consumo, y el problema de la identidad; la segunda, *¿Por qué hablar de la experiencia musical vital (EMV)?*, plantea algunos conceptos que clarifican la EMV, y presenta los elementos que la integran; la tercera se refiere a *la EMV en la Licenciatura en Música de la Uptc*, y genera algunas reflexiones desde la interacción

implementada con los estudiantes pertenecientes a los núcleos de interés del proyecto “Somos Nosotros”; finalmente, en la cuarta sección se plantean algunas conclusiones.

Palabras clave: Experiencia Musical Vital, Culturas Juveniles, Educación musical.

Abstract

This paper is structured in four sections: The first part, called preliminary considerations, offers some topics about youth, mass media, new technologies,



*Licenciado en Música, Especialista en Gerencia Educativa Uptc, Magíster en Educación Universidad Externado de Colombia. Doctorando en Educación Musical Universidad de Granada, España. Profesor de planta escuela de música Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia lafaremus@gmail.com

**Licenciada en Música Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia lauraastrid@gmail.com

** Músico Universidad Nacional de Colombia muritoba@gmail.com



production processes, circulation and consumption, and the identity issue. The second fraction, titled: Why to deal with Musical Vital Experience (EMV for its initials in Spanish)?, discusses some concepts in order to clarify the EMV and its constitutive elements. The third section deals with the EMV in the Bachelor Degree Music's program at the University, UPTC, and some reflections are generated

from the interaction implemented with the students who make up the interest groups in the "Somos Nosotros" (We Are) project. Finally, in the last part some conclusions are stated.

Key Words: Musical Vital Experience, Young People Cultures, Musical Education.

Reflexiones preliminares

Nuestra sociedad se ha visto influenciada por una serie de fenómenos y cambios acelerados generados por diferentes factores, como el desarrollo e implementación de la tecnología, la desigualdad social y las brechas generacionales; esto implica modificaciones en los modos de ser y en las concepciones de los jóvenes y, desde luego, en sus necesidades y expectativas, aspectos que requieren de la atención y el análisis de los programas de educación superior, de manera general, y de las carreras direccionadas a la educación y el arte, de manera particular.

Internet y sus múltiples posibilidades y aplicaciones han permitido el enriquecimiento musical y la permeabilidad cultural de los jóvenes, en especial desde la perspectiva musical, ya que, como define García Canclini, la cultura es “el ámbito de producción, circulación y consumo de significaciones” (1995: 28). Al respecto, Serrano (1996) señala que la experiencia del consumo debe ser entendida como la apropiación de los fenómenos culturales que se generan en determinados espacios y condiciones a partir de algunas normas y reglas que quienes hacen parte de dicho contexto conocen.

La inexorable influencia de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías en la vida musical de los niños y jóvenes implica, por parte de los docentes, una actualización permanente sobre las tendencias y estilos, una mirada amplia y una contextualización de las comunidades para el adecuado desarrollo de sus prácticas de aula (Cremades, Lorenzo y Herrera, 2010; Lum, 2008).

Por otro lado, es importante señalar que, como plantea García (2007), el mayor número de consumidores de música, videos y tecnologías avanzadas son las nuevas generaciones, que a la vez nutren las iconografías mediáticas.

Los docentes actuales, incluyendo, lógicamente, los educadores musicales, deben orientar a sus estudiantes hacia un multiculturalismo dinámico, aspecto que ha tenido un importante desarrollo en los modelos de currículum multicultural en Estado Unidos y Canadá (Díaz e Ibarretxe, 2008). Por tal motivo, se hace necesario, desde la perspectiva de la educación musical multicultural, comprender, entender y aceptar la existencia de una diversidad de subculturas musicales dentro de la propia cultura musical y el sistema educativo (Díaz e Ibarretxe, 2008; North y Hargreaves, 2008; Zapata, Goubert y Maldonado, 2004).

En la misma dirección, Swanwick (2000) plantea que la música “significa” cosas diferentes para cada persona, debido a la menor o mayor intensidad con que ciertas experiencias se asocian a ella, lo que implica la necesidad de plantear contenidos que ofrezcan una respuesta a las particularidades de los estudiantes, los docentes y las comunidades, permitiendo el desarrollo de la creatividad a través de lo multidimensional y logrando un pensamiento crítico, global, aplicado e integrado a la realidad, es decir, como plantea Morin (1999), un pensamiento complejo.

Se diría que en el mundo de hoy, y por diversas razones, se presentan grandes movimientos migratorios, aspecto que



Nuestra sociedad se ha visto influenciada por una serie de fenómenos y cambios acelerados generados por diferentes factores, como el desarrollo e implementación de la tecnología, la desigualdad social y las brechas generacionales.

requiere la apertura de los currículos a la marcada heterogeneidad estudiantil y a la diversidad cultural. Por ello puede afirmarse que la educación intercultural debe posibilitar el encuentro, la convivencia, el intercambio y el respeto a la diferencia (Herrera y Lorenzo, 2007). Dados los retos que al respecto deben enfrentar los educadores musicales, se hace necesario fortalecer la educación musical intercultural, ya que la experiencia previa que se ha tenido como músico y docente es determinante en el ejercicio de la práctica profesional frente a los niños y jóvenes (Díaz e Ibarretxe, 2008).

Ahora bien, retomando la reflexión inicial frente a los jóvenes, en especial quienes son artistas, es necesario señalar que ellos han asumido un rol protagónico en la actual cotidianidad, generando nuevas maneras de organización, producción, comunicación y consumo, lo que imposibilita plantear generalizaciones. Estos cambios han permitido que los jóvenes pasen de centrar su atención en el trabajo, el estudio y el matrimonio a la conectividad y el consumo, aspecto que se articula con la diferenciación, la fragmentación y la transgresión que al final permite jóvenes cada vez más flexibles en lo referente a la organización y construcción de estrategias de vida (García, 2007).

Podría ahora señalarse el problema de la identidad, que, como plantea Villafuerte (1997), es una relación social que implica al menos tres componentes (sujetos): dos que pertenezcan a categorías inclusivas y uno que sea excluido, para generar así un opuesto. Por otro lado, es interesante señalar que es en la juventud en donde se

presenta la construcción de la identidad como movimiento de diferenciación, que implica una tensión entre la distribución de bienes materiales y simbólicos y el acceso a ellos (Reguillo, 1994).

Sin embargo, García (2007) señala que no es pertinente hablar de “identidades juveniles” en las culturas latinoamericanas o realizar generalizaciones sobre estilos de vida o comportamientos generacionales, sino prestar atención a las condiciones de diferentes grupos de jóvenes, sus cambios y desarrollos socioculturales. Al respecto, Latour (2008) indica que la importancia no radica en cómo son los grupos, sino en cómo se agrupan, en qué momentos generan redes, cómo posteriormente las deshacen y nuevamente las recomponen de otro modo, para permitir articulaciones que garanticen sus fines.

¿Por qué hablar de la experiencia musical vital?

La experiencia musical es un complejo proceso que incluye aprendizaje, memoria y emoción, aspectos que implican múltiples áreas del cerebro; esta activa participación de diferentes zonas cerebrales coadyuva al desarrollo de diferentes conexiones neuronales que sin duda alguna inciden en los procesos cognitivos generales y en la configuración de la interioridad del ser humano.

Es necesario plantear que el concepto de experiencia musical se puede dar en diferentes actores, es decir, el escucha, el intérprete o el compositor, y, además, a cualquier edad. Arguedas (2006) comenta que en la niñez el sonido es un puente

entre la fantasía y la realidad, ya que desde el juego se establecen relaciones con los objetos, bien sea de manera individual o colectiva. Sin embargo, no toda experiencia musical llega a ser vital o significativa, ya que dicha implicación requiere la articulación de una serie de factores a nivel cognitivo, emocional y contextual que permitan una sensación de bienestar y crecimiento personal.

Para empezar, es importante la implicación de la triada sensación, percepción y cognición, lo que desde luego implica el aprendizaje. Al respecto, Ausubel (1983) plantea que se pueden señalar tres tipos de aprendizaje significativo: el de Representaciones, que consiste en la atribución de significados a determinados símbolos; el de Conceptos, que es adquirido a través de dos procesos: formación y asimilación, y el de Proposiciones, que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

Las emociones dependen del sistema nervioso central, se modifican y enriquecen con las experiencias que cada individuo acumula a lo largo de su vivir, e intervienen en los procesos cognitivos generando cambios a todo nivel: físico, fisiológico, mental y espiritual (Buitrago, 2007). Adicionalmente, “La emoción no sólo configura la inteligencia humana, sino también las defensas psicológicas y las estrategias de superación de cada individuo, es decir, toda la estructura de la personalidad” (Greenspan, 1977: 58).

Algunos estudios han investigado la percepción emocional de la música desde diferentes perspectivas, como las claves

culturales (Balkwill y Thompson, 1999), la incidencia de la edad en la comprensión emocional (Cunningham y Sterling, 1988) y las reacciones fisiológicas (Panksepp, 1995).

Por otro lado, aunque la experiencia musical vital se puede presentar de manera individual, la experiencia compartida genera unos valores agregados importantes. Hacer música, en muchos casos, se produce en grupo y consiste en la sincronización de las acciones físicas y emocionales con gran precisión temporal, aspecto que implica la imitación, el aprendizaje, el conocimiento compartido y la predicción, es decir, se produce una empatía emocional, una experiencia afectiva compartida (Overy, 2009). En la misma dirección, Parsons (2008) comenta que al bailar, tocar o cantar con otros, las emociones entran en sincronía y las experiencias emocionales se mueven juntas.

La experiencia musical vital puede ser analizada desde diferentes perspectivas, sin embargo, la teoría de la Musicoterapia permite una claridad muy importante, en donde el concepto análogo podría ser el de experiencia estética. En esta dirección, Bruscia (1997) ha definido cinco niveles de experiencia musical:

Premusical, donde los sonidos provienen del ambiente, son vibracionales, no organizados; un ejemplo son los sonidos de la naturaleza o de los animales. Esta experiencia genera respuestas no motivadas por el sujeto, como cambio en el ritmo de la respiración, sin consciencia ni intención; son respuestas automáticas que se suceden a la manera de reflejos.



Las emociones dependen del sistema nervioso central, se modifican y enriquecen con las experiencias que cada individuo acumula a lo largo de su vivir, e intervienen en los procesos cognitivos generando cambios a todo nivel: físico, fisiológico, mental y espiritual (Buitrago, 2007).

Musical, donde los sonidos están organizados (ritmo, melodía) con elementos musicales perceptibles a través de la forma musical. La respuesta del sujeto a este tipo de experiencia generalmente está mediada por un esfuerzo intencional por escuchar y hacer música.

Paramusical, este tipo de experiencia incluye todos aquellos aspectos del ambiente que influyen en el sujeto, pero que no derivan su significado directamente de la música, es decir, son aquellos hechos que suceden paralelamente a la música, pero no están directamente relacionados con ella. Las respuestas típicas incluyen reacciones dentro del contenido musical, aunque no dependen de la música para encontrar su significado.

Extramusical, son aquellas experiencias en las que los aspectos no musicales derivan su significado de la música, como el caso de los textos, los dramas, historias, entre otros. La relación con la música siempre es consciente. La respuesta del sujeto puede incluir reacciones no musicales, pero que están directamente relacionadas con la música, movimiento, respuesta emocional, dibujo, escritura, entre otros.

No musicales, incluyen todo tipo de aspectos del “setting” que no afectan al usuario, pero que influyen en el significado que le da a la experiencia. Las reacciones no tienen intención musical, ni se derivan de la música. Uno de los casos más comunes es el saludo en una clase, o sesión, así como las consignas que no tienen que ver con la música.

La experiencia musical, independientemente del nivel en el que se ubique, está

mediada por cuatro aspectos: la persona, el proceso, el contexto y el producto musical, que sirven como marco para la experiencia del sujeto. Lo anterior implica que para determinar el nivel de experiencia musical en el sujeto se deban tener en cuenta la naturaleza humana, la ordenación de los sonidos, el control que se ha ejercido previamente sobre la música, el efecto vibracional de la música, las respuestas sensoriales de la música, especialmente las auditivas y visuales, y la finalidad estética de la experiencia musical.

De acuerdo con estos niveles de experiencia musical, Bruscia (1997) ha definido los siguientes modelos dinámicos:

Música como experiencia objetiva: la música tiene aspectos medibles, entonces se usa como estímulo para investigar las posibles respuestas del usuario (velocidad, ritmo cardíaco).

Música como experiencia subjetiva: la experiencia musical es el objetivo final del proceso, así que la música y el usuario están conectados íntimamente y son inseparables.

Música como experiencia colectiva: se entiende la música como un ritual que permite inducir cambios. Es aquí cuando se habla de la identidad colectiva y las representaciones inconscientes de la identidad, por lo que el significado musical se deriva de la experiencia de la comunidad o grupo.

Música como experiencia transpersonal: la música es vehículo y espacio; como vehículo ayuda al sujeto a acceder a lo transpersonal, y como espacio sirve para generar experiencias pico.



Música como forma universal de energía: la experiencia en la música está basada en el equilibrio y el balance, se usan las vibraciones para la sanación.

Por su parte, Lee (2003) plantea que la experiencia estética tiene gran poder, ya que aparece a partir de un momento espontáneo; además, la creatividad estético-musical implica gran variedad de niveles emocionales. Cabe señalar que este autor emplea el concepto de estética separándolo de la belleza, asumiendo las experiencias estéticas como aquellas que son profundamente significativas para el sujeto y, por tanto, modifican su expresión y modo de acceder al mundo.

Finalmente, sería importante retomar el concepto de identidad, en este caso desde la perspectiva cultural; al respecto se podrían señalar varios conceptos que nutren el presente análisis. Vila (1996) comenta que la identidad musical se construye desde la trama argumental, donde hay un argumento central en toda historia, con por lo menos un héroe o protagonista, con una misión, un carácter, una situación con inicio, nudo y desenlace. Por su parte, Middleton (1990) plantea que la música puede tener diferentes caracteres:

Primario (connotativo), se puede definir por las referencias internas de la música, donde se establecen relaciones entre sus elementos y la manera como estas relaciones se convierten en elementos para configurar significados.

Secundario (denonativo), las palabras que se usan para describir, criticar, comentar o conversar sobre la música afectan su

significado. El significado de las músicas no se puede separar de los discursos que las rodean. Desde esta teoría, el significado de la música depende de los elementos internos (primario) y contextuales (secundario).

Desde la perspectiva de Small (1999), la música no es una cosa, sino una actividad, es algo que la gente hace. Musicar es tomar parte de cualquier manera en una actuación musical. El acto de musicar crea entre los participantes un conjunto de relaciones y es en estas relaciones donde se encuentra el significado del acto de musicar. Por lo tanto, la música siempre nos remite a situaciones sociales, y el escuchar música nos conecta con significados sociales comunes, preconcebidos.

Para autores como North y Hargreaves (1999) y Sloboda y O'Neill (2001), los usos cotidianos de la música tienen que ver con experiencias espirituales, ponerse de buen ánimo, relajarse y hacer catarsis, motivarse, crear una "atmósfera", comunicarse con otros, sentirse acompañado, tapar el silencio y recordar eventos pasados.

Para concluir, el modelo constructivista de Nicholas Cook (1987) señala que la música nunca está "sola", siempre es recibida en un contexto discursivo, y es a través de la interacción entre la música y quien la escucha, el texto y el contexto, que se construye el significado.

La experiencia musical vital en la Licenciatura en Música de la Uptc

La EMV en el programa de Licenciatura en Música se analizó desde el proyecto



Lee (2003) plantea que la experiencia estética tiene gran poder, ya que aparece a partir de un momento espontáneo; además, la creatividad estético-musical implica gran variedad de niveles emocionales.

musical denominado “Somos Nosotros”, que es el espacio-tiempo curricular en donde los estudiantes articulan sus propias vivencias y expectativas musicales con los planteamientos académicos y curriculares. Este proyecto está integrado por una serie de núcleos de interés en los que se reúnen los estudiantes con un docente para hablar, reflexionar, investigar, crear e interpretar música en el género específico. Los núcleos que integran el proyecto son: música de cámara, jazz, rock y afines, afro-caribeñas y música colombiana.

Desde la teoría de Bruscia es claro que el proceso, el producto musical y las personas involucradas en él tienen relación directa con la experiencia musical que vive el estudiante; sin embargo, para el caso de la Licenciatura en Música de la Uptc, tal vez, lo más importante es el contexto, ya que determina el grado de aceptación de un producto musical, y así los elementos que nutrirán el proceso de producción sonora. Por supuesto, el contexto contiene también las personas que se relacionan con la experiencia musical, bien sean profesores, compañeros o público.

Partiendo de estos conceptos se podría pensar que la experiencia musical vital está directamente relacionada con estos cuatro elementos (producto, proceso, personas y contexto), que son los determinantes de la significancia de la experiencia.

De acuerdo con la información recogida en entrevistas sobre la manera como los estudiantes y profesores narran sus experiencias musicales, se puede concluir que la anécdota es el principal elemento, o lo que para Pablo Vila puede entenderse como la trama argumental, teniendo en

cuenta que en toda historia musical existe un héroe, con características y sucesos definidos; esto se puede deducir porque casi siempre que los estudiantes acuden a narrar las experiencias que han sido significativas en su existencia, lo hacen en primera persona, detallando sus características personales y cómo éstas se relacionan con la música producida, así como la relación que establecieron con otros sujetos desde la música y los sucesos no musicales frutos de la experiencia.

De la misma manera, los tipos de experiencia musical podrían equipararse con el carácter polisémico de la música (Middleton), ya que las experiencias musicales de Bruscia se podrían definir como primarias, mientras las extramusicales, paramusicales, no musicales y premusicales serían secundarias o denotativas, es decir, hacen parte de la experiencia, la nutren, ayudan a definirla, aunque no son música en sí mismas.

Cada vez que los integrantes de la Licenciatura narran aquellas experiencias vitales, hacen referencia tanto a la música producida, como a los elementos externos que nutrieron la experiencia. Los principales elementos externos que surgieron de las entrevistas realizadas a los integrantes de los núcleos de interés del proyecto “Somos Nosotros” fueron: el profesor, la disponibilidad de tiempo, el repertorio trabajado, los instrumentos musicales disponibles, la posibilidad de proyección dentro del núcleo de interés y el resultado musical. Por su parte, en las experiencias externas a la formación profesional: las personas involucradas y los sucesos secundarios a la música (antecedentes–consecuentes).

Conclusiones

Si se parte de la categorización propuesta por Bruscia, los estudiantes tienen la posibilidad de tener principalmente experiencias musicales, paramusicales, extramusicales y no musicales durante las clases y las organizaciones musicales; si bien el objetivo de la formación musical es que los estudiantes y profesores interactúen dentro de la música (experiencias musicales), es claro que las relaciones interpersonales y la disponibilidad de tiempo y de instrumentos, entre otros aspectos que no ocurren directamente en la música, influyen en el significado que los estudiantes le asignan a ella, y, por tanto, en la resonancia que dichas experiencias tendrán en su formación musical y su futuro profesional.

A pesar de que en la mayoría de los casos los núcleos de interés del proyecto “Somos Nosotros” obedecen al estudio y práctica de músicas populares, los estudiantes de la Licenciatura en Música consideran que este proyecto debe ser calificado y que

esta práctica no tiene incidencia negativa en la experiencia musical vital.

Si bien es cierto que llegar a una experiencia musical vital implica la articulación de una serie de factores, dicha posibilidad no debe ser limitada a la práctica instrumental o de conjunto, sino que debe trascender a las demás áreas del plan de estudios, esto es, en el caso específico de la Licenciatura en Música, a las áreas de teoría y pedagogía. Sin embargo, esta dinámica solo será posible desde el cambio de pensamiento, el planteamiento de nuevas maneras y metodologías de asumir la enseñanza musical, el replanteamiento de la orientación de la educación musical y la integración dinámica de la investigación contextualizada al currículo del programa.

Para terminar, es importante señalar que el proyecto de investigación “La experiencia musical vital en la Licenciatura en Música de la Uptc” es un pequeño punto de partida para el desarrollo del concepto y el análisis de su incidencia en el estudiantado, el profesorado, el currículo y el contexto social.



Si se parte de la categorización propuesta por Bruscia, los estudiantes tienen la posibilidad de tener principalmente experiencias musicales, paramusicales, extramusicales y no musicales durante las clases y las organizaciones musicales; si bien el objetivo de la formación musical es que los estudiantes y profesores interactúen dentro de la música.

Bibliografía

- AUSUBEL, NOVAK Y HANESIAN. (1983): *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2 Edición. México: Trillas.
- ARGUEDAS, C. (2006): “Vivencias de la expresión musical: áreas y estrategias metodológicas”. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3): 2-30.
- BALKWILL, L. L., & THOMPSON, W. F. (1999): “A crosscultural investigation of the perception of emotion in music: Psychophysical and cultural cues”. *Music Perception*, 17: 43-64.
- BUITRAGO, R. E. (2007): *EMOCION Y ARTE: Relación entre Desarrollo Emocional, Motivación Profesional y Praxis Musical*. Universidad Externado de Colombia. Tesis de Maestría.
- BRUSCIA, K. (1997): *Definiendo musicoterapia*. Amarú Ediciones.
- COOK, N. (1987): *A Guide to Musical Analysis*. London: J. M. Dent.
- CREMADES, R.; LORENZO, O. & HERRERA, L. (2010): Musical tastes of secondary school students' with different cultural backgrounds: a study in the Spanish North African city of Melilla. *Musicae Scientiae* (en prensa).
- CUNNINGHAM, J. G. & Sterling, R. S. (1988): “Developmental change in the understanding of affective meaning in music”. *Motivation and Emotion*, 12: 399-413.
- DÍAZ, M. e IBARRETXE, G. (2008): “Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados”. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1): 97-110.
- GARCÍA, N. (1995): *Los estudios culturales de los ochenta a los noventa: perspectivas antropológicas y sociológicas en cultura y pospolítica*. México: CNCA.
- GARCÍA, N. (2007): “Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente?”. *Pensamiento Iberoamericano*, 3: 3-16.
- GREENSPAN, S. (1977): *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. España: Paidós.
- HERRERA, L. y LORENZO, O. (2007): “Estudio sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar”. En: M. A. Ortiz (Coord.): *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela: Desarrollo de la socialización mediante actividades de expresión artística*, pp. 117-156. Maia (Portugal): Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.
- LATOUR, B. (2008): *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- LEE, C. A. (2003): *The Architecture of Aesthetic Music Therapy*. Barcelona: Publisher.



- LUM, C. (2008): "Home Musical Environment of Children in Singapore: On Globalization, Technology, and Media". *Journal of Research in Music Education*, 56(2): 101-117.
- MIDDLETON, R. (1990): *Studying popular music*. Open University Press.
- NORTH, A. C. & HARGREAVES, D. J. (1999): "Music and adolescent identity". *Music Education Research*, 1: 75-92.
- NORTH, A. C. & HARGREAVES, D. J. (2008): *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford University Press.
- OVERY, K. (2009): Being together in time: musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception* 26(5): 489-504.
- PANKSEPP, J. (1995): The emotional sources of "chills" induced by music. *Music Perception*, 13: 171-207.
- PARSONS, L. (2008, 19 de octubre): *¿Bailamos?* Entrevista de Eduard Punset con Lawrence Parsons, neurocientífico de la Universidad de Sheffield.
- REGULLO, R. (1994): "Las tribus juveniles en tiempos de la modernidad". *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. 5 (15).
- SERRANO, J. F. (1996): "Abismarse en el suelo del propio cuarto. Observaciones sobre el consumo de rock en jóvenes urbanos. *Nómadas*, 4: 28-35.
- SLOBODA, J. y O'NEILL, S. (2001): "Emotions in everyday listening to music". In J. A. Sloboda y P. Juslin (eds.): *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University press, pp. 415-429.
- SMALL, C. (1999): "El musicar: Un ritual en el espacio social". Revista Transcultural de Música Transcultural *Music Review*, 4. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>
- VILA, P. (1996): "Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones". Revista Transcultural de Música Transcultural *Music Review* 2. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/vila.htm>.
- VILLAFUERT, F. (1997): *El proceso de la calle a la nación. Investigación con bandas juveniles*. Departamento de Psicología UN - Seminario Socialización y Grupos Primarios.
- ZAPATA, G.; GOUBERT, B. y MALDONADO, J. (2004): *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional.

