



# *Entrevista con Lucy Green<sup>1</sup>*

*Interview with Lucy Green*

*Entrevista realizada por Silvia CARABETTA\**

***Cómo citar este artículo:***

Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. 1* (Núm. 1), pp. 133-156.

***RESUMEN:***

Entrevista realizada a la especialista en educación musical Lucy Green, en la que se abordan problemas del significado musical, la ideología y el género, así como la aplicación a la educación formal de las prácticas informales de aprendizaje musical, propias de los músicos populares.

***PALABRAS  
CLAVES:***

*Lucy Green; entrevista; significado musical; género; ideología; aprendizaje informal de la música; músicos populares*

<sup>1</sup> La entrevista se realizó vía mail, por escrito, a través de un listado de preguntas. A partir de las respuestas de la Dra. Green, se generó un fluido intercambio del cual surgieron nuevas preguntas y repreguntas, así como un trabajo conjunto para dar forma al producto final. La traducción del intercambio, la corrección y traducción final estuvieron a cargo de la Lic. Sofía Belén Arroñade.

\* Silvia Carabetta es Lic. y Mg. en Educación. Sus investigaciones abordan la formación de los educadores musicales en los conservatorios y, en ella, la tensión entre lo clásico y lo popular. Es autora de dos libros: “Sonidos y Silencios en la formación de los docentes de música” (2008) y “Ruidos en la Educación Musical” (2014), ambos publicado por Editorial Maipue.

**ABSTRACT:** Interview with the music education specialist Lucy Green, where issues regarding musical meaning, ideology and gender are approached, as well as the use of popular musicians' informal learning practices in the context of formal education.

**KEYWORDS:** *Lucy Green; interview; musical meaning; gender; ideology; informal music learning; popular musicians*

---

## **Presentación**

Iniciamos nuestra sección de *Diálogos*, con la entrevista que realizáramos entre los meses de Julio y Agosto de 2016 a la Dra. Lucy Green, investigadora inglesa especializada en el campo de educación musical. Autora de numerosas publicaciones, Green se interesa por la sociología de la educación musical, transitando por cuestiones de género, ideología, significado musical, inclusión, igualdad; sus investigaciones se orientan al desarrollo de métodos de enseñanza de la música, resignificando procesos informales de aprendizaje y creación, fundamentalmente procedentes de la música popular, para repensarlos dentro de contextos escolares.

Hay dos textos de Lucy Green editados en español. El primero, *Música, género y educación* (1997) traducido al español y editado por Morata en el 2001. El segundo, "Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía" es un capítulo en la compilación que realizara David K. Lines (*La Educación musical para el nuevo milenio*, editado en 2009 por Morata), donde reúne a notables especialistas de la talla de T. Regelski, W. Bowman, D. Elliot, entre otros.

Un fuerte compromiso con la pluralidad de voces, además de algunas cuestiones fortuitas, nos ha llevado a proponer para la sección Diálogos del primer número una entrevista con una especialista en educación musical inglesa. La posibilidad, justamente, de un diálogo con un pensamiento surgido en contextos completamente distintos a los nuestros, como un juego de semejanzas y diferencias, se nos ha presentado como la forma más propicia para desarrollar una reflexión sobre nuestras propias realidades. Como planteamos en el *Editorial*, se trata de dialogar y construir colectivamente un

pensamiento, que recupere, resignifique y reescriba lo que se piensa desde otras realidades. Creemos que la riqueza de este diálogo, está en poder seguir haciéndose preguntas antes que encontrar las respuestas definitivas.

### ***La entrevista***

***Silvia Carabetta: Según surge de su biografía, Ud. es música, docente y especialista en Educación Musical. En su trabajo como investigadora ha estudiado distintas temáticas relacionadas con la educación musical, como por ejemplo el género y las prácticas informales de aprendizaje en la música popular. En este sentido, nos interesaría conocer las disciplinas y autores que le resultaron significativos para construir el marco conceptual con el cual aborda en sus obras la educación musical.***

***Lucy Green:*** Como estudiante universitaria, realicé un *Bachelor* de cuatro años en Educación (similar a una “Licenciatura en Educación”) en Homerton College, Universidad de Cambridge. Parte de ese curso estaba dedicado a Estudios en Educación (Filosofía, Sociología, Psicología de la Educación); otra a Música (Historia, Teoría, Análisis, Ejecución, Composición) y otra a Educación Musical (sobre todo práctica de la enseñanza, con poca teoría y poca lectura). Las tres partes no estaban conectadas entre sí. Durante el tercer año de cursada, me sentí atraída por la Sociología de la Educación. Me interesaron particularmente asuntos vinculados con la igualdad de oportunidades. En ese momento leí a Bourdieu, M. F. D. Young, Bowles y Gintis, también a Bernstein. Además, mis lecturas incluían autores de teoría sociológica como Anthony Giddens o los clásicos de la sociología Durkheim y Marx. En aquellos días (1975-79) había muy pocos textos sobre educación musical en sí, de hecho ni siquiera había una revista de educación musical en Reino Unido – ¡ni existía internet! Empecé a descubrir que las teorías aportadas por la sociología de la educación, tenían importancia teórica y aplicación práctica en la educación musical. Esa fue la chispa que, a partir de entonces, encendió todo mi trabajo. Me enteré del trabajo de Graham Vulliamy, otro sociólogo que había unido la sociología con la educación musical de forma muy productiva e

*f*

interesante, y también de investigadores como Paul Willis. También accedí a visionarios de aquél momento como Paulo Freire e Ivan Illich.

A todos estos teóricos los llevé conmigo a la Maestría en Música, que comencé en la Universidad de Sussex luego del *Bachelor*. En la Maestría conocí a autores como Adorno y filósofos como Kant, Hegel, Schopenhauer, Suzanne Langer, entre otros; también teóricos de la música entre los cuales se encontraban L. B. Meyer, quien tuvo un efecto inmenso sobre mí. En mis primeros dos años de doctorado (también en Sussex) leí mucho a Marx y otros teóricos como Lukacs, Goldman, Benjamin, Marcuse. Fue un momento increíble, y mi curva de aprendizaje fue gigantesca.

**S. C.:** *Su segundo libro **Music, Gender, Education** (1997) es uno de los pocos materiales de su amplia producción que puede conseguirse en español. ¿Podría contarnos qué la llevó a escribir sobre cuestiones de género en la música? ¿Podría desarrollar sus principales ideas sobre estos temas y cómo esto se vincula con la educación musical? ¿Qué opina actualmente sobre las ideas que planteó en este libro?*

**L. G.:** Me interesé en los temas de género durante mis estudios de posgrado, de una forma natural. El feminismo y la teoría feminista eran particularmente fuertes en aquél tiempo (1979-1984), y la Universidad de Sussex tenía un estudiantado muy politizado y activo. En mi tesis doctoral, que luego se convirtió en mi primer libro *Music on Deaf Ears*, le había prestado atención a cómo el significado musical<sup>3</sup> [*musical meaning*] opera

<sup>2</sup> Por *significado musical* [*musical meaning*] la autora se refiere a los procesos mentales que un oyente realiza para reconocer que cierta colección de sonidos es música o no lo es. En su *teoría dialéctica del significado musical*, Green establece dos categorías que contribuyen a la comprensión teórica de la experiencia musical, las cuales no pueden separarse a nivel de la experiencia. Por un lado, desarrolla la idea de *significados inherentes* [*inherent meanings*]. Por tales, entiende la organización lógica del material sonoro en relaciones significativas. Son intrínsecos en el sentido de que el objeto musical, los materiales musicales (acorde, nota, frase), los contiene y son significados en la medida en que guardan relaciones entre sí; no son naturales ni esenciales, sino artificiales, históricos y aprendidos. Por otro lado, habla de *delineaciones* [*delineations*] refiriéndose al significado de la música en relación con el contexto social y su mediación como objeto cultural, sin que esto sea un mero añadido al significado inherente. Si bien esto no implica que ambos significados coexistan en igual grado, dice Green que es imposible reconocer como música un grupo concreto de sonidos, sin que medie un reconocimiento social y



para reproducir las clases sociales en la educación musical. Fue más tarde cuando comencé a direccionar mi interés hacia el género, fue cuando daba clases en escuelas. Este interés implicó hacerme las mismas preguntas que me había hecho sobre el *significado musical*, pero ahora en relación al género, en lugar de hacerlo respecto a las clases sociales. Entonces la pregunta principal fue: ¿de qué manera el *significado musical* funciona reproduciendo el género en la educación musical? Hasta cierto punto, era bastante sencillo “transformar” mi teoría sobre el *significado musical* alejándola de las construcciones ideológicas de las clases sociales, y llevarla a las construcciones ideológicas de género. Sin embargo, en otros aspectos fue muy difícil y tuve que meditarlo bastante. Mientras preparaba este libro que trataría sobre género, significado musical y educación, me encontré con el trabajo de historiadoras de la música feministas como Jane Bowers y Judith Tick, entre otras. Fue emocionante leer sus investigaciones, dado que las mismas me ofrecieron un marco histórico y contextual a través del cual construir mi teoría. Poco después descubrí el trabajo de Susan Mc Clary. Ambas abordábamos asuntos relativos al significado musical *generizado*, pero su abordaje era diferente al mío. Como musicóloga, ella buscaba el género en la música; como socióloga, yo lo buscaba en los contextos socio-históricos de producción, distribución y recepción de la música.

Sintéticamente, mi teoría propone que, en virtud de cómo es usada en la sociedad, la música puede ‘significar’ (o como yo lo he llamado: “delinear” [*delineate*]) género –es decir: masculinidad, femineidad y todos sus complejos matices–. En otras palabras, sus connotaciones, asociaciones y significados –es decir, sus *delineaciones*– son generizadas. Pero las notas en sí mismas –que son las que crean un sentido “inherente” o “intersónico” como lo llamo– no son generizadas. Es la relación de estas notas con el estilo musical lo que es más, o menos, neutral en términos de género. Sin embargo, el sentido *delineado* y el sentido *inherente* pueden mezclarse fácilmente, de tal manera que

---

colectivo (lo que en nuestra cultura entenderemos como la sonoridad de la voz cantada/hablada, lo que definimos como instrumentos, por ejemplo). Dada la complejidad del tema, sugerimos profundizar en los textos de referencia, editados en castellano (*Ver* listado al final).

---

*f*

podemos llegar a *pensar* que las notas mismas están generizadas: esto es lo que yo llamo “fetichismo musical”.

Un ejemplo simple es el siguiente. Un crítico escandinavo, a finales del siglo XIX solía escribir reseñas muy positivas en el periódico acerca de un compositor. Un día, el crítico descubre que el compositor era una mujer. Él continuó escribiendo reseñas favorables sobre ella, pero el modo en el cual comenzó a describir la música cambió. Cuando pensaba que la música había sido compuesta por un varón la describía como “estridente, viril y poderosa”. Luego de descubrir que había sido compuesta por una mujer, la comenzó a describir como “delicada y sensible”. Lo que ocurrió, en los términos de mi teoría, es que la música había llegado a *delinear* a una mujer compositora, y fue esta *delineación* la que causó que el crítico realmente escuchara la música *como si* ésta fuera en sí misma femenina. El crítico oía cosas diferentes en las notas musicales. Por supuesto era exactamente la misma música. La música puede *delinear* al género, y el género puede parecer como si se “introdujera dentro” de la música, de tal forma que a veces los oyentes pueden llegar a confundir el *delineamiento* con una propiedad de la música en sí misma.

Este libro también interpreta la historia de las prácticas musicales de las mujeres y la recepción de su música por parte de los críticos y audiencias. En este sentido, identifico tres categorías: “afirmación” [*affirmation*], “interrupción” [*interruption*] y “amenaza” [*threat*]. Básicamente argumento que ciertas prácticas musicales son capaces de “afirmar” ideas de lo femenino, y sobre aquello que las mujeres deberían y podrían hacer femeninamente; la principal de estas prácticas es, por supuesto, el canto. El canto *afirma* la femineidad porque, por un lado, está asociada con el nacimiento y la domesticación, y por otro, con la performance sexual y la disponibilidad. Otras prácticas musicales tienden a *interrumpir* la femineidad. La principal de estas es la práctica de un instrumento (siendo algunos instrumentos como el trombón o la percusión los más disruptivos, en comparación con el piano, por ejemplo). Esto último sucede porque éstas prácticas se alejan de las normas aceptadas (domesticidad *versus* disponibilidad sexual, por ponerlo en palabras muy crudas), e ingresan en un mundo más masculino, dominado



por los varones (el mundo público). Otras, en particular la composición, tienden a *amenazar* las nociones de la femineidad, especialmente porque componer música *delinea* conceptos de superioridad mental y creativa, que por mucho tiempo fueron consideradas como patrimonio exclusivo de los hombres.

Luego rastreo cómo estas categorías continúan apareciendo en las escuelas del Reino Unido hoy; y pienso que algo similar puede ocurrir en otros países, incluyendo por supuesto Latinoamérica. Algo que encontré muy interesante refiere a cómo son considerados las niñas y niños, no sólo por sus docentes, sino también por ellos mismos y por los otros niños; y cómo esto está vinculado especialmente con la percepción de sus habilidades como ‘compositores musicales’. Los docentes, y las niñas mismas, consideran que las niñas son más obedientes, voluntariosas y trabajadoras que los niños. Pareciera que las niñas hacen lo que se les dice, temen ser independientes y escuchan a su maestro. Por su lado, a los niños se los observa, y así también se presentan a sí mismos, como traviosos, sin compromiso o responsabilidad y descuidados. Pareciera que ellos son felices desobedeciendo al maestro y no haciendo su tarea. Estas concepciones, tienen un extraño efecto -bastante maravilloso-, en cuanto se aplica a las actitudes en torno a la composición. Si una niña compone una pieza musical buena, se explica esto porque ‘por supuesto’ ha trabajado duro, ha escuchado al maestro, ha invertido mucho tiempo haciendo esta tarea: ¡fue diligente! Aun cuando produzcan buenos resultados, los maestros y estudiantes están inclinados a pensar que las niñas carecen de creatividad. Pero si es un varón el que ha compuesto una pieza de música buena... ¡guau! ¡Debe ser porque es brillante, creativo y original! Porque, ¿de qué otra forma pudo haber logrado algo tan bueno, si nunca hace ningún trabajo, ni escucha a su maestro? Estas ideas se remontan a mucho tiempo atrás en nuestra historia. Son muy provocativas.

*S.C.: En nuestro país, el debate en torno a la educación musical está establecido casi exclusivamente en términos musicales. A mi juicio, incluir otras perspectivas como la sociológica, pedagógica y filosófica, es necesario para entender la complejidad de este campo en la actualidad. Usted ha señalado a través de sus escritos que la ideología y la*

*f*



*educación musical están profundamente vinculadas. ¿Podría explicarnos brevemente cuál es la relación que usted observa entre música e ideología? ¿Cómo se relaciona la educación musical con la ideología?*

**L.G.:** En mi primer libro [*Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*] rastreeé cómo los conceptos ligados a la valoración de la música pueden ser considerados ideológicos, en tanto que contribuyen a la reproducción de las estructuras sociales dadas, las cuales a su vez son ventajosas para algunas clases sociales en detrimento de otras. Los conceptos que usé, estaban ligados principalmente a la valoración de la música clásica y popular. En la escuela, el currículum sobrevalora fuertemente la música clásica por sobre la música popular, por ejemplo simplemente incluyendo sólo la primera y no la segunda. Pero también descubrí que la música clásica y los valores asociados a ésta, mantenían su superioridad *aun* cuando aparentaban no hacerlo. Es el caso de algunas escuelas, que incluyeron tanto música clásica como popular en sus programas, parecería, desde la forma, que ambas estaban valoradas del mismo modo. Pero si nos acercamos más al asunto, observamos que cada tipo de música delinea valores diferentes dentro de la escuela. Para analizar sólo un ejemplo, la música popular era usada con niños a los que se creía con menor habilidad y pertenecientes a una clase social más baja (este punto fue tratado por Graham Vulliamy antes que yo); y la música clásica en cambio, se utilizaba con niños de mayores habilidades y de clase social más elevada. Entonces no sólo ambas músicas *no* recibían un trato igual, sino que funcionaban para legitimar esa misma situación: haciendo parecer que sólo los niños con mayor habilidad podrían lidiar con la música clásica y sólo los niños con menor habilidad podrían entender la música popular, y así.

Algo más interesante aún, cuando los docentes consideraban a la música popular como valiosa, era sólo en tanto ésta compartía las mismas características que hacen valiosa a la música clásica: por ejemplo, la música popular era “importante” si era estructural o armónicamente “compleja”; si era antigua y había perdurado un tiempo prolongado; o cuando se consideraba que poseía un grado de autonomía respecto del



interés comercial. Sin embargo, estos son los mismos valores que *elevan* a la música clásica. Entonces a pesar de que la música popular parecía ser valorada en sí misma, el conjunto de valores subyacentes que habían llevado a la música clásica a lo más alto de la jerarquía musical, permanecía sin cuestionarse. Y por supuesto, esto dejaba a muchas otras músicas populares en el fondo de la lista. De esta manera, este mecanismo hace parecer que se da a toda la música la misma oportunidad de ser valorada, y que es una parte de ella la que no supera la prueba. Esto conforma un círculo auto-legitimatorio que contribuye a perpetuar el *statu quo*. Fundamentalmente es esto lo que hace ideológico al proceso.

Mi respuesta a la pregunta anterior, es otra ilustración de cómo la ideología musical puede funcionar, en ese caso en relación al género: por ejemplo, cómo el concepto de niños, niñas, hombres, mujeres, y de lo masculino y lo femenino, pueden ser puestos en escena a través de las *delineaciones* musicales. Pero no sólo esto, la ideología musical trasciende la “mera” *delineación* o el “mero” *significado musical*, y afecta no sólo a nuestras creencias y las cosas que hacemos y decimos a propósito de ellas, sino que en última instancia, también modifica las estructuras sociales que los seres humanos erigimos. Estas estructuras involucran sistemas de recompensa, castigo, oportunidad, que luego perjudican a unos y aventajan a otros; y que funcionan de forma naturalizada, generando de este modo una justificación. Otro círculo de legitimación.

**S.C.:** *A lo largo de sus investigaciones usted ha focalizado en las prácticas de aprendizaje informal, particularmente en el modo en el cual aprenden música los músicos populares. En este sentido, nos interesaría que nos cuente ¿qué puede aportar el aprendizaje de la música popular a la educación musical en el contexto escolar? ¿Qué elementos encuentra usted, en la forma que se aprenden estas músicas, que pueden resultar útiles para la docencia en niveles primario y secundario?*

**L.G.:** Algunas de las características principales de las prácticas de aprendizaje de los músicos populares son, en primer lugar, que el aprendizaje informal comienza con la

*f*

música que las mismas personas que están aprendiendo eligen música familiar para ellos, que les gusta y la cual disfrutan de escuchar. Por supuesto tienden a tener una gran afinidad con esa música y a identificarse con ella. Todo esto es bastante diferente a lo que normalmente ocurre en educación formal, donde los maestros u otros expertos eligen la mayor parte de la música que sus alumnos van a escuchar, para los cuales dicha música no suele ser familiar. A menudo tampoco les gusta, o incluso sienten un profundo desagrado por ella.

En segundo lugar, dentro del campo de lo informal, uno de los métodos más importantes para adquirir destrezas supone imitar las grabaciones de oído, sobre la base del ensayo-error, al menos al comienzo. Por un lado, esto requiere de una escucha consciente, muy atenta, cercana a la imitación. Por otra parte, quienes están aprendiendo de este modo también desarrollan una forma inconsciente de conocimiento auditivo de un amplio espectro de música, dentro y más allá del estilo relevante para él. Por supuesto estos abordajes tienen importantes diferencias con aquellos basados sobre todo en la notación u otras instrucciones de tipo verbal o escrita.

En tercer lugar, el aprendizaje informal tiene lugar no sólo en soledad sino también, y esto es sumamente importante, entre amigos que comparten destrezas y conocimiento juntos. Antes que ser “enseñados” por un “experto” o adulto con mayor destreza, los jóvenes que están aprendiendo se ayudan unos a otros. Aprenden, de esta manera, de un modo mucho más inconsciente, simplemente escuchando y mirándose unos a otros y hablando de música. Esto ocurre casi por completo en ausencia de la supervisión o guía de un adulto, por ello es muy distinto a la educación formal, donde habitualmente está el docente o alguien con mayor experiencia que conduce las actividades.

En cuarto lugar, a través del aprendizaje informal, las destrezas y el conocimiento tienden a ser asimilados de forma holística, comenzando por piezas de música “completas” provenientes del “mundo real”. Cada persona halla su propio camino a lo largo del aprendizaje. Sin embargo, en el campo de lo formal, generalmente los estudiantes siguen una propuesta estructurada basada en la progresión establecida por los docentes u otros expertos, que va de lo simple a lo complejo. Esto supone, en muchos

casos, el uso de música especialmente compuesta para clase, un plan de estudios o un programa ordenado.

Finalmente, los abordajes informales tienden a involucrar a lo largo del proceso de aprendizaje una profunda integración de la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición. Esto es bastante distinto en la educación musical formal, donde se separan las destrezas en diversas lecciones o secciones: “ahora es momento de tu lección de flauta”, “ahora vamos a hacer entrenamiento auditivo”, “ahora historia de la música”, etc.

En un punto, no es tan complicado adaptar este tipo de *prácticas de aprendizaje* a los salones escolares. Básicamente implica permitir que los estudiantes elijan la música, con qué amigos van a trabajar y que escojan cómo van a ir transitando su aprendizaje. Eso es todo. Por supuesto el docente necesitará algunos recursos, particularmente un buen espacio y suficientes instrumentos musicales –de cualquier tipo, percusión de mano, instrumentos hechos en casa también-. Pero sobre todo lo que necesita es la disposición a probar algo bastante distinto a lo que, probablemente, hayan experimentado la mayor parte de los docentes de música por sí mismos. Lo que encontramos en nuestra investigación, la cual fue replicada en varios países, es que muchos docentes simplemente no creen que estos métodos vayan a funcionar; no obstante, en un período de tiempo muy breve a menudo se asombran.

Lo que ven es, primero, que los estudiantes están muy motivados y comprometidos. Segundo, que los estudiantes comienzan a escuchar la música de forma más detenida y profunda como nunca antes lo habían hecho. ¡Y no sólo los maestros dicen esto, también un gran número de estudiantes nos han contado que nunca antes se habían dado cuenta de que la música se construía de distintas partes! ¡Hasta ese momento sólo le prestaban atención a las palabras y a nada más! Los estudiantes también comienzan a desarrollar muchas destrezas prácticas: tocar instrumentos, aprender a tocar juntos en un ensamble, sostener un tempo, etc. Otra cuestión que sorprendió a muchos docentes es que los estudiantes cooperaran bien unos con otros; en particular que muchos estudiantes que previamente habían estado desanimados y reticentes, lograban cambiar su actitud por

*f*

completo. Lo más importante quizás, al menos lo es para mí, es que se divirtieron haciendo música y disfrutaron de la música en la escuela.

El docente no necesita intervenir tanto mientras pueda observar que los estudiantes están comprometidos y aprendiendo. Pero incluso en ese momento, ¡no se trata de que el docente sólo se aparte y no haga nada! Todos nuestros docentes han encontrado en estos métodos que sus habilidades musicales y profesionales se emplean al máximo desde el vamos. Es más, pasadas dos o tres clases, el docente comienza a ofrecer una cantidad creciente de orientaciones debido a que los estudiantes se traban y necesitan ayuda.

A pesar de que en cierto sentido es muy simple adaptar las prácticas de aprendizaje informal al salón de clase, en realidad no es tan fácil. Esto sucede en parte porque para muchos docentes supone lo que llamamos un “voto de confianza”. Es como un “salto al vacío”. Mi último libro, *Hear, Listen, Play: How to Free Your Students’ Aural, Improvisation and Performance Skills*, ofrece una guía práctica paso a paso para docentes que quieren probar estos métodos en sus clases. Actualmente esperamos firmar contrato con una editorial Latinoamericana para una edición en portugués de este texto, que espero sea de utilidad para los colegas de allá.

*S.C.: Usted dice que adaptar el aprendizaje informal al contexto escolar puede permitir que “los estudiantes elijan la música, con qué amigos van a trabajar y que escojan cómo van a ir transitando su aprendizaje”. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica esta libertad puede ser malinterpretada: un rol activo del estudiante puede ser visto como la contracara de un docente prácticamente pasivo, empobreciendo las experiencias de aprendizaje dentro del aula. Sobre todo y más importante, podría leerse que en nombre de la libertad individual, y dado que hay diferencias de capital cultural y capital musical entre estudiantes que vienen de contextos diferentes, esta libertad de elección podría terminar alentando tales diferencias. ¿Dentro de esta controversia, cuál es su punto de vista en torno al rol docente?*

*f*

**L.G:** Tú has identificado tres aspectos de este particular modelo de aprendizaje informal en el aula: primero, que los estudiantes eligen su propia música; segundo, que los estudiantes eligen con qué amigos trabajar; y tercero, que los estudiantes eligen cómo van a ir transitando su aprendizaje.

Pero para este modelo de aprendizaje, que los estudiantes eligen su propia música es sólo al inicio del proceso. En la siguiente etapa del proyecto, y dependiendo de con lo que el maestro quiera continuar, los estudiantes no siguen eligiendo su propia música. Al principio, darles la oportunidad de elegir la música permite conectar con el aprendizaje informal “natural” que ocurre fuera de la escuela y crea un alto nivel de motivación y compromiso. Luego de que los estudiantes han descubierto que pueden “meterse dentro” de su propia elección musical a través de la copia auditiva y el aprendizaje informal, comienza a suceder algo interesante. Se abren a otras músicas más allá de sus elecciones favoritas más inmediatas.

Por un lado, esa mayor apertura luego posibilita que el docente gradualmente introduzca un mayor rango de música a los estudiantes, sin enfrentarse con la hostilidad o el desaliento, que es lo que podría haber ocurrido de otra manera. De hecho, promediando el final del proyecto que duró un año lectivo, utilizamos prácticas de aprendizaje informal con música clásica no sólo *a pesar* del hecho de que los estudiantes nos habían dicho que detestaban la música clásica, sino *¡debido a esto!* La razón por la cual elegí música clásica, fue que si los estudiantes podían trabajar de esta manera con música que decían odiar, entonces podrían trabajar de esta manera con cualquier tipo de música. Esa fue la idea: ver si el aprendizaje informal podría expandir sus horizontes musicales y abrir sus oídos. Y lo que ocurrió fue que muchos estudiantes desarrollaron un mayor respeto por la música clásica: algunos empezaron a sentir que les era menos ajena y a otros incluso comenzó a gustarles.

Por otro lado, una mayor apertura de parte de los estudiantes significa que si se les da otra chance de elegir música por sí mismos, tienden a optar entre un gama mucho mayor de estilos y eras. Sus oídos se han abiertos y empiezan a escuchar la música, dejan de estar tan “enceguecidos” -o debería decir “ensordecidos”- por lo que es popular y lo

*f*

que está de moda. Para ilustrar este punto: cuando les dimos la primera oportunidad de elegir su propia música, todos llegaron con música que estaba en las listas comerciales, los ‘cuarenta principales’ de aquél tiempo. Más tarde, cuando se les dio una segunda oportunidad, volvieron con una gran variedad de música, incluso música de los sesentas, que escuchaban sus padres.

Segundo, tenemos el tema de dejar que elijan sus propios amigos. Nuevamente esto sigue de cerca al patrón del aprendizaje informal fuera de la escuela y también es un elemento altamente motivador. Si se les va a dar a los estudiantes la chance de elegir qué música tocar, entonces es esencial que se les permita trabajar con amigos. Como es bien sabido, a menudo para la gente joven, particularmente para los adolescentes, los grupos de amigos están basados en gustos musicales y su gusto musical es parte de su identidad. Poner a trabajar juntos a dos adolescentes, de los cuales uno es fan de un estilo de música popular y el otro es fan de una música completamente diferente, puede acarrear todo tipo de problemas. La amistad y la elección musical van de la mano. Y más allá de esto, al igual que con la elección de la música, lo que encontramos fue que con el tiempo la elección del grupo de compañeros significó que empezaran a querer trabajar con otros estudiantes que no eran necesariamente sus amigos, pero que sí tenían una habilidad musical que ellos valoraban y requerían.

Naturalmente es posible que un chico sea dejado a un lado y no sea seleccionado para participar de un grupo, o que los grupos no trabajen bien juntos. Encontramos que algunos chicos en realidad decían que preferían trabajar solos; y si ese era el caso, bueno, por supuesto los dejábamos hacerlo. Frecuentemente estos chicos luego se integraban en algún grupo. De hecho, encontramos que no era común que los chicos fueran dejados de lado y que los grupos se rompan debido a discusiones, porque los estudiantes querían hacer el trabajo y entonces cooperaban y no querían perder el tiempo o distraer al docente. Darles más responsabilidad también condujo a que tomaran posturas más “adultas” demostrando más cuidado y preocupación, en general, por los estudiantes que estaban siendo dejados afuera de un grupo, así como también hacia aquéllos que tenían dificultad con la tarea. Pero sobre los problemas sociales que ocurren *entre y dentro* de

los grupos e individuos, todo lo que puedo decir es que ocurren en cualquier tipo de salón de clase. No es peor en la clase informal: en cualquier caso, es mejor por las razones que mencioné anteriormente, porque los estudiantes generalmente quieren hacer el trabajo que se les da.

Tercero, está el tema de los estudiantes eligiendo cómo transitar su aprendizaje. Esto es, nuevamente, de índole motivacional. También sirve para reducir la ansiedad que puede aparecer cuando, por decirlo en palabras de un estudiante “el profesor te está siempre respirando en la nuca”. Los estudiantes expresaron mucha más preocupación en torno a ser “presionados” por los docentes de lo que yo hubiera esperado. Habitualmente se sienten amenazados y ansiosos por no mostrarle al docente que no entienden o que no son capaces de llevar a cabo la tarea que se les da. Esto por supuesto puede producir desorganización y falta de cooperación. Permitir que los estudiantes dirijan sus propios aprendizajes da lugar al aprendizaje entre pares, el cual descubrimos que, en algunos niveles, puede ser más efectivo que aquél dirigido por el docente, y puede impulsar altos niveles de cooperación grupal.

También, como en todos los aspectos relativos al modelo de aprendizaje informal, ¡permitir que los estudiantes guíen su propio aprendizaje no es un estado permanente de cosas! Lo que tiende a ocurrir es que el docente se vuelve gradualmente más y más demandado. En lugar de que el docente le diga al alumno qué hacer desde el comienzo, el estudiante decide qué hacer y luego, cuando no puede avanzar más, entonces le pregunta al docente. En tanto el estudiante esté involucrado, está aprendiendo. El docente sólo necesita intervenir cuando ve que el estudiante está desconectado. Entonces sí el docente tiene que usar sus habilidades para involucrar al estudiante. Con el estudiante que está comprometido pero trabado, el docente nuevamente debe usar su juicio experto, y hallar la mejor manera de ayudar al estudiante a avanzar. Lauri Väkevã lo expresó muy bien: en el modelo tradicional de enseñanza autoritaria, el docente se va retirando a medida que el educando se vuelve más avanzado; en el modelo informal, el docente se involucra gradualmente en tanto el educando avanza y demanda más ayuda.

*f*



¡No hay ninguna posibilidad de que el docente sea pasivo! ¡De hecho, este tipo de enseñanza es en extremo demandante y también agotadora!

Respecto de tu comentario acerca de la libertad individual. En realidad la libertad individual no tiene nada que ver con mis razones de darles a los estudiantes la opción de elegir. Para empezar, es una elección grupal la que se está dando, no una individual. Esto significa que los estudiantes son forzados a negociar entre sí, si es que quieren tomar parte en la tarea. Y debido a que la consigna es significativa y motivadora, en general, ellos sí quieren participar y entonces, cooperan. Por eso lo que sucede es que hay mucha elección grupal, no individual. Y no hay tal libertad en la elección, sus opciones son dictadas, no sólo por sus compañeros, sino por su experiencia previa de la música, el mercado, sus entornos y otras cosas más, como de hecho tú has señalado. El docente tiene que intervenir, como por supuesto necesitan siempre hacerlo, cuando hay *bullying* y situaciones similares. Pero otra vez, esto ocurre en cualquier salón de clase y en un aula de aprendizaje informal es menos probable que pase. En cuanto al peligro de que al darle más lugar a la elección del estudiante se pueda alentar las diferencias culturales entre estudiantes provenientes de contextos diversos... bueno, eso va a ocurrir en el patio de todas formas. Si esto llega a emerger en el aula, tenemos también una mejor oportunidad de promover el respeto mutuo.

¡Las preguntas que me hacen son muy importantes! Por supuesto me he ocupado de ellas con mayor detalle en mi libro, *Music, Informal Learning and the School*. Aquí, debido a que mis respuestas son relativamente escuetas, existe el riesgo de que pueda pintar un cuadro color de rosa, como decimos en inglés; es decir, que accidentalmente pueda dar la impresión de que todo lo relacionado con el aprendizaje informal es maravilloso y que no hay problemas. Obviamente no es mi intención. Por supuesto siempre hay desafíos y problemas en cada salón de clase. Pero los desafíos y problemas que surgen en el aula de aprendizaje informal son un tanto distintos. Y a partir de todo lo que vi y por lo que la investigación nos ha mostrado, creo fuertemente que dejar más margen de elección a los estudiantes, no todo el tiempo, pero parte del mismo, puede reforzar su aprendizaje, su motivación y compromiso.

**S.C.:** *En relación al currículum musical, usted plantea que no se trata de incorporar repertorio de música popular, sino de redefinir el modo en que el docente entiende qué es la “música” y qué es lo que se debería enseñar de ella. ¿Podría explicarnos esta idea?*

**L.G.:** Sí. Los abordajes que he descrito son una ilustración de esto; es necesario que orientemos nuestra pedagogía y a ello apuntan dichos métodos. No se trata simplemente de acercar la música popular, o cualquier tipo de música, al currículum en tanto simple *contenido*, necesitamos considerar, en primer término, la forma en la cual los músicos desarrollan sus destrezas, para utilizar ese conocimiento y adaptarlo a nuestra enseñanza.

Siempre me resisto a utilizar una expresión del tipo “la música es”, porque ninguna persona puede saber exactamente qué es la música. Desde mi punto de vista, y seguramente el de ustedes es similar, la música es muchas, muchas cosas para mucha gente. Y al desarrollar una percepción más consciente de las diferentes formas en las cuales las habilidades musicales pueden ser aprendidas, se logra una perspectiva más amplia de todos estos aspectos.

Encontramos que, al permitir que los estudiantes desarrollaran sus propias estrategias de aprendizaje, muchos docentes descubrieron que los estudiantes sí tenían habilidades latentes. En algunos casos, habían considerado que el estudiante no tenía interés en la música, o que no tenía habilidad musical. Pero cuando se le dio la libertad de elegir su propia música, de trabajar con amigos, de elegir sus propios instrumentos (dentro de lo que estaba disponible) y de desplegar su manera particular de aprender, el estudiante demostró un costado de su carácter totalmente diferente y también su habilidad musical. Muchos docentes se vieron atónitos frente a la habilidad que demostraban sus estudiantes, la misma que previamente se hallaba oculta bajo un manto de desinterés. Los docentes se sorprendieron, al ser testigos de las cosas que estaban haciendo sus estudiantes y que ellos no habrían considerado posible. Por lo tanto no es la música “en sí misma” la que es capaz de revelar otros aspectos sino la “habilidad musical” en sus múltiples colores.

*f*

**S.C:** *El énfasis en esta forma de enseñanza podría ser entendido por muchos docentes como un rechazo a los aspectos teóricos y técnicos de la música. ¿Es así? ¿Qué rol deben para usted cumplir los conocimientos de la tradición académica y escrita en la música?*

**L.G.:** Es todo una cuestión de balance. Se podría argumentar para el caso, que al insistir sobre la teoría, la notación, etc., se está subestimando la importancia de las destrezas auditivas y de escucha. Con estos métodos informales estamos enfatizando sobre todo, las destrezas auditivas. Escuchando música de forma más atenta de lo que nunca antes lo habían hecho, los estudiantes aprenden cómo se une la música. Como mencioné anteriormente, muchos de ellos nos dijeron que jamás habían notado que la música estaba compuesta de “capas”. Una vez que sus oídos se abrieron, la teoría y la notación tienen mucho más sentido para ellos. También porque están disfrutando de hacer música juntos, tienen una razón para encarar la teoría y la notación, una motivación. Desde mi punto de vista es una cuestión de re-balancear el currículum y la pedagogía, para así volver a incorporar aspectos ligados al aprendizaje musical y destrezas que han sido ignoradas por largo tiempo. Ciertamente no se trataría de reubicar lo que ya existe, sino de equilibrarlo introduciendo algunos abordajes y destrezas adicionales.

Entonces para responder a la última parte de tu pregunta, el lugar que el conocimiento proveniente de la academia y la tradición escrita tiene en la música es exactamente el mismo que el que tenía antes. Sólo que dicho conocimiento puede ser complementado por otros abordajes sobre la adquisición de destreza musical. Yo creo que, especialmente para el caso de los estudiantes de educación formal, el conocimiento académico y escrito tendrá más sentido y más utilidad si se acercan a la música a través de métodos auditivos.

**S.C:** *Usted ha tenido la experiencia de compartir conocimiento musical en grupos multiétnicos de estudiantes, en el contexto de la escuela secundaria en Reino Unido. Hace algunos años, escribió un artículo para la revista ACT (May Day Group) en*

*f*

*respuesta a un dossier especial ‘Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy’ [Música, aprendizaje informal y escuela: una nueva pedagogía para la clase], en donde respondió algunas críticas en torno al concepto de música popular y aprendizaje informal. Desde su perspectiva, ¿Qué es la música popular? ¿Qué diferencia encuentra con la música comercial?*

*L.G.:* Bueno esta es una pregunta amplia. Existen por supuesto muchos términos diferentes para designar a la música popular y soy consciente de que tanto en las traducciones al español como al portugués, pueden encontrarse términos con connotaciones totalmente diferentes al uso que se le da en inglés. Incluso dentro de una misma lengua, el término es siempre polémico. Entonces, para poder contestar plenamente su pregunta, sería necesario un artículo académico en sí mismo, ¡o quizás otro libro! Pero lo que podría decir en el contexto actual es que la música popular puede definirse de muchas formas, tales como: “aquella música que le gusta más a la mayor parte de las personas de una sociedad dada”; o “la música que no tiene interés comercial”; o “aquella música que no tiene notación escrita”; y otras tantas formas más. Pero en tanto seamos sensibles a todos los posibles sentidos de la misma, dentro del contexto de uso de la música popular en escuelas o en cualquier contexto educativo, no importa realmente qué definición en particular estemos usando.

Hay otra cuestión muy importante aquí: la música popular, una vez que es introducida en cualquier marco educativo, no necesariamente implica un aprendizaje informal, así como un aprendizaje informal tampoco conlleva, necesariamente, la enseñanza de música popular. A través de una educación *formal*, es perfectamente posible (que no es lo mismo que deseable) adquirir gran parte de, o quizás todas, las destrezas involucradas en la música popular. Un joven, por ejemplo, que está aprendiendo música popular (incluso música popular comercial) podría ir a un profesor, seguir las instrucciones del mismo, aprender a leer notación, aprender de este profesor cómo improvisar -lo necesario para el caso- y así continuar; todo a través de los pasos propuestos por el profesor, con escasa o nula presencia de elecciones propias. Tal

*f*

abordaje podría entrar perfectamente bien en lo que normalmente llamamos educación formal.

También es posible adquirir las destrezas que involucra la música *clásica*, *informalmente*. Hace muchos años enseñé en una escuela en el centro de Londres con una población estudiantil muy carenciada. Al principio me encontré con un chico que se había enseñado a sí mismo a tocar varias piezas de música clásica para piano, totalmente de oído, sin maestros y sin utilizar ningún tipo de notación, sólo a través de grabaciones. Esto es lo que podríamos categorizar esencialmente como aprendizaje informal.

De modo que la música popular puede ser aprendida formalmente y la música clásica puede ser aprendida informalmente. En otras palabras, no hay una conexión necesaria entre música popular y aprendizaje informal, o entre música clásica y educación formal. De todas maneras, normalmente y a lo largo de la historia, la música popular y otras músicas vernáculas sí tendieron a ser aprendidas de un modo informal y las músicas clásicas, de modo formal. De hecho, esto es más que una mera tendencia, porque si hubieran sido aprendidas de diferentes modos, no serían lo que son: hay una conexión integral entre las músicas y el modo en el cual son aprendidas. Pero lo que estoy sugiriendo es que esta conexión, especialmente en la era histórica actual, no es *necesaria*. Puede ser *adecuada*, pero no es necesaria. Y sin duda, la relación entre todas estas categorías y las prácticas sociales está cambiando en este momento.

Históricamente, la música popular ha sido transmitida a través del aprendizaje informal. ¿Qué pasa, entonces, cuando en lugar del término “aprendizaje informal”, conectamos el término “educación” con música popular? Obviamente esto implica un cambio de perspectiva profundo. Tan pronto como hablamos de educación, ya estamos refiriéndonos a un concepto asociado a una práctica relativamente formal. No sería apropiado hablar de “educación informal”, a pesar de que he escuchado este término, quizás, utilizado de forma no intencional y puede volverse más legítimo si es usado de un modo metafórico o tal vez irónico. Por ejemplo, podría decir que alguien tuvo una muy buena “educación informal” sobre cómo robar casas o autos.

Entonces, ¿de qué manera los conceptos de educación y aprendizaje informal se han reunido en varios puntos en referencia a la música popular? Una de las razones reside en que si le damos a los estudiantes de las escuelas y otros contextos formales, la oportunidad de aprender música a través de medios informales, una de las primeras cosas que suceden es que se les da una chance de elegir qué música aprender. Varias veces recibí, por parte de docentes que estaban probando aprendizajes informales en el aula, la pregunta de si estaba “bien” que los estudiantes llevaran música clásica. ¡No podría haber otra respuesta distinta al sí! ¡El punto es que los estudiantes elijan la música! Eso significa que pueden elegir cualquier música. De todas formas, dada la libertad de hacerlo, tienden a optar por la música popular. Eso es todo. Hay una conexión necesaria entre aprendizaje informal y música popular; pero hay una conexión histórico-social también.

Volviendo a tu pregunta, no hay una necesidad particular de definir qué entendemos por música popular, cuando decimos a nuestros estudiantes “elijan su propia música”. Lo que eligen, es lo que les gusta. Lo que importa en el contexto mencionado, es qué es lo popular para ellos, no para nosotros.

El aprendizaje informal, llevado a un contexto educativo, obviamente de una forma adaptada, supone un pequeño paso (y como sugería anteriormente, no es un paso necesario) en el camino hacia la adquisición de destrezas en música popular o en cualquier otro tipo de música. En contextos escolares, esto ha generado cambios radicales para muchos docentes: puede abrir puertas a formas completamente nuevas tanto de enseñar como de aprender dentro del aula y puede abrir puertas para muchos estudiantes, las cuales podrían haber estado cerradas y continuar cerradas por el resto de sus vidas.

¡Pero el aprendizaje informal no es algo que pueda ser usado de forma aislada en el contexto de la educación musical para siempre! Y esto trae a colación el tema de cómo se relaciona, o debería relacionarse con niveles de educación musical más avanzados, especialmente en el nivel de educación superior. Originalmente, el modelo particular de aprendizaje informal que yo diseñé, estaba pensado para los adolescentes de las escuelas

*f*

británicas que se encontraban en un curso de música general obligatorio y que, tristemente, en muchos casos, no estaban sacando nada en limpio de esto más que un rechazo a la idea de educación musical formal. El modelo de aprendizaje que desarrollé derivaba de los abordajes informales de los músicos populares y fue introducido principalmente con la perspectiva de involucrar y motivar a los estudiantes, a la vez que buscaba probar qué tipo de destrezas podrían llegar a adquirir.

El aprendizaje informal se diferencia por su resultado: un aprendiz novato puede implicarse en él; un músico avanzado puede implicarse en él. Cada uno se involucrará en su propio nivel. Cada uno se posiciona, por definición, para aprender de la actividad. Pero una vez que el aprendizaje informal ha sido involucrado, si las puertas que abre ya fueron abiertas, no hay razón para que la mayoría de las actividades normalmente asociadas con la educación formal no tengan lugar posteriormente, tales como la guía del docente, progresión en las pautas, y otras, como también la teoría y la notación y sin duda creo que deben tener lugar. Esto significa que a medida que avanzamos en los niveles escolares y llegamos a la educación superior, probablemente no deseemos fijar las actividades centrales de nuestros cursos en prácticas fuertemente asociadas con el aprendizaje informal, aun cuando sí esperemos que los estudiantes continúen involucrándose con ellas fuera del aula.

***S.C.: Para nosotros, ha sido un intercambio enriquecedor. Acercarnos a sus ideas nos permitió reflexionar -bajo una perspectiva innovadora- sobre el debate en la educación musical en nuestro propio contexto. Antes de despedirnos, nos gustaría conocer cuáles son sus preocupaciones actuales. ¿Podría compartir con nosotros brevemente las líneas sobre las cuales viene trabajando en el último tiempo?***

***L.G:*** Mi investigación reciente fue guiada por un joven colega mío, David Baker. La investigación surgió, hace unos años, de mi proyecto sobre tocar de oído. David era uno de los dos asistentes de investigación. El proyecto estaba destinado a introducir a los docentes de instrumento con entrenamiento clásico, la forma de aprender de los músicos



populares. La misma consistía en aprender grupalmente tocando de oído a partir de una grabación y luego, traduciendo esas prácticas a las clases de instrumento individuales, o bien en pequeños grupos de estudiantes de cualquier edad o nivel. Esta experiencia está relatada en la primer parte de mi libro *Hear, Listen, Play*. Mientras trabajábamos en el proyecto, el Real Instituto Nacional para Personas No videntes, que es la institución de caridad más importante en la ayuda a personas ciegas en Reino Unido, se enteró de nuestro trabajo y se interesaron en él, para sus propios clientes. A través de ellos conocimos algunos músicos no videntes y disminuidos visuales y comenzamos a trabajar con ellos. Después de muchas idas y vueltas, pudimos juntar fondos para hacer una investigación en esa área, que fue dirigida por mi colega en virtud de una beca para Carreras Tempranas. El resultado final del proyecto está contenido en el libro que saldrá a fin de año, de nuestra co-autoría, *Insights in Sound: The Lives and Learning of Visually Impaired Musicians*. En el mismo nos ocupamos de cómo las personas ciegas o disminuidas visuales aprenden a tocar, cantar, leer, componer, improvisar, producir y grabar música; cómo participan en la educación y en la vida musical más allá de la escuela o en la facultad; cómo se unen a bandas, orquestas, coros, y demás; cómo interactúan con la tecnología de la información; qué desafíos enfrentan, y qué oportunidades se les presentan. Hemos considerado las experiencias de aquéllos que nacieron ciegos y de aquéllos que se volvieron disminuidos visuales a largo de la vida, los cuales por supuesto pueden ser muy diferentes entre sí y revisamos un espectro que va desde músicos famosos y exitosos hasta amateurs, incluyendo desde la música clásica hasta todo tipo de músicas populares y vernáculas. El proyecto estaba pensado con foco en Reino Unido, pero tanta gente proveniente de todas partes del mundo se puso en contacto con nosotros que terminó siendo internacional. Hubo, por ejemplo, dos hermanas ciegas que son reconocidas concertistas de piano en Argentina -Paula y Fabiana Chávez-, ellas vinieron a nuestra conferencia en Londres, y disertaron y tocaron; Ángela María Pino Hoyos de Colombia, que trabaja con músicos ciegos y disminuidos visuales dio una presentación; y muchos más de cinco continentes. Fue un recorrido fascinante para nosotros y David continúa llevando adelante este trabajo.

---

*f*

Muchísimas gracias por su interés en mi trabajo y sus maravillosas, desafiantes y comprometedoras preguntas. Disfruté enormemente esta discusión y espero continuar colaborando con mis colegas de Latinoamérica.

## ***Selección de las principales obras de LUCY GREEN***

### ***Libros escritos por Lucy Green:***

- 1988**      *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*, second edition [2008]: Bury St. Edmunds: Abramis Publishing, ISBN: 9781845493141 (pb)
- 1997**      *Music, Gender, Education*, Cambridge University Press (282 pp), ISBN: 9-780521-555173 (hb); 0-521-55522-1 (pb) [Publicado en *español* en 2001 bajo el título *Música, Género y Educación*, Madrid: Ediciones Morata, ISBN: 84-7112-454-8]
- 2002**      *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*, London and New York: Ashgate Press (238 pp); ISBN: 0 7546 0338 5 (hardback); issued in 2002 as paperback: ISBN: 0 7546 3226 1 (pb)
- 2008**      *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London and New York: Ashgate Press; ISBN: 978-0-7546-6522-9d
- 2014**      *Hear, Listen, Play! How to Free Your Students' Aural, Performance and Improvisation Skills*, (Teachers' Handbook), Oxford University Press (pb); ISBN: 978-0-19-999576-9

### ***Libros editados por Lucy Green***

- 2014**      *Music Education as Critical Theory and Practice: Selected Essays*; Ashgate Press ISBN: 9781409461005
- 2011**      *Learning, Teaching and Musical Identity: Voices Across Cultures*, Bloomington: Indiana University Press, ISBN-13: 978-0-253-22293-0