

## **¿No saben, no escuchan, no entienden? Apuntes para tomar en serio la interculturalidad musical en la escuela**

Silvia M. Carabetta  
UNSAM  
[silviacarabetta@gmail.com](mailto:silviacarabetta@gmail.com)

### **Introducción**

Desde hace más 3 décadas la temática del respeto a la diversidad y la interculturalidad forman parte de la agenda educativa de nuestro país, y la enseñanza de la música en los niveles obligatorios no es la excepción. Durante esas décadas formé docentes de música en un conservatorio, dictando materias pedagógicas. Tenía asumido el adjetivo de *generalista* que nos cabe a los de Ciencias de la Educación; esto es, yo tenía los saberes generales con respecto al sistema educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sólo bastaría con que mis estudiantes se reapropiaran de esos saberes y los pusieran en interacción con su propio objeto de conocimiento: la música. Mis estudiantes recibían bien este posicionamiento pedagógico, que es a la vez un posicionamiento político (como todo posicionamiento pedagógico). En los debates en el aula, en sus trabajos prácticos, en sus parciales, etc., todos asumían abrazar las banderas de una educación democrática que acerque este objeto cultural, la música, a la mayor cantidad de niñas, niños y jóvenes, en el convencimiento del derecho a participar de la cultura. En este sentido, afirmaban con convicción la necesidad de respetar las músicas que escuchaban los estudiantes y considerarlas como saberes previos desde donde comenzar a producir el hecho pedagógico.

Sin embargo, no tuvieron que pasar muchos años para que me diera cuenta de que el asunto era más complejo. Cuando mis estudiantes debían traducir esas banderas a prácticas concretas en el aula, algo se diluía, algo quedaba en el camino y dejaba un gusto a imposibilidad, a barrera infranqueable. Los escuchaba decir una y mil veces lo difícil que les resultaba dar clases de música, especialmente a adolescentes. Fundamentalmente, afirmaban que a los adolescentes no les gustaba nada, no sabían nada, no les interesaba nada, que no escuchaban nada o que sólo escuchaban lo que el mercado les imponía y era imposible sacarlos de allí.

Pasaron los años, y aunque las discusiones en torno a la educación musical se han enriquecido y complejizado: hubo cambio de planes de estudio, hay más espacios de investigación, capacitaciones, congresos, bibliografía, recursos didácticos, etc., todos en

nombre del respeto a la diversidad cultural, había algo, y especialmente en el nivel de enseñanza secundaria, que parecía todavía no encontrar dónde estaba el nudo que había que destrabar. Es más, con motivo del trabajo de campo de mi tesis doctoral, entrevisté docentes de música de escuela secundaria y a algún capacitador de los equipos técnicos del área artística de la provincia de Buenos Aires y la escena, como un *déjà vu*, volvía a repetirse. Me decía una capacitadora que lo primero que escucha de parte de los docentes eran quejas respecto de sus estudiantes: *que no les gusta, que no prestan atención, que no les gusta ninguna música, que traen esas músicas que no escucha nadie*, en definitiva, ella lo resumía como *la queja por el joven*.

¿Cómo es posible, en tiempos donde los jóvenes están todo el día con sus auriculares puestos (aún en la clase de música) sostuvieran la percepción de que no escuchaban nada, que no entendían nada? ¿Cómo es que no les gusta ninguna música, si llevan músicas al aula? ¿Cómo es que las músicas que llevan no las escucha nadie, pero ellos sí? ¿Qué músicas serían las que les tienen que gustar? ¿Qué validación tienen los jóvenes en tanto oyentes de música? ¿Qué validación tienen sus consumos musicales? La entrevista que tomé a uno de mis interlocutores me permitió comenzar a pensar algunos caminos posibles para dar respuesta a estos interrogantes.

Él, a quien llamaremos Gabriel, trabajaba en una escuela secundaria de un barrio popular del conurbano bonaerense calificada con Desfavorabilidad I. Es joven, inquieto, empático, graduado de conservatorio y profesor de Práctica Docente en la carrera de educación musical en una Escuela de Arte, compartíamos interrogantes. En un momento de la entrevista, me contaba, con cierta desilusión, que había pedido un trabajo práctico a sus estudiantes, para indagar sobre sus gustos y consumos musicales:

*(...) me sorprendió cuando intenté indagar un poco qué escuchaban...grupos o solistas, es que...conocían muy poquito de lo que escuchaba, no me sabía nombrar aquello que escuchaban; me decían: - no, profe, yo le doy play a esto y escucho, no sé qué es. Cuando yo les pedía: -bueno, necesito un trabajo práctico, por ejemplo, con música que ellos escuchan. Entonces les pedía que identifiquen autores, intérpretes. Si era un grupo, el nombre del grupo, si era un solista... No sabían de antemano, pero había que indagar y ponerse a buscar con ellos a ver a quién correspondía tal música, ¿de quién era!? En algunos pocos casos sí les sonaban, pero había mucho que no sabían. Como algo más que sucede en piloto automático. (...) no tenían la menor idea de quién compuso la canción. ¿No? está como muy borrado, muy desdibujado, ¿eh? ¿Y se escuchan canciones! que las conocen, las reconocen, las bailan, saben cuál es más así, más para esto, para diferentes usos... Pero están lejos de esta información, están lejos de poder contextualizar...de ver de dónde viene (Gabriel, comunicación personal. Agosto 2021)*

Gabriel se sentía sorprendido y desorientado con el hecho de que estos estudiantes que escuchan, que reconocen, que bailan, que aplican criterios para determinar usos de las músicas, no pudieran identificar autores, intérpretes, nombres de grupos o solistas, que, a su juicio, constituirían saberes que deberían estar de antemano y que el hecho de ponerse a buscar esa información con ellos distrae, al menos, sus expectativas pedagógicas. Me llamó la atención su énfasis en hacerme entender todo lo que estos estudiantes *no sabían* y que su explicación a ello, la remitía únicamente a los capitales culturales *acotados* de sus estudiantes de la escuela. Me llamó la atención su uso del verbo *saber*: aunque los estudiantes reconocen, conocen y bailan ciertas músicas, eso es *no saber*. *Saber*, para él, era nombrar intérpretes, compositores y géneros.

La formación docente siempre es multidimensional (Edelstein & Coria, 1995). Sería desacertado presuponer una relación causal y homogénea entre institución formadora y sus estudiantes; los conocimientos nunca son transmitidos por docentes y apropiados por estudiantes de manera inalterada. Por el contrario, durante la formación, primero y luego en sus proyectos de trabajo, esa formación será reelaborada a partir de sus propias historias y subjetividades, en articulación con la interacción con el contexto laboral particular y situado (Edwards, 1995; Rockwell, 2018). De todas maneras, y haciendo esta salvedad, la formación de los docentes de música es un buen punto de partida para comenzar a responder las preguntas anteriores porque es allí donde se transmite una forma de relacionarse con el objeto de conocimiento música.

### **Los profesores de música: clásicos y populares**

En la provincia de Buenos Aires, hay dos grandes modelos institucionales donde se forman la mayoría de los docentes de música que trabajan en el territorio: los Conservatorios y las Escuelas de Música Popular<sup>1</sup>. En los primeros, el repertorio que circula casi con exclusividad corresponde a la música occidental europea de los siglos XVIII y XIX, de la mano de la Ilustración y el racionalismo que, en términos generales, conocemos como clásica, culta o académica. En las segundas, obviamente el repertorio

---

<sup>1</sup> Utilizo la denominación *escuela de música popular*, para simplificar la lectura. En provincia de Buenos Aires, sólo la Escuela de Música Popular de Avellaneda, tiene tal denominación; los planes de estudios orientados en música popular se dictan fundamentalmente en las denominadas Escuelas de Arte (donde también se dictan profesorado de otros lenguajes artísticos), aunque también hay unos pocos conservatorios que en su oferta académica ofrecen alguna opción en música popular. Por otro lado, también están habilitados al ejercicio de la docencia egresados de profesorado de las universidades como la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de las Artes, la Universidad Nacional de San Martín, por ejemplo. En este trabajo no se abordarán ninguna de estas formaciones universitarias, dado que ninguno de mis interlocutores pertenecía a ella.

que circula corresponde a la música popular, sin embargo, las discusiones en torno a qué se entenderá por música popular, cuáles son dignas de ser academizadas, también establecerán fronteras musicales dentro de estas instituciones, hecho que se refleja en la estructura de sus planes de estudio que atiende solamente al folklore, al tango y al jazz. Al respecto, O'Brien (2010) sostiene que en estas instituciones la música popular se define por negación, como aquella que no ni es música culta ni es música comercial, afirmando que lo comercial, como el Pop o el Rock, la música "hecha para vender", empaña la validez artística del proyecto musical popular.

Lo que interesa aquí, más allá del repertorio que circule en ambas modalidades, es comenzar a comprender que los profesorados de música suelen ser carreras muy extensas, que interpelan a lo largo de los años acerca de a qué se le puede llamar música y a qué no, cómo se estudia, cómo se clasifica, quién puede ser llamado músico, qué es tocar bien, quién está habilitado para evaluar la excelencia musical, entre otras cosas, elementos que integran lo que llamaré la matriz onto-epistémica. Esta matriz, en el caso de los conservatorios de música clásica acarrearán una tradición fuertemente consolidada, a punto que es frecuente oír hablar del "sistema" de conservatorio, porque en esta matriz cada una de sus definiciones y argumentaciones configuran un todo relativamente sólido y coherente, que se transmite casi como dogma (Kingsbury, 1988; Tagg, 2015) y donde la diferenciación entre lo clásico y lo popular forma una parte clave de su sentido de ser, tanto, pero en espejo, como del sentido de ser de las escuelas de música popular. Al respecto, Michel O'Brien (2010) afirma que, si bien las escuelas de música popular en Buenos Aires surgieron para plantear una alternativa al sistema de conservatorio, funcionan satelitalmente dentro de dicho sistema, homologando reivindicaciones simbólicas, como las ideas de talento, de autenticidad, de anti comercial, de prestigio, entre otras.

Simplificando mucho la cuestión, hay dos elementos básicos que definen la matriz onto epistémica de los conservatorios: 1) la centralidad de la formación de instrumentistas, bajo un modelo pedagógico similar a un modelo artesanal: el Maestro transmite al aprendiz su experticia "a través de una pedagogía basada en la imitación, la oralidad, el ensayo y error, y el perfeccionamiento de los talentos naturales de los aprendices" (López-Cano, 2013, p. 214), y 2) el sistema de notación musical y todas las categorías que derivan de él, como sistema que ha permitido, sin dudas, conservar y transmitir músicas, pero también que ha proporcionado maneras hegemónicas de hablar

sobre música a través de sus categorías, constituyendo un metalenguaje propio y original para la música.

La notación musical en los conservatorios goza de un estatus privilegiado: la partitura no es tomada como una representación, sino que en ella, la representación toma el lugar del objeto representado y llega a ser asumida como la música misma (Ochoa Escobar, 2016). La historia de esta reificación corre en paralelo a la idea tautológica de música absoluta o música pura desarrollada en el siglo XIX, es decir, a la idea de que la música es un fenómeno intrínsecamente musical, que trasciende cualquier tipo de connotación y usos sociales, hecho que le daría superioridad por sobre otras manifestaciones musicales más mundanas (o populares). Sostiene Philip Tagg (2015), que este metalenguaje analítico, en términos técnicos, es un sistema de codificación útil para graficar aspectos estructurales y algunos parámetros tonales y temporales particulares de una tradición musical específica, pero que deja por fuera o se vuelve muy impreciso respecto a elementos vinculados a la semántica y la pragmática de la música, y, al mismo tiempo, se muestra ineficaz<sup>2</sup> para la codificación de muchas músicas que no encajan en las categorías de análisis disponibles. Sin embargo, esta ineficacia, será entendida no como una carencia del sistema de codificación, sino como un problema de las músicas no-absolutas, adjetivadas como inferiores, primitivas, ligeras, etc.

Quiere decir que, para esta tradición, saber leer y escribir música, dominar este sistema de codificación, no es simplemente saber cómo graficar un conjunto de instrucciones útiles para la interpretación musical, sino que es disponer de categorías aceptadas para pensar, hablar y valorizar la música, instalando una brecha entre quienes están alfabetizados musicalmente y quienes no lo están; de tal manera, que la alfabetización musical se vuelve sinónimo de saber música (Shifres & Gonnet, 2015).

Por su parte, las escuelas de música popular, en tanto instituciones que se presentaban como alternativas al canon de los conservatorios, no han logrado articular aún un modelo alternativo para pensar la música, sino que, como afirma Tagg (2015, pág 105), al seguir homologando el lenguaje musical a la notación musical, lo que logran es un *absolutismo musical invertido*, donde los aspectos subjetivos de la música cobran un lugar prioritario, al mismo tiempo que hay una suerte de aversión a la teoría. Esto se

---

<sup>2</sup> Afirma Tagg, que la notación musical no fue diseñada para graficar estilos de música africana, prácticas tonales árabes, indias, indonesias, incluso de algunas músicas europeas o ritmos latinoamericanos, por ejemplo. Su eficacia, dice el autor, se limita a la codificación gráfica de música que contiene tonos fijos que se ajustan a una división de la octava en doce intervalos iguales (2015, traducción propia)

volvió muy notorio en la escuela en donde realicé mi trabajo etnográfico porque, si bien es cierto que aquellos docentes formados en música popular, corrían con gran ventaja frente a sus colegas de conservatorio en el hecho de conocer y reconocer músicas y prácticas musicales propias de los jóvenes, es decir, que la posibilidad de conectar con las músicas de sus estudiantes fue mucho más fluida, permitiéndoles ubicar rápidamente las músicas de sus estudiantes, aún aquellas que por cuestiones generacionales no fuera la música que ellos escuchaban o hacían, la relación tocar vs. leer, se presentaba en general con un alto grado de conflictividad.

Dicho esto, no ha de sorprender la separación experimentada por quienes se formaron en el conservatorio, entre hacer música y pensar la música, o por qué había músicas que los docentes decían que no podían procesar, o trayectorias musicales que no podían visibilizar, o saberes que no alcanzaban estatus epistemológico, como surgía del relato de Gabriel; de la misma manera, la matriz onto epistémica de quienes se forman en música popular es cierto, como dije, que se muestra más abierta a la valoración epistémica de músicas y formas de participar en ella, pero cabe también preguntarse ¿hasta qué punto encontrar estas músicas y prácticas en el radar musical significaba tomarlas en serio y tomar en serio a sus sujetos portadores? ¿Qué validación tienen allí estos jóvenes subalternos y sus experiencias musicales?

### **La interculturalidad musical necesita de otra ontología musical**

Siguiendo el pensamiento de la Dra. Alicia de Alba (De Alba & Hoyos Medina, 2021) cuando se elabora un proyecto formativo, sea un plan de formación docente o un proyecto áulico, se tiene ante sí un *ontos*, una definición de ese objeto de conocimiento, un punto de partida discursivo, que vuelve inteligible a ese elemento de la realidad, en este caso la música: ¿qué es la música? ¿cuáles son sus límites? ¿qué no será considerado música? Esa ontología, está coimplicada con la forma de comprenderla, de categorizarla, de clasificarla, de estudiarla, de enseñarla, es decir, con la epistemología. La música es “esto” y se aprende música “de tal o cual forma” y, viceversa, “eso” no es música y “esa” no es la forma de aprenderla. Pero a su vez, la definición de un objeto de conocimiento y de las formas consideradas válidas para apropiarse de ese objeto, conllevan la definición de las características que debe tener un sujeto para proceder a dicha apropiación. Dicho de otra forma, qué se enseña va de la mano de a quién se enseña y cuáles son las condiciones que tiene que tener para aprenderla.

Siguiendo esta línea, quiere decir que pensar en una formación de docentes de música bajo un paradigma de la interculturalidad, no es sólo pensar qué repertorios serían los más representativos de dicha interculturalidad; me atrevería a decir que eso casi no tiene importancia, sino que se necesita pensar qué prácticas de conocimiento van a ser validas y por qué y, sobre todo, qué sujetos van a ser incluidos plenamente en una educación que dialogue, que dispute sentidos y negocie inter epistémicamente. En este sentido, es clave no perder de vista que el eurocentrismo es una actitud frente al conocimiento que se articula con relaciones de poder, con las relaciones centro-periferia, en términos geopolíticos y de geolocalización de los saberes, y étnico, genérico, raciales (Castro-Gómez & Grosfoguel, Ramón, 2007). Este es el nudo que subyace históricamente a la dicotomía clásico/popular: es una actitud de relación entre músicas que envisten a sujetos portadores de tales músicas, signada por la jerarquía. Esta jerarquización musical, por su historicidad, pero también por el dualismo que plantea objeto/sujeto, es solidaria con una concepción de sujeto culto, musicalmente informado, por lo tanto, también jerarquiza sujetos. En este sentido, insistiré, no se trata de repertorios, las músicas no tienen la culpa y los consumos musicales son más omnívoros de lo que se piensa, se trata de lo que desborda de esos repertorios, lo que está coimplicado, se trata de cuestiones onto epistémicas que se entrelazan a la idea de sujeto.

Dicho esto, es claro que en el caso del repertorio eurocéntrico que dominan los conservatorios, es muy visible su vinculación históricamente construida con definiciones de hombre culto, de sociedades civilizadas, de sujetos civilizados y con buen gusto, para dejar en el mal gusto, en el mero entretenimiento, en el desconocimiento, en la idea de sujeto pasivo y manipulado por la industria a todo al que se atreva a gustar más de la música popular, por ejemplo. Pero en el caso de los profesorados de música popular, ¿no hay también una actitud de relación particular con músicas (y sujetos portadores) que no entran en el jazz, el folklore y el tango? ¿el jazz es popular en nuestro medio? ¿todo el folklore goza de la misma validación? ¿todo el tango se asume como valioso? ¿y el resto de las músicas que gozan del soporte de la industria? ¿no se desliza también la idea de sujetos pasivos que consumen lo que el mercado les impone?

En este sentido, no son pocos los trabajos relativamente recientes provenientes del campo de los estudios sobre música y educación musical que, articulando con la perspectiva deconolial, llaman la atención sobre las formas de conocimiento, difusión y ejecución musical dominante, que el canon eurocentrado ha instalado y expandido icónocamente bajo el modelo de los conservatorios y que, entiéndase, las instituciones de

música popular no terminan de revertir. Este señalamiento advierte cómo la matriz epistémica dominante tiende a erigirse como única forma legítima de conocimiento, descalificando o invalidando, concomitantemente, otras formas de conocimientos y músicas, así como a los sujetos portadores y productores de dichas músicas y prácticas musicales (Burcet, 2017; Mendivil, 2016; Ochoa Escobar, 2016; Santamaría Delgado, 2007; Shifres & Gonnet, 2015; Tobón Restrepo et al., 2023).

Como consecuencia, si las preguntas sobre la interculturalidad siguen haciéndose desde la misma matriz onto epistémica, es alto el riesgo de volver a caer en las mismas respuestas subalternizantes o en respuestas cercanas al pintoresquismo. La posibilidad de generar negociaciones interepistémicas para poder, entonces sí hablar de diálogo de saberes y que este no sea un monólogo disfrazado de pseudo diálogo, requiere de la desarticulación onto epistémica que hegemoniza el aprendizaje y la enseñanza de la música. De manera que es imprescindible asumir el complejo ejercicio de hacerse esas preguntas pero desde una ontología musical que reconozca la trama de mediaciones que actúan de soporte de las diversas prácticas musicales y, sin desconocer su carácter conflictivo, desigual, contradictorio, las ponga, a priori, en un mismo plano, como condición de posibilidad para disputar sentidos.

Como lo plantea Pablo Alabarces (2021; Alabarces & Añón, 2016) siguiendo las ideas de Gayatri Spivak (2003), las clases subalternas hablan, el problema es quién está dispuesto a escuchar sus voces. Entonces, esto no quiere decir ni romantizar las prácticas musicales subalternas, ni deshacerse de la herencia europea por la desmesura de su pretensión universalista (Castro-Gómez, 2007, p. 83), sino desarticular la compleja matriz, visibilizando las causas de la asimetría, ese no-diálogo de origen para comenzar, desde allí, una negociación interepistémica que reflexione sobre la coexistencia de sistemas epistemológicos musicales distintos y los límites que cada sistema de conocimiento tiene (Gallardo & Rosa, 2022; Walsh, 2013)

### **El aporte de la teoría de las mediaciones a la educación musical intercultural**

Uno de los aportes distintivos de Antoine Hennion a los estudios sobre música consiste en su desafío superador de las explicaciones duales y externas que o analizan la música como un objeto dado, o la consideran un artefacto social, para entender la música como una realidad compuesta que sólo existe en situación, dependiendo de lugares, momentos, objetos, personas y que tiene al aficionado como sede del sentimiento por la música y, por lo tanto, como portavoz privilegiado de esa experimentación (Hennion,

2002, 2010, 2011, 2012). Para el autor, la música es un objeto *huidizo*, es decir que no es algo que esté dado de antemano como un objeto externo y fijo, sino que, por el contrario, es un objeto elusivo que sólo se capta como resultado de todas las mediaciones que la hacen aparecer, de todo ese “tejido heterogéneo de relaciones” (2017, p. 4), que la estabiliza temporalmente coproduciendo músicas y usuarios simultáneamente. En sus palabras:

*No existe por un lado la música, por otro el público y, entre ambos, los medios a su servicio: todo se desarrolla en cada ocasión en el medio, en un enfrentamiento determinado con los intérpretes, a través de mediadores materiales concretos: instrumento, partitura, candilejas escénicas o lector de discos, que separan, según cada caso, a estrellas y públicos, «piezas» y aficionados, obras e intérpretes, repertorios y melómanos, emisiones y oyentes, catálogos y mercados... (Hennion, 2002, pág.19)*

En la importancia que Hennion da a los aficionados o melómanos, adopta una definición amplia de los mismos a quienes considera no meramente como público receptor y pasivo, sino como *usuarios de la música*, en tanto practicantes activos del amor por ella. Los melómanos, dirá, no establecen simplemente relaciones con la música, sino que se trata de relaciones que desbordan su objetivo para hacer que algo acontezca, son relaciones que se vuelven performance en tiempo real, en otras palabras, son mediaciones (Hennion, 2010, 2012). En la misma línea se encuentran los trabajos de Tía DeNora (Bergh & DeNora, 2009; 2004), Simon Frith (2014) y los de Georgina Born (Born, 2005, 2010; Born & Hesmondhalgh, 2000), entre otros. Fundamentalmente, para estos autores es clave tomar en serio la actividad reflexiva de los oyentes, de los aficionados que, lejos de definir sus gustos meramente por determinismos externos, los producen en el mismo acto en el que se producen a sí mismos.

Al poner la mediación en el centro de la escena, la música se hace presente como sistema articulado, donde sujetos y objetos se funden en una relación de inscripción, dicho de otra forma, establecen relaciones, se codeterminan y se coproducen, lo cual permite, a mi juicio, hacer visible la coimplicación ontológica- epistemológica – sujeto de aprendizaje que mencioné párrafos atrás, para poder interrogarla críticamente. La música existe, ofrece particularidades estructurales y convencionales que buscan enmarcar la experiencia de quienes participan de ella, pero como bien lo plantea DeNora, ni la fuerza semiótica es una propiedad inherente a esos materiales musicales, ni esos materiales son espacios semióticos vacíos (2004, pág.38, traducción propia), sino que se producen y se coproducen en la relación, en la mediación entre la música y quienes se

involucran con ella. En este sentido, entendiendo que la visibilización de lo que los estudiantes hacen, viven, sienten y movilizan en relación a la música es condición de posibilidad necesaria para habilitar un diálogo en el que se disputen sentidos.

No se trata aquí de hacer una suerte de “acción afirmativa” (Alabarces & Añón, 2007) que esencialice o romantice la vida de estos estudiantes signada, en el caso de mi trabajo de campo doctoral, por su posición de subalternidad, sino de ponerlos en primer plano, como principales portavoces de su amor por la música, que aún en condiciones de desigualdad, de dominación, logran desplegar una pluralidad de prácticas que pueden ser desarticuladas, contingentes, dispersas, como dije, pero que activa y creativamente muestran los usos de los productos que consumen, buscando hacer coherentes los momentos que importan (Alabarces, 2021; Semán, 2009). Así, sería posible pensar las experiencias musicales de los adolescentes, sus gustos y disgustos, como los de cualquier oyente (incluyendo a los docentes), no como un consumo esclavo de factores exógenos de artistas, industrias y mercados y críticos de arte, ni negando esos factores, sino como un uso, una actividad colectiva, que necesita reafirmarse todo el tiempo, que involucra el cuerpo, los sentimientos, la reflexión, técnicas de decodificación, identificaciones sociales, negociaciones consigo mismo y con otros, entre otras cuestiones.

### **A modo de cierre**

A lo largo de estas páginas formulé que la ontología que subyace a la formación de los profesores de música, tanto de conservatorio como de música popular, se interpone entre ellos y sus estudiantes poniendo, por lo menos, en tensión la posibilidad de reconocer músicas, sentidos y saberes musicales de los estudiantes que escapan o que quedan en los confines de la pirámide jerarquizadora de músicas aprendida a través de esa ontología. Si sumamos a una ontología con dificultades para abrazar experiencias musicales diversas, las condiciones y rutinas laborales docentes pocas veces deseables<sup>3</sup>, es claro que todo tiende a obstaculizar la posibilidad de hacer del aula un campo semántico compartido donde todas estas experiencias puedan ser interrogadas, negociadas, donde puedan entrar, en definitiva, en un terreno dialógico de sentidos

---

<sup>3</sup> Por condiciones y rutinas laborales docentes pocas veces deseables no dar a entender que si en las escuelas secundarias los profesores tuvieran concentración horaria, estuvieran instituidos espacios para la planificación compartida, hubiera infraestructura suficiente para acompañar proyectos interdisciplinarios o de articulación entre cursos, etc. los docentes dejarían de subalternizar músicas y estudiantes; lo que digo es que estas condiciones laborales son más solidarias con ontologías musicales jerarquizantes que con aquellas que están dispuestas a un diálogo inter epistémico.

disputados, buscando eludir la subalternización tanto de músicas y experiencias musicales, como de los portadores de las mismas.

Paradójicamente, algo que debería ser inherente a la experiencia musical, la escucha atenta (y la mirada atenta) no siempre están presentes en las aulas de manera de poder captar esa heterogénea trama de mediaciones involucradas en las distintas experiencias musicales de los estudiantes, para darles positividad epistémica. En este sentido, como dije, tanto por una ontología que no facilita, como por las condiciones laborales que tampoco ayudan, entre otras cuestiones, los docentes suelen perder de vista esta heterogénea trama de mediaciones y suelen pensar en sus estudiantes homogéneamente como simples consumidores musicales acríticos y pasivos, perdiéndose, muchas veces, de la posibilidad de sorprenderse. Como lo plantean los trabajos de Hennion, DeNora, Frith y Born, no puede predecirse a priori, como un efecto isomórfico, de qué manera los oyentes van a apropiarse o reapropiarse y dar sentido a los materiales musicales. Su efecto es incierto, indeterminado, y sólo puede comprenderse observando (y escuchando) las heterogéneas articulaciones con la que los oyentes, activa y reflexivamente, vinculan los materiales específicos que le ofrece una música determinada con circunstancias particulares y contingentes de sus vidas personales y sociales.

En conclusión, si la educación musical pretende enmarcarse en un proyecto intercultural crítico, es fundamental habilitar la palabra de estos jóvenes, para comprender y potenciar los procesos activos que se ponen en juego cuando se vinculan con las músicas, cuando viven, producen y coproducen, sus experiencias musicales. Desde este lugar, siendo el camino al que pretendo contruibuir, es que sostendré la potencialidad de la propuesta ontológica musical inscripta en la teoría de las mediaciones de Antoine Hennion porque al pensar la música en el despliegue del tejido de mediaciones heterogéneas, permite salirse de la dicotomía sujeto – objeto, que tanto se ha ocupado por deshumanizar al objeto en nombre de una autonomía estética, como por cargar al sujeto de determinaciones sociales externas.

### Bibliografía

Alabarces, P. (2021). *Pospopulares—Las culturas populares después de la hibridación*. CALAS - Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales. Bielefeld University. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/8573/1/Pospopulares.pdf>

- Alabarces, P., & Añón, V. (2007). ¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder. En P. Alabarces & M. G. Rodríguez, *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular* (pp. 281-303). Paidós.
- Alabarces, P., & Añón, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: Nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 37, 13-22a.
- Bergh, A., & DeNora, T. (2009). From wind-up to iPod: Techno-cultures of listening. En N. Cook, E. Clarke, D. Leech-Wilkinson, & J. Rink (Eds.), *The Cambridge Companion to Recorded Music* (pp. 102-115). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521865821.016>
- Born, G. (2005). On Musical Mediation: Ontology, Technology and Creativity. *Twentieth-Century Music*, 2(1), 7-36. <https://doi.org/10.1017/S147857220500023X>
- Born, G. (2010). Listening, Mediation, Event: Anthropological and Sociological Perspectives. *Journal of the Royal Musical Association*, 135(S1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/02690400903414855>
- Born, G., & Hesmondhalgh, D. (Eds.). (2000). *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music*. University of California Press.
- Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5(1), 129-138. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p129-138>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, Ramón, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- De Alba, A., & Hoyos Medina, C. A. (Eds.). (2021). *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*. Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/teoria-y-educacion-la-pedagogia-en-los-avatares-de-la-epistemologia-y-la-ontologia>
- DeNora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-173). Fondo de Cultura Económica.

- Frith, S. (2014). *Ritos de la Interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Paidós.
- Gallardo, A. L., & Rosa, C. (Eds.). (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion>
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Paidós.
- Hennion, A. (2010). Gustos musicales: De una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, 17(34), 25-33. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-02>
- Hennion, A. (2011). Music and Mediation. Toward a New Sociology of Music. *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction*. <https://doi.org/10.4324/9780203821015>
- Hennion, A. (2012). Melómanos: El gusto como performance. En C. Benzecry, *Hacia una nueva sociología cultural. Mapas, dramas, actos y prácticas* (pp. 213-246). Universidad Nacional de Quilmes.
- Hennion, A. (2017). De una sociología de la mediación a una pragmática de las vinculaciones Retrospectiva de un recorrido sociológico dentro del CSI. *Cuestiones de Sociología*, 16, e032. <https://doi.org/10.24215/23468904e032>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- López-Cano, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, 213-231.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas – Gourmet Musical Ediciones*. Gourmet Musical.
- O'Brien, M. S. (2010). *Disciplining the popular: New institutions for Argentine music education as cultural systems* [Tesis de Doctorado, The University of Texas at Austin]. <http://hdl.handle.net/2152/ETD-UT-2010-05-755>
- Ochoa Escobar, J. S. O. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
- Rockwell, E. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. *Antología esencial* (N. Arata, C. Escalante Fernández, & A. Padawer, Eds.). CLACSO.
- Santamaría Delgado, C. (2007). El bambuco y los saberes mestizos: Academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 195-242). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

- Semán, P. F. (2009). Culturas populares: Lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguaré*, 23, Article 23. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14978>
- Shifres, F. D., & Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Tagg, P. (2015). *Music's meanings. A modern musicology for non musos*. New York & Huddersfield: The Mass Media Music Scholars' Press.
- Tobón Restrepo, A., Santamaría Delgado, C., & Gil Araque, F. (Eds.). (2023). *Reverberaciones. Estudios sobre las músicas populares en Colombia en el marco de la IASPM-AL 2020*. Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano. [https://drive.google.com/file/d/1jNwqAmo5o2vU3gJqrsR4Jf6DGF18C187/view?usp=sharing&usp=embed\\_facebook](https://drive.google.com/file/d/1jNwqAmo5o2vU3gJqrsR4Jf6DGF18C187/view?usp=sharing&usp=embed_facebook)
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir—Tomo I*. Ediciones Abya-Yala.