

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p119-127

## Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran.

Silvia Carabetta, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Argentina.

### Resumen

El presente trabajo busca analizar los modelos formativos de los educadores musicales en los conservatorios de Buenos Aires, atento a cierta dificultad manifiesta en los estudiantes y egresados noveles por generar prácticas musicales significativas en aulas con alto grado de diversidad cultural y social. En primer lugar, transita por las ideas de diversidad e

interculturalidad en los contextos actuales signados por la globalización, como figura de un mundo homogéneo. Luego realiza un rastreo genealógico de la antigua, pero aún vigente, dicotomía clásico-popular, mostrando que, lejos de referirse ésta a una disputa estrictamente musical, arrastra desde sus orígenes una homologación de lo clásico a lo culto, y de lo

popular a lo vulgar, definido desde el paradigma de la Ilustración en la Europa Moderna. Así, se sostiene que la construcción de un currículum musical intercultural necesariamente debe deconstruir estos modelos, para reconstruirlos en diálogo permanente entre las tradiciones históricas, las tradiciones situadas y la multiplicidad de

### Palabras Clave

Interculturalidad; formación de educadores musicales; epistemología de la música; currículum intercultural; alteridad musical.

educadores musicales; epistemología de la música; currículum

## Reflections for the construction of an intercultural musical education: When pedagogical and epistemological aspects are out of focus.

Silvia Carabetta, Higher Institute of Teacher Education Dr. Joaquín V. González, Argentina.

### Abstract

The present work seeks to analyze the formative models of music educators at the conservatories of Buenos Aires, attentive to a certain difficulty manifested in students and novice graduates for generating significant musical practices in classrooms with a high level of cultural and social diversity. Firstly, ideas of diversity and interculturality in the current

contexts marked by globalization, as a figure of a homogeneous world will be discussed. Then, a genealogical tracing of the ancient, but still valid, classical-popular dichotomy, will be coped with, showing that, far from referring to a strictly musical dispute, it drags from its origins an homologation of the classical to the cultured, and from the popular to the vulgar, defined from the paradigm of the

Enlightenment in Modern Europe. Thus, it is argued that the construction of an intercultural musical curriculum must necessarily deconstruct these models, in order to reconstruct them in permanent dialogue between historical traditions, situated traditions and the multiplicity of current musical experiences.

### Keywords

Interculturality; training of music educators; epistemology of music; otherness.

intercultural curriculum; musical



# Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: Cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran.

por **Silvia Carabetta, Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, Argentina.**

A pesar de la larga tradición de la educación musical en la educación formal de la Argentina, y de los esfuerzos de la política curricular de las últimas décadas intentando revalorizar su lugar en los ámbitos escolares, la enseñanza de la música no logra un impacto profundo en la formación de los estudiantes como sujetos culturales (Akoshky y otros, 1998; Carabetta, 2008, 2014<sup>a</sup>; Chapato y Dimatteo, 2014). Una multiplicidad de factores contribuyen a esta situación: políticos, económicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, y pedagógicos, entre otros. De todas las líneas de análisis que puedan intervenir con mayor o menor peso, este trabajo busca reflexionar sobre la formación de los docentes de música, entendiendo que en ella confluyen muchos de estos factores.

Siendo esta autora formadora de educadores musicales en el campo de la fundamentación pedagógica, la frecuente interpelación de estudiantes y egresados a la carrera manifestando, entre otras cuestiones, dificultades para enseñar música en contextos social y culturalmente heterogéneos, le ha llevado a investigar sobre la formación docente en los conservatorios<sup>1</sup> desde las ciencias sociales, con la intención de comprenderla y problematizarla, buscando contribuir al mejoramiento del impacto de la música como saber escolar (Carabetta, 2008; 2014<sup>a</sup>).

En ocasión del trabajo de campo de la tesis de maestría de esta autora (Carabetta, 2014<sup>b</sup>), una estudiante avanzada, que ya trabajaba como educadora musical, expresaba:

Uno tiene que lidiar con chicos de distintos estratos sociales y en ocasiones la distancia que hay entre los contenidos académicos y domésticos, de educación de cuna, es enorme [...]. Nuestra tarea es apartar poco a poco eso que los priva de escuchar o interpretar todo tipo de música. No es tarea fácil, hay mucha información que ellos tienen arraigada y nosotros, con buenas intenciones, es decir, para brindarles nuevos contenidos, debemos retirar. (estudiante Adriana, comunicación personal, 2013).

Hemos elegido este relato particular, que a nuestro juicio posee tintes altamente discriminadores, pero que nos es útil para los fines de este breve trabajo, en tanto concentra en extremo muchas de las inquietudes recogidas a lo largo de los años, a saber: existiría un conocimiento musical a enseñar que presenta una enorme distancia de los saberes musicales previos de ciertos niños y niñas, saberes que, a su vez, constituirían un serio obstáculo para el aprendizaje de lo que debe ser enseñado. Desde este lugar, nos hemos preguntado a lo largo de los años por la intersección entre la música como objeto de conocimiento y las concepciones sociales, filosóficas, pedagógicas y antropológicas que intervienen en la formación de los educadores musicales. Desde estas preguntas, hemos procurado deconstruir el modelo de formación de estos educadores musicales, es decir, desmontar los elementos de esta configuración cultural particular, históricamente constituida, donde confluyen lenguajes compartidos, códigos, prácticas posibles, formas de interrelación entre los actores y lógicas sedimentadas del

conflicto (Grimson, 2011) para poder analizarlos en el contexto de su constitución genealógica.

En trabajos anteriores, y en afinidad con lo reseñado por diversos autores en otras latitudes (Regelski, 2006, 2009; Green, 2001; Carabetta, 2008, 2014<sup>b</sup>, 2016), hemos sostenido que los conservatorios de música en Buenos Aires tienden a sostener una tensión histórica entre la música clásica<sup>2</sup> y la música popular, tensión que se traduce en la jerarquización de expresiones musicales, donde la música clásica aparece en la cúspide de dicha jerarquía. No obstante, si bien esta tensión se haría visible discursivamente a través de la dupla música clásica-música popular, es fundamental lograr superar la idea de que se está hablando simplemente de repertorios musicales, para realizar una lectura más compleja en términos de lo legítimo y lo ilegítimo (Bourdieu, 1967, 1995, 1998). Es decir, poder pensar la música como objeto material y simbólico que sedimenta, en palabras de Grimson (2011), modos de percepción, significación y acción, tema que retomaremos más adelante.

Por otra parte, el Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires (2007) explícitamente asume su compromiso con las teorías críticas de la educación y la sociedad y, desde allí, con la perspectiva de la interculturalidad para todos los niveles de la educación. Tal como lo ha expresado Giroux (1996, 2003), desde hace un tiempo las teorías críticas de la sociedad y la educación han ido ganando terreno en el mundo académico y editorial y, en este sentido, los institutos de formación docente como los conservatorios de la provincia de Buenos Aires no han quedado al margen de este hecho. Del mismo modo, la multiculturalidad y la interculturalidad se convirtieron en ideas que se hicieron presentes en el escenario de todo tipo de debates, entre ellos, el campo educativo<sup>3</sup>.

De todas formas, los autores enmarcados en las teorías críticas de la educación y la sociedad como Giroux (1996, 2003) y Freire (1997, 2006), entre otros, alertan sobre la enorme dificultad de muchos teóricos y educadores para mantener la coherencia entre el lenguaje crítico y la praxis como docentes. De tal modo, nos permitimos señalar que si bien es más probable que una formación en el marco de las teorías críticas de la sociedad y la educación facilitaría la posibilidad de una educación inclusiva e intercultural, la mera circulación de ciertas categorías cliché, como respetar la diversidad, partir de los capitales culturales previos, el conocimiento como construcción social, entre otras, no garantiza la praxis de una educación inclusiva en el sentido estricto en que el marco teórico crítico lo sostiene. Y ello ocurre, fundamentalmente, porque en el devenir histórico la pelea por dotar de significado a dichas categorías las ha ido mutando o redefiniéndolas a la luz de distintos modelos de sociedad en pugna<sup>4</sup>.

Lo dicho hasta aquí, y aun considerando la salvedad anterior, nos permite hipotetizar que en la formación de

educadores musicales formados en Buenos Aires, fundamentalmente en conservatorios de música, podría existir una fuerte tensión entre una formación pedagógica, posicionada desde los discursos curriculares vigentes como crítica e interculturalista, y una formación epistemológica de apropiación del objeto de conocimiento de la música, anclada en concepciones tradicionales heredadas del siglo XIX que recobran formas de percibir, pensar y accionar con la música típicas del pensamiento colonial europeo. Dicho de manera sencilla, podríamos pensar que en la formación de los educadores musicales en los conservatorios la fundamentación pedagógica los nutre de concepciones donde la educación es un bien social para todos, mientras que la formación disciplinar se sostiene en la idea del arte puro y para pocos, un legado del idealismo alemán del siglo XIX.

De allí, entonces, que en pos de pensar una educación musical significativa como práctica situada espacial y temporalmente, iniciemos el recorrido revisando someramente concepciones del campo de las ciencias sociales, como diversidad y currículum, para luego cruzar esta revisión con el campo de la educación musical.

### **Sobre la diversidad cultural en tiempos de globalización**

Si por globalización entendemos el flujo masivo de personas, bienes y conocimientos a través de la geografía del planeta Tierra, entonces el mundo ha sido global desde el siglo XV, por lo menos (Hall, 2010; Trouillot, 2011). Quiere esto decir que las sociedades multiculturales no son una novedad del siglo XXI ni de la posmodernidad, sino que desde el siglo XV, al menos en el Atlántico, se han ido generando sociedades mestizas, étnicas o culturalmente hablando.

Ahora bien, es posible afirmar que hoy no puede hablarse de globalización sin asociarlo necesariamente al neoliberalismo<sup>5</sup>. En los tiempos actuales, la globalización se configura como una *figura del mundo* (Villoro, 1993), es decir, como un conjunto de creencias básicas, de supuestos colectivos, de actitudes, que predominan en una época y que vuelven razonable ese mundo, frente a un contexto inestable signado por crisis generalizadas (de Alba, 2007). Aunque la característica de la globalización sea la necesidad de imponer una figura homogénea del mundo, la *multiculturalidad* es un hecho insoslayable. Nuestro mundo es desigual y diverso en sus economías, en sus tradiciones, en sus formas de producción, en sus consumos, en sus relaciones con otras culturas y otras economías, entre otras cuestiones, mostrando la variedad de formas de entender y vivir de la humanidad. Este hecho plantea, desde el punto de vista del estilo neoliberal de la globalización, la necesidad de políticas y estrategias para gobernar y administrar los problemas que la diversidad plantea. Así, para mostrarse como una figura homogénea, tiene que imponer una definición unívoca de multiculturalidad y de interculturalidad, a pesar de que existan tantas acepciones como concepciones ideológicas haya.

Del mismo modo, no es lo mismo la interculturalidad y la globalización en Europa que en América Latina, y mucho menos cuando se piensa en términos de las relaciones de poder entre los distintos grupos culturales (Hall, 2010; García Canclini, 2001). Según este último autor (ibíd.), los procesos de globalización actuales en América Latina dejan al

descubierto desigualdades y temporalidades heterogéneas. Hoy América Latina se presenta como un continente heterogéneo donde se articulan múltiples lógicas de desarrollo, donde lo tradicional, lo moderno, lo culto, lo popular, lo masivo, y lo industrializado coexisten, y donde aquellas explicaciones que buscaban límites puros entre estos términos ya no sirven para explicar nuestros procesos socioculturales, ni para pensar políticas que acentúen favorablemente y democráticamente la interculturalidad.

De ahí la importancia de deconstruir y reconstruir términos cristalizados en nuestro lenguaje y sedimentados en nuestras matrices de formación a través de los currículos, advirtiendo que en el devenir de los procesos históricos y políticos existe una lucha permanente en el campo de la discursividad por dotar de sentido a la realidad, por hacer valer diversas significaciones que dan sentido y reflejan, por tanto, un modelo de sujeto y de sociedad al que se aspira (Torfing, 1998). Entonces, ¿cuál es la idea de diversidad que se pretende hegemonizar en la educación?, ¿aquella donde el o lo diferente sea exótico?, ¿aquella donde el diferente se adapte a los valores y costumbres de la mayoría?, ¿aquella donde se puedan tender puentes que articulen diferentes formas de ser y estar en el mundo? Cualquiera de las respuestas a estos interrogantes puede perfectamente encuadrarse en una enunciación de «respeto a la diversidad»; sin embargo, los contenidos con que se llenen esas definiciones se cargarán de ciertos repertorios de sentidos y no de otros, a partir de los cuales los sujetos destinatarios de la educación se encontrarán pertenecientes a ese discurso o fuera de él, en la construcción de sus tramas identitarias.

### **Currículum y diversidad: pugnas por la imposición de significados.**

La educación, con todos sus dispositivos (instituciones, actores, diseños curriculares y leyes), es una de las herramientas con las que un Estado nacional construye la alteridad a lo largo de la historia, en tanto le permite difundir y cristalizar todas las categorías necesarias para clasificar cosas y personas, todo el complejo de símbolos necesarios para ordenar la conducta, dotarla de sentido, e incorporarla al sentido común (Briones, 2005; Grimson, 2011; Grimson, Merenson y Noel, 2011). Según Gallardo (2004), la construcción de la alteridad desde el terreno educativo, en los tiempos actuales, lleva la marca de las luchas por el reconocimiento y respeto por la diversidad étnica, cultural y lingüística, evidenciado en el hecho de que las políticas educativas de la región han asumido la tesis de promover una educación *en y para la diversidad*.

Afirma da Silva (1998), que el currículum es el elemento discursivo de la política educativa. Las políticas curriculares, así, incluyen ciertos saberes y excluyen otros que, por ende: jerarquizan saberes; imponen un léxico particular; favorecen ciertos roles sobre otros; incluyen a ciertos sujetos y dejan a otros silenciados; y definen el éxito y el fracaso escolar, entre otras cuestiones. El currículum es entendido aquí según la concepción de Alicia de Alba (1995, 2007) como un proyecto político cultural que sintetiza valores, costumbres, saberes, formas de aprender, o hábitos y que, en tanto síntesis, implica un campo de negociación, siempre político, en la que participan distintos grupos con intereses diversos y capacidad de hegemonizar diferente. Claramente, esta concepción del currículum no se reduce a elementos estructurales-formales,

como lo son los planes y programas y la legislación y organización escolar, sino que se trata de una compleja trama que involucra además aspectos procesales-prácticos, es decir, las relaciones sociales, la práctica concreta, el devenir que envuelve también a esos aspectos estructurales formales (de Alba, 1995). Esto permite a da Silva (1998) sostener que el currículo es mucho más que un espacio de transmisión de conocimientos; en tanto práctica de significación, el currículum define al sujeto pedagógico, define y organiza identidades culturales, de género, sexuales, raciales y sociales, por ejemplo.

De tal forma, enseñar música no es meramente reproducir técnicamente contenidos. Qué repertorio se utiliza y cuál se deshecha y por qué, cómo se utiliza y para qué, pero además qué mirada sobre la música incluida y la deseada, y sobre quienes escuchen una y otra, configuran una suerte de caja de herramientas identitarias con la que los sujetos van construyendo un «nosotros» y un «los otros» (Grimson, 2011). Como lo expresa Vicari (2016), todo educador musical, conscientemente o no, “toma un conjunto de decisiones bajo las cuales subyacen posicionamientos éticos, estéticos, epistemológicos, políticos y antropológicos que no debemos soslayar [...]. Poder explicitar tales supuestos y cuestionarlos es una de las bases para una pedagogía crítica del arte” (p. 119).

Como dijimos, el Marco General de la Política Curricular de la provincia de Buenos Aires, se posiciona como intercultural y propone que sea un *enfoque* que asuma la heterogeneidad del aula, una *estrategia* que ponga en diálogo la diversidad y que incorpore *contenidos*, temas, nociones y saberes relacionados con las identidades culturales de los estudiantes (2007):

En el interior de la institución educativa no encontramos «docentes» y «alumnos/as», sino múltiples formas de ser docente y alumno/a [...]. A partir de la consideración de estas diversidades, las interacciones complejas entre grupos y sujetos abren posibilidades de intercambio en el conocimiento para la comprensión de otras lógicas y de otros sentidos atribuidos al objeto de enseñanza o al trabajo escolar (p. 21).

Sin embargo, este posicionamiento claro del documento Marco respecto a la interculturalidad muestra algunas zonas grises en la fundamentación del área Música en los propios Diseños Curriculares. Para el caso de la educación primaria<sup>7</sup>, el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires afirma que uno de los propósitos del área música es que los estudiantes “tomen contacto con repertorios musicales que les son lejanos” (2008, p. 320) e insta a que las escuelas no estén al margen del quehacer musical del entorno que rodea a estos estudiantes, en tanto “desconocer o minimizar la música que los alumnos en su cotidianeidad escuchan, es considerar a los niños y niñas portadores de un saber sin relevancia, de una cultura con minúscula” (ibíd.). Hasta aquí, podríamos suponer una revalorización de la heterogeneidad de expresiones musicales presentes en cualquier trama cultural listas para articularse y entrar en juego con los saberes escolarizados. Pero el documento continúa diciendo:

Reconocer la música que los alumnos escuchan, la que está presente en los medios masivos y en sus intercambios sociales, será un *punto de partida valioso*, que permitirá a la vez que disfrutarla, conocerla en un sentido más profundo *para aprovecharla como vía de acceso* a un repertorio más vasto. (2008, p. 320; las cursivas son nuestras).

La pregunta que surge de la cita precedente es si los docentes de música recuperarán las diversas músicas, las experiencias previas de los estudiantes, en términos de intercambio, de diálogo con otras lógicas musicales en tensión con diversas formas expresivas, o simplemente serán consideradas, como reza el párrafo, como puntos de partida a ser aprovechadas, pudiendo entenderse por ello un refuerzo a la concepción de jerarquización de saberes y de músicas, lejana a una idea de contacto cultural (de Alba, 1995, 2007), en tanto diálogo y conflicto, necesaria para un currículum intercultural.

Es aquí donde empieza a hacerse presente la cuestión de la construcción histórica del objeto epistemológico *música*, sedimentada en las tradiciones de las instituciones formativas de estos profesionales de la educación musical.

### Ideas musicales: genealogía de un Otro devaluado.

Del Renacimiento a la Ilustración se generaron en Europa las ideas que, tomadas como si fueran universales, influyeron en los proyectos de modernidad y de modernización con que el Renacimiento europeo creó y narró occidente. Junto con otras formas de mirar, de pensarse y pensar al otro, un paquete de ideas musicales viajó desde Europa hacia Latinoamérica bajo el convencimiento de la misión emancipatoria del «viejo continente» con respecto al resto de la humanidad (Chakrabarty, 2008; Comaroff y Comaroff, 2013; Todorov, 1986, 1991). Así, gran parte de las categorías con la que pensamos la realidad (democracia, libertad o sujeto, por ejemplo) y, en términos del objeto de nuestro trabajo, la realidad/experiencia musical, están aún ancladas a lógicas consolidadas en el siglo XVIII en Europa (Grimson, 2011).

¿Cuáles fueron las ideas musicales generadas en Europa capaces de ser universalizadas? De manera muy sucinta, diremos que la historia de la música europea recorrió un largo camino de racionalización y especialización en la búsqueda de su pureza y, por lo tanto, de su verdad universal y eterna. Como lo expresa Mendivil (2016), la idea de música universal como arte puro, sostenida por el idealismo alemán del siglo XIX, donde el valor estético es intrínseco a los sonidos, marcó históricamente la división entre la «música como música» y lo extramusical; así se estableció una línea evolucionista y jerárquica que adjetiva a la diversidad musical humana con términos como: menor, simple, pura, elevada, primitiva...

Desde esta concepción, quedaría establecida en términos ontológicos y epistemológicos una clara frontera: de un lado la música pura, clásica, culta y, en definitiva, lo *legítimo*; del otro lado de la frontera: la música impura, popular, vulgar o lo *ilegítimo*. La música pura, la legítima, haría referencia a aquella creada sólo para ser contemplada desinteresadamente (bajo el legado de idealismo alemán) y, en este sentido, la música instrumental del siglo XVIII, en sus etapas barroca y clásica, sería la que se convertirá en caso testigo de dicha música pura. Por otro lado, la música impura, o ilegítima, sería aquella asociada con funciones como las sociales, culturales, religiosas, con performances concretas, para cuyo acceso no se requerirían, desde esta mirada, de disposiciones especiales para su comprensión. Estas expresiones musicales supuestamente impuras, altamente ligadas a la vida del pueblo, quedarían

posicionadas como géneros menores o, en otros casos, se dudaría acerca de su inclusión en la categoría «música» (Molino, 1975; Bourdieu, 1995). Es interesante, entonces, reparar en la asociación directa entre música pura y música clásica, a la que se cargaría con los atributos de universalidad, originalidad, complejidad, excelencia, eternidad y, por lo tanto, de superioridad, y aquellos que producen y/o disfrutan la música impura o popular, a la que se la cargaría homogéneamente de todos los atributos contrarios.

Quiere esto decir que, en su genealogía, esta relación antagonista clásico frente a popular, que supera ampliamente lo musical -y que insistimos en la necesidad de pensarlo no en términos de géneros musicales, sino de lo legítimo y lo ilegítimo-, remite al siglo XVIII como gran siglo moderno, donde se definieron los metarrelatos que guiarían las experiencias de los sujetos modernos desde Europa a todo occidente (Chakrabarty, 2008). La música clásica, entonces, contigua en el tiempo a estas grandes definiciones modernas, respondía sociológicamente a cuestiones de la época: era producida por cierto sector social, para ser tocada en ciertos espacios, y para cierta gente, en Europa. La contigüidad en el tiempo de la música clásica con estas grandes definiciones modernas, facilitó la producción de una combinación metonímica. De tal forma, la música clásica quedó asociada, investida ontológicamente a lo culto, a la definición de cultura y de educación para formar al hombre culto. Correlativamente, la definición de su antagonista (lo popular, lo Otro), quedó asociado a lo inculto, a lo vulgar.

Por otra parte, esta metonimia «música clásica/hombre culto» es reproducida y reforzada en Latinoamérica en el interior de la compleja conformación histórica de sus sociedades, que han puesto siempre en terreno de disputa lo nativo y lo proveniente del viejo continente. En el caso de Argentina, es interesante observar viejos textos de cultura musical, donde si bien se otorga cierto valor a la musicalidad de algunos pueblos originarios -que aparecerá como un dato exótico-, la historia musical, la legítima, es narrada colonialmente desde frases como: el “aporte europeo a través de calificados músicos que llegan a estas tierras” (Galeano y Bareilles, 1957, p. 23). En este sentido, la cultura letrada y ciertas prácticas culturales, como la práctica de la música clásica, han sido históricamente constituidas como elementos diferenciadores de espacios sociales y de fronteras entre ellos (García Canclini, 2001; Bourdieu, 1998).

Desde esta constitución socio histórica, en la región, y en Argentina particularmente, la definición de lo popular ha sido y es compleja. Reducida a lo tradicional en un principio, y emparentado con las masas, objeto de dominación y manipulación más tarde, lo popular ha ocupado siempre el lugar de lo Otro. De la mano de la antropología cultural es necesario entender que «lo popular» (y en su interior, la música popular) no es una definición que preexista a los objetos. Lo popular es resultado de la lucha en la totalidad de las relaciones sociales, de las producciones materiales y de la producción de significados (García Canclini, 2001, 2004). Nuestras élites criollas -élites blanqueadas, como las llama Rita Segato (2007)-, han utilizado a lo largo de 200 años, todos los dispositivos posibles para construir a ese otro no-blanco, nativo, pobre, marginal, bárbaro y diferenciarlo de este blanco heredero de los más altos valores nacionales, y la educación ha sido, sin lugar a dudas, uno de esos dispositivos.

Así se expresaba un estudiante avanzado de Educación Musical:

El músico clásico tiene más conocimientos, más capacidad, está más instruido, entonces puede pasear por todas las «ramas» [de la música] que quiera. Al revés no se puede... el músico de formación popular no puede después ir a otras ramas, ya que no tiene las técnicas o herramientas necesarias como la lectura precisa y la exacta reproducción de la partitura (Carlos, comunicación personal, 2013).

¿El músico clásico tiene más capacidad que el músico popular? ¿El músico popular, como un todo homogéneo, no tiene las herramientas necesarias? ¿Herramientas para qué? ¿La lecto-escritura musical es la herramienta que necesariamente habilita a alguien a ser músico? ¿Cómo se educa musicalmente a niños, niñas y jóvenes de la educación obligatoria, con un sentido intercultural e inclusivo, si finalmente LA música queda reducida a un sector tan estrecho?

### ¿Qué conservan los Conservatorios en la formación de los educadores musicales?

Gran parte de la formación de educadores musicales en Argentina se realiza en conservatorios de música. De hecho, en la provincia de Buenos Aires existen aproximadamente unas 30 instituciones formadoras de profesores de música y educadores musicales, mientras que solo unas pocas se especializan en música popular; el resto mantiene la estructura tradicional de los conservatorios. Estos conservatorios fueron creados en nuestro país a principios del siglo XX, a imagen y semejanza de los conservatorios europeos y, como lo expresan Bowman y Frega, aún en la actualidad los conservatorios se hallan “dedicados a desarrollar el talento musical sofisticado y a refinar las habilidades interpretativas, mayormente aquellas de las tradiciones musicales de Europa occidental” (2016, p. 65).

No interesa insistir en que no se trata solamente de una cuestión de repertorios o especializaciones en tal o cual género. Si así fuera, un mero cambio en los planes de estudio podría solucionar algunos puntos. Como dice Green (2001), existe en los conservatorios una puesta en circulación de atributos que poseería la música clásica con respecto a la popular -atributos que hemos descripto en el acápite anterior- a partir de los cuales docentes y estudiantes conformarían un lenguaje común desde donde analizar, clasificar y juzgar las diferentes expresiones musicales. En tal sentido, cabe recuperar la idea de *consagración* de Bourdieu (1967), que permite entender que no se está hablando de música exclusivamente, sino de la construcción de la mirada hacia lo Otro, hacia lo no legitimado, a través de la música. Desde este lugar, «lo clásico» queda instituido como valor de verdad desde donde se juzga y clasifica el resto de las expresiones musicales; se construye así una suerte de devoción sobre lo clásico, que se transforma en parámetro clasificatorio de músicas y oyentes. Dando cuenta de esta suerte de devoción, una joven de nuevo ingreso en el conservatorio expresaba: “lo poco que oíamos mencionar del conservatorio era algo como para... ya otro nivel, como que era una cosa inaccesible para nosotros. Qué se yo... era como entrar a un mundo de genios...” (Mariana, comunicación personal, 2013).

En sus investigaciones, Green (en Carabetta, 2016) detectó, por ejemplo, que la música popular en las escuelas era usada con niños a los que se creía con menor habilidad y

pertenecientes a una clase social más baja; por el contrario, la música clásica, con niños de clase social más elevada. Entonces, dicho de una manera muy simplista, desde esta consagración, el que aprecia lo clásico es culto y el que aprecia lo popular (definido como su antagónico) es ignorante. Y en ello, la música, en tanto música, no tiene nada que ver, sino la metonimia colonialista que invistió a lo clásico de culto y a lo popular de vulgar. El relato de Jorge, un estudiante de nuevo ingreso en el conservatorio, muestra la presencia de esta metonimia, donde a pesar de afirmar que siempre estuvo ligado a la música, algo le indica que esa música no es valiosa, no aporta nada en términos de conocimiento: “yo siempre estuve ligado a la música [...]. Yo vine a que me enseñen, porque uno no sabe nada” (comunicación personal, 2013).

Pareciera que se está hablando de música, pero se habla de esa idea de música que, como dijimos, homologa metonímicamente la música clásica con el hombre culto y, por diferencia, la música popular con lo doméstico, con una suerte de sujeto devaluado del que se puede esperar muy poco. Claudia, una estudiante avanzada de la carrera de educación musical, respondía lo siguiente ante la pregunta de qué era lo que enseñaba en las aulas de música: “y, depende del lugar donde uno está trabajando... Varía mucho lo que uno puede dar, lo que uno puede esperar de los alumnos...” (comunicación personal, 2013).

Durante un mínimo de 7 años de formación en los conservatorios, y a partir de estos contextos, estos futuros docentes construyen esta manera de mirar la música que también es una manera de mirar al Otro, al *devaluado*, al *inferior*, en tanto posibles portadores de esa música no legitimada. Esta configuración particular de formación les enseña toda una tipología de las relaciones con el otro, lo bueno y lo malo, lo igual y lo inferior. Categorías que tienen un poder performativo (Briones, 2005) interpelan, señalan al elegido, señalan el afuera abyecto, y así marcan, aunque no sin disputas, las prácticas posibles e imposibles dentro de la propia formación y ejercicio de la educación musical. De tal manera, los futuros educadores musicales se ven envueltos en una trama, donde desde la institución formadora, ellos mismos y sus destinatarios futuros pueden ser vistos como devaluados culturales, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de estos futuros educadores construyen su capital musical por fuera de la institución formadora, con un aporte cuantitativamente mayor proveniente de lo popular (Carabetta, 2008). Entonces, ¿cómo pueden construir un «nosotros» intercultural en sus aulas con sus estudiantes, cuando cristalizado en su formación docente, desde el marco epistemológico con el que analizan y juzgan este objeto material y simbólico, mirarán a sus niños, niñas y jóvenes como un «ellos» a ilustrar?

Es claro que el camino para lograr formar un educador musical en sintonía con un marco curricular que se posiciona como intercultural, como decíamos anteriormente, implica pensar en otro régimen de significación que promueva -parafraseando a los hermanos Comaroff (2013)- un extrañamiento crítico, es decir, un distanciamiento, un volver extraño lo establecido, desfamiliarizar las categorías desde donde se piensa la música y su enseñanza. De ninguna manera esto significa darle la vuelta a este eurocentrismo teórico, invadiendo los conservatorios con música popular. No es binario, no es clásico frente a popular; es el desafío de

lograr una formación que pueda entrar en diálogo con una multiplicidad de expresiones musicales, a fin de ampliar el horizonte cultural, como dice el Diseño Curricular. Un diálogo complejo, dinámico, disputado, donde la diferencia sea centro y sea, como afirma Hall (2010), un espacio genuinamente heterogéneo, obligado a negociar agónicamente por un horizonte mayor.

## Conclusión

De manera muy sintética y simplificada a partir de la complejidad de la cuestión que nos preocupa, hemos intentado mostrar la trama de significaciones que se pone en juego en la formación de los educadores musicales en los conservatorios de música, buscando encontrar algunos puntos nodales que explicarían la dificultad de estos educadores por realizar prácticas musicales significativas en contextos de alta diversidad cultural y social.

Luego de recorrer lo que significa pensar la diversidad y la interculturalidad en contextos de globalización y de revelar cómo, lejos de ser términos unívocos, conllevan definiciones vinculadas a modelos de sociedad a construir, procuramos mostrar que dichas definiciones, producto de luchas, se alojan en las políticas curriculares e impactan en la subjetividad de los sujetos que forman. Así, rastreamos algunas ideas musicales sedimentadas en los conservatorios de la provincia de Buenos Aires, que configuran toda una epistemología con un fuerte sesgo eurocéntrico.

Entendemos que la vía para lograr una formación de educadores musicales comprometida sustantivamente con la diversidad y la interculturalidad, en primer lugar, se vincula con la deconstrucción de las tradiciones de la formación, es decir, con la historización y contextualización de los conceptos que se utilizan casi naturalmente para pensar la música, como conceptos trascendentes y universales. Como hemos dicho, no se trata de lo clásico frente a lo popular; eso sería un gran error epistemológico y axiológico. Tampoco significa invertir este eurocentrismo teórico. No se trata de retroceder hacia otras formas de clausura étnica, llenando los conservatorios de música popular, por ejemplo. Las tradiciones forman parte de nuestras herencias culturales y el pensamiento eurocéntrico, musical o el que sea, forma parte de nuestra historia, de nuestra huella cultural, de manera que necesariamente hay que entrar en diálogo con estas tradiciones. Se trata entonces de desfamiliarizar las matrices epistemológicas, para poder pensar sus raíces de tradición europea y repensarlas, pero en tensión con ellas, en el desafío de lograr una formación que logre entrar en diálogo con una multiplicidad de códigos.

Finalizando, coincidimos con Mendivil (2016), quien propone, en defensa de la disidencia musical, percibir la alteridad y, con ello, la arbitrariedad o la artificialidad de todas nuestras nociones sobre la música y, por qué no, de todo nuestro mundo. Esto obliga a salirse de las propias lógicas de significación para conversar con los otros, con sus lógicas heterogéneas, y así en diálogo pedagógico, articular diferencias a la luz de un horizonte común llamado música.

## Notas

<sup>1</sup> Esta autora ha formado educadores musicales en conservatorios en la conurbación de la provincia de Buenos Aires por casi tres décadas. Sus tesis de licenciatura y de maestría, base de sus textos *Sonidos y Silencios* (2008) y *Ruidos en la Educación Musical* (2014b), recogen las

investigaciones realizadas sobre la formación de estos docentes. De los trabajos de campo realizados, se utilizarán algunos fragmentos que, aunque aislados y sucintos, nos permita ejemplificar algunas de las ideas que vertteremos en este trabajo.

<sup>2</sup> Conscientes de la imprecisión de utilizar el término «música clásica» como sinónimo de música académica, hemos decidido utilizarlo por la influencia de este período en la conformación del campo musical posterior y, en segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, por la familiaridad y la recurrencia con la que se emplea el adjetivo «clásico» en el común de la gente y aun en el ámbito del conservatorio. De la misma manera, tomaremos la idea de música popular como un todo homogéneo opuesto a la música clásica.

<sup>3</sup> Los términos interculturalidad y multiculturalidad no son términos intercambiables. En la bibliografía latinoamericana consultada, especialmente la del campo de los estudios culturales y el educativo, mientras la multiculturalidad, como sustantivo tiene un carácter más descriptivo para dar cuenta de la existencia y coexistencia de diversos grupos culturales, la interculturalidad propone una perspectiva relacional entre esos grupos, denotando desigualdad, relaciones de poder y conflicto entre ellos (Gallardo, 2004; de Alba, 2007; Grimson, 2011). Por su parte, Hall (2010), teórico jamaiquino radicado en Inglaterra hasta su fallecimiento, utiliza la diferencia entre multiculturalidad, como sustantivo y multiculturalismo, como adjetivo, dando cuenta de la variedad de estrategias y procesos políticos adoptados para administrar o gobernar las problemáticas de las sociedades multiculturales.

<sup>4</sup> Siguiendo la idea de que en las ciencias sociales muy pocos conceptos son unívocos, sino que se significan y resignifican ligados a un modelo de sociedad determinado, es sumamente interesante el señalamiento que hace Hall (2010) respecto del concepto de multiculturalismo. Según él, hay un multiculturalismo conservador, que sostiene la necesidad de asimilar las diferencias existentes a las tradiciones y costumbres de la mayoría. Así mismo, hay otro liberal que sostiene y tolera las diferencias en el ámbito privado, mientras que impulsa la rápida integración de los diversos grupos culturales a una ciudadanía universal. El multiculturalismo pluralista, por su parte, respalda las diferencias entre grupos y defiende el otorgar distintos derechos a los distintos grupos, en el marco de un orden político más comunitario. El multiculturalismo comercial, entiende que si el mercado reconoce la diversidad de individuos pertenecientes a comunidades diferentes, entonces los problemas de diferencias culturales serán resueltos (o disueltos) a través del consumo privado. El multiculturalismo corporativo busca administrar las diferencias de minorías en corporaciones. Por último, Hall menciona la existencia de un multiculturalismo crítico o revolucionario, que permanentemente denuncia las tramas de poder y opresión que rodean las sociedades (2010).

<sup>5</sup> Frente a la crisis de los Estados de Bienestar, un capitalismo salvaje impulsado por Occidente -más específicamente por los Estados Unidos-, asociado a mercados financieros desregulados, a flujos de capitales y divisas con capacidad para desestabilizar economías de mediano porte y a formas de producción y consumo transnacionales, se fue imponiendo como modelo económico y político hegemónico. Según de Alba (2007) la crisis ambiental mundial, la caída del

muro de Berlín y la dislocación del socialismo real, el desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otras cuestiones, pusieron a la globalización como un significativo vacío -en términos de Ernesto Laclau (citado en de Alba, 2007)- que se erige como proyecto económico, político, social y cultural que señalaría el rumbo hacia dónde ir.

<sup>6</sup> Ver nota n° 4.

<sup>7</sup> En el caso del Diseño Curricular (2008), área Música, para la educación secundaria básica, esto es, 1º, 2º y 3º año del secundario -donde los estudiantes tienen una carga horaria obligatoria de arte que puede ser música, plástica, teatro o danzas-, la idea de interculturalidad ni siquiera es mencionada. Sólo se realiza una crítica a la idea de «arte culto» como expresión elitista de formas artísticas consagradas, sosteniendo que esta postura “puede llevar a que se ignore el marco de referencias, los saberes previos no escolares y los ámbitos de socialización de los estudiantes, por considerarlos inadecuados o faltos de valor para la materia” (p. 175).

## Referencias citadas

- Akoschky, J., Brandt, E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D.,... y Wiskitski, J. (1998). *Artes y escuelas. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En J. Pouillon y otros. *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte*. Madrid: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bowman, W. y Frega, A. (2016). ¿Qué debe esperar el oficio de la educación musical de la filosofía? En W. Bowman y A. Frega (Ed.), *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical. Un compendio*. Buenos Aires: SB.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (Ed.), *Cartografías argentinas*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Carabetta S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: Maipue.
- Carabetta, S. (2014<sup>a</sup>). *Ruidos en la educación musical*. Buenos Aires: Maipue.
- Carabetta, S. (2014<sup>b</sup>). *Ruidos en la educación musical*. Tesis de Maestría, inédita. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 133-156.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa*. Buenos Aires: Tusquets.
- Chapato, M. y Dimatteo, M. (Coord.) (2014). *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (2013). *Teoría desde el sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76. Disponible en [https://www.academia.edu/3787388/Da\\_Silva\\_T\\_1998\\_Cultura\\_y\\_currículum\\_como\\_practicas\\_de\\_significacion](https://www.academia.edu/3787388/Da_Silva_T_1998_Cultura_y_currículum_como_practicas_de_significacion).
- de Alba, A. (1995). *Crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- de Alba, A. (2007). *Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Marco general de la política curricular*. Buenos Aires: DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño curricular para la educación Primaria Segundo Ciclo*. Buenos Aires: DGCyE.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallardo, A. L. (2004). Acerca del currículum intercultural: tensión conceptual y metodología sobre su construcción. *Educación 2001: Revista Mexicana de Educación*, 104, 48-53.
- Galeano, E. C., y Bareilles. O. (1957). *Cultura musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, N. (2004). *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular? Diálogos en la acción. Primera etapa. Diálogos en la Acción*, 153-165. Disponible en [http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Canclini-de\\_que\\_estamos\\_hablando\\_cuando\\_hablamos\\_de\\_lo\\_popular.pdf](http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Canclini-de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf).
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, A., Merenson, S., y Noel, G. (Comp.) (2011). *Antropología ahora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). La cuestión multicultural. En E. Restrepo, C. Walsh, C., y V. Vich (Ed.), *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán-Lima-Quito: Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos y Universidad Andina Simón Bolívar. Disponible en [http://theomai.unq.edu.ar/Conflictos\\_sociales/HALL\\_Sin%20Garantias\\_Cap8\\_TrayProblemEstudiosCulturales.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/Conflictos_sociales/HALL_Sin%20Garantias_Cap8_TrayProblemEstudiosCulturales.pdf).
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical.
- Molino, J. (1975). Fait Musical et Sémiologie de la Musique. *Musique en Jeu*, 17, 37- 62.
- Regelski, T. (2006). Reconnecting music education with society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2). Disponible en [www.act.maydaygroup.org/articles/Regelski5\\_2.pdf](http://www.act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf).
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para 'marcar una diferencia'. En D. Lines (Comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Segato, R. (2007). *La nación y sus Otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Todorov, T. (1986). *La conquista de América*. México: Siglo XXI.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.
- Torfin, J. (1998). Un repaso al análisis del discurso. En R. Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos*. México: Plaza y Valdez.
- Trouillot, M. (2011). *Transformaciones globales*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Vicari, P. (2016). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 115-132.
- Villoro, L. (1993). Filosofía para un fin de época. *NEXOS*, 185. Disponible en <http://www.nexos.com.mx/?p=6760>.

## Sobre la Autora

### Silvia Carabetta

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Magister en Educación, diplomada en Estudios Culturales. Desde 1989 trabaja en la formación de docentes de arte de distintas especialidades de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, concentrando su área de estudios en torno a la problemática de la formación de educadores musicales. Es autora de *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música* (Maipué, 2008) y *Ruidos en la educación musical* (Maipué, 2014), así como de numerosos artículos en publicaciones nacionales e internacionales, abordando las problemáticas de la enseñanza de la música desde la mirada de las ciencias sociales. Actualmente dirige la Revista *Foro de educación musical, arte y pedagogía*.

### Silvia Carabetta

Instituto Superior del Profesorado *Dr. Joaquín V. González*  
Ayacucho 632 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Argentina  
silviacarabetta@yahoo.com.ar



Revista  
Internacional  
de Educación  
Musical  
ISSN: 2307-4841

## EQUIPO EDITORIAL

### Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

### Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

### Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.