III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2024.

Clases de música. Construyendo una interculturalidad crítica.

Silvia Carabetta.

Cita:

Silvia Carabetta (2024). *Clases de música. Construyendo una interculturalidad crítica. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/14

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/esz9/n8d

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

Clases de música. Construyendo una interculturalidad crítica.

Silvia M. Carabetta

EIDAES/UNSAM

silviacarabetta@gmail.com

Resumen:

Hace décadas que la preocupación por atender a la heterogeneidad educativa está presente en la educación musical, sin embargo, la presencia de saberes y experiencias musicales *otros* en las aulas, o son invisibilizados, o son exotizados, o son contemplados casi siempre como saberes de muy escaso valor epistémico. El trabajo etnográfico realizado con motivo de mi tesis doctoral en una escuela secundaria orientada en música del conurbano bonaerense, me permitió observar el peso de la matriz formativa hegemónica, aún en en el campo de la música popular, desde las cuales los docentes interaccionan con sus estudiantes, categorizando y evaluando sus saberes y prácticas musicales. En este trabajo comparto algunos avances que dan cuenta de la dificultad de pensar en una educación musical intercultural en tanto no se revise la matriz onto epistémica sedimentada, en mayor o menor grado, en los docentes de música y propongo algunas líneas para salir del atolladero.

Palabras Claves:

educación musical - pensamiento decolonial - ontología y epistemología de la música - sociología de la educación musical - saberes subalternos - diálogo de saberes

¿Interculturalidad en la enseñanza de la música?

Hace décadas que la agenda por atender a la heterogeneidad educativa y la interculturalidad está presente en la educación en general y la musical en particular. Es así que se vuelve casi un cliché, lo que no le quita valor, que los docentes sostengan que “hay que trabajar con los saberes previos de los estudiantes”, pero ¿qué pasa cuando lo que el educador musical ve enfrente suyo es un sujeto que carece de saberes musicales o que los que tiene son de escaso valor epistémico? ¿Qué entiende ese docente por saber música? ¿Cómo poder pensar una perspectiva pedagógica musical democrática que pueda ir más allá del respeto abstracto y funcional de lo diverso, en términos de Catherine Walsh (2010; 2013), hacia un proyecto de permanente negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan sus diferencias, sino que aporten desde esas diferencias?

Una de las hipótesis de mi tesis doctoral en antropología social, es que los avances en didáctica de la música de las últimas décadas, han estado más concentrados en cómo

enseñar, que en qué es lo que se enseña. Siguiendo a Alicia de Alba (2021), cuando se elabora un proyecto formativo, se tiene ante sí un ontos, una definición del objeto de conocimiento que vuelve inteligible 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. A su vez, la definición de un objeto de conocimiento y las formas de apropiación válidas, conllevan la definición de las características que debe tener un sujeto para proceder a dicha apropiación.

Un denominador común en los estudios que abordan la educación intercultural desde la perspectiva decolonial y los estudios subalternos, refiere a la crítica al modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental como única forma legítima de conocimiento, que concomitantemente ha descalificado o invalidado otras formas de conocimientos así como a los sujetos portadores y productores de los mismos (Quijano, 2000; Mignolo, 2013; Walsh, 2013; Gallardo & Rosa, 2022). En el campo de los estudios sobre música y educación musical, cada vez son más los trabajos que llaman la atención sobre las formas de conocimiento, difusión y ejecución musical hegemónica, eurocentrada, que se instala históricamente e icónicamente bajo el modelo de los conservatorios (Santamaría Delgado, 2007; Shifres & Gonet, 2015; Mendívil, 2016; Ochoa Escobar, 2016; Burcet, 2017; Tobón Restrepo, Santamaría Delgado & Gil Araque, 2023). La marca más visible de esta herencia está dada por la categorización de las músicas en académica, popular, étnica, entre otras, jugando con la valoración de lo musical y dejando como infravalorado lo que va a entender como lo extramusical, es decir, todo aquello no asido por el modelo hegemónico.

La música configura un campo de interlocución; es un espacio simbólico habitado por diversos actores, donde hay representaciones, prácticas, instituciones posibles y, sobre todo, regímenes de significación en disputa (Grimson, 2011). Hay categorizaciones, clasificaciones, estéticas, prácticas, instituciones, etc. que son heterogéneas y que interaccionan entre sí disputando sentidos; quiere decir que no son categorías dadas, sino que surgieron en un tiempo y un espacio determinado, involucradas con ciertos intereses y en lucha con otros sentidos rivales que reclaman su lugar. Como efecto complejo de la posición de poder de quien lo enuncia, alguno de esos sentidos se impone sobre sus rivales, sedimentando lógicas, estableciendo jerarquías, desigualdades, habilitando e inhabilitando posiciones de sujeto y lugares de enunciación. El canon musical eurocéntrico es un ejemplo de cómo un objeto cultural, surgido en el contexto de la ilustración y el racionalismo, se vuelve hegemónico.

Así como la actitud general de la colonialidad fue marcada por el posicionamiento de superioridad asignado al conocimiento europeo, la música instrumental de la Europa de los siglos XVIII y XIX, impuso aquí su propia ontología y su epistemología, arrojando al territorio de la inferioridad todo otro tipo de experiencias musicales que no encajaran en dicho canon, ubicándolas en el terreno de lo subalterno. Surgió en Europa occidental y llegó a latinoamérica de la mano de la mirada colonial del mundo y su pretensión epistémica universalista (Tagg, 2015; Shifres & Gonet, 2015; Ochoa Escobar, 2016; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

Este es el nudo de la dicotomía clásico/popular (que las instituciones de música popular no revierten, sino que invierten): una *actitud de relación* entre músicas que envisten a sujetos portadores de tales músicas, signada por la jerarquía. No se trata de repertorios, las músicas no tienen la culpa y los omnívoros consumos musicales tampoco; se trata de lo que desborda esos repertorios y consumos, de cuestiones onto-epistémicas que se entrelazan, en el caso del repertorio eurocéntrico, a definiciones de hombre culto, de sociedades y sujetos civilizados y con buen gusto, para dejar en el mal gusto, en el entretenimiento, en el desconocimiento, en la idea de sujeto pasivo y manipulado por la industria a todo el que consuma otras músicas. Desde este razonamiento, tampoco es cuestión de que un sujeto, un docente de música, tenga su propia perspectiva estética sobre la música, el problema es que su perspectiva sea asumida por él e impuesta a los demás como la única, no permitiendo ponerla en diálogo con otras.

Barajar y dar de nuevo

Asumir una educación musical intercultural, una educación dialógica, es presuponer la coexistencia de todos los interlocutores que sostienen la heterogeneidad de sentidos a disputar; es no otorgar ninguna razón a priori para privilegiar una forma de conocimientos sobre otra. de Sousa Santos (2017; 2014) llama a esto ecología de saberes, es decir, la posibilidad del reconocimiento de saberes con distintos criterios de validez, saberes que permiten o impiden alguna intervención en el mundo musical, en este caso; todos con sus potencialidades y sus limitaciones dispuestos a entrar en un diálogo real, en un a priori simétrico, que posibilite su problematización. Pensar en una ecología de saberes, no significa un relativismo que dé validez a todos los saberes por igual. Esto, además de desconocer jerarquías de saberes al interior de posiciones rivales, cae en una suerte de romantización que pierde de vista el por qué de la disputa, que es, en definitiva, lo que vale la pena problematizar para poder pensar en una interculturalidad crítica. Tampoco es pensar en una tolerancia que haga el pseudo gesto de escucha sabiéndose siempre superior al otro, como podría darse en aquellas aulas que incorporan músicas que no pertenecen al canon eurocentrado, pero cuyo tratamiento, su forma de analizarla, de experimentarla, siempre será desde el canon,

desconociendo otros modos de producción y experimentación válidos, para volver a dejarlas tautológicamente en el terreno de la subalternización. Por el contrario, una interculturalidad crítica, debe comenzar por visibilizar las causas de la asimetría, su no-diálogo de origen para comenzar, desde allí, una negociación interepistémica que reflexione sobre la coexistencia de sistemas distintos, con sus límites y potencialidades (Walsh, C. 2013; Gallardo & Rosa, 2022).

¿Qué ves/escuchás cuando me ves/escuchás?

Son muchos los saberes musicales significativos que relevé en los adolescentes en mi trabajo etnográfico, no hablo de repertorios, hablo de formas de experimentar la música que, como prácticas sociales, son prácticas de conocimiento. Muchos están desarticulados, fragmentados, incompletos, la mayoría están silenciados, pero todos daban cuenta de sujetos activos y reflexivos. ¿Por qué no eran vistos? ¿Por qué se hablaba de ellos como los que *no saben nada, no entienden nada?* Entiendo que ello sucede porque estos jóvenes con sus saberes y experiencias musicales suelen ser mirados desde la misma matriz onto-epistémica sedimentada; por lo tanto, contersat nuevas preguntas con viejas matrices, trae el riesgo muy alto de caer en las mismas respuestas subalternizantes o cercanas al pintoresquismo. Los avances de la sociología de la música contemporánea (DeNora, 2004; Born, 2005, 2010) derivadas de la Teoría de las mediaciones de Antoine Hennion (2002, 2003, 2017) tiene la potencia para avanzar desde otra ontología musical, solidaria con la diversidad musical, una que reconozca la trama de mediaciones que actúan de soporte de las diversas prácticas musicales y las ponga, a priori, en un mismo plano, como condición de posibilidad para disputar sentidos. Al pensar la música en el despliegue del tejido de mediaciones heterogéneas, se supera la dicotomía sujeto – objeto, que tanto se ha ocupado por deshumanizar al objeto música en nombre de una autonomía estética, tanto como por cargarlo de determinaciones sociales externas. Poner la mediación en el centro de la escena, implica que la música se hace presente como sistema articulado, donde sujetos y objetos establecen relaciones, se codeterminan y se coproducen, de manera que, sin desconocer su carácter conflictivo, desigual, contradictorio, todas las experiencias musicales y quienes son portadores de ellas, pueden, a priori, ingresar en un mismo plano de diálogo, como condición de posibilidad para disputar sentidos, base de una interculturalidad crítica.

Bibliografía

Born, G. (2005). On Musical Mediation: Ontology, Technology and Creativity. *Twentieth-Century Music, 2*(1), 7-36. doi: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. doi:https://doi.org/10.1080/02690400903414855

Burcet, M. I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *RIEM*(5), 129-138. Obtenido de https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p129-138

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9 - 23). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

De Alba, A. (2021). La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología. En A. De Alba, & C. Hoyos Medina, *Teoría y Educación. La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología.* (págs. 93-124). México: UNAM-IISUE.

de Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de Sousa Santos, & M. P. Meneces, *Epistemologías del Sur* (págs. 21 - 65). Madrid: Akal.

de Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio.* Madrid: Morata.

DeNora, T. (2004). *Music in everyday life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gallardo, A., & Rosa, C. (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Hennion, A. (2002). *La pasión musical.* Buenos Aires: Paidós.

Hennion, A. (2003). Music and Mediation: Towards a new Sociology of Music. En M. Clayton, T. Hebert, & R. Middleton (comp.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (págs. 80-91). London: Routledge.

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. doi:https://doi.org/10.24215/23468904e032

Mendívil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gourmet Musical.

Mignolo, W. (2013). *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* Madrid: Akal.

Ochoa Escobar, J. S. (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), 1-31. Obtenido de

https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/10196/Art%C3%83%C2%ADculo%206

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificacion social. *Journal of World-System Research, VI*(2), 342-386.

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, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 195-242). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontifi cia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Shifres, F., & Gonet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura., 3*(2), 51- 67. doi:http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2

Tagg, P. (2015). *Music´s meanings. A modern musicology for non musos* (e-book version ed.). New York & Huddersfield: The Mass Media Music Scholars' Press.

Tobón Restrepo, A., Santamaría Delgado, C., & Gil Araque, F. (2023). *Reverberaciones. Estudios sobre las músicas populares en Colombia en el marco de la IASPM-AL 2020.* Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Vol. Tomo I). (C. Walsh, Ed.) Quito - Ecuador: Ediciones Abya-Yala.