

Escenas y escenarios en educación musical: debates desde una perspectiva plural

Andrea Sarmiento
andreasarmiento20@hotmail.com

María Belén Silenzi
belensilenzi@gmail.com

Facultad de Artes
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

La música juega un rol fundamental en el proceso de construcción identitaria. Adolescentes y jóvenes construyen a través de este lenguaje diversas maneras de ver y estar en el mundo; lugares que van siendo plagados de sentidos y códigos que favorecen la identificación y diferenciación con otros. Sin embargo, la asignatura Música en las escuelas parecería estar escindida de las prácticas, sentidos y consumos culturales que se dan fuera de sus muros, sin dejar huellas que perduren en el tiempo.

En este artículo compartimos reflexiones de estudios de investigación realizados desde una perspectiva etnográfica, intentando desentramar y construir sentidos sobre las músicas que habitan en las escuelas, los modos en que se la categoriza, los significados que los sujetos le atribuyen, con la intención de develar y profundizar sobre algunas problemáticas observadas. Recuperamos y ponemos en diálogo algunos aportes sobre lo que entendemos por música/músicas en la educación musical; las huellas o marcas de diferencia que las entraman; las tensiones aún vigentes entre los mandatos fundacionales de la modernidad con la que ingresa como asignatura dentro del sistema educativo; las interacciones y negociaciones que se realizan en las aulas; los repertorios que allí transitan; los aprendizajes colectivos y la formación docente.

Palabras clave: Músicas - Escuelas- Identidad- Formación docente.

Puntos de partida

En tiempos de plurales, de definiciones y re-definiciones, reconstrucciones y deconstrucciones, creemos necesario discutir la idea misma de música que se legitima e ingresa en las aulas, en la formación del profesorado. El aula y la clase, desde su complejidad multidimensional, han sido objeto de análisis durante mucho tiempo. Se entiende como espacio social, “pequeña comunidad” donde se comparten significados a través del lenguaje; como proceso y actividad social, como “acontecimiento comunicativo moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes” (Edelstein, 2011:171), siempre en orden situacional, contextual, dialéctico. Pensar sobre el aula y la clase de música implicaría reflexionar desde un doble escenario: ingresan además las concepciones de música que problematizan las prácticas discursivas.

El primer compromiso es apartarnos de las lógicas esgrimidas por la modernidad europea, dejar de lado la concepción de “la música” como un ideal a alcanzar para pensar en “las músicas”, desde diversos enfoques, vertientes y miradas que nos invitan a reconfigurar la agenda de la didáctica musical. Desde este lugar, y recuperando el planteo de Julio Mendivil (2016), es estar “en contra de la música”, de la música en singular, aquella concebida como una entidad homogénea y universal, para estar a favor de las músicas, en plural, y este plural entendido como lugar de la relación y despliegue de las diferencias. Extender los horizontes musicales, evitar las miradas y juicios discriminatorios para apostar por la construcción de prácticas más diversas.

Nos interesa reflexionar desde qué lugares nos posicionamos como docentes para pensar estas relaciones; cómo pensar el aula como lugar de acontecimiento; desde dónde pensamos el lenguaje en relación con la construcción subjetiva y la experiencia de sí; cómo nos implicamos como sujetos que dialogan en un aula de música.

Tramas y en-tramados musicales: una lectura desde lo singular y lo plural

La construcción subjetiva supone una manera particular de pensar-se en una situación. Según Badiou (2008), se adviene sujeto cuando éste es llevado más allá de sí mismo por la fuerza de un acontecimiento que interrumpe el estado de normalidad con efectos de índole readaptativas o

desestructurantes. Este enfoque entra en consonancia con posturas de autores del campo filosófico y pedagógico sobre los lenguajes de la experiencia.

La experiencia como “eso que me pasa” (Larrosa, en: Skliar y Larrosa comp. 2014), supone un acontecimiento que es externo, extranjero, extraño al sujeto. Además, el lugar de la experiencia es el sujeto singular, finito, sensible, vulnerable, abierto, pasional; de allí que la experiencia transforma al sujeto; la experiencia es un pasar y el sujeto un “territorio de paso” donde la experiencia deja una huella, una marca. El autor refiere a diversas dimensiones de la experiencia: un principio de alteridad o exterioridad; un principio de subjetividad, singularidad, reflexividad o transformación; un principio de pasión, de pasaje; un principio de incertidumbre. En síntesis, la experiencia es una relación con algo que tiene lugar en el sujeto e implica reflexividad y transformación de sí.

Por otro lado, el medio social establece diversas categorías de sujetos que se encuentran en él: concebimos determinados supuestos sobre el otro y podemos prever, ante la figura del extraño, sus atributos, su identidad social, transformando estas anticipaciones en expectativas normativas. Lo normal refiere a la norma impuesta que deviene en prescripción generando visiones dicotómicas desde ejercicios de poder, donde “todo aquello que no se ajusta a la norma implica un desvío (a corregir)” (Kantor, 2008:24). Genera visiones identitarias concebidas como homogéneas, fijas, naturales, predeterminadas; define posiciones en el espacio social, una manera de ser nombrado por las políticas, las instituciones, los otros; entra en juego el *deber ser*, lo *diferente*.

De qué manera se visualizan lo diferente en el aula, cómo se valora la música que el otro escucha, cómo debe ser el estudiante para contar con la aprobación de sus profesores, por qué se tiende a estigmatizar ciertos gustos, ciertas prácticas que no se corresponden con lo establecido. Compartimos este testimonio recogido de una entrevista:

(...) ellos están muy acostumbrados a un solo repertorio, al cuarteto, a mí lo que me interesa es reeducar a los alumnos para que no escuchen siempre lo mismo. (Entrevista a una docente, año 2015).

Muchos educadores, como señala Regelski (2009) piensan en “convertir a los alumnos al modelo AME (aprender la música como un entendido) como una especie de “tabla de salvación” o un intento de redención de los alumnos por el que se les puede recuperar para la virtud musical.” (p.31).

Esta tendencia ha estado fuertemente ligada a las prácticas pedagógicas de las instituciones musicales inscriptas en el modelo paradigmático de conservatorios. Creemos que conlleva una forma de relación con ese deber ser atribuyendo, nombrando y significando cierta música considerada arte mayor. Se construye así una identidad musical que funcionaría como norma, diferenciando a otras manifestaciones que no se condicen con lo que se dice sobre ésta. Desde esta postura, habría diferentes músicas que ocupan -o quedan por fuera- de los lugares que dicho pensamiento se encarga de definir en las estructuras sociales y subjetivas. Así, cuando las relaciones se establecen en términos de diferentes juega la norma y refiere directamente al sujeto: por un lado, los normales, por el otro una multiplicidad de figuras de lo anormal, una música en detrimento de otras. En cambio, el lenguaje de las diferencias no alude al sujeto en sí sino a la relación, al lenguaje de la experiencia.

La educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es esto lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que la hace ser, lo que le da posibilidad de ser. Y sin embargo, participamos de una dominación cultural y de unas instituciones, que se dicen educativas, en las que ese encuentro se piensa como predeterminado: son espacios educativos que han decidido quién es el otro, o más aún, quiénes son y tienen que ser quienes se encuentran, qué tiene que ocurrir, y qué hay que esperar de ese encuentro, qué hay que conseguir del otro. (Contreras, en: Skliar y Larrosa (comp.); 2014:9)

Regelski (2009) sostiene que la educación musical debiera “marcar una diferencia” en la vida de estudiantes teniendo así un valor que perdure en el tiempo; afirma que la mayoría de las prácticas están lejos de hacerlo, y esto se observa en que muchos sujetos tienen una “vida musical muy ajena a lo que se les ofreció como parte de aquellos estudios” (p.26). ¿Qué implica o cómo nos implicamos al pensar la educación musical desde estas perspectivas? ¿Desde qué lugar reconocemos y construimos sentidos sobre las músicas? ¿Qué implicaría pensar entonces en “las músicas” desde lo plural? ¿Es equivalente pensar al aula como espacio social y plural en donde suenen todas las músicas que pensarla como un lugar en donde ingresan o se incluyen músicas diferentes?, y en este sentido: ¿diferente con respecto a qué, a cuáles músicas, de qué espacio y lugar proviene y hacia dónde y cómo se incluyen? Tal vez las concepciones de músicas no hablen tanto de la música en sí misma, sino de las relaciones que tejen los sujetos y los sentidos que construyen con ella. Presentamos a continuación algunas reflexiones a partir de nuestro proceso de investigación con la intención de profundizar sobre estos interrogantes.

Aportes desde la investigación y los contextos de estudio

A partir del 2014, llevamos adelante estudios de investigación¹ que focalizaron sobre los repertorios/músicas que los profesores abordan en las escuelas secundarias de Córdoba y los criterios que ponen en juego para seleccionarlo.

Una de las preguntas centrales de la investigación gira en torno a saber qué cuenta como música/s en la escuela secundaria, cómo estaría conformado ese repertorio musical, entendido como la música presente en el aula: aquella que se escucha, se canta, se compone, se arregla e interpreta.

Si miramos la problemática del repertorio desde una perspectiva relacional en el sistema educativo, podemos señalar que en los niveles inicial y primario es posible encontrar publicaciones de cancioneros que, por lo general, han sido compuestos especialmente para trabajar con los niños en las clases. Suelen estar organizados por franjas etarias, niveles, festividades, temáticas, etc. Cabe reconocer que paralelamente a estos cancioneros ingresa en las escuelas primarias un repertorio importante que deviene de las industrias culturales.

En la escuela secundaria no se ha consolidado un material de estas características, el repertorio se presenta más volátil o efímero². Son escasas o nulas las publicaciones de cancioneros para este nivel y, cuando las hay, no constituyen un material de consulta por parte del profesorado. Las músicas cambian de escuela en escuela, de año en año y de curso en curso, se realizan arreglos de manera casuística, de acuerdo con el grupo de estudiantes, los instrumentos que se dispongan, los intereses de los actores escolares. Los docentes no recurren a cancioneros ni a partituras para escoger la música que llevan a las clases. El primer recurso mencionado es la búsqueda de canciones en la web, por lo general músicas populares, a partir de gustos propios e intereses de los estudiantes; música que se arregla, se versiona de acuerdo con las posibilidades de cada grupo de estudiantes. En la mayoría de los casos estos arreglos no son pautados de antemano, sino que

¹ El estudio se realiza en el marco del proyecto de investigación “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección” (2014-2018) con subsidio de SeCyT - UNC.

² El trabajo de investigación se ha realizado sobre aquellas escuelas en la que hay una práctica musical activa. Es necesario aclarar que, en muchas aulas, la música no es la protagonista y la tarea escolar se reduce a un trabajo teórico o de audición.

sucedan en el devenir de la clase y no se registran en partituras convencionales o no convencionales.

El no registro de la música en partituras u otros formatos nos lleva a pensar en los procesos de transmisión y preservación de lo musical. Si tomamos en consideración la perspectiva de la modernidad, en la que se consolidó el espacio escolar de Música, la partitura impresa se constituyó en el vehículo primario de la permanencia. Desde ese lugar, hemos relevado durante mucho tiempo las prácticas escolares basadas en el aprendizaje de la gramática musical sin experiencia sonora; el acercamiento a la música de compositores de tradición eurocéntrica de siglos pasados o la práctica de un repertorio en flauta dulce. Esta primera aproximación nos invita a pensar sobre qué culturas han sido legitimadas en tanto han sido preservadas dentro del currículum y los modos en que fueron puestas en circulación dentro del ámbito escolar.

En estos días, la ausencia del texto escrito, las partituras, se relaciona entre otros aspectos a que en el espacio áulico se abordan fundamentalmente las músicas llamadas populares, que han transitado a lo largo del tiempo por otros caminos. Ligadas a las tradiciones orales y con el advenimiento y uso de las nuevas tecnologías, la música popular hoy impacta en nuevas formas de producción, preservación y consumo de los bienes culturales. Este es motivo por el cual, los docentes se abocan a la tarea de hacer arreglos de música popular, a partir de sus trayectorias formativas, gustos propios e intereses de los estudiantes.

Entendemos por arreglo, como indica Madoery (2007), a un procedimiento interpretativo que abarca diversos aspectos de una pieza musical: instrumentación, armonización, decisiones texturales, reestructuraciones formales realizadas a partir de un original. Si bien suponen algunas reglas, sus marcos no son rígidos y esto permite realizaciones áulicas acordes a diversos contextos y características. De esta manera se optimizan los recursos existentes y se abordan dificultades a nivel técnico que los estudiantes puedan resolver. Es común que se presenten bocetos preliminares que se terminan de definir durante el transcurso mismo de los ensayos con los aportes que provienen de los participantes. En el proceso de trabajo se graban las sucesivas versiones de los mismos, o se registran en papel los rasgos distintivos de cada parte, en cada clase se recuperan estas versiones preliminares y se sigue adelante.

Proponer arreglos diversas músicas, hacer arreglos, buscar en las redes, "sacar de oído". Nos preguntamos cómo entran en diálogo o qué tensiones se producen en los docentes y las prácticas teniendo en cuenta sus trayectorias formativas, muchas a veces ajenas a estos escenarios y sus complejidades. Recuperamos el siguiente testimonio de una entrevista:

A veces mi formación ha sido bastante clásica al ser profe de piano ... con los años fui abriendo mi mente ... capaz que yo puedo tocar en el piano una chacarera muy prolijita pero al estilo Beethoven, de todos modos he abierto mi oído y he sido muy humilde y le he preguntado a cómo debo tocar para que sea una chacarera, lo mismo con tango y pido que me corrijan. (Entrevista año 2015)

¿Cómo salir de la zona de confort, para pensar en "otras" músicas con la misma soltura con que se enseñan aquellas en la que se ha sido formado?; ¿es posible apostar por una práctica musical más amplia si no se tiene la formación adecuada para hacerlo?; ¿de qué manera se dejan atrás las rotulaciones que separan "lo nuevo" / "lo viejo", "lo bueno" / "lo malo", "lo mío" y "lo otro"?

Por otra parte, es necesario considerar la profusión de significados y acepciones que asumen los términos: que se entiende por "música popular"; que comprende "lo popular", "lo folklórico", "lo latinoamericano", "lo argentino", "lo regional". Son diversos los autores que proponen alejarse de miradas esencialistas que suponen un juicio de valor según el punto de vista político, estético y ético de las clases dominantes; mirada que concibe a ciertas obras como portadoras en sí mismas de un conjunto de cualidades universales, ahistóricas y perdurables. Claudio Díaz (2015), desde una mirada relacional, profundiza sobre el valor y la legitimidad construida dentro de contextos académicos sobre las músicas populares, entendidas como prácticas discursivas. Sostiene que las diversas atribuciones acerca de "lo popular" se relacionan con el lugar que éstas ocupan dentro del campo complejo de relaciones, posiciones de poder, tradiciones, luchas y desigualdad en la distribución de recursos, dando lugar a diversos modos de subalternidad. Menciona además que:

No se trata tanto de indagar si tales o cuales prácticas, tales o cuales significaciones expresadas y construidas por una canción, un estilo, un género o un artista determinados, son hegemónicos o contrahegemónicos en sentido binario y absolutizante. Se trata más bien de analizar cuáles son las grietas, las fisuras del imaginario instituido que hacen posible la emergencia de esos significados, o bien en

qué medida la emergencia de determinados valores, bajo condiciones específicas, contribuyen a producir grietas y fisuras, o a cerrarlas. (p.40)

Es en este lugar que la formación docente inicial y continua juegan un rol fundamental para dar cabida a diversas expresiones musicales en el currículum escolar, a las reflexiones en torno a las mismas y a prácticas de enseñanza acordes con estos desafíos. En términos de Pablo Vicari (2015), es necesario bregar por una formación profesional en la cual los docentes puedan transitar con soltura en los *territorios del enseñar*, en los *territorios del crear* y en los *territorios del pensar*. En la articulación de estos tres territorios podrán formularse las preguntas que nos inviten a pensar una educación musical que sea significativa para nuestros estudiantes.

Coincidiendo con Kantor (2006) es necesario deconstruir nuestros propios juicios para generar condiciones de vida, pensar “no sólo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos y qué es lo que vamos a defender” (p.25). Creemos imperioso volver a pensar la música como el encuentro con el otro. Si nuestra relación con los otros (y con las otras músicas) se da en términos de diferencias, de alteridad, de experiencia, pues no habría necesidad de etiquetar a las músicas, de compararlas, de legitimarlas, de incluirlas. Si la experiencia está ligada a la vida, quizá sólo sea cuestión de vivir con las músicas, de convivir con ellas; quizá las relaciones que establece un sujeto con su medio, con los otros, influye en los sentidos que construye, naturaliza, deconstruye acerca de la música, del hacer musical; y en el mejor de los casos, recordar la contingencia del saber y animarse a pensar de otro modo.

Repertorios, criterios de selección y territorios musicales

Como hemos mencionado anteriormente, la música popular se constituye con una fuerte presencia en el aula. Interpretamos, como plantea Goldsack (2011), que puede representar, simbolizar y ofrecer la experiencia inmediata de la identidad colectiva. En este sentido, la difusión masiva, su ejecución “no notacional” y su circulación “predominantemente sonora”, permite un acercamiento accesible. La existencia de diversas versiones para una misma pieza hace posible la realización

áulica de una versión propia, con arreglos acordes a las características del grupo, en donde la partitura es una guía personalizada que permite el registro y la memoria de la acción sonora.

Identidades colectivas y procesos identitarios individuales entramados en la constitución de las preferencias musicales constituyen, en palabras de Samper Arbeláez (2010), los territorios musicales de los estudiantes. Territorios ligados a dimensiones importantes de la vida social de los adolescentes y jóvenes, que lo vinculan/alejan de grupos de pares, actividades, grupos sociales y conforman rasgos que los caracterizan.

Desde el reconocimiento que el gusto musical es atravesado por lógicas sociales compartidas que legitiman algunos discursos en detrimento de otros (Bourdieu), la pregunta gira entonces sobre los modos en que los territorios musicales ingresan en la escuela.

Podemos aportar que los criterios de selección oscilan entre las preferencias de los alumnos y la intención de ofrecer un repertorio variado, que permita la apertura a la mayor cantidad de mundos musicales posibles. Subyace la idea de llevar al aula músicas que tengan textos portadores de mensajes positivos, en palabras de un profesor, “cualquier música que no sea violenta”. Se advierte además, que se elige un repertorio para las actividades de escucha y otro diferente, con un grado de complejidad menor, para la interpretación.

Una característica que se advierte es que los territorios musicales de los estudiantes llegan a las aulas a partir de procesos de negociación. En términos generales, los procesos de negociación se producen en torno a determinadas reglas escolares, principalmente aquellas ligadas a la disciplina y a la evaluación. Otras perspectivas teóricas, abordan la negociación de significados en las aulas como procesos que ponen en juego las representaciones de los sujetos respecto de alguna problemática en particular, por tanto, los significados se modifican a partir de las diversas interacciones.

Sin embargo, en estos casos, aquello que se negocia, corresponde a los contenidos que se enseñan en el aula: repertorio, las músicas que se incluyen en los procesos educativos. Negociación en términos curriculares, ya que, en alguna medida, introduce el debate acerca de qué es lo que se incluye en la propuesta escolar de enseñanza de la música y qué grado de legitimidad cobran ciertas músicas al estar incluidas. Interesa destacar, que estos procesos de interacción no están anclados en

el binomio música popular/música académica, sino que, en términos generales, se producen entre diferentes propuestas de las músicas llamadas populares: aquellas que proponen los estudiantes vs. las propuestas por los profesores. Se expresa en las entrevistas de este modo:

Yo en el caso de 5° año trabajo todo con cosas que les gusta a ellos. Fue la única forma de lograr que se interesaran.

Por ejemplo yo les pasé el huaynito “Poco a poco” y ellos me trajeron un “Poco a poco” que es un cuarteto del hermano de Rodrigo y le mandamos... o sea ustedes me cumplen las consignas y yo les cumplo sus...

(Al repertorio) ...Lo utilizo como mecanismo de negociación, además considero que como punto de partida usar música que ellos escuchan les facilita comprender ciertos conceptos.

Un aporte para reflexionar sobre esta flexibilidad a la hora de incorporar lo que se legitima como música en las aulas es la perspectiva teórica de desarrolla Berstein (1998). El autor acuña los conceptos de clasificación y marco de referencia. La clasificación se refiere a las relaciones establecidas entre los contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están aislados. Este sería el caso de un código tipo colección. Si existe un aislamiento escaso entre los contenidos, ya que sus límites son débiles o difusos, estamos en presencia de una clasificación débil, aquella que caracteriza al curriculum de tipo integrado. El concepto de marco de referencia, se define en estos términos:

El marco se refiere a la fuerza del límite entre lo que se puede transmitir y lo que no se puede transmitir en la relación pedagógica. De este modo el marco de referencia se refiere al grado de control que ejercen el profesor y el alumno en la selección, organización, ritmo y temporización del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica. (Berstein, 1998: 84).

Si el marco de referencia es fuerte, hay unos límites claros entre lo que se puede y lo que no se puede transmitir, es decir entre lo que se puede y no se puede enseñar. Un marco fuerte implica un número reducido de opciones, mientras que un marco de referencia débil implica límites más difusos, por lo tanto, una variedad de opciones tanto para el profesor como para el alumno en un contexto de relación pedagógica.

En este caso, estamos en presencia de un marco de referencia débil, en el que profesores y alumnos aportan una variedad de opciones a la hora de la selección y organización de los contenidos

(repertorios) que serán transmitidos en el aula, hecho que nos permite pensar que esto influye también en el ritmo de trabajo.

Podríamos inferir que esta activa participación de los estudiantes a través del aporte que ellos realizan a las clases, cambia en alguna medida las prácticas y pone en tensión los conocimientos que algunos profesores han construido en su formación inicial como docentes, situación que pone en evidencia la necesidad de una adecuación a los nuevos contextos que se van presentando a través de una formación docente continua. El ingreso de los territorios musicales de los estudiantes, la posibilidad de trabajar con diversas músicas nos indica que la mera selección de contenidos no implica un cambio significativo si no se incluye también la manera en que estos contenidos son transmitidos. Recuperar los aportes de los contextos denominados informales, se constituye en un camino posible; espacios que pueden correrse de los mandatos educativos formales para incorporar otros modos de pensar y hacer.

Músicas populares, prácticas y aprendizajes colectivos

Las prácticas musicales colectivas constituyen un denominador común en lo que se conoce como ámbitos informales. ¿Cuáles son las características distintivas que presentan y qué posibilidades ofrecen para repensar la enseñanza de la música en contextos escolares?

Recuperamos las nociones de Lucy Green (2008, 2016) que analiza los procesos de aprendizaje de los músicos populares en contextos informales y diseña un proyecto para generar prácticas de enseñanza en ámbitos escolares. Sostiene que los aprendizajes informales enfatizan los grupos de pares y esfuerzos colaborativos. La autora enumera cinco características claves de los mismos: no hay imposición de repertorio, los músicos son quienes lo definen; no se usa la notación musical, la música es aprendida “de oído”, por imitación; el conocimiento se construye en el seno de un grupo de pares, con quienes comparten destrezas e intereses afines y se ayudan mutuamente; este aprendizaje se asume de manera holística y no del modo que se realiza en ámbitos formales en donde se parte de lo simple a lo complejo. Hay una integración de competencias: la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con énfasis en la creatividad personal.

En nuestros estudios aparecen ciertas recurrencias que podemos resumir en dos aspectos centrales. Por un lado, las relaciones que se construyen en cada encuentro con el hacer musical dejan entrever diversos roles y funciones no estereotipadas y una organización más dinámica y dialógica, donde impera la idea de motivación vinculada al deseo. Por otro, el espacio físico y social se construye y se habita como escenario flexible, sin la presión de asumir lineamientos y mandatos que se deciden en los diferentes estratos de validación del saber y su transmisión, incorporando otros modos de pensar y hacer.

Cada sujeto que forma parte de un colectivo o comunidad se encuentra motivado para participar de la misma y comparte algunas “definiciones” de lo que significa hacer música. Lo que convoca se conecta con las emociones, moviliza anímicamente a quienes participan ya que las acciones están orientadas a intereses colectivos más o menos comunes. Se observan diversos modos de organización en estos colectivos, a modo de red multidimensional en donde cada uno desde su lugar y trayectoria aporta a la experiencia colectiva. Los sujetos aprenden unos con otros, deciden sobre sus prácticas musicales, construyen sus propias agendas, despliegan sus singularidades en escenas plurales donde “la norma” estaría ausente.

Es necesario discutir “la norma”, incorporar múltiples miradas, analizar las prácticas, indagar sobre nuevas escenas. Valernos de los aportes de las artes, que con su permanente renovación, cuestionan las posiciones dadas y nos invitan a transitar otros caminos, aquellos que nos acerquen a construir proyectos culturales que puedan ser habitados por la ciudadanía en su conjunto.

Bibliografía:

Badiou, A. (2008). *Teoría del sujeto*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

Berstein, B. (1998). *Clases, Código y Control*. Madrid, España: Akal.

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

Díaz, C. (2015). Músicas populares y luchas simbólicas: sonidos y sentidos en la Argentina neoliberal. En: C. Díaz. (comp.), *Fisuras en el Sentido: Músicas populares y luchas simbólicas*. (pp. 18-51). Córdoba, Argentina: Recovecos.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

Goldsack, E.; López, M. y Pérez, H. (2011). Música popular: algunas propuestas para su estudio. Aproximaciones a la música de fusión en la ciudad de Santa Fe. *Revista del Instituto Superior de Música*. Santa Fe, Argentina. N° 13, pp. 53–80.

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar y jóvenes*. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

Madoery, D. (2007). Género-tema-arreglo. Marcos teóricos e incidencias en la educación de la música popular. *I Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*. Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de <http://webnueva.unvm.edu.ar/webs/congresomusica1/Ponencias/Cap%C3%ADtulo%20I%20N%C2%B03%20Diego%20Madoery.pdf>

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

Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. En: *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. Vol. 5 N° 2, pp. 29-42, Bogotá, D.C., Colombia.

Sarmiento, A. (comp.) 2017. *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Sarmiento, A y Carabetta, S. (2018). Entrevista con Andrés Samper Arbeláez. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 3 (5), pp. 133-156.

Sarmiento, A. y Quiroga, C. (2016). Repertorios y procesos de negociación en las aulas de las escuelas secundarias. En: *Primer Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, didáctica y producción*. 1ª ed. Santiago Romé; Libro digital ISBN: 978-950-34-1583-2, pp. 330-342. La Plata, Argentina: Ed. de la UNLP, Facultad de Bellas Artes.

Sarmiento, A.; Rivarola, Y. y Silenzi, M.B. (2015). Repertorio musical en escuela secundaria: ¿el ocaso de la partitura? En: *Música Popular y Educación: Actas del 5to Congreso de Educación Musical "Músicos en Congreso"*. Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Shifres, F. y Rosabal Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. En: *Revista Internacional de Educación Musical* N°5, pp.85-90.

Silenzi, M.B. y de Llamas Faner, M. (2018). Prácticas musicales y procesos de subjetivación en contextos de encierro. *Segundo Congreso Internacional de Música Popular*. Ponencia presentada en Congreso, 3, 4 y 5 de octubre de 2018. La Plata, Argentina, UNLP.

Silenzi, M.B.; Rivarola, Y. y Joyas, D. (2017). El aula como lugar posible de experiencia musical. Acerca del arreglo de repertorios populares y su implementación en las escuelas secundarias. En: *Primer Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, didáctica y producción*. 1ª ed. Santiago Romé; La Plata, Argentina: Ed. de la UNLP, Facultad de Bellas Artes.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. 1ª ed. 2ª reimp. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C. (2014). Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Año 13, N° 15, 2014, pp. 21-30.

Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para "marcar la diferencia". En: Lines D. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio* (pp.21-47). Madrid, España: Morata.

Vicari, P. (2015). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 115-132.