

Educación Musical y diversidad sonora

Introducción

Me gusta Michael Bublé, está de moda y canta canciones que son y serán un hit, pero igual me gusta. Me da ganas de bailar con mi marido y sentir que me enamoro cada vez.

Me gusta el folklore argentino; no todo. Me gusta el que supiera crear Gustavo "Cuchi" Leguizamón. Desde que fui definiéndome ideológicamente, desde que fui encontrándome, desde que decidí sentirme hija latinoamericana aunque mi rostro podría confundirse perfectamente en cualquier ciudad de Italia, esta música, con sus armonías extrañas, con sus rítmicas lúdicas, me hace sentir olor a tierra y pasto recién cortado, me hace ver colores ocres, marrones y cobre, me trae a la memoria los rostros curtidos de esta tierra.

Me gusta Piazzolla. Magia pura. Me estremece el cuerpo profundamente, me imagino bailando como Julio Bocca.

Me gusta Sting...porque me gusta Sting.

Me gusta Carmina Burana. Apenas hacen su entrada los timbales, empiezo a llorar y no puedo parar hasta que termina la obra entera. No sé por qué.

Una vez escuché a un coro femenino japonés cantando canciones de su tierra, ancestrales; me pareció que no cantaban, que se quejaban como si les dolieran los pies.

¿Qué es lo que nos hace elegir una música y no otra? ¿Por qué escuchamos hasta el hartazgo músicas que en unos años, quizá, ni nos acordaremos de que existían? ¿Hay música que nos "eleva"? ¿A dónde nos eleva? ¿Está bien que me guste el pop, el folklore y lo académico al mismo tiempo?

No es fácil responder a estas preguntas, pero es necesario intentarlo para poder comenzar a reflexionar sobre el lugar de la música en el sistema educativo general y su aporte al desarrollo de la subjetividad de los estudiantes.

Música e Identidad

Es una obviedad decir que el sonido es la materia prima con la que se hace la música. Ahora, para poder tener una experiencia musical, para poder reconocer que algo es música y no es ruido, explica Lucy Green (2001, 2009), es necesario haber aprendido, haberse familiarizado con toda una serie de convenciones vinculadas a cómo se organiza el sonido en esta o aquella cultura, es decir, cuál es la lógica históricamente construida de esa organización (notas, escalas, frases, etc.). Este aprendizaje, para la autora, permite a la mente del oyente, reconocer una música como tal, dialécticamente conectarse con las experiencias previas para abrir expectativas sobre lo que va a venir a futuro en términos sonoros y dar significado a lo que está sucediendo musicalmente. Desde luego que estas experiencias no sólo tienen que ver con los *significados inherentes*, como los denomina Green, es decir con las propiedades objetivas de la música, los sonidos y su lógica de organización, sino también con lo que ella llama *significados perfilados*, con su vinculación con los contextos sociales de producción y recepción de la música. Ambos significados, aunque

Artículo publicado en la Revista Eufonía Nº 53. Julio-Septiembre, 2011. Editoria Graó, Barcelona.
puedan tener peso diferente en las distintas experiencias musicales y aún en distintos momentos de una misma experiencia, y aunque su vinculación sea por demás compleja, son absolutamente inseparables.

De ser así, entonces, es probable que en mi gusto por Michael Bublé, las melodías estén en mi cabeza más ligadas a todos los estereotipos aprendidos sobre el romanticismo en occidente, con sus películas de Hollywood, que ligadas a alguna razón estrictamente sonora que produzca cierto cambio químico en mi interior y eso genere una irrefrenable necesidad de besar a mi marido. Asimismo, es probable, como explica Pablo Vila (2000) siguiendo a Middleton, siendo el sonido en sí mismo un sistema de estratos múltiples, que la sonoridad de Carmina Burana, sus armonías, sus cambios rítmicos, se articulen en mi mente con sensaciones y emociones complejas, más allá de lo que diga el texto de la obra, que, por otro lado, entiendo poco. Por último, más que probable es seguro que mi rechazo al coro femenino japonés se haya debido a falta de familiaridad con las escalas que usaban en esas melodías, así como con mi profunda ignorancia sobre la cultura japonesa y lo que esas canciones decían.

De todas maneras me parece importante rescatar que la música nunca llega a nuestros oídos vacía de connotaciones (Vila, 2000); es imposible que oigamos la música, justamente como música, fuera de nuestro contexto social. Además, como explica Vila, si no podemos oír música prescindiendo de nuestro contexto socio cultural, es lógico que sea la música uno de elementos que elijamos de nuestra cultura para definir nuestra identidad.

Como experiencia compleja, lo que suena, lo que dicen las letras, lo que se dice sobre lo que suena y sus letras, quién lo escucha, los rituales que se establecen para escuchar cierta música (desde no aplaudir hasta el final de un movimiento, hasta vestirse o peinarse de tal o cual manera), etc. , son códigos que nos llaman, nos interpelan en algún o algunos aspectos de nuestro ser y nuestra existencia y que vamos articulándolos con la dinámica y compleja trama de nuestra identidad (Vila, 2000; Frith, 2003). Es por ello, que yo ya no escucho cosas que adoraba cantar en mi adolescencia con mis amigas...ahora esas canciones no “me dicen nada” y sí lo hacen en cambio, las zambas y chacareras del Cuchi Leguizamón.

Fui creciendo, fui accediendo a nuevas músicas, nuevas sonoridades, nuevas rítmicas, diferentes quizás a las que me permitieron compartir con mi grupo de escuela a los 15 años y sentirme parte de aquel “nosotros”, un nosotros situado y fechado. Treinta años después, mi “nosotros” es otro, cambió y por lo tanto, así como ya no me visto como a los 15, o me divierto de otra manera que como lo hacía a los 15, es lógico que mi música sea otra. Creció desde aquélla, pasaron amigos, experiencias, instituciones, conocimientos, pero hoy es otra la música que me define, como me definió aquélla a los 15.

¿Qué tiene que ver todo lo anterior con la educación musical?...muchísimo.

Nuestros alumnos llegan a las aulas con todo un bagaje musical que es mucho más que conocimiento “sobre”. Ellos traen al aula las músicas que escucharon en sus barrios, en sus radios, que les cantaron de niños, que musicalizaron sus dibujos animados o películas favoritas;

Artículo publicado en la Revista Eufonía N° 53. Julio-Septiembre, 2011. Editorial Graó, Barcelona. traen las músicas de todas las publicidades que ven por la televisión; traen la música que escuchan o tocan sus hermanos mayores, sus padres, sus abuelos; traen también todos los prejuicios musicales que les sirven para diferenciarse: “esa es música de viejos”, “esa es música de nenitas”, “esa es música de chetos¹”... No traen solamente objetos de conocimiento dignos de analizar, traen prácticas significativas, fragmentos de sus identidades personales y sociales. Y es aquí donde creo que los educadores musicales, al menos aquellos formados desde los paradigmas dominantes (Carabetta, 2008), tienen una deuda con el estudiantado.

Perspectivas en la Educación Musical

Pueden establecerse dos grandes líneas de trabajo o perspectivas en el campo de la Educación Musical: la Educación Musical Estética y la Educación Musical Praxial.

Si bien tanto la denominación y la propia conceptualización de lo que se denomina “Educación Musical Estética” puede ser controvertida, tanto así como su opositora la “Educación Musical Praxial”, presentando algunas divergencias entre sus propios adherentes y presentando, asimismo, algunos puntos de convergencia con sus opositores, a los fines de este artículo nos es útil mantener estas denominaciones sin entrar en sus diferencias internas, sino tomándolas como dos posiciones antagónicas respecto de la concepción estética y ontológica que anima el lugar de la música en las escuelas.

- La Educación Musical Estética

En el contexto de la modernidad, el esfuerzo positivista por desarrollar la objetividad de las ciencias, incluyó también la necesidad de establecer la experiencia musical como un tipo especial de conocimiento, capaz de ser racionalizado. Bajo la influencia de las filosofías idealistas (en especial las de Kant, Hegel y Schopenhauer), la Estética y la Filosofía del Arte se consolidaron como disciplinas autónomas proveyendo los fundamentos de qué es lo bello, lo estético y cuáles son los parámetros para determinar que una obra es arte, elaborando y poniendo en juego nuevas categorías que se constituirán en un lenguaje propiamente artístico (Bourdieu, 1995, 2010; Regelski, 2004; Elliot, 2001).

Según explica Bourdieu (2010) a la pregunta sobre la especificidad del arte, la respuesta dada depositó el ideal de la estética pura exclusivamente en la *forma* por sobre la función de una obra de arte. Esto quiere decir que además de sostener una concepción esencialista, universalista de belleza, ésta se desplegaría, se haría presente, sólo a través de las estructuras formales de las obras y nunca en su contenido o temática que la ligan a lo mundano, a lo cotidiano.

De manera muy sintética y a riesgo de pecar de reduccionista, se puede sostener que desde este marco de pensamiento la Educación Musical Estética se configuró como una corriente que subraya que la experiencia estética debe ser lo central de la enseñanza de la música (Regelski, 2009 (a)). Esto suena lógico y es posible que la mayoría de los lectores acuerden; sin embargo, es

¹ En Buenos Aires muchos adolescentes llaman “chetos” a otros jóvenes que visiblemente están en una posición económica superior a quien lo dice, a juzgar por la ropa que usan, la escuela a la que van, el deporte que hacen, etc.

Artículo publicado en la Revista Eufonía N° 53. Julio-Septiembre, 2011. Editoria Graó, Barcelona. necesario no perder de vista que cuando se habla aquí de *experiencia estética*, se está pretendiendo universalizar una concepción de estética que, como dijimos, deriva del pensamiento estético kantiano y neokantiano.

En este sentido, la experiencia estética, para esta postura, es aquella que requiere de una actitud desinteresada y contemplativa que permita al sujeto captar la belleza pura del objeto, hecho que sólo alcanzarán unos pocos: aquellos dotados de ciertas disposiciones estéticas (Regelski, 2009 (a), 2009 (b); Bourdieu, 2010).

Es Bennett Reimer el referente fundamental de esta postura. Reimer considera que la música es un fenómeno inherentemente estético, de manera que sus cualidades, su significado, están incorporados y se aprehenderían a través de sus estructuras formales. Establece una distinción entre las experiencias *estético musicales*, aquellas relacionadas con la buena música, la música genuinamente expresiva y las experiencias *no estéticas y no musicales*, es decir aquellas relacionadas con todos aquellos aspectos que vincularían la música con los contextos sociales y performances concretas (Regelski, 2009 (a) y (b)).

Reimer enfatiza la necesidad de que los educadores utilicen en las aulas sólo buena música, definiéndola de manera un tanto ambigua como aquella que se relacionaría con la cualidad de que los sonidos estén organizados artística o estéticamente. Si bien diría Reimer que cualquier música es factible de cumplir con tal requisito, es tarea de los docentes como expertos, distinguir la excelencia de una obra musical y discriminar aquella que no lo tenga (Daugherty, 1996). Además, si el valor de una obra de arte está contenido en ella misma, atender a la música estéticamente sería entonces aproximarse a ella analizando sus elementos constituyentes: melodía, ritmo, timbre, forma, etc. (Regelski, 2009 (b); Elliot, 2001).

- La Educación Musical Praxial

En la década de los '90 comenzaron a generarse una serie de debates que pusieron en cuestionamiento muchos de los principios del pensamiento dominante en el área de la educación musical descriptos en el apartado anterior (Elliot, 2001).

Apoiados en la filosofía tardía de John Dewey los filósofos musicales praxiales, siendo David J. Elliot uno de sus mayores referentes, toman la idea de que la experiencia estética es una sensación cualitativa y afectiva que rodea la experiencia común; esto quiere decir que el comportamiento y la experiencia estéticas están conectadas con la experiencia de hacer del hombre, diferenciándose de la experiencia ordinaria o común, en tanto la impregna de ciertas cualidades significativas que la intensifican como experiencia, la transforman provocando nuevas respuestas ligadas al goce perceptivo (Dewey, 2008).

Esta concepción estética deweyana, les permite sostener que la experiencia musical se convierte en valorada y evaluable no por alguna cuestión interna, inherente a los sonidos mismos, sino mediante el acto constructivo en el que personas y grupos dan significado y valor a las diversas experiencias. Es decir, el proceso de reconocer algo como música, una concatenación de sonidos como música, implica atribuirle un significado, otorgarle un status como tal, construido socialmente

Artículo publicado en la Revista Eufonía Nº 53. Julio-Septiembre, 2011. Editordial Graó, Barcelona. y comprometido con las diferentes dimensiones sociales. El significado, sostienen, no surge universal y ahistóricamente de los sonidos mismos, sino mediante el uso, mediante la propia praxis del hombre situado en un tiempo y un contexto sociocultural (Green, 2009; Regelski, 2004) Desde la perspectiva praxial, la enseñanza de la música en las escuelas debería enseñar a los alumnos a actuar con la música. Así, no existiría una sola forma de praxis musical; la música, dicen, sirve a una variedad de fines tan diversos como las personas que participan de experiencias musicales, con sus mundos, valores, historias, necesidades e intenciones (Elliot, 2001, 2009; Regelski, 2006, 2009 (a), 2009 (b)).

No debe entenderse que los praxiales desestiman el análisis formal de la música; el sentarse a escuchar contemplativamente una obra, sino que ésta es una y sólo una de las tantas praxis musicales. Así tampoco debe imaginarse un “todo vale” en términos musicales, sino que como afirma Regelski (2009 (a)), comparar, por ejemplo, la música clásica con la popular², es comparar *peras con manzanas*, en tanto son músicas que proponen o permiten praxis diferentes y que por tanto sólo podrían juzgarse desde la perspectiva de las personas a quienes influye de acuerdo con sus fines y criterios de uso Para la Educación Musical Praxial, cada estudiante lleva al aula de su escuela un variado bagaje de experiencias musicales, tanto como diversas serían sus experiencias sociales y académicas, de tal manera que es fundamental construir sobre esos conocimientos musicales incrementando sus destrezas para *musicar*³ (Elliot 2001, 2009), promoviendo aprendizajes significativos.

Mirando debajo de la alfombra

De acuerdo a los estudios realizados (Carabetta, 2008) y en coincidencia con otros autores (Regelski, 2004, 2009 (a), 2009 (b); Green, 2001, 2003), es muy fuerte la tendencia a formar a los educadores musicales en los conservatorios bajo la tradición de la estética pura y por lo tanto, con el modelo de la Educación Musical Estética. Como consecuencia de esto, dice David J. Elliot (2001) que el pensamiento filosófico modernista sobre la música, tan arraigado en los docentes, opera sobre algunas convicciones básicas que se asumen como un a priori, a saber: a) la música es un concepto unitario (un mundo de pureza y sonidos sublimes); b) que toda la música puede ser evaluada por los mismos criterios universales; c) que las grandes obras musicales exhiben la pureza de la música; d) que la música clásica europea es el referente de la mejor música del

² Si bien sería más adecuado utilizar el término “*música académica*” en tanto la *música clásica* haría referencia estrictamente a la periodización musical propia del siglo XVIII, hemos optado por hablar de música clásica, por la influencia de este período en la conformación del campo musical posterior y por la familiaridad y recurrencia con la que se emplea el adjetivo “clásico” en el común de la gente y aún en el ámbito de los Conservatorios, para hacer referencia a aquella música, que en oposición a la popular, ha trascendido en la historia por su “seriedad”, por su carácter “culto”, etc. Así también es amplia la bibliografía que recoge los debates en torno a la definición de *música popular*, en este artículo nos referiremos a *música popular* en su sentido amplio, como una gran categoría que incluye géneros y subgéneros tan diversos y difíciles de ser etiquetados como el jazz, el tango, el rock, el folklore, el pop, etc., pero que básicamente será utilizada como una categoría opuesta a la *música clásica*.

³ La expresión *musicar* (*musicking* o *musicing*) es para los praxiales una acción humana intencional; es tomar parte, de cualquier manera: escuchando, cantando, ensayando, improvisando, componiendo, etc., en una actuación musical (Regelski 2009 (a); Regelski, 2006)

Artículo publicado en la Revista Eufonía N° 53. Julio-Septiembre, 2011. Editoria Graó, Barcelona. mundo; e) que existe una distinción básica entre rasgos auténticamente musicales y rasgos extramusicales ⁴ (pp.35).

Coincido con el pedagogo crítico Henry Giroux (1996) que desde hace un tiempo la Teoría Crítica de la Sociedad y la Educación ha ido ganando terreno en el mundo académico y editorial. Así, encontramos muy frecuentemente a colegas, estudiantes y autoridades manifestar proposiciones sostenidas por la pedagogía crítica: “respeto a los saberes previos”, “el conocimiento como construcción social”, “el fomento del pensamiento crítico”, etc. En este sentido, los conservatorios no han quedado al margen de este hecho y es auspicioso que se vayan naturalizando, o que se hayan comenzado a problematizar ciertas categorías, premisas y prácticas educativas más tradicionales. Ahora, también los autores críticos como Giroux (1996, 2003) y Freire (1997, 2004, 2006) alertan sobre la enorme dificultad de muchos teóricos y educadores por mantener la coherencia entre el lenguaje crítico y la praxis como docentes. Por ello, y retomando la afirmación de Elliot, considero necesario analizar ciertas consecuencias ontológicas, epistemológicas y axiológicas que se encuentran detrás de aquellos saberes asumidos como a priori por los educadores musicales.

- El impacto ontológico

El modelo de formación dominante de los educadores musicales, vinculado a la estética pura y a la educación musical estética, posiciona a la música pura como la única que poseería verdaderos valores artísticos, por lo tanto, sería la única digna de ser enseñada; así todas las otras músicas, carecerían en mayor o menor grado, de importancia pedagógica. Lo puro, como dijimos, queda asociado a la música clásica y lo impuro, queda asociado a aquellas músicas ligadas a funciones sociales, culturales, religiosas, con performances concretas, etc., que podríamos englobar como música popular en sentido amplio. Entonces, desde el punto de vista ontológico, el modelo deja establecida la frontera entre la música pura y la música impura. Establece una jerarquía musical donde la clásica ocupa la cúspide y a partir de ella se van ubicando todas las otras manifestaciones musicales presentes en el entramado cultural de una sociedad llegando a la categoría de No – Música. Seguramente los lectores podrán recordar a sus padres o reconocerse ellos mismos diciendo, por ejemplo, a sus hijos: “eso no es música, es puro ruido”. Estamos definiendo ontológicamente lo que consideraremos música y lo que no. Quizás como padres nos esté permitida esta licencia; no estoy tan segura de que esto pueda ser así cuando somos educadores y, mucho menos, si decimos ser educadores críticos.

Es cierto que en los centros de formación de los educadores musicales, como por ejemplo los de Buenos Aires, donde la música que circula por excelencia es la clásica, se ha incorporado en los últimos años otras músicas: hay asignaturas que abordan el jazz, el folklore, el tango, bossa nova, etc. Es cierto también que en las aulas de las escuelas, muchos profesores se esfuerzan genuinamente por incorporar músicas como el pop, el rock, etc. en nombre del respeto por la

⁴ Elliot, D. 2001:35. Traducción de la autora

Artículo publicado en la Revista Eufonía Nº 53. Julio-Septiembre, 2011. Editorial Graó, Barcelona. diversidad cultural, por los saberes previos de los estudiantes. Como plantea Lucy Green (2001) no hay dudas de que la incorporación en la formación de la música popular en sentido amplio, representa un paso interesante en el camino de obtener una formación comprometida y respetuosa de la diversidad sonora. Sin embargo, dice la autora, no debería sobreestimarse el alcance de tal incorporación en tanto que lo que se juega son cuestiones que poco tienen que ver con estilos musicales, sino, justamente, con una cuestión ontológica, es decir con lo que los profesores y estudiantes consideren "música". Lo que se está planteando aquí, es que si "las otras músicas", las diferentes a la música legitimada y consagrada (Bourdieu, 1995) son vistas como expresiones menores, efímeras, si se incorporan al trabajo áulico pero con la certeza de que hay una expresión superior, que es la música clásica, hay, en términos de Freire (2006), una concepción alienada de respeto a la diversidad y de tolerancia.

- Impacto Epistemológico

Señalamos que ontológicamente al definir LA música, este modelo posiciona a la música pura/clásica como la única que proporcionaría verdaderos valores artísticos, por lo tanto, la única digna de ser enseñada. Lo interesante es que casualmente son, en general, las músicas definidas como impuras las que rodean los mundos musicales cotidianos de los alumnos de las escuelas (Carabetta, 2008; Regelski, 2009 (a) y (b)). Lo que quiere decir, que estos alumnos son mirados como portadores de un capital cultural musical deficitario, devaluado, desvalido, que habría que refinar, que elevar y en lo posible, como dicen Regelski (2009 (a)) y Elliot (2001), que habría que redimir.

Desde el punto de vista epistemológico, el respeto por los saberes previos remite al modelo de ciencia que sustenta la Pedagogía Crítica. El pensamiento crítico, como proceso cognitivo, afronta el conocimiento de forma dialéctica. La capacidad de preguntar para problematizar la realidad, para comprenderla y confrontarla parte de la pregunta por la realidad concreta, busca y recrea los conceptos que echen luz sobre la misma, para volver a la realidad con más preguntas, con más posibilidades de comprenderla y transformarla, con una complejidad mayor de acercamiento a esa realidad (Freire, 2007, 1986, 2006). Según lo plantea Giroux (2003:177) si los conocimientos que presenta la escuela se convierten en un cuerpo predeterminado y ordenado jerárquicamente, independiente de la diversidad e intereses de los estudiantes, lejos de producirse interés de los alumnos en las prácticas pedagógicas, se favorecería el aburrimiento, el desinterés y el rechazo al conocimiento, denotando violencia simbólica contra los estudiantes que sentirían la devaluación de su capital cultural o musical en este caso. Así mismo, Lucy Green (2009:114-118) advierte que aquellas experiencias musicales escolares que entran en conflicto con las experiencias, necesidades, valores e identidades musicales de los educandos podrían promover experiencias educativas por lo menos ambiguas, fragmentadas, llegando a transformarse en experiencias alienantes que poco o nada aportan al saber musical de los estudiantes.

- Impacto Axiológico

Artículo publicado en la Revista Eufonía N° 53. Julio-Septiembre, 2011. Editordial Graó, Barcelona.
Para la Pedagogía Crítica, partir de los saberes previos, conocer y contemplar las experiencias de vida de los estudiantes, constituyen el punto de partida (y de llegada) de toda acción pedagógica. El respeto por la identidad cultural y personal de cada educando es así, tanto un imperativo epistemológico, como señalamos anteriormente, como moral (Freire, 1986, 2007; Giroux 1996, 2003).

Desde el punto de vista ético y moral, las Teorías Críticas afirman los ideales de igualdad, de libertad, justicia y democracia, de manera tal que, desde allí, se oponen a toda forma de discriminación y, por ende, a toda forma de legitimar modos de experimentar y dar sentido a la vida que sean considerados únicos, predeterminados y monolíticos (Giroux, 2003). Esto nos sitúa en el impacto axiológico que puede tener un modelo que entiende que hay una música que es superior a otra y que muchas de las otras músicas ni siquiera deberían ser consideradas como tales. No se está hablando solamente de música, hay aquí un supuesto comentario técnico impregnado de una profunda mirada sobre lo Otro, sobre lo no legitimado, en términos de déficit, desviación, de incultura y que desconoce que la música que traen los estudiantes a las escuelas, sus praxis musicales, sus diversas formas de usar y vivir la música, son parte constitutiva de su subjetividad.

A modo de cierre

La música es parte de nuestra trama identitaria; somos, entre otras cosas, lo que escuchamos; sea porque lo elegimos deliberadamente, sea porque forma parte de nuestra cotidianeidad a través de los múltiples canales en que lo cotidiano se nos impone, de todas formas, las músicas dicen de nosotros. Hay músicas que nos sitúan en un grupo etario, en un espacio social, en una cultura; hay músicas para casarnos, para morirnos, para hacer gimnasia, para divertirnos, para adorar a un Dios, para llorar, para meditar... tantas posibilidades como experiencias de vida.

Así, entonces, acceder y profundizar el objeto de conocimiento música, no sólo permite alcanzar formas cognitivas distintas de las que participan otras áreas de conocimiento, a la vez complementarias y necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico, sino que es también una forma de apropiarse de herramientas para conocerse más, para desarrollarse como sujetos insertos en una cultura.

Habría percibido el lector que no fue la intención de este escrito hacer propuestas didácticas sobre la música. Toda decisión didáctica involucra presupuestos ideológicos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos y éticos, que guían las decisiones acerca de qué se enseña, a quién se enseña, quién enseña y es sobre esos presupuestos que he pretendido reflexionar. Entonces, la pregunta del millón es: ¿cómo trabajar en el aula con lo que los estudiantes traen, con sus consumos, para profundizarlos, complejizarlos y para ampliarlos? No tengo yo la respuesta y sospecho que es un largo camino que aún debe recorrerse. Lo que sí tengo es la absoluta certeza de que cualquiera sea la respuesta, ella debe haber partido de la revisión profunda de aquellos presupuestos asumidos acriticamente, como planteaba Elliot. Si decimos posicionarnos como educadores en una perspectiva crítica, respetuosa de las diferencias, que necesariamente dialogue con ellas para

Artículo publicado en la Revista Eufonía N° 53. Julio-Septiembre, 2011. Editoria Graó, Barcelona. lograr saberes compartidos, que les permita a los estudiantes desarrollarse para poder participar de estas sociedades complejas en las que nos toca vivir, entiendo que será desde una pedagogía musical que mire al Otro como un sujeto valioso y no como un Otro devaluado, que podrá transitarse este camino.

Bibliografía de Referencia

- Bourdieu, P. (1995). Las reglas del arte. Madrid, Anagrama, 1997
- Bourdieu, P. (1998). La distinción. Madrid, Taurus, 1988
- Bourdieu, P. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires, Siglo XXI, 2010
- Carabetta, S. Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música. Buenos Aires, Maipue, 2008
- Daugherty, J. "Why music matters: the cognitive personalism of Reimer and Elliot". En: *Australian journal of music education*. N° 1 <http://web.ku.edu/~cmed/private/daugherty.html> . 1996
- Dewey, J. El arte como experiencia. Barcelona. Paidós, 2008
- Elliot, D. J. "Modernity, postmodernity and music education philosophy". *Research Studies in Music Education* 2001; 17; 32. <http://rsm.sagepub.com/cgi/content/refs/17/1/32>
- Elliot, D. J. "La comprensión musical, las obras musicales y la expresión de los sentimientos: implicaciones para la educación". En: Lines, D. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata. Madrid, 2009.
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el Medio Rural. Madrid, Siglo XXI, 2007.
- Freire, P. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Ediciones La Aurora. Buenos Aires, 1986.
- Freire, P. Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI, 1997.
- Freire, P. Pedagogía de la tolerancia. México. Fondo de Cultura Económica, 2006
- Frith, S. "Música e identidad". En: Hall, S. & Du Gay, P. *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Giroux, H. Pedagogía y Política de la Esperanza. Buenos Aires, Amorrortu, 2003.
- Giroux, H. Placeres inquietantes. Paidós. Barcelona, 1996.
- Green, L. "Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía". En Lines, D. (comp) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid, Morata, 2009.
- Green, L. Música, Género y Educación. Madrid. Ediciones Morata, 2001.
- Regelski, T. "Reconnecting music education with society". En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Vol 5, #2: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski5_2.pdf, December, 2006
- Regelski, T. (a). La música y la educación musical: teoría y práctica para "marcar una diferencia". En: Lines, D. (comp.) *La educación musical para el nuevo milenio*. Morata. Madrid, 2009
- Regelski, T. "Social theory, and music and music education as praxis". En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. Vol.3, #3. <http://mas.siue.edu/ACT/v3/Regelski04.pdf>; December 2004
- Regelski, T. (b). "Currículum reform: reclaiming 'music' as social praxis". En: *Action, Criticism, and Theory for Music Education* Vol 8, #1. http://act.maydaygroup.org/Regelski8_1.pdf , April, 2009.
- Vila, P. "Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales". En: Piccini, Mantecón & Schmilchuk (coord.) *Recepción Artística*. México, Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información, 2000.

b