

La música como objeto de conocimiento.

Aportes para una justicia curricular

Mg. Silvia M. Carabetta

ISP Dr. Joaquín V. González – Escuela de Teatro de Morón

silviacarabetta@yahoo.com.ar

Resumen

Como práctica social, la música es una práctica de conocimiento que devela la pluralidad de formas de ser y estar en el mundo, siempre ligada a nuestras identidades personales y sociales. En tanto saber valioso para desarrollar sociedades de conocimiento, donde los actores ejerzan una ciudadanía cultural como sujetos competentes para descifrar las estructuras simbólicas de su cultura y producir nuevas, la educación musical debe proporcionar experiencias que atiendan a la justicia curricular. Una educación musical en pos de una justicia curricular, base de la interculturalidad, debe partir del respeto genuino de los saberes previos, esto es, romper la superioridad naturalizada de ciertas prácticas musicales para promover constelaciones donde distintas praxis musicales que entren en diálogo epistémico. Este diálogo, posibilitará no solo el respeto de cada forma de intervenir en el mundo, cada forma de entender la organización sonora, sino que lo pondrá en relación e interacción con otras formas, igualmente valiosas, igualmente incompletas, listas para enriquecer las experiencias musicales y educativas.

Palabras clave: música como conocimiento; ciudadanía cultural; justicia curricular; saberes previos; educación intercultural

La mayoría de los docentes, al menos de los que conozco y he formado durante 30 años, levantamos la bandera de una sociedad más justa y, por ende, de una educación que acompañe dicha sociedad. Una educación donde niños, niñas y jóvenes, sin distinción de clase, sexo o etnia, puedan apropiarse y aprovechar los saberes que circulan en su cultura, y así convertirse sustancialmente en ciudadanos. ¿Qué significa una ciudadanía sustancial? En términos de Néstor García Canclini (1995,1999), significa que en estos tiempos, complejos y globalizados, el ejercicio de la ciudadanía no se reduce al hecho formal de tener un documento de identidad y ejercer el derecho al voto, por ejemplo; sino que se ejerce, casi fundamentalmente, a través de la participación en prácticas sociales y culturales que dan pertenencia a una sociedad.

En este sentido, y para comenzar a pensar en clave educativa, León Olivé (2009) hace un llamamiento a reflexionar sobre la circulación de conocimientos en una sociedad, para poder proyectar en términos de *sociedades de conocimientos*, en plural. El autor señala que en estos tiempos de globalización neoliberal hablar de *sociedad de conocimiento* (en singular) hace referencia a aquellas “sociedades cuyas economías están basadas en el conocimiento donde la generación de riqueza se basa sobre todo en el trabajo intelectual altamente calificado, más que en el manual de baja o mediana calificación” (p.19). En contraposición a esta reducción economicista del concepto, Olivé sostiene la importancia de pensar para América Latina, plural y multicultural, una concepción de conocimiento más amplia, por ello habla de *sociedades de conocimientos*, y las define como aquellas donde sus miembros, en forma individual o colectiva, no solo puedan apropiarse y aprovechar los conocimientos tradicionales y los producidos por la ciencia y la tecnología modernas, sino, y fundamentalmente, generar los propios para poder comprender, intervenir y generar soluciones en sus comunidades.

Pero, dicho esto, ¿puede la música, como objeto de conocimiento, ser importante en la construcción de las sociedades de conocimientos? Sostenemos que sí, avancemos en ese sentido.

La música como práctica de conocimiento

Autores como Aníbal Quijano (1992), León Olivé (2009) y Boaventura de Sousa Santos (2009, 2017,2018), entre otros, sostienen que los conocimientos no son abstracciones, sino relaciones

intersubjetivas a propósito de algo, intervenciones sobre el mundo real; acciones donde los agentes, como autores y sujetos del mundo que los rodea, interactúan con cosas o con otros agentes con diversos fines, intenciones, reglas, valores, representaciones, etc. Así, conocemos y producimos conocimientos en el marco de prácticas organizadas socialmente. Desde la perspectiva de las epistemologías plurales, existen muchas formas de producción de conocimientos y cada forma tiene distintas consecuencias para la intervención en ese mundo. No todos los conocimientos impactan de la misma manera en el mundo, ni resuelven o explican, o expresan de manera unívoca y universal todas las cuestiones de ese mundo, lo que significa que los conocimientos son siempre situados, parciales y construidos. Volveremos sobre ello más adelante, pero diremos aquí que desde este lugar, todos los saberes son incompletos y deben ser evaluados en función de dichos contextos específicos.

Entonces, si toda práctica de conocimiento es una práctica social y viceversa, toda práctica social conlleva una práctica de conocimiento, y la música es una práctica social (Mendivil, 2016), por ende, la música es una práctica de conocimiento.

Esto podría sonar como una obviedad, sin embargo si pensamos en la relación de la asignatura música con otras áreas de conocimiento en la educación obligatoria, podremos reconocer los variados obstáculos por los que históricamente atraviesa, no logrando, salvo honrosas excepciones, ocupar un lugar valioso como saber, un lugar que exceda lo que parecería ser apenas un entretenimiento o elemento decorativo para los actos escolares, un lugar de mera expresión de emociones y poco más que ello (Carabetta, 2008, 2014; Carabetta y Duarte Núñez, 2018; Chapato y Dimatteo, 2014).

Por el contrario, y sin desestimar los aportes mencionados anteriormente, la música, en tanto práctica social de conocimiento, nos permite conocer algo, transporta significados; en términos de Albizu (2000), la música es un sistema modal de significar. ¿Qué significa esto? Que como todo lenguaje artístico, los significados que transporta no son connotativos, los significantes no están necesariamente unidos al significado, sino que la música es un “sistema de modos de hacer presente un significado confundido con el significante, aun cuando éste nunca lo evoque de manera única y convencional” (p.22).

Dicho de otra forma, la organización de los sonidos en conexiones significativas, sólo pueden ser percibidas y experimentadas como músicas, colectiva o individualmente, al interior de un contexto cultural que actúa de marco de referencia. La cultura nos ofrece determinado repertorio de sonidos y unas posibilidades organización de los mismos que son operacionalizados de acuerdo a los *usos sociales*. Parafraseando a Julio Mendivil (2016), la música entendida así, como praxis, lejos de tener un valor intrínseco en términos esencialistas, es performance, es forma, espíritu, naturaleza, maldición, sanación, entretenimiento o cualquier otra diversidad de uso para la que haya sido compuesta, y son esos, entre otros, los significados que transporta y que hay que aprender a descifrar.

Quiere decir que el consumo de la música por cada uno de nosotros, está atravesado por regulaciones más o menos explicitadas sobre lo que es agradable, desagradable, decente, indecente, prestigioso, culto, inculto, divertido, aburrido, etc., es decir, por todas las clasificaciones disponibles en nuestra cultura, para que cada uno de nosotros, como sujetos insertos en un espacio social determinado, hagamos un uso estratégico de esa música en función de diversos aspectos de nuestra identidad personal y social. Así, elegimos músicas para acompañar un viaje, para representar nuestro amor a alguien, para meditar, para animar una fiesta, para dejarnos atravesar por su sonoridad, para bailar, para estudiar sus armonías, para sentirnos parte de una identidad nacional, para sentarnos a escucharla atentamente, etc. (Carabetta, 2008; Carabetta & Duarte Núñez, 2018).

Como lo explican Llamas Faner y Ceballos (2017), en nuestras sociedades actuales, las industrias culturales son grandes herramientas productoras de sentido; desde una lógica comercial y en la necesidad de producir bienes estandarizados, estas industrias proponen modelos de belleza, modos de entender y participar del amor, formas de ser jóvenes, de vestirse y sonar como tales, de formas de bailar, etc. Por ello, nos parece imprescindible como educadores musicales, bregar por el mayor entrenamiento posible, si cabe el término, en la lectura de la complejidad de los actos artísticos en general y de la música en particular, en el desciframiento de sus estructuras simbólicas, para poder apropiarse, aprovechar y producir este bien cultural que circula en nuestra sociedad. Nuestra capacidad de consumo material y simbólico se vuelve más autónomo y más amplio, cuantas más herramientas tengamos para descifrar el entramado simbólico de la música. De allí que estamos convencidos de que ir en contra o por fuera de estas lógicas vuelve nuestra tarea escolar cada vez

más lejana al mundo real de nuestros estudiantes, asimismo también creemos que subsumirse a ellas, corre el alto riesgo de empobrecer la experiencia educativa.

Es allí donde creemos necesario volver a pensar la idea de sociedades de conocimientos y ciudadanía, y el aporte estratégico de la educación en la ampliación de herramientas para descifrar el entramado simbólico, en tanto es factible derivar que aquellos sectores más postergados de la sociedad, muy posiblemente menos entrenados en dicho desciframiento, participarán de una forma sumamente desigual en el circuito de estos bienes (García Canclini, 1995; Bourdieu, 1998).

Por el contrario, si desde el ejercicio de nuestro rol educativo levantamos la bandera de una sociedad más justa y una educación de calidad para todos y todas, la participación cultural debe ser equitativa, es decir, lo más permeable posible a los distintos grupos culturales, donde haya presencia de una variedad de bienes y mensajes representativos factibles de ser apropiados, contestados, resignificados, etc. por nuestros estudiantes.

Justicia curricular

Decíamos antes que muchos de nosotros soñamos con una sociedad más justa y que ello va de la mano de un proyecto educativo que acompañe. En términos de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2017, 2018), la batalla por la justicia social es también la batalla por la justicia cognitiva; las luchas por la inclusión y la igualdad, están sostenidas por un “*ethos* redistributivo en su sentido más amplio, implicando la redistribución de recursos materiales, sociales, políticos, culturales y simbólicos” (2010: 30). Así entonces, la lucha por una educación inclusiva implica, obviamente, la generación de políticas públicas que transformen las condiciones estructurales de niñas, niños y jóvenes que obstaculizan su acceso y permanencia en el sistema escolar, pero también implica la necesaria reflexión sobre los conocimientos que ponemos a disposición de nuestros estudiantes, de esto se trata pensar en términos de justicia curricular.

Hablamos de currículum desde la concepción desarrollada por Alicia de Alba (1995, 2007), que excede la idea de documento formal, para pensarlo como una síntesis compleja de elementos culturales (valores, conocimientos, costumbres, creencias, hábitos, etc.). De Alba piensa al currículum como un espacio de lucha, como un dispositivo de poder-saber, en términos

foucaultianos, que constituye una propuesta político-educativa pensada e impulsada por algunos sectores de una sociedad, con intereses diversos y con distinta capacidad para hegemonizar, y que, en tanto espacio de lucha, se impulsa, se negocia, se defiende, se resiste en la complejidad de cualquier sociedad. El lector podrá comprender mejor esta idea al intentar imaginarse, por ejemplo, cómo serán las definiciones de cuántas horas corresponden a cada área de conocimiento en los distintos niveles. ¿Por qué arte tiene que llevar menos horas que matemática?, ¿qué habrán discutido para que ello sea así históricamente? ¿Por qué, según la legislación educativa argentina vigente, en la primaria los estudiantes deberían transitar por al menos dos lenguajes artísticos?, ¿alguien habrá propuesto que sean dos lenguajes en simultáneo de 1° a 6° grado?, ¿qué habrá dicho el área de presupuesto? Bien, todo esto, que luego se traduce en un documento, en una normativa, que es reinterpretado por los docentes y aceptado, resistido o negociado por el resto de la comunidad educativa, es la síntesis curricular de la que habla De Alba.

Desde este lugar, todo currículum incluye y jerarquiza ciertos saberes y excluye otros; se imponen categorías particulares que nos permiten nombrar y organizar nuestro mundo (incluido nuestro mundo musical) y, con ello, se incluyen algunos sujetos y se silencian otros. Se interpela a unos tanto para incluirlos como excluirlos. No quiere decir que esta interpelación sea siempre exitosa, pero no es indiferente para sus receptores qué saberes van a ser valorados y cuáles no, qué tradiciones van exaltarse y cuáles no, qué sujetos serán valorados y cuáles no. ¿Es lo mismo festejar a la Pacha Mama que Halloween? ¿Es lo mismo que en el aula de música se escuche música folklórica que funk o renacentista, o death metal, o jazz, o pop, o reguetón, o dubstep? No, no es lo mismo. Eso es lo que uno va comprendiendo en la escuela, que no es lo mismo, que hay músicas “mejores” o “peores”, más o menos legítimas, y así va organizando su mundo cultural y habitando su propio lugar dentro de él, como incluido o como excluido en mayor o menor grado.

De tal manera que si pensamos en una redistribución de recursos culturales y simbólicos equitativa, asumiendo una epistemología plural, debemos pensar en términos de justicia curricular. La *justicia curricular*, base imprescindible de un currículum intercultural, dice Ana Laura Gallardo (2004), debe ofrecer situaciones diversas que permitan a los estudiantes construir la realidad desde las diferentes miradas del mundo que existen, donde diversos grupos, con diversos códigos semióticos, construyan puentes entre sus culturas, de manera de poder incluir cada vez más experiencias a su presente. En términos de de Sousa Santos (2017, 2018), la justicia cognitiva o curricular, implica

asegurar la *copresencia* de conocimientos, es decir, que todas las prácticas de conocimiento tengan igualdad de oportunidad de participar en un diálogo amplio con otros conocimientos.

Si bien lo dicho anteriormente ameritaría un desarrollo que excede los límites de este trabajo, diremos que de Sousa Santos parte de la idea de que la modernidad, en tanto forma de entender la realidad, instalada en nuestras tierras de la mano de la colonización europea, tuvo y tiene el monopolio de distinguir universalmente qué conocimientos son verdaderos y cuáles falsos, a qué llamaremos conocimiento y a qué no, y ello incluye la música. La ilustración ha ido configurando en nuestras tierras qué iba a entenderse como hombre culto, qué prácticas musicales acompañarían a esos hombres cultos y cuáles no, qué tipo de formación musical debería brindarse para “elevar” la cultura de nuestros pueblos. Así, nuestra historia da cuenta de lo que él llama el *pensamiento abisal*, es decir, de prácticas de conocimiento que han quedado invisibilizadas, del otro lado del abismo, silenciadas por no ser consideradas valiosas, relevantes o no superar la etiqueta de mera creencia (2010, 2017, 2018). En sus palabras: la lógica de la *monocultura del conocimiento y el rigor del conocimiento* producen activamente la no existencia de otros, convirtiendo a la “ciencia moderna y la alta cultura en los únicos criterios, respectivamente, de la verdad y la calidad estética” (2017:220). En términos musicales, ¿cuántas expresiones musicales, en nuestra cotidianidad, nos hacen pensar: eso no es música?, ¿cuántas músicas, por ignorancia o por prejuicio, cada uno de nosotros coloca del otro lado de abismo?

Por cierto, al hablar de copresencia de Sousa Santos no está promoviendo un relativismo, sino que está proponiendo dudar de los criterios monopólicos de validez de los conocimientos, dudar de las formas de conocimiento e ignorancia, dudar de los criterios naturalizados de jerarquización de los conocimientos. Copresencia, para el autor, es poner conocimientos en diálogo, en interacción, en el marco de prácticas organizadas socialmente, reconociendo que ningún conocimiento es completo y que existen distintas formas de experimentar el mundo.

En este sentido, no todos los conocimientos tienen el mismo valor, pero esas jerarquizaciones, lejos de ser evaluadas bajo criterios universales, deben emerger de la validación de una determinada práctica. Como dice Thomas Regelski, la pregunta por si tal o cual música es buena o mala, que implica una jerarquización universal y piramidal establecida según una virtud estética instituida para la música de cámara y las sinfonías, debe reformularse en: “buena música para qué”. En ese “para qué” se deposita el carácter construido y situado de la experiencia musical, y su aporte en

función de la praxis que ella permite, de su uso social. Dice Regeslki: “Las situaciones y convenciones sociales que explican las diferentes músicas orientan la condición de músico de todas ellas, y constituyen los criterios con los que se evalúa la ‘bondad’ en cada caso” (2009: 38).

En otros términos, si los criterios para evaluar las distintas músicas que circulan en una sociedad, siguen aquellos patrones estéticos universalistas, ligados al proyecto de la modernidad ilustrada y, por ende, ligados a la llamada música pura (originalidad, trascendencia, autonomía, genialidad, complejidad, etc.), sin dudas que habrá una gran cantidad de expresiones musicales privadas de valor estético alguno. Por el contrario, si comprendemos la música como praxis, serán los que participen de esa praxis los encargados de evaluar su relevancia para ese uso social situado, posibilitando así, el diálogo, la copresencia de distintas músicas en la constelación de conocimientos, entendiendo que todas tienen un grado de incompletitud en relación a algo. Así, habrá buenas y malas músicas para bailar, buenas y malas músicas para meditar, buenas y malas músicas para estudiar complejidades rítmicas, etc., etc., etc.

Saberes previos, del epistemicidio a la justicia cognitiva

Sostener la importancia de trabajar con los saberes previos de nuestros estudiantes para lograr aprendizajes significativos, es ya un clásico. Sin embargo, muchas veces, cuando estamos frente a ellos dudamos de su valor pedagógico; en muchas ocasiones no sabemos bien qué hacer con ellos, cómo trabajarlos, ni para qué y ello tiene mucho que ver con lo dicho arriba, con los criterios que utilizamos para juzgar las músicas que nos traen nuestros estudiantes.

Algunas veces usamos las canciones que nos traen, simplemente como trampolín para trabajar temas que consideramos más serios; así, de repente, una trompeta de un tema de rock se vuelve apenas la excusa para trabajar la orquesta sinfónica. Otras veces, la música de nuestros estudiantes es puesta como objeto de negociación para que si hacen primero lo que les pedimos, luego cantamos o escuchamos esa que tanto les gusta. Algunas otras, descartamos sus propuestas porque nos parecen poco relevantes o inapropiadas para el ámbito escolar...Así, mientras que nos proponemos trabajar en el aula desde la diversidad, sin darnos cuenta, planteamos formas únicas, monoculturales, de juzgar y dar validez a las músicas que nos traen.

Creemos importante recuperar algo planteado en trabajos anteriores (Carabetta, 2008; 2014), referido a la relación entre la música y nuestras identidades. Autores como Simon Frith (2003) y Pablo Vila (2000) explican que la música es un tipo particular de artefacto cultural que proporciona múltiples elementos nos interpelan de manera total o parcial, y nos permiten así construir nuestra percepción del yo y de los otros, formando la música parte de nuestras tramas identitarias personales y sociales. De esta manera, los sonidos, las letras, las interpretaciones, lo que suena y lo que se dice respecto de lo que suena, la identificación con quienes escuchan la misma música, la identificación con las formas convencionales de escuchar y disfrutar determinada música, etc. conforman una compleja matriz que nos ofrecen maneras de ser y de comportarnos, de compartir con otros, de experimentar (o no) satisfacción psíquica y emocional. En este sentido, nuestros gustos y disgustos musicales hablan menos de la música en sí, que de nosotros mismos y ello se vincula, como dijimos, a los múltiples significados que la música transporta.

Podemos decir junto a Andrés Samper Arbeláez (2010), Andrea Sarmiento (2018) y Julio Mendivil (2016), entre otros, que fundamentalmente en las etapas vitales en las que vamos construyendo nuestra identidad, etapas en que la escolaridad nos acompaña, nuestras preferencias musicales superan lo intrínsecamente musical y se relacionan con mucha más fuerza con todo lo que histórica y socialmente se ha construido con respecto a su producción, su recepción y su consumo, es decir, con su construcción como práctica significativa. De modo tal que cuando, como docentes, descalificamos directa o indirectamente una práctica musical, lo que estamos haciendo es descalificar al actor portador de esos conocimientos.

Plantear entonces una propuesta curricular que dé lugar a la copresencia de expresiones musicales de nuestros estudiantes, apunta, como dijimos, a romper con la monocultura del saber para enriquecer la relación con el mundo sonoro, con las formas de estar y ser en los mundos sonoros propios y de los otros.

Nuestra función como educadores es, sin dudas, ampliar los horizontes culturales, ampliar los horizontes musicales de nuestros estudiantes, pero ello sólo se volverá significativo y respetuoso de la diversidad, si aprender algo nuevo no implica olvidar lo propio, arrojarlo al otro lado del abismo de los saberes legitimados. Será una educación genuinamente diversa si los saberes previos, las músicas de las que somos portadores, tienen garantizado el espacio para entrar en diálogo con otras músicas, sabiendo que todas son incompletas en cuanto prácticas de conocimiento, que todas

aportan algo y son deficitarias en otra cosa, pero que tienen el derecho de participar en la constelación de saberes.

Hacia una educación musical significativa e intercultural

Iniciábamos este trabajo preguntándonos por el valor epistemológico de la música en la construcción de las sociedades de conocimientos y afirmábamos que, sin duda, lo tiene en tanto músicas nuevas y viejas, tradicionales y populares, plebeyas y nobles, eurocéntricas y originarias tengan espacio para entrar en diálogo. Poner los conocimientos en diálogo es promover la curiosidad, la desestabilización, es ponerlos en interacción con distintas formas de intervención en el mundo, casi de manera lúdica.

¿Qué pasaría, por ejemplo, si jugamos con nuestros estudiantes a musicalizar un cumpleaños infantil con tango, o intentamos hacer una publicidad de perfume francés con chamamé, o musicalizar un baile en 1810 con reguetón? ¿Qué pasaría si jugamos a elegir la música más adecuada para cada situación y buscamos argumentos técnicos, éticos y sociales de por qué sería así? ¿Qué pasaría si tuviéramos que comparar nuestras argumentaciones con las de otros, apelando a conocimientos, emociones y pasiones que dan sentido a esas músicas y a esos argumentos? Quizás esta provocación lúdica sirva de puntapié para desestabilizar los sentidos comunes de cada uno, incluso de uno mismo como docente, permitiendo sacar a la luz la incompletitud de cada práctica de conocimiento, sus límites, sus relaciones con la cultura, con los centros de poder... como sea, es interaccionar con otras lógicas y formas de ser y estar en este mundo, ampliando nuestras herramientas para descifrarlas y enriquecerlas.

Si bien queda aún mucho camino por recorrer entendemos que este es un norte para promover prácticas musicales significativas e interculturales en el aula. Nos guía, así, un norte epistemológico plural, en tanto ningún conocimiento es considerado menos o ignorante a priori, desde la pluralidad de modos de estar en el mundo, todos tienen la oportunidad de ser puestos en diálogo; un norte pedagógico-didáctico, en tanto el conocimiento es puesto a disposición para ser apropiado, contestado, contrastado y resignificado. Por último, nos guía un norte axiológico, dado que el

respeto por la identidad cultural y personal de cada estudiante se vuelve un imperativo a la hora de pensar una educación inclusiva y emancipadora.

Bibliografía:

- Albizu, E. (2000). *Verdades del arte*. Buenos Aires: UNSAM.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*. Ituzaingó: Maipué.
- Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la Educación Musical*. Ituzaingó: Maipué.
- Carabetta, S. (2017). Reflexiones para la construcción de una educación musical intercultural: cuando lo pedagógico y lo epistemológico se desencuentran. *Revista Internacional de Educación Musical*(5), 119-127. Obtenido de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/118>
- Carabetta, S., & Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la Diversidad*. Ituzaingó: Maipué.
- Chapato, M. E., & Dimatteo, C. (2014). *Educación Artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE.
- de Llamas Faner, M. M. & Ceballos, M. (2017). Lo que somos. Lo que está en juego. Un recorrido por las tramas de la enseñanza. En A. Sarmiento (comp.), *¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas* (págs. 31-50). Córdoba: Brujas.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO - Prometeo.
- de Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Madrid: Morata.
- de Sousa Santos, B., Meneses, M. P...[et al.] (comps). (2018). *Boaventura de Sousa Santos. Construyendo las epistemologías del sur: para un pensamiento alternativo de alternativas* (Vol. I y II). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Frith, S. (2003). Música e identidad. En S. Hall, & P. Du Gay, *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallardo, A. L. (2004). Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción. *Educación 2001: Revista mexicana de educación*(104), 48-53.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.
- García Canclini, N. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel, *El consumo cultural en América Latina* (págs. 26-49). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música*. Buenos Aires: Gourmet Musical.

- Olivé, L. (2009). Por una interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En L. Olivé, [et al.], *Pluralismo epistemológico* (págs. 19-30). Bolivia: CLACSO, CIDES, UMSA.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- 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* (págs. 21-47). Madrid: Morata.
- Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 29-42.
- Sarmiento, A. [et al.]. (2017). *¡Sonamos! Músicas y Adolescencias en las escuelas*. Córdoba: Brujas.
- Vila, P. (2000). *Música e identidad. la capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos, las letras y las actuaciones musicales*. En Piccini, Mantecon, & Schmilchuk (coord.), *Recepción artística*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes/Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información.