NO ESCUCHAN, NO SABEN

Etnografía sobre música, juventud y escuela en un barrio popular



SILVIA MARÍA CARABETTA

teseo

NO ESCUCHAN,
NO SABEN

NO ESCUCHAN, NO SABEN

Etnografía sobre música, juventud y escuela en un barrio popular

Silvia María Carabetta

teseo

teseopress.com

Carabetta, Silvia M.
No escuchan, no saben: etnografía sobre música, juventud y escuela en un barrio popular / Silvia M. Carabetta. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2026. 236 p.; 20 x 13 cm.
ISBN 978-987-723-550-0
1. Educación Musical. 2. Etnografía. 3. Pragmatismo. I. Título.
CDD 780.7

© Editorial Teseo, 2026
Buenos Aires, Argentina
info@editorialteseo.com | **www.editorialteseo.com**
Hecho el depósito que previene la ley 11.723

DOI: 10.55778/ts877235500

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.



TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 295295. Sólo para uso personal
teseopress.com

A mis hijos, Julián y Eugenio, por su amor y sus recomendaciones: "¡Tenés que escuchar esto!". Yo sé que este mundo no es el que les prometimos, pero seguimos trabajando, en cada gesto, para que valga la pena soñar que podemos acercarnos a esa promesa.
A mi compañero de vida, Silvio, por su música, sus charlas y discusiones que se convirtieron en interrogantes y desafíos para mis argumentaciones.
A toda la comunidad de la Secundaria 1000, por su generosidad, su calidez, por dejarme pensar junto a ustedes y, así, transformarme de una manera invalorable.

teseopress.com

Índice

Presentación ... 11

Introducción ... 13
- No escuchan nada, no saben nada ... 13
- El hilo de Ariadna ... 16
- Entradas teóricas para leer un problema ... 21
- De las herramientas al campo ... 33

1. Encuentros y desencuentros en el aula ... 35
- Escena 1: Lenguaje Musical, una propuesta unplugged . 37
- Escena 2: en la frialdad de la mañana ... 44
- Escena 3: el profesor fi-fi ... 50
- Escena 4: el pan que leva ... 57
- Una escuela orientada en música en el barrio Casuarinas ... 62

2. Una foto panorámica ... 65
- El barrio ... 66
- Vivir en Casuarinas ... 68
- Las cartas del juego ... 73
- El proyecto de La Dire ... 76
- Desfavorabilidad I ... 79
- La escuela desbordada: entre Dr. Lemon, facas e inodoros ... 81
- Puerta cerrada: las chicas del gabinete ... 86
- El mapa de los docentes ... 88
- Lo que asoma tras el panorama ... 97

3. Clásicos y populares ... 99
- Los profesores de música en las escuelas secundarias .. 101
- Los del conservatorio ... 103
- Los de popular ... 109
- Hablar de música es hablar de sujetos ... 116

4. La pregunta incompleta ... 125

Diagnóstico inicial 126
Biografías sonoras 129
Tomar en serio a los usuarios de la música 138

5. Hacer con la música 141
Canten algo y que me haga ponerme a bailar 143
El único límite es tu imaginación 147
Se ve que a la gente le gusta 151
Ser una capa con la guitarra 156
Momentos fugaces 160
A modo de cierre 165

6. Saber ver saberes 167
Saber música en el ciclo de formación orientado en música 170
Los adolescentes saben música 173
Quién sabe 189

Conclusiones: la torta Rogel 193
Mirar el aula desde la antropología 195
De docentes, formaciones y músicas juveniles 199
Jóvenes que escuchan y saben 205
El derecho a la belleza: matrices en juego y disputas en el barrio Casuarinas 211

Bibliografía 217

Anexo 1: discografía citada 231

Presentación

Este libro se deriva de la tesis doctoral en Antropología Social realizada en la Universidad Nacional de San Martín (Argentina) –bajo la dirección del Dr. Pablo Federico Semán– y defendida en abril de 2026.

Llegué al doctorado luego de un largo camino de búsqueda alrededor de un tema que me apasiona y me obsesiona desde hace décadas: la formación de los docentes de música y su enseñanza en los niveles obligatorios.

Vengo del campo de las ciencias de la educación. Desde allí, tuve a cargo diversas asignaturas pedagógicas en conservatorios de música e instituciones formadoras de docentes de distintos lenguajes artísticos en el conurbano bonaerense. A lo largo de los años, las problemáticas que planteaban mis estudiantes y colegas acerca de este objeto tan particular –la música y su enseñanza– se convirtieron en fuente de interrogantes y motor de búsquedas variadas.

Canalicé esas inquietudes de manera académica, pero también haciendo música en público y viviendo experiencias soñadas con ella. Fui advirtiendo, así, que las respuestas que este problema requería no terminaban de encontrarse pensándolas solo desde las ciencias de la educación, ni solo desde la especificidad de los estudios musicales. Era necesario articular con otros campos de saber que volvieran inteligible la trama compleja que involucra la música y su enseñanza, y eso es lo que busqué en la antropología social.

Fue la antropología social la que me ofreció herramientas para poder mirar de otra manera lo que para mí era tan familiar: las aulas y las escuelas públicas del conurbano bonaerense. El enfoque etnográfico y el atento ejercicio de reflexividad que implicó el trabajo de campo me permitieron desfamiliarizarme de ello y aprender a mirar la cotidianeidad de esta escuela secundaria orientada en música, a

sus estudiantes, sus docentes y sus materialidades como un ensamblaje denso y complejo que había que comprender, sin anteponer respuestas dadas.

Este libro es producto de ese proceso doctoral, repensado a la distancia y con nuevos destinatarios en mente. He procurado despojarme de los tecnicismos que una tesis conlleva y reorganizar el material para que sea accesible tanto a investigadores de la educación, las ciencias sociales y la música, como a educadores en general, educadores musicales, formadores de formadores y estudiantes.

Introducción

No escuchan nada, no saben nada

Cuando comencé a trabajar como profesora de materias pedagógicas en un conservatorio del conurbano bonaerense –muy joven, entusiasta y recién egresada de Ciencias de la Educación–, había asumido bastante bien el apelativo de *generalista* con el que se nos conoce a quienes pertenecemos al área: tenemos saberes generales sobre la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y cuando nos insertamos en la formación docente de algún área de conocimiento específica –la música en este caso–, de alguna manera se espera que sean los estudiantes los que se apropien de esos saberes generales para ponerlos en interacción, para que hagan su traducción, con su campo específico. No fue necesario que pasaran muchos años de trabajo en el conservatorio para darme cuenta de que esto así no funcionaba –al menos no en mis clases– y que debía ser yo quien pusiera mis saberes al servicio de ese objeto de conocimiento; era yo quien tenía que moverme hacia el territorio de la música.

Sucedía que, durante mis clases, cuando hablábamos de la educación en general, había un fuerte consenso entre mis estudiantes para abrazar las banderas de la educación dialógica freireana, del respeto a la diversidad, de la educación como derecho y el deseo de un mundo más justo de la mano de las teorías críticas de la educación. Sin embargo, cuando se trataba de hablar en particular de la música en las escuelas –territorio donde yo solía quedar por fuera–, algo se diluía. Algo quedaba en el camino y dejaba un gusto a

imposibilidad, a barrera infranqueable, justificado en tecnicismos musicales que yo no terminaba de comprender.

Al intentar entender esa barrera, lo que mis estudiantes me transmitían era que a los docentes de música les resultaba más difícil trabajar en la educación secundaria que en los niveles de primaria o inicial. En estos últimos, según contaban, las niñas y los niños disfrutan de cantar y bailar, se puede recurrir a juegos y rondas, existe un amplio cancionero con músicas pensadas para las infancias que no presentan mayores dificultades para introducir en las aulas, y todo eso facilita sostener el interés y la participación de los grupos. La escuela secundaria, en cambio, era otro territorio.

La renovación en la didáctica de la música que Argentina venía experimentando desde los años noventa –si bien no fue homogénea– había promovido modalidades más innovadoras en términos metodológicos y lúdicos, especialmente orientadas hacia la educación musical en la infancia. Pero esa renovación también traía consigo otros impulsos: la educación para la diversidad y la interculturalidad, el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes como punto de partida pedagógico, la valoración de las músicas que circulaban en sus entornos cotidianos. Sin embargo, estas ideas parecían quedar en la puerta de la escuela cuando se trataba de llevarlas al aula de secundaria, algo se cortaba: los mismos docentes que proclamaban el respeto a la diversidad cultural no encontraban la forma para incluir las músicas de sus estudiantes adolescentes en sus clases como un saber con valor propio.

Expresaban que el trabajo con adolescentes implicaba un desafío permanente: no aceptaban sin cuestionamientos cualquier propuesta que se llevara al aula, y en ello se juega el vínculo y el respeto a la autoridad docente. Era recurrente que manifestaran la dificultad para conciliar la planificación de su trabajo pedagógico-musical con los repertorios por utilizar en clase.

Una buena parte de esa dificultad se traducía en frustración, que se incrementaba cuando se referían a jóvenes de

escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad social. La distancia generacional respecto de las estéticas musicales juveniles, los reparos ante las temáticas de gran parte de las canciones que escuchaban sus estudiantes –que, a su entender, no eran apropiadas para trabajar en la escuela– sobrevolaban sus explicaciones. Hasta derivar, con frecuencia, en un *no escuchan nada, no saben nada, no salen de lo que el mercado les vende*, que clausuraba cualquier análisis ulterior y confluía en la convicción de que se trataba de músicas que no tenían mucho para ofrecer pedagógicamente, y en cierta certeza de que la escuela debía mostrarles otra cosa para enriquecerlos o, quizás, para contrastar.

Mi sensación durante aquellos años fue de confusión y también de frustración, porque esas explicaciones no iban en línea con el marco teórico que trabajábamos en mis clases. Diría que, muchas veces, entraban en contradicción con él. Era claro que existía una tensión entre las músicas que rodeaban la vida de los estudiantes y las prácticas musicales áulicas, pero los argumentos con que los docentes explicaban esa tensión me resultaban elusivos y me hacían pensar que detrás de ellos había algo más complejo y profundo que yo no lograba clarificar.

Fue con todo esto que organicé mi investigación. Me preguntaba, por un lado, por ese desencuentro entre el optimismo por los principios de una educación respetuosa de la diversidad y la interculturalidad, y la dificultad para traducir ese compromiso en prácticas pedagógico-musicales significativas. Pero me preguntaba también por la mirada hacia esos adolescentes: ¿qué significaría la percepción de que *no escuchan nada* cuando llevan más de una década en un mundo donde la música está en todas partes? ¿Realmente no entienden nada, o son apenas víctimas de la carencia, de la manipulación del mercado?

El hilo de Ariadna

Aquello que no lograba clarificar se convirtió años después en el punto de partida de esta investigación. Durante 2021, las restricciones de circulación que aún regían por la pandemia del COVID-19 impedían hacer trabajo etnográfico en alguna institución. En una primera etapa, los primeros sondeos y contactos los realicé a través de redes sociales (Di Prospero, 2017): observé y analicé las interacciones entre educadores musicales en grupos de Facebook de los cuales soy miembro y participo en ocasiones. Me detenía especialmente en aquellos que se vinculaban a la educación musical con adolescentes.

Algunos intercambios se agotaban rápidamente: se recomendaba algún disco, se sugería una actividad, alguien relataba una experiencia que fundamentaba su respuesta y todo quedaba allí. Otros, en cambio, generaban algún tipo de debate, a veces no tanto por el motivo que originaba la publicación, sino por la respuesta de alguno de los miembros, encendiendo alguna chispa que era contestada por otros. Allí, fui encontrando frases que, aun en el contexto de una respuesta amable, abierta, pluralista, se colaban de manera naturalizada (al menos, nadie pedía aclaraciones al respecto): *aprender música en serio, partitura como lenguaje universal, cultivar el gusto por la buena música, música que no se puede llamar música, estudiantes que no quieren aprender, culturas limitadas, aprender música no es lo mismo que tocar música, escuchar porquerías, masificaciones facilistas*, entre otras.

En una segunda etapa, a través de estos grupos, convoqué a docentes de música que estuvieran trabajando en escuelas secundarias públicas y que quisieran contarme su experiencia en el nivel. De todos los que respondieron a la convocatoria, seleccioné a diez docentes por su pertenencia a la provincia de Buenos Aires y mantuve entrevistas vía Zoom. Las entrevistas se focalizaron en conocer su experiencia en el nivel secundario: cómo era dar clases de música en escuelas secundarias, sus problemáticas, sus aciertos, los

repertorios que trabajaban en las aulas, cómo trabajaban –o no– con las músicas que escuchaban los estudiantes y qué les pasaba con ellas; si cambiaba algo según la escuela fuera privada o pública, o según los estudiantes pertenecieran a sectores medios o subalternos.

El noveno educador musical entrevistado fue a quien llamaremos Gabriel[1]. Yo lo conocía circunstancialmente: sabía que se había recibido de la carrera de Educación Musical y, además de trabajar en escuelas secundarias, era profesor del Espacio de la Práctica Docente en un profesorado de Música. Me había parecido un joven muy crítico, criterioso, sensible y fue una sorpresa agradable que respondiera a mi convocatoria. Su perfil –trabajar en escuelas secundarias públicas del conurbano bonaerense y ser profesor de prácticas en el profesorado– me hacía pensar que podía ejercer una reflexividad que me ayudara a clarificar ideas. Por eso tenía muchas expectativas de hablar con él.

Conversamos por Zoom por más de una hora. Gabriel me contó que trabajaba en una escuela secundaria pública con su ciclo superior orientado en arte-música: la Secundaria 1000 del barrio Casuarinas[2]. Él era profesor de música en el ciclo básico de la escuela. Durante toda la entrevista, Gabriel fue describiendo las escuelas secundarias en las que trabajaba en el partido y las dividía en céntricas y periféricas. Me aclaraba, sin embargo, que la división no respondía estrictamente a una cuestión geográfica: *–Bah, céntrica, no son del centro, centro, pero sí están un poco más...* […] *Hay como, no sé, como un plafón, una base, que pareciera que parten como más adelantados*.

---

1 Los nombres de cada uno de los interlocutores que aparecen en este libro son nombres de fantasía para proteger su anonimato. Muchos de esos nombres de fantasía fueron elegidos por los propios actores.

2 Al igual que con mis interlocutores, utilizo un nombre de fantasía tanto para la escuela secundaria como para el barrio en cuestión. Solo interesa saber que se trata de una escuela secundaria situada en un barrio popular de zona oeste del Gran Buenos Aires.

Gabriel tenía la impresión de que había algo *de cómo vienen, de lo que traen* los estudiantes de las escuelas céntricas, como las llamaba, que justificaba hacer esa diferenciación. En las escuelas céntricas, decía, *vienen con otros recorridos familiares desde lo cultural... y también con otros recursos materiales, con instrumentos, inclusive, en su casa*. Según observaba, en las escuelas periféricas no le había pasado que sus estudiantes contaran con instrumentos en su casa o con familiares que toquen: –*Resulta como bastante más acotado*, me dijo.

Las diferencias entre céntricas y periféricas también parecían hacerse notar en los repertorios musicales que circulaban en cada tipo de escuela. Según su experiencia, en las céntricas *se escucha música diversa, tengo la impresión de que hay como un oído un poco más diversificado. ¿No? Les llegan diferentes músicas* […] *me ha pasado que escuchan música en otros idiomas... escuchan rock, escuchan pop, escuchan música de otros países, escuchan k-pop... bailan. No sé, tengo esa impresión, folklore también, escuchan más folklore... Hay como algo un poco más amplio, ¿no? A nivel cultural*.

En cambio, en las periféricas, de barrios más humildes, Gabriel sentía que las músicas que circulaban pertenecían a un universo *como más acotado.* […] *Que me lo dicen, que escuchan netamente reggaeton, con suerte escuchan trap también, y con un poco más de suerte, también, algo de música, digamos, tropical*. En su percepción, el problema que esto acarrea en términos pedagógicos es que en las escuelas periféricas hay que *remarla mucho más*, cuesta mucho más *llegar a un punto productivo en términos artísticos*; sostiene que nunca se llega a avanzar tanto ni en *tanta calidad*. En cambio, en las escuelas céntricas los estudiantes *te devuelven lo que proponés. ¿No? Como que todo tiene... tiene un* feedback.

Gabriel se cuidaba mucho al hablar. Elegía sus palabras para intentar no resultar prejuicioso en sus apreciaciones, pero también porque buscaba reflexionar y quizás responderse a sí mismo por qué no conseguía los mismos resultados en las distintas escuelas en las que trabajaba, situación que le preocupaba mucho. De hecho, me insistía: –*Vos tenés*

que venir a hacer tu investigación en la Secundaria 1000, escuela periférica con chicos y chicas cuyos capitales culturales *acotados* le dificultaban el trabajo.

Como profesor de Práctica Docente, me decía que les enseñaba a sus propios estudiantes del profesorado de Música el valor de respetar la diversidad cultural y musical de los estudiantes, y la importancia de trabajar desde los saberes previos. Sin embargo, en su descripción de las condiciones de vida y los gustos musicales de los estudiantes de las escuelas donde trabajaba, como primer gesto de reconocimiento de la alteridad, yo notaba que tendía inmediatamente a relacionar homológicamente posiciones sociales y músicas.

En un momento de la charla, Gabriel me contó que al comenzar el año lectivo en la Secundaria 1000 les había pedido a sus estudiantes un trabajo práctico para indagar un poco sobre sus gustos y consumos:

> –Me sorprendió cuando intenté indagar un poco qué escuchaban… grupos o solistas, es que… conocían muy poquito de lo que escuchaban, no me sabían nombrar aquello que escuchaban. Me decían: –No, profe, yo le doy play a esto y escucho, no sé qué es. Cuando yo les pedía: –Bueno, necesito un trabajo práctico, por ejemplo, con música que ellos escuchan; entonces les pedía que identifiquen autores, intérpretes, si era un grupo, el nombre del grupo, si era un solista… No sabían de antemano, pero había que indagar y ponerse a buscar con ellos a ver a quién correspondía tal música, ¿de quién era!? En algunos pocos casos sí les sonaban, pero había mucho que no sabían. Como algo más que sucede en piloto automático. […] No tenían la menor idea de quién compuso la canción, ¿no?, está como muy borrado, muy desdibujado, ¿eh? ¡Y se escuchan canciones!, que las conocen, las reconocen, las bailan, saben cuál es más así, más para esto, para diferentes usos… Pero están lejos de esta información, están lejos de poder contextualizar… de ver de dónde viene.

La entrevista con Gabriel fue particularmente reveladora para esta investigación, no porque haya dicho algo

muy diferente al resto de los docentes entrevistados, sino porque en él apareció una síntesis de elementos que, o fue más clara, o yo pude percibir con mayor claridad como producto de mi propio proceso de entendimiento. Había algo especialmente significativo en ese momento en que Gabriel describía, casi sin advertirlo, un conjunto de saberes musicales precisos y sofisticados –reconocer, distinguir, saber cuándo y para qué usar cada música, bailarla– para concluir, sin embargo, que sus estudiantes *no sabían*. Esa paradoja, enunciada con toda naturalidad, fue la que me permitió empezar a ver con más claridad el problema. Así, de la lectura y relectura de esta entrevista y del resto es que empecé a reparar en las referencias a lo que entendían por *saber música* y en todo lo que asociaban cuando querían expresarme lo que sus estudiantes *no* sabían.

Desde esa síntesis expresada por Gabriel me preguntaba: ¿por qué reconocer, conocer, saber cuándo usarla y bailar ciertas músicas sería *no saber* y nombrar intérpretes, compositores y géneros musicales sería *saber música*? ¿Qué significa *avanzar* para obtener un *producto artístico de calidad* y que ello dependa de *remarla* para conseguir esa información aparentemente valiosa*?* ¿Por qué la causa de la falta de *feedback* en las aulas de música de las escuelas periféricas se remitiría a los capitales culturales *acotados* de los estudiantes y sus familias? ¿Cuál es la medida de un nivel cultural que se amplía o se acota? ¿Cómo es que en los sectores de las escuelas periféricas *no les llega* música diversa?

Mientras los docentes describían carencia, los adolescentes que también había entrevistado ese año –de escuelas céntricas y periféricas por igual– me hablaban de otra cosa: de la música que les gusta, de la que no eligen, de la que no les gusta, pero escuchan con sus amigos o afectos, de la que escuchan sus padres, sus abuelos, sus hermanos, de músicas de series, de películas, de propagandas, de dibujos animados; todos me hablaron de canales de música y de plataformas. No era el retrato de quienes *no escuchan nada*. Era el retrato de sujetos con una experiencia musical densa,

diversa y articulada, que sin embargo no encontraba validación en el aula de música.

Esto me llevaba a preguntas que se fueron volviendo centrales en la investigación: ¿qué relación establecen los docentes entre saber música, las músicas y los jóvenes a quienes enseñan? Si muchos de ellos manifestaban desde lo ideológico un compromiso con los sectores subalternos, ¿qué es lo que se interpone en su mirada hacia las experiencias musicales de sus estudiantes, de manera que estas tiendan a ser leídas en clave de dominación, manipulación y deprivación cultural?

Saber/no saber música no fue una categoría definida *a priori* por la investigación, sino un hilo ofrecido por los propios actores del campo. Como el hilo de Ariadna, me permitió recorrer el laberinto y encontrar una vía de acceso para sostener, como supuesto inicial, que aquel desencuentro entre una educación respetuosa de la diversidad y la dificultad para traducirla en prácticas pedagógico-musicales significativas se vincula con las profundas formas de organizar el conocimiento musical, su enseñanza y la construcción de los sujetos de aprendizaje presentes en la formación de estos docentes. Dicho de otra manera: que la formación de los educadores musicales tiende a enmascarar con tecnicismos musicales cuestiones sociales profundas, vinculadas al sujeto de aprendizaje ideal que esperan en sus aulas. Responder esas preguntas requería, antes que nada, construir un andamiaje conceptual que permitiera nombrar lo que estaba viendo.

Entradas teóricas para leer un problema

Primera entrada: la noción de coimplicación

Entre las preguntas que atraviesan la práctica de la enseñanza, dos son centrales para este análisis: qué es lo que se enseña (que es una pregunta ontológica, sobre la naturaleza del

objeto) y cómo se lo conoce y, por tanto, cómo se lo enseña (una pregunta epistemológica, que es también el fundamento de toda didáctica). En el libro *Teoría y educación*, Alicia de Alba y Carlos Hoyos Medina (2021) desarrollan la noción de coimplicación entre la ontología, la epistemología y el sujeto de aprendizaje.

Redefinido y sedimentado en su devenir histórico, lo ontológico marca los límites internos y externos del objeto de conocimiento a enseñar: en este caso, qué es la música y qué no lo es. Al mismo tiempo, define las condiciones epistemológicas validadas de apropiación de dicho objeto: así se aprende música, así no se aprende, lo que, a su vez, lleva implícita la caracterización de quiénes son y qué códigos culturales constituyen al sujeto pedagógico que se apropiará de ese objeto mediado por el soporte epistemológico. La idea de que cuando un docente enseña algo (qué) lo hace desde una didáctica determinada y legitimada (cómo), pensando en que es así como sus estudiantes (quiénes) lo aprenderán, no es nueva en el terreno de la educación. Lo que vuelve potente y novedoso el planteo de la *coimplicación* es que permite pensar estos elementos no como entidades separadas, sino como aspectos ensamblados que funcionan como una unidad en la misma práctica.

Si recordamos aquellas explicaciones que daban mis estudiantes para justificar sus dificultades al trabajar en escuelas secundarias y que yo percibía elusivas, revestidas de tecnicismos y valoraciones estéticas, el hecho de poder pensar en términos de coimplicación entre lo ontológico, lo epistemológico y el sujeto de aprendizaje ofrece un marco fértil para argumentar que las discusiones sobre música ponen en juego y anudan cuestiones acerca de los sujetos sociales con quienes se asocian esas músicas.

Sin embargo, la noción de coimplicación, considerada en sí misma, presenta un límite: el riesgo de quedar en un plano descriptivo o de denuncia, identificando matrices ontoepistémicas sedimentadas en la formación de los educadores musicales y los sujetos incluidos o excluidos de

ellas. Mi interés iba más allá de esa identificación que, por otro lado, ya estaba implícita en los relatos de los docentes entrevistados. Mi problema radicaba en analizar bajo qué condiciones es posible que sujetos y saberes diversos entren en un diálogo real, donde sistemas epistémicos diversos se encuentren, se tensionen, disputen sentidos y se transformen, como condición de posibilidad de una educación musical intercultural.

Segunda entrada: el pragmatismo francés

Para salir de ese límite, fue determinante asumir el enfoque del pragmatismo francés[3]. Los aportes de Bruno Latour (1993, 2008) y Antoine Hennion (2010, 2017b; Hennion y Muecke, 2016), entre otros, animan a poner el foco de atención en las prácticas en situación de los actores –humanos y no humanos– que se asocian en este recorte de la realidad, como podría ser la cotidianeidad de la Secundaria 1000, coproduciendo la situación.

El pragmatismo no es solo un enfoque metodológico para captar la acción en situación, es también una ontología: una manera de concebir qué son las cosas y cómo existen. Entendido así, asume que en esas asociaciones o *pragmata*, en tanto cosas-relaciones, sujetos y objetos se encuentran indisolublemente integrados y están hechos "del mismo paño" (Hennion, 2017b, p. 12). La acción es considerada como un punto de convergencia donde sujetos y objetos se vinculan de manera plural y contingente formando redes.

---

3 Las sociologías pragmático-pragmatistas francesas surgen como cuestionamiento a la sociología crítica de Pierre Bourdieu. Si bien se le reconoce a Bourdieu el complejo andamiaje teórico y metodológico para explicar –como interesa aquí– el funcionamiento del campo artístico, se cuestiona la idea de creencia o *illusio,* donde el arte es un objeto de creencia ignorada por quienes se relacionan en ese campo, pero sostenida por ellos. En este sentido, el análisis sobre la experiencia de los sujetos de la percepción estética queda reducido al reflejo de la ilusión de los actores sobre sus propias creencias y es el sociólogo quien tiene la tarea de develar los condicionamientos sociales ocultos detrás de esa creencia.

Aunque son las personas las que actúan, no necesariamente ellas son el centro de la acción, sino ese ensamblado entre humanos y no humanos que coproducen la acción (Balerdi *et al*., 2021; Nardacchione y Paschkes Ronis, 2024). De este postulado ontológico se desprende una consecuencia metodológica: si sujetos y objetos participan de la acción, entonces hay que seguirlos.

El postulado de *seguir a los actores*, si bien guarda correlación con la premisa característica de la tradición etnográfica, no significa exactamente lo mismo que captar la perspectiva del interlocutor. Aquí no se trata de que el investigador interprete desde su exterioridad el sentido que los actores dan a las cosas: por qué estos hacen lo que hacen. Se trata de identificar, desde ellos y con ellos, cómo es que lo hacen, cómo explican su mundo, qué alianzas y recorridos hacen para enfrentar situaciones en su mundo, sin que haya una jerarquización de puntos de vista de unos actores sobre otros, ni interpretaciones *a priori* o de antemano que la expliquen.

Seguir a los actores es también asumir el postulado metodológico de la *simetría*: tomar en serio las asociaciones que los actores movilizan frente a una situación dentro de un conjunto de asociaciones o relaciones posibles, siempre plurales e indeterminadas (Balerdi *et al*., 2021; Boix y Semán, 2019). En el caso de esta investigación, significa atender con igual rigor a los vínculos que docentes y estudiantes establecen con la música, los instrumentos y los recitales: comprender cómo cada actor interpreta e interviene en su realidad sin descalificar ni invisibilizar modos, lógicas y sentidos que podrían resultar menos visibles o legítimos desde una mirada externa.

Asumir esta perspectiva tuvo dos consecuencias analíticas decisivas para esta investigación. En primer lugar, potenció el desafío de dar tratamiento simétrico tanto a la reflexividad de los docentes de la Secundaria 1000 como a la de los jóvenes estudiantes, evitando el adultocentrismo que tantas veces silencia o subestima sus voces. Esto no

significa negar las desigualdades o las asimetrías de estatus, sino renunciar al monopolio, como investigadora, de la reflexividad, sin que ello implique renunciar a la problematización.

Por otro lado, poner simétricamente en el centro del análisis la experiencia de los interlocutores –y me refiero particularmente a la experiencia de ser estudiante de la Secundaria 1000– y tomar en serio su voz sin filtrarla por la mirada adulta permitió restituirles un estatuto cultural positivo que con frecuencia se les niega. Porque si la voz de los jóvenes siempre llega mediada por interpretaciones adultocéntricas, invocar la educación intercultural sin examinar esa mediación es reproducir, en nombre del diálogo, la misma asimetría que se dice querer superar. Desenredar esa contradicción es la apuesta central de este trabajo.

La música como experiencia: mediaciones, apegos y reflexividad

Es en ese marco donde los aportes específicos de Antoine Hennion resultan especialmente productivos. En sus trabajos sobre música, particularmente en *La pasión musical* (2002), Hennion se pregunta por este objeto *huidizo* que no posee materialidad tangible y necesita ser estabilizado para su estudio y enseñanza. Encuentra que, en los estudios sociales del arte y la sociología de la música consolidados desde mediados del siglo XX, se evidencian dos grandes abordajes respecto de la relación música-sociedad. Por un lado, aquellos enfoques esteticistas que asumen la música como un objeto autónomo, en sí mismo, libre de toda influencia social. Por otro, los análisis sociologistas que, impugnando la autonomía del objeto, lo convierten en un vector transparente del mundo social, reflejo de las relaciones de producción.

Para Hennion, hacer foco en el objeto o en el sujeto no es más que una "costosa ficción dualista" (Hennion y Latour, 1993, p. 7) en tanto que la música no es algo dado. La música no existe sin que haya un entramado de elementos

heterogéneos: seres humanos, marcos perceptivos, instituciones y elementos materiales, entre otros, que trabajen para hacerla aparecer. La música, entonces, ocurre sin que haya un sujeto y un objeto claramente definidos, solo existe donde tiene lugar: en la experiencia misma, que no es interna y personal, sino que es precisamente ese el lugar de la música (Hennion, 2018).

Hennion utiliza la idea de mediación para referirse a esa relación, a ese entramado entre humanos y no humanos, que hace que la música surja. Es en esa mediación donde ocurre la experiencia que hace que la música suceda como resultado de una actividad siempre recomenzada, con efectos contingentes, irreversibles y, en buena parte, imprevisibles. La mediación, así, designa a ese trabajo constante de los actores humanos y no humanos que se relacionan estratégicamente definiendo los términos de la relación y sus modalidades. Como él dice, la mediación no resuelve nada, es el lugar de una interrogación sobre los modos en que hacemos objetos que, a su vez, nos hacen hacer (2002, 2003, 2017b, 2018).

Entender la obra de arte como una mediación significa revisarla en todos los detalles de los gestos, cuerpos, hábitos, materiales, espacios, lenguajes e instituciones que habita. Como señala Hennion, "sin mediaciones acumuladas: estilos, gramáticas, sistemas de gusto, programas, salas de conciertos, escuelas, empresarios, etc., ninguna bella obra de arte aparece" (2003, p. 86, traducción propia).

En sus trabajos posteriores sobre la sociología del gusto, Hennion realiza un desplazamiento teórico significativo. Si bien la idea de mediación le permite reponer la pluralidad de las formas de hacer de los actores, advierte que no alcanza para dar cuenta de la dimensión más íntima y corporal de la experiencia musical: aquello que nos ata a ciertas músicas y nos aleja de otras. Para ello recupera la idea de *pragmata* de William James –como cosas-relación– y adopta el término vinculaciones o apegos, que le permite restaurar la naturaleza performativa de los gustos musicales y pensar

simétricamente cómo cada conexión hace algo, sin que ninguna sea suficiente por sí sola, porque lo que importa son las formas en que los sujetos se vinculan con los objetos de su apego.

En este sentido, las músicas no están ya ahí para ser descubiertas por los aficionados y observadas por los sociólogos, sino que se trata de un proceso abierto, siempre por hacer, indeterminado, en el que "las músicas son creadas, crean su mundo y a sus oyentes, y solo pueden ser valoradas a partir de lo que generan" (Hennion, 2004, p. 133, traducción propia).

Gustar o sentir apego por músicas (o sentir disgusto por otras) implica un vínculo y ser parte de él. Esto involucra un laborioso trabajo intencional, reflexivo e instrumentado para poner constantemente a prueba las sensaciones. En esta experiencia, los apegos son simétricos: nos aferramos a objetos y ellos se aferran a nosotros, de modo que la agencia se encuentra distribuida entre el sujeto y el mundo, entre su disposición a dejarse afectar (o no) y las propiedades del objeto que habilitan, impiden, restringen o invitan a vincularse con el objeto amado. Dicho de otra forma, personas y objetos coproducen lo que pasa, los *pragmata* que emergen como tales (Hennion, 2009, 2010, 2018; Hennion y Teil, 2003).

Si los apegos deben experimentarse y constituyen un evento que se soporta y se responde desde el cuerpo, son los usuarios de la música quienes mejor pueden poner en palabras y en gestos todo lo que despliegan en torno a sus gustos y los gustos de los demás. De esta manera, Hennion consolida la idea de tomar en serio las agendas de los usuarios de la música como portavoces privilegiados de su hacer y su relación con ella, rehabilitando la reflexividad de los aficionados (Hennion, 2010; Hennion y Teil, 2003).

Este posicionamiento invierte la idea asumida desde la sociología crítica, donde es el analista quien debe mostrarle al aficionado lo que ignora acerca del carácter construido e ilusorio de su pasión. Lejos de ello, dice Hennion, el

aficionado no tiene nada de "idiota cultural" (Hennion y Teil, 2003, p. 10) y no hay casi momento donde no esté poniendo a prueba y preguntándose por qué le gusta lo que le gusta: si es por su entorno, moda, hábitos, conocimientos o influencia.

Sin dudas, en la construcción del objeto empírico abordado en este trabajo hay dos cuestiones centrales que se derivan de lo desarrollado a lo largo de este apartado. Por un lado, opera como lugar de interrogación acerca de las concepciones sobre música y sociedad que atraviesan, fundamentalmente, los espacios formativos de los docentes de música y las políticas públicas destinadas a la educación musical en la escuela secundaria. Por el otro, si la música para Hennion es una relación de mediación, una relación social en sí misma, habilita un análisis simétrico de todos los actores humanos y no humanos, de todos esos elementos heterogéneos anudados en la Secundaria 1000: docentes, autoridades, políticas, instrumentos, espacios, tecnologías, etc., que, como capas múltiples, hacen el hacer de esta escuela particular.

Al mismo tiempo, siendo que nuestras preocupaciones partían de la recurrente descalificación de las experiencias musicales de los adolescentes subalternos, se vuelve clave restituir a los aficionados de la Secundaria 1000 en su reflexividad, tomar en serio sus apegos en todo su despliegue, en tanto portavoces privilegiados de su amor por la música, habilitando la coexistencia de distintos sistemas epistémicos que permitan la comparación y contrastación con otras formas de implicación musical y conocimientos puestos en juego allí (Gallardo y Rosa, 2022; Hennion, 2010, 2018; Walsh, 2010).

Tercera entrada: una inclusión que excluye

El problema que se aborda en este libro no puede leerse por fuera de transformaciones históricas más amplias. Por un lado, la masificación de la escuela secundaria –que

en Argentina se consolida con su obligatoriedad en 2007– incorporó a sujetos históricamente excluidos, tensionando la relación entre el proyecto educativo y sus destinatarios. Por otro, las políticas de inclusión y atención a la diversidad visibilizaron la heterogeneidad de las aulas sin lograr revertir desigualdades persistentes en el acceso, permanencia y egreso de los sectores más desfavorecidos. En términos de Michel de Certeau (1999), se trata de una tensión para la cual las instituciones no fueron preparadas: la que se produce entre la cultura que se busca transmitir y la masificación de quienes son convocados a apropiársela.

En Argentina en particular, pero también en toda la región, el complejo conjunto de procesos sociales, económicos y culturales de corte neoliberal que se fueron profundizando desde los años noventa modificó las circunstancias de vida de docentes y de jóvenes, y sumó "'nuevas' desigualdades más móviles, flexibles y dinámicas" (Southwell *et al*., 2020, p. 9) a las ya existentes.

De allí se desprende una gran paradoja para la escuela secundaria: la ampliación de derechos se materializa de forma subalternizada, desigual y segmentada. La escuela efectivamente incluye a sectores juveniles tradicionalmente excluidos: los sectores populares; sin que esto tenga su correlato con una educación de calidad que contrarreste la polarización de oportunidades según el sector socioeconómico de pertenencia. Además, pone de relieve la dificultad de la escuela secundaria para articular experiencias significativas frente a las trayectorias biográficas juveniles heterogéneas (Acosta *et al*., 2020; Gentili, 2012; Saraví, 2015; Vommaro, 2016).

Las transformaciones globalizadas contemporáneas han impactado muy especialmente en los jóvenes y es lo que lleva a Gonzalo Saraví a hablar de las *juventudes fragmentadas* (2015) que coexisten en nuestras sociedades bajo dimensiones económicas desiguales, pero también culturales, sociales y subjetivas que se configuran en el juego de la acumulación de desventajas para algunos y de ventajas para otros.

Esta coexistencia se hacía presente, también, en relatos como el de Gabriel. Él reconocía trabajar en escuelas públicas de sectores populares, pero la heterogeneidad de experiencias que él mismo percibía y manifestaba como diferencias entre los recorridos culturales y materiales de sus estudiantes –con algunos de los cuales lograba *feedback* y con otros había que *remarla*– chocaba con categorías de las que disponía para pensar a sus estudiantes y a las músicas que consumen y para encontrar, sin desentenderse de las desigualdades, los pliegues en donde apoyar su labor pedagógica.

La experiencia de la desigualdad, claramente, está asociada a condiciones materiales de subsistencia; sin embargo, no está exclusivamente determinada por ella. En términos de Saraví, para muchos jóvenes, la desigualdad delimita las oportunidades, condiciones y constricciones desde las cuales construyen y experimentan su subjetividad y producen identificaciones con otros. Esto lo lleva a afirmar que los jóvenes, así como otros sectores golpeados por las transformaciones en las políticas de bienestar y el mercado de trabajo, constituyen "un colectivo heterogéneo de individuos que han sufrido diversos accidentes biográficos" (2015, p. 32) que experimentan de manera diversa.

Los jóvenes no fueron los únicos en verse afectados por la masificación escolar en el contexto de los procesos neoliberales. Los estudios señalan que las políticas educativas implementadas desde los años noventa para transformar la tradición organizativa de la escuela secundaria y sostener la diversidad de trayectorias educativas impactaron en múltiples dimensiones del trabajo docente, derivando en una intensificación, desestabilización y precarización de la labor[4]. Estas transformaciones se realizaron sin modificar

[4] Desde luego, la sobrecarga laboral y búsqueda de nuevos sentidos para la tarea de los profesores de escuela secundaria debe leerse en paralelo al deterioro salarial, muy especialmente en la última década. Luego del congelamiento salarial impuesto en los años noventa por la Ley de Convertibilidad, el salario docente de bolsillo experimentó una lenta pero sostenida

teseopress.com

las condiciones laborales de los docentes ni generar, en la misma medida, una producción de saberes pedagógicos y didácticos que otorguen un nuevo sentido a su tarea, permitiendo desafiar las prácticas tradicionales (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020).

Es en este marco de transformaciones y tensiones donde cobran sentido las llamadas *posiciones docentes*, concepto elaborado por Myriam Southwell (2018, 2020; Southwell y Vassiliades, 2014), por el cual se entiende la construcción de formas de sensibilidad y modos de trabajo en la cotidianeidad escolar. Estas posiciones articulan, de manera relacional y siempre precaria, la concepción de los docentes sobre el sentido de su tarea, sus utopías, sus desafíos y sus aflicciones, así como su mirada sobre los estudiantes. En definitiva, refieren al modo en que los docentes viven, piensan y asumen situadamente ese vínculo intergeneracional en una institución que, en tanto dispositivo adulto, disputa la formación de las nuevas generaciones.

La formación inicial no es un elemento menor en la configuración de las posiciones docentes. El profesorado constituye una matriz desde donde ejercer la tarea de enseñanza: una particular coimplicación entre una ontología, una epistemología y una imagen del sujeto que aprende. Sin embargo, la formación docente es siempre multidimensional (Edelstein y Coria, 1995). Sería desacertado presuponer una relación causal y homogénea entre institución formadora y sujetos en formación. Por el contrario, esa formación es reinterpretada por las instituciones, por los docentes formadores y sus directivos, y también reelaborada por los propios estudiantes en formación a partir de las propias

recomposición, hasta llegar a su pico máximo en 2015. A partir de entonces, inició una brusca caída superior al 50 %, que tocó su piso en 2020. Las recomposiciones salariales posteriores, en el marco del descenso general del salario real, muestran que, para marzo del 2023, los docentes habían sufrido una pérdida de su salario de bolsillo del 30 % con respecto al 2015 (Instituto Marina Vilte, 2023, 2024).

teseopress.com

historias y subjetividades, y en articulación con el contexto particular y situado (Edwards, 1995; Rockwell, 2018b).

Es por ello que la matriz que el profesorado instituye no determina de forma mecánica las prácticas docentes, sino que pone a disposición un conjunto de categorías, sensibilidades y modos de relación pedagógica desde los cuales los docentes "leen" a sus estudiantes y organizan su tarea, habilitando la posibilidad de ciertas prácticas y obturando otras.

Es precisamente aquí donde se abre uno de los interrogantes que guía este trabajo: qué imagen del sujeto popular construye esa matriz y en qué medida esa imagen puede volverse, paradójicamente, un obstáculo para reconocer la singularidad de quienes se busca incluir. Algo de esto estaba en juego en el relato de Gabriel: las categorías que su formación le había puesto a disposición para pensar a sus estudiantes como sujetos populares no alcanzaban para dar cuenta de la fragmentación real que él percibía en el aula. La categoría de subalterno permite habitar ese interrogante con mayor precisión teórica.

Como señalan Alabarces y Añón (2016), lo popular solo puede entenderse cabalmente cuando se lo piensa como subalterno: una definición que no se tranquilice en el plural, que incluya siempre el conflicto, el poder y la desigualdad, sin naturalizarlos ni cristalizar a los sujetos en ellos. Lo subalterno no designa una identidad fija sino una posición: la de aquellos sujetos que han sido sacados de cualquier línea de movilidad social (Spivak, 2017). Lo subalterno complejiza lo popular en tanto busca dar cuenta de las singulares y heterogéneas posiciones de los sujetos dentro de las relaciones de poder, exclusión y representación. No todo lo popular es subalterno, pero todo lo subalterno muestra aquello que no encaja, que no puede ser generalizado en el lenguaje de la hegemonía.

Esto reorienta la pregunta pedagógica y, con ella, la apuesta de este trabajo. No se trata de incorporar al sujeto subalterno dentro de los términos de lo hegemónico, sino

de crear las condiciones para un diálogo que parta desde la particularidad de la diferencia. Es lo que Catherine Walsh denomina interculturalidad crítica: no un discurso sino una lógica que interpela las estructuras que han afectado históricamente el reconocimiento de las diferencias culturales, transgrediendo los límites entre lo hegemónico y lo subalternizado (2007, 2010). En este sentido, la simetría que propone Hennion –tomar en serio las agendas de los usuarios como portavoces privilegiados de su experiencia, rehabilitando su reflexividad– opera como una práctica concreta de esa lógica: renunciar al monopolio analítico de la interpretación sin renunciar a la problematización. Restituir a los jóvenes de la Secundaria 1000 un estatuto cultural positivo, tomar en serio sus apegos musicales sin filtrarlos por la mirada adulta ni descalificarlos desde categorías externas, es también una forma de desmontar, en la práctica misma de investigación, las condiciones que hacen del subalterno alguien que no puede ser escuchado.

De las herramientas al campo

Las tres entradas teóricas que acabo de desplegar no son un marco externo que vengo a "aplicar" a una realidad lejana; son, en realidad, las lentes con las que construí mi mirada sobre lo que estaba por suceder. Fue con este equipaje que llegué a la Secundaria 1000 del barrio Casuarinas, una institución que elegí no por ser un "caso modelo", sino por su singularidad: es la única escuela secundaria pública con orientación en música en todo el partido.

Hacer etnografía allí, durante los ciclos 2022 y 2023, me exigió un ejercicio de desfamiliarización constante. Al estar emplazada en un barrio periférico y humilde, la escuela se convertía en el escenario ideal para tensionar las promesas de inclusión con las realidades de la precariedad material. Pero mi intención no fue evaluar si los docentes daban

"buenas o malas clases", sino comprender las lógicas que se despliegan cuando se ensamblan instrumentos desafinados, diseños curriculares prescriptivos y adolescentes con historias a cuestas.

Para que el lector me acompañe en este recorrido, le propongo un movimiento de *zoom* inverso:

- En los tres primeros capítulos, nos meteremos en el corazón de las aulas para observar los encuentros y desencuentros cotidianos. Analizaremos las matrices docentes –ese "*petrolero epistémico*" que todos los educadores musicales parecen llevar dentro– para entender por qué, a veces, el adulto solo ve silencio o carencia donde hay música latiendo.
- En la segunda mitad, en los tres últimos capítulos, propongo un descentramiento de la mirada. Invertiremos el eje del relato para dar paso a la voz de los propios usuarios. Exploraremos sus biografías sonoras, sus *performances* en los recreos y esos saberes "de uso" que desafían las evaluaciones tradicionales.

Asumir la simetría que propone el pragmatismo significa, en estas páginas, tomar tan en serio la planificación de una profesora de conservatorio como el tutorial de YouTube con el que un adolescente saca un tema de Piazzolla sin tener piano en su casa. El mapa está trazado. Los invito ahora a cruzar el portón de la Secundaria 1000, allí donde la música, contra todo pronóstico, ocurre todos los días.

1

Encuentros y desencuentros en el aula

Fue Gabriel quien aportó el dato y el contacto: la Secundaria 1000 del barrio Casuarinas, una escuela que reunía muchas condiciones atractivas para hacer trabajo de campo etnográfico durante los ciclos lectivos 2022 y 2023.

En primer lugar, la Secundaria 1000 es la única escuela secundaria pública orientada en música en todo el partido. El hecho de tener esta orientación me daba la posibilidad de encontrar a muchos docentes de la especialidad reunidos en un mismo establecimiento, lo que es muy poco usual para el resto de las orientaciones.

En segundo lugar, está ubicada en una zona periférica, emplazada en un barrio humilde, de manera que se formulaba ahí un interrogante interesante respecto a la población estudiantil que concurría a ella y las expectativas de los docentes al respecto. Desde luego, la elección de esta escuela no respondió a la idea de construir un "caso" como representativo mecánicamente de la totalidad de las escuelas secundarias donde se enseña música u orientadas en música (Fonseca, 1999), sino a observar, desde su singularidad, cómo es que funciona la educación musical en este caso específico.

Las escuelas secundarias orientadas en arte-música dependen de la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires[5]. Cuentan con un ciclo básico de tres años

[5] La provincia de Buenos Aires cuenta con escuelas secundarias orientadas en arte y con escuelas secundarias especializadas en arte. Las orientadas son

con materias comunes a todas las orientaciones y es en su ciclo superior, también de tres años, donde se introducen asignaturas específicas de la orientación: Lenguaje Musical, Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales, Análisis y Producción en Música, Proyecto de Producción en Música y Lenguaje Complementario[6].

Este capítulo entra al corazón de la Secundaria 1000: sus aulas. El objetivo es observar cómo se ensamblan los elementos heterogéneos que componen su cotidianeidad –docentes, estudiantes, espacios, instrumentos, repertorios, marcos curriculares– coproduciendo algo que reconocemos como la clase de tal o cual materia. No se trata de evaluar propuestas didácticas en términos de buenas o malas clases, sino de comprender las lógicas que se despliegan en cada una de ellas en su devenir situado y siempre provisorio.

A lo largo del capítulo, el lector encontrará breves referencias a lo que el *Diseño Curricular* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2010) prescribe para las distintas materias. Aunque el *Diseño Curricular* es prescriptivo, los docentes suelen tomarlo como punto de referencia inicial y, dadas las dinámicas laborales de la escuela secundaria y las características del propio documento (un lenguaje a veces poco accesible para sus destinatarios, a veces ambiguo o contradictorio), lo reinterpretan y elaboran su propia versión de la propuesta

supervisadas fundamentalmente por inspectores de la rama de Educación Secundaria. A los fines prácticos, esto quiere decir que las supervisiones, la resolución de conflictos, los pedidos de orientación, de equipamiento, etc., están a cargo, en primera instancia, del inspector de Educación Secundaria (este puede ser un profesor de Lengua y Literatura, de Historia, de Matemáticas, etc.). Hasta 2023, había solo 10 secundarias especializadas en toda la provincia; estas dependen directamente de la Dirección de Educación Artística, son supervisadas y equipadas por esta dirección. Curricularmente, la carga horaria de materias específicas de música, en este caso, es sustancialmente mayor que en las orientadas y parten ya desde el ciclo básico, mientras que, en las orientadas, las materias se concentran en el ciclo superior.

6 En el caso de la Secundaria 1000, en 5.° año tenía Danzas como Lenguaje complementario y Teatro en 6.°, que no serán objeto de análisis en este trabajo.

áulica según su experticia, el contexto escolar, las características de los estudiantes y sus intereses.

Escena 1: Lenguaje Musical, una propuesta *unplugged*

En el turno mañana, Adela era la profesora titular de Lenguaje Musical[7]. Trabajaba en la escuela desde antes de que comenzara su ciclo orientado en 2017 y fue la primera que tomó las horas de la materia específica que inauguraba el ciclo. Adela tenía unos 60 años, era alta y tenía un cabello largo muy hermoso que, sumado a su forma de vestir bastante informal, le daban un aspecto jovial. Tenía mucha experiencia en la docencia de la música de todos los niveles del sistema educativo obligatorio y dirigía dos coros municipales desde hacía muchos años. Ella había estudiado el profesorado de Guitarra en un conservatorio y, años después, estudió el profesorado de Dirección Coral.

Cuando llegué esa mañana, Adela ya estaba en el aula. El aula de 4.° año era de las aulas viejas de la escuela: un aula amplia, con un ventanal muy grande que daba al patio. Era el mes de mayo, pero todavía hacía un poco de calor, las ventanas estaban abiertas y dejaban entrar una brisa que volvía confortable el ambiente. El clima del aula era distendido; algunos estudiantes charlaban entre sí, otros miraban sus celulares a la espera de que la clase comenzara.

Adela dejó sus cosas en el escritorio ubicado cerca del pizarrón, tomó una lista del curso y preguntó quién todavía no había entregado el trabajo práctico teórico sobre compases. Fue chequeando con la lista uno por uno. Se

---

7 Lenguaje Musical es la única materia específica de 4.° año con la que los estudiantes inician su formación orientada. El *Diseño Curricular* expresa que en esta materia se "introduce al alumno en la problematización del lenguaje […] desde prácticas que relacionan la audición, el análisis, la composición y la ejecución en instancias de trabajo grupal e individual" (DGCyE, 2010, p. 113).

detuvo en el nombre de un chico y le preguntó por qué no lo había entregado: *–¿Lo entendiste?*, *–Más o menos*, dijo el chico. *–¿Pero no viste los videos que mandé por el grupo de WhatsApp?* El chico se excusó diciéndole que él no estaba en ese grupo porque tenía muchos grupos y poco espacio en su celular. Adela se quedó unos segundos en silencio pensando en qué responderle; seguramente mi presencia la llevaba a elegir bien las palabras. Sin perder la calma, le dijo que lo entregara para la semana entrante, pero que podría haberle pedido a algún compañero que le dejara ver los videos y lo ayudara.

Mientras Adela seguía repasando la lista, alguien a media voz dijo: *–Yo no entendí nada*. Ella lo escuchó: *–¿Quién no entendió nada? ¿Nada entendieron? Lo explicamos acá, tienen los videos, pueden preguntar... ¿Nada entendieron? ¿Y por qué no lo dicen en su momento?* Nadie contestó sus preguntas, tampoco ella insistió en obtener las respuestas.

Dejó la lista sobre el escritorio y de su cartera sacó una bolsa que contenía un paño húmedo para borrar el pizarrón y un envase plástico con tizas. Mirando al curso, les dijo que lo que iban a hacer ese día era trabajar con el compás de 2/4 y así unir el tema de figuras con el de compases. Escribió 2/4 en el pizarrón y explicó que el 2 indicaba que el compás se iba a dividir en dos partes o dos pulsos y que el 4, el denominador, indicaba que la figura de cada parte era una negra. A continuación, dibujó dos negras en el pizarrón y pidió que le dijeran distintas equivalencias de figuras y silencios.

Los estudiantes participaban bastante, le iban diciendo: cuatro corcheas, ocho semicorcheas, un silencio de negra y negra, una negra y dos corcheas… Ella iba tomando nota en el pizarrón de todo lo que le decían, estaba atenta a todas las respuestas. Cuando escuchaba alguna equivocada, se detenía en ella, la repetía al grupo en forma de pregunta para que le dijeran si era correcta o no y por qué no era correcta. Fue colocando las respuestas de los estudiantes en un pentagrama que dibujó en el pizarrón. Les pidió que copiaran

ese pentagrama en la carpeta y que lo que iban a hacer era palmear juntos esas células rítmicas. Les pidió que con los pies marcaran el pulso; ella arrancó a marcarlo y los estudiantes la imitaron. Después de unos instantes marcando el pulso, comenzaron a palmear la secuencia rítmica que estaba escrita en el pentagrama. Ella, con su mano izquierda, iba palmeando sobre el pizarrón, desplazándose por cada figura y por cada compás, también acompañaba el gesto con la voz: *paaa-pa pa*. Lo repitieron varias veces, deteniéndose en lo que percibía que les costaba o no salía parejo y explicando esa célula en particular y por qué debería sonar de tal o cual manera. Frenaban, repetían, volvían a avanzar.

En los primeros bancos de la fila del medio, Lauti estaba parado al lado de Mati y le ayudaba con la lectura; con su dedo índice, Lauti iba siguiendo la lectura del pentagrama dibujado en la carpeta de Mati. Una buena parte de los estudiantes la seguía con atención, tratando de atender a la consigna; algunos palmeaban, otros miraban concentrados sus carpetas. Había unos seis estudiantes que miraban a Adela de manera indiferente, no participaban, tampoco era que estuvieran distraídos, solo miraban. Adela se detuvo en el compás donde estaban escritas una negra y dos corcheas y preguntó al grupo a qué ritmo de canciones que escucharon les hacía acordar. Nadie se atrevió a dar una respuesta. Después de unos segundos ella les mencionó la cumbia, el tema *Juntos a la par*, que estaban aprendiendo a tocar, y ritmos del folklore como el carnavalito.

En una conversación posterior, Adela me dijo que la lectoescritura musical era fundamental para ella, creía que de otra manera *no se puede* aprender música. Ella se autodefinía como *rata de conservatorio*, pero aclaró: no de *este*, sino de aquel conservatorio en el que ella estudió, *muy exigente y académico*, del que confesó que no podía apartarse y que le había permitido, según dijo, meterse en la música popular con los elementos que ella tenía aprendidos. Me dijo que no creía que eso pudiera suceder de la misma manera con quienes estaban formados en música popular o en educación

musical, porque en su parecer, les faltarían elementos *para sobrepasar eso y aprender cosas nuevas que sobrepasen esa franja*.

Me contó que le fascinaba enseñar lenguaje musical y ver cómo los estudiantes descubrían cómo se escribía lo que estaban palmeando, por ejemplo, o que entendieran la estructura de una escala, desde el razonamiento, para trasladarla luego a lo que necesiten. De todas formas, Adela admitió que, en realidad, los estudiantes terminaban aprendiendo mecánicamente; *que no es que leen*, porque *los tiempos no nos dan para eso, habría que haber empezado mucho antes*. Aun así, ella defendía su forma de trabajo, porque estaba convencida de que esa era la base que tenían que tener. Dijo que muchos de sus colegas afirmaban que había que partir de la música que los chicos escuchaban; que ella, en parte, salía de ahí, pero me aclaraba que no se quedaba ahí, porque quería que estos chicos vieran otras cosas que nunca vieron, como un ensayo de orquesta, un coro, otras músicas.

Adela continuó su clase: –*Ahora vamos a escuchar, les traje un tema cantado por Mercedes Sosa, ¿la conocen*? Los pocos que respondieron le dijeron que no la conocían, sin embargo, algunos pudieron reconocer su voz cuando el tema empezó a sonar. Adela les contó que Mercedes Sosa había sido una de las voces más importantes del folklore argentino y que lo que iban a escuchar era una canción que se llamaba "Fuego en Animaná". Les explicó que la canción hablaba de unos obreros de Salta a los que sus patrones no les pagaban el sueldo y que los obreros, cansados de protestar, se movilizaron y prendieron fuego a neumáticos, que por eso la letra hablaba de fuego. Que la canción fue prohibida por la dictadura, que había muchas canciones que tenían una gran historia detrás y, mirándome con complicidad, agregó: –*Otras, son solo convenios con las discográficas*.

Adela puso el tema desde su celular, que se reproducía en un parlante *bluetooth*. Algunos estudiantes estaban reclinados sobre sus mesas, con la cabeza entre sus brazos cruzados, como si estuvieran durmiendo, el resto escuchaba sentado en silencio. Cuando terminó el tema, alguien le pidió

que lo pusiera de nuevo y ella accedió, pero les dijo que esta vez iban a escuchar de nuevo la canción, pero intentando encontrar el pulso con los pies o con lo que quisieran. La mayoría de los chicos respondió a la consigna, la siguieron con el pie o con bolígrafos golpeteando sobre la mesa.

En una parte del tema había un cambio de compás, de 2/4 a 3/4. Adela trató de explicar ese cambio palmeando el nuevo ritmo, cuando un chico desde el fondo le dijo: *–Profe, ¡yo quería tocar el piano! –¿Querés tocar?* le contestó, *bueno, dale, andá a buscar el teclado y ¿quién quiere tocar el bombo?* Dos estudiantes trajeron el teclado y varios tachos de percusión[8]. Adela repartió los tachos a tres estudiantes y les indicó cómo tenían que tocar la percusión; el grupito la miraba atentamente, la imitaban y repitieron varias veces, mirándose entre sí, hasta que salió coordinado. Mientras tanto, le propuso al chico del teclado que también hiciera el ritmo y, antes de que el chico reaccionara –porque eso no se parecía a su idea de tocar el piano–, Adela buscó en el teclado un sonido seteado de percusión.

Sonó el timbre del recreo. Ese día, las dos horas de clase que tenían estaban separadas por un recreo. Antes de salir, una de las chicas de la percusión se acercó al teclado. Con su compañero cambiaron el *seteo* por otro que sonara a piano acústico e intentaron tocar unos acordes. Iban probando juntos, alternadamente, varias veces, como buscando que sonara algo que tenían en mente, hasta que pude identificar que se trataba del inicio del Himno Nacional Argentino. Se miraron sonrientes, con satisfacción y, finalmente, salieron del aula. Adela se acercó a mí y me contó que este año querían elegir un nombre para la escuela, que era todo un tema porque los estudiantes habían sugerido nombres de músicos de la zona:

---

8 Se trata de tachos de pintura de 20 litros, reciclados, cuya parte superior está cubierta por varias capas de cinta de embalar que van cubriendo todo el diámetro de la circunferencia, formando un parche sobre el que se va a percutir con baquetas, palos o lo que se tenga a mano para tal fin, por ejemplo, fibrones.

> –Ellos habían propuesto a uno de La Renga, creo, uno de esos que parece que es de por acá, pero a mí me parece que tiene que ser algo… que vean algo más, que no se queden con lo que conocen y nada más. Yo le propuse [a la directora] ponerle María Elena Walsh, de paso para integrar lo que es música y poesía, no sé, me parece que le gustó.

Cuando los estudiantes volvieron del recreo, Adela les dijo que ahora iban a cantar la canción, porque la tenían que preparar para el acto del 25 de mayo. Repartió la letra, me dio una a mí, y comenzó a darles unas pequeñas indicaciones sobre técnica de canto, algo que ella conocía bien: que se sentaran derechos, con las piernas descruzadas y la cola casi al borde de la silla. Les explicó que el aire iba a salir por la garganta y que, si estaban todos torcidos, se quedarían sin aire y se podían lastimar las cuerdas vocales. A medida que les hablaba, los estudiantes iban acomodando sus posiciones corporales en la silla y yo también.

Escucharon la canción una vez y tímidamente fueron cantando encima para recordar la melodía. Luego, Adela pretendió que la cantasen *a cappella*. Comenzó ella a cantarla, con una voz impostada, con una sonoridad lírica, pero lo hizo en una tonalidad distinta a la del disco que estaban escuchando hasta recién, más aguda. El cambio de tonalidad confundió a todos, la mayoría se perdió y se empezó a escuchar como un murmullo monocorde. Me acerqué a las chicas que tenía cerca de mí y les canté más fuerte, para que pudieran recuperar la melodía en esa tonalidad –aunque a mí misma me costaba sostenerla porque me resultaba muy aguda–. Ante el murmullo, Adela se detuvo y preguntó al grupo: –*Qué pasó, ¿se perdieron?*, –*Uy*, le dije, *¡por acá nos quedó muy alta! –Es que, si la hacemos baja como en el tema*, me contestó, *la voz no proyecta y no se va a escuchar nada*. Alguien le pidió que por qué no ponía el tema de nuevo y ellos cantaban encima, que así iba a ser más fácil. Ella accedió, finalmente cantaron sobre el disco dos veces más.

Adela era muy amable con los estudiantes; tenía mucha experiencia en la docencia y dirigiendo coros de niños y jóvenes de un municipio cercano. Se mostraba segura y eso le permitía un buen manejo de grupo, donde cortesía, consignas de trabajo y límites encontraban un equilibrio interesante. Negociaba con los estudiantes (y con ella misma) respecto al repertorio que iban a abordar: los temas para tocar en los actos los proponía ella, en general folklore, y si era para trabajar en el aula, ahí permitía que circularan las músicas que proponían los estudiantes. No conocía mucho quiénes eran los artistas favoritos de sus estudiantes, en su opinión, eran todos horribles, hacían *esa música de ahora, que no es nada*. De todas maneras, no tenía problemas en ayudar a resolver qué acordes tenía una cumbia que le habían pedido tocar unos chicos, ni en pegarle papelitos de colores diferentes a las teclas del teclado do, mi y fa, para que unas chicas tocaran "Otro muerde el polvo", de Queen.

Como Adela me dijo, ella no podía apartarse del conservatorio, entonces, por ejemplo, el día que esas chicas estaban tratando de tocar "Otro muerde el polvo" en el teclado, a una de ellas no le salía bien la rítmica: agregaba otra figura donde debía ir un silencio. Adela le pedía que mirara la partitura que le había traído y la cante solfeando. La chica no entendía lo que Adela le pedía, no le salía, entonces ella tomó el dedo índice de la chica con su propia mano y se lo fue desplazando, tecla por tecla, con la rítmica; pero no había caso, había algo que hacía que la estudiante no terminara de comprender qué era lo que tenía que hacer. Adela probó, entonces, golpeteándole la rítmica sobre el hombro y solfeándolo ella con el nombre de las notas, pero tampoco daba resultado.

Yo, que estaba muy cerca de la escena, escuchaba que el solfeo de Adela sonaba a eso: a solfeo, y que difería levemente en su dinámica, obviamente, de cómo suena el tema en el disco. No sé si sería porque, en ese aprendizaje mecánico del que me había hablado, la chica no podía reconocer

que la melodía que sonaba en su cabeza era la misma que le cantaba Adela, pero con menos gracia. Lo cierto es que la estudiante terminó fastidiándose y diciéndole: *–Uy, no me sale, profe, ya fue*. *–¡Bueno, ya te va a salir!*, le dijo Adela y siguió con otro grupo.

En los actos escolares en los que participó 4.° año, siempre sus estudiantes cantaron casi susurrando, mientras Adela sobresalía con su voz lírica cantando el tema que fuera y acompañaba ella misma con guitarra. En uno de estos actos, luego de Adela y su grupo, iba a tocar el grupo de Gisela, la profesora de Proyecto de Producción en Música, y necesitaban usar el teclado. El teclado ya estaba puesto en el espacio que se disponía como escenario, al aire libre. El teclado funcionaba, pero no salía el sonido por el amplificador: un cable estaba roto. Gisela enchufaba y desenchufaba con celeridad distintos cables a ver cuál funcionaba, al tiempo que se quejaba de que se estaban rompiendo todos y necesitaban comprar nuevos. Adela estaba allí, muy cerca de Gisela, observando la escena; la escuchaba y la miraba como si Gisela hablara de un mundo totalmente extraño, hasta que le dijo: *–Ay, disculpame, yo no entiendo nada de cables. Vengo de otro palo: de lo coral y la orquesta sinfónica*. Gisela, sin decir nada, tragó saliva, levantó su cabeza y me miró con sus enormes ojos café, y en el cruce de nuestras miradas le dije: *es* unplugged.

Escena 2: en la frialdad de la mañana

El curso de la mañana de Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales[9], durante 2022, lo tuvo Perla. Ella era

[9] Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales es una de las dos materias específicas de 5.° año. Como su nombre lo indica, la materia se centra en las prácticas de producción musical que concibe como "una faceta de la interpretación en la cual se estudia el desarrollo de estrategias y procedimientos en la composición, que se ponen en juego y consolidan durante el acto de

egresada del Profesorado de Violonchelo, musicoterapeuta y tenía formación en antroposofía.

Era el primer año que Perla trabajaba en la Secundaria 1000. Hacía poco que se había mudado por la zona y había pedido el pase a esta escuela que le quedaba más cerca de su domicilio. Ella hubiese querido tomar las horas de Lenguaje Musical de la mañana, pero como Adela era su titular, optó por las de Prácticas de Conjuntos que estaban vacantes.

Perla daba la apariencia de ser una persona algo tímida y bastante estructurada. Siempre estaba con una leve sonrisa en su rostro, una sonrisa amable, pero que no permitía, al menos a mí, descifrar mucho sus emociones, que parecían estar siempre muy controladas. A diferencia de lo que me sucedió con otros profesores, a los demás les pude conocer una carcajada, una cara de enojo, una cara de satisfacción, una cara de decepción, en cambio con Perla eso no me fue posible, parecía siempre tener el mismo gesto. Su aspecto acompañaba esa gestualidad.

Tendría un poco más de 40 años, cabello lacio rubio hasta los hombros, muy cuidado, peinado, prolijo. No usaba maquillaje, no la vi nunca en zapatillas, vestida siempre en tonos pastel, con blusas o suéteres de lana delicados, esmeradamente combinados con el resto de su vestimenta. Hablaba suavemente, con un tono muy tranquilo –diría monótono– tanto conmigo como con la directora o con los estudiantes. En muchos momentos, cuando se dirigía a los estudiantes, lo hacía con un tono que asemejaba al estereotipo de una maestra jardinera, infantilizado en la inflexión de la voz. En otros momentos, cuando intentaba ser más

---

ejecución musical" (DGCyE, 2010, p. 161). Más adelante, el texto curricular sostiene que las prácticas de conjuntos no se desarrollan exclusivamente desde la lectura de partituras, sino que atraviesan distintas instancias en las que los estudiantes deben aprender a "improvisar; ejecutar instrumentos armónicos para acompañarse y acompañar a otros; cantar, generando ajustes de afinación y aprendiendo a regular la respiración; trabajar la voz expresivamente; realizar arreglos; concertar acciones con otros en la producción conjunta" (p. 161).

imperativa, su voz y su rostro parecían no encajar con la intencionalidad del mensaje.

No fue sencillo vincularse con Perla, aunque era extremadamente correcta en sus formas, daba la sensación de que estaba cuidando y hasta exagerando la amabilidad de cada gesto. Creo que ella esperaba de mí cierta complicidad frente a este grupo de estudiantes con el que no encontraba cómo vincularse personal ni pedagógicamente. En alguna oportunidad me confesó que se sentía muy decepcionada, que el grupo le resultaba muy abúlico, especialmente los *varones del fondo*, con los que ya no sabía qué hacer ni por qué nunca hacían nada.

En otros momentos, creo que imaginó que yo estaba aliada con sus estudiantes. Como sea, su control sobre sus sentimientos le impidió decirme alguna vez que me fuera del aula. Creo que lo que más le fue incomodando con el tiempo es que los estudiantes sí habían establecido un buen vínculo conmigo: me contaban cosas, me mostraban cosas, me hacían chistes. Y, aunque yo prestaba especial atención a limitar estos intercambios en presencia de ella para no importunarla –porque, en definitiva, era su clase–, los estudiantes no estaban dispuestos a limitarlos: *¡ehhh, vino Silvia!*, decían cada vez que yo llegaba.

El objetivo del proyecto de Perla era que sus estudiantes afianzaran sus raíces culturales, que supieran de dónde vienen las cosas, tal como ella lo expresaba. En varias oportunidades sus estudiantes intentaron pedirle que les enseñara *música de ellos*, pero solo ella decidía qué repertorio se tocaba, en el convencimiento de que la escuela estaba para hacer conocer *músicas de calidad* y que estas estaban, en su opinión, fuera del alcance de estos jóvenes.

Uno de los días en los que participé de su clase hacía mucho frío. Aún no eran las 8 de la mañana, afuera todavía estaba oscuro, las luces del aula estaban encendidas y el aire acondicionado frío/calor también, aunque el aula siquiera había alcanzado a templarse. Había solo doce estudiantes, faltaba casi la mitad del curso.

En el pizarrón estaba copiada la letra de la chacarera "Madurando sueños", de Chacho Echenique, pero sus versos estaban desordenados. La propuesta era que los estudiantes copiasen la letra en la carpeta dándole un orden a los versos según les pareciera, el que les gustara. El clima del aula era pasivo, pasaban los minutos y los estudiantes estaban callados, muchos con las manos en los bolsillos de sus abrigos.

Luego de unos minutos, Perla preguntó: *–¿Y, va saliendo algo?* Luciana rompió el silencio: *–Pero, ¿cómo es la letra en realidad? –Ah, como ustedes quieran, a ver, ¿compartimos las propuestas?*, dijo Perla con un tono y entonación de su voz como si se dirigiera a niños pequeños. Nadie tomó la iniciativa. Perla insistió y, finalmente, Santi, mirando con complicidad al compañero que tenía enfrente, le dijo: *–Yo lo dejé igual, para mí va así, a mí me gustó así*. Luciana interrumpió y preguntó con insistencia si lo tenían que decir como a ellos les gustaría que quedara o como era en realidad. Con el mismo tono de voz suave, infantilizado, Perla les dijo que el objetivo era que ellos pudieran trabajar *en una poética*, que el objetivo no era que adivinen cómo era, entonces, que *el objetivo está cumplido si para Santi es así, ¡está perfecto!, no sabemos, para él estuvo perfecto*. Inmediatamente a continuación agregó:

> –Quiero decirles, quiero darles la noticia, ¡que tienen un 10 todos los que han trabajado! Los que sienten que no quisieron decirlo o no llegaron, bueno, está llegando eso. Lo importante es que se hayan puesto a pensar, ¿eh?, cómo elijo yo la combinación de estos versos. ¿Tamos?

Nadie se alegró ni se sorprendió con la noticia, nadie le respondió, nadie habló y casi nadie la miró.

Perla propuso armar un orden posible para las estrofas y el estribillo entre todos: *–Bien, vamos a hacerlo entre todos, ¿cuál podría ser el primer verso aquí?* Pasaron un buen rato armando ese orden posible. Se percibía el aburrimiento en el aula, algunos se sostenían la cabeza con el brazo apoyado en el banco, solo Luciana y Rodd le contestaban de

compromiso, sin entusiasmo, mirando hacia la ventana; sus cuerpos denotaban que no estaban interesados en la tarea, solo le contestaban para que el tiempo pase.

Perla, en el frente, iba anotando en el pizarrón lo que escuchaba: *–Bueno, muy bien, genial, está todo perfecto, chicos. Valoro un montón que la voz hablada empiece ahí a estar despierta*. Derek preguntó si lo valoraba porque lo hicieron bien o no, ella contestó que sí, a secas, y Derek insistió: *–¿Sí qué? ¿Es así la letra?* Les dijo que no, que en *ningún caso acertaron cómo es la versión original*, pero que para ella no era ese el objetivo, que ahora iban a copiar en la carpeta la letra original y que cuando terminasen, iban a escuchar tres versiones de la chacarera y, luego, la iban a cantar entre todos.

Fueron escuchando las tres versiones y, al final de cada una, Perla hacía preguntas que terminaba contestando ella misma ante el silencio: *–¿Quién canta? ¿Quién es esta cantante? ¿Qué instrumento suena? ¿En qué se diferencian?* Cuando alguien contestaba algo, ella aprovechaba para introducir vocabulario técnico y para marcar la calidad de lo que estaban escuchando. Camila, por ejemplo, que estaba con la cabeza recostada sobre sus brazos en el banco, levantó su cabeza para preguntar si en una de las versiones *no es el mismo chabón haciendo voces diferentes*. Perla le respondió: *–Es que están muy bien empastadas estas voces, son voces muy parecidas, por eso parecen una. ¡Muy bien!, ¿y qué otra diferencia hubo?, ¿qué más escucharon en el interludio?, ¿qué otro instrumento?... Había un violín, ¿no?* Enzo, desde el fondo, preguntó si el *violín es ese que va en el cuello*, pero Perla no le contestó y propuso cantarla entre todos. Los estudiantes se miraron entre ellos, nadie tenía ganas, se acomodaban en sus sillas con gesto de fastidio, pero no se lo decían. Perla empezó a cantar y el grupo la seguía con un murmullo que intentaba parecer gente cantando. Finalmente, quedó cantando ella sola.

Hasta ese momento yo no había mirado mi reloj, pero tenía la sensación de que ya había pasado mucho tiempo, que las dos horas de clase estarían por terminar. Posiblemente

Perla haya tenido la misma sensación: *–Bueno, hasta acá llegamos hoy, después la terminamos el viernes*. Pero ocurrió que, desde el fondo del aula, uno de los varones *de los que no hacen nunca nada* estaba muy atento y con serenidad la increpó:

> Enzo: –Nos queda media hora.
> Perla: –¿Cómo?
> Enzo: –Nos queda media hora, ¿qué vamos a hacer?
> Derek: –Dormir.
> Perla: –Y… bueno… viene la segunda parte ahora, emmmm, tarea para el viernes.
> Santi: –¿Por qué tarea?, si podemos hacerla acá
> Perla: –Buscaaaaar otras versiones de esta chaca y cantarla hasta acá. Emmm… agarren una baqueta [pasa un estuche con baquetas].

Los chicos tomaron las baquetas que ella les ofreció y empezaron a hacer ritmos en la mesa, jugando y charlando entre ellos mientras terminaban de repartirlas. Durante los 15 o 20 minutos que siguieron, Perla volvió a poner una de las versiones para que marquen el acento con la baqueta: *¡estamos sonando con esta banda, hay que escucharla!*, decía. Luego, propuso hacer el ritmo de chacarera en el respaldo de la silla. Finalmente, juntó todas las baquetas que había repartido y les dictó una tarea de reflexión en la carpeta: *1) describo con mis palabras lo trabajado en la clase de hoy y mi participación en clase, 2) traer una varilla de percusión y traer fichadas otras versiones de la chacarera*. Sonó el timbre del recreo, todos salieron del aula rápidamente, incluso Perla.

En lo que restó del año, fiel a sus objetivos, Perla organizó traer a la escuela a dos amigos suyos para que dieran dos *masterclasses*. En una, vendría un amigo bandoneonista a tocar tango y en la otra, un laudista que iba a mostrarles la evolución desde el laúd hasta la guitarra, *así ellos saben de dónde viene*, según me decía. Dejó de insistir en que sus estudiantes canten. Pero además, para el Día de la Música, que se conmemora a fines de noviembre, Perla decidió que la participación de sus estudiantes de Prácticas de Conjuntos

Vocales e Instrumentales no iba a ser tocando, sino que prepararían señaladores que contuvieran coplas de Atahualpa Yupanqui y dibujos de instrumentos o símbolos de la música, para regalar al resto del estudiantado y docentes de la escuela, tarea que iniciaron a principios de octubre y con la que ocupó gran parte de las clases hasta fin de año.

Escena 3: el profesor *fi-fi*

Durante 2022 Ángel fue el profesor de la materia Análisis y Producción en Música[10] en el 5.° año del turno tarde. Se había recibido hacía unos pocos años de profesor de Música con orientación en Educación Musical, carrera que estudió en una escuela de arte con orientación en música popular. Ángel ahora estudiaba Psicología en la UBA.

Cuando me acerqué a hablar por primera vez con él, yo no lo conocía, y el día anterior a ir a su aula, una estudiante me había hablado de él como el profesor *fi-fi*, acompañando el término con el gesto de levantar la punta nasal con el borde de su dedo índice. Yo traté de que la chica me diera algún dato más de por qué lo llamaba *fi-fi*, pero ella solo repetía: –*Y, fi-fi*, y volvía a hacer el mismo gesto con su mano, riéndose con su compañera de banco.

Obviamente, al día siguiente, me fue imposible estar parada frente a él sin pensar en esa referencia y en su nariz. Realmente su nariz era llamativa, muy respingada.

---

10 Análisis y Producción en Música, según el diseño curricular, guarda continuidad y profundiza lo aprendido en Lenguaje Musical de 4.° año. El eje de trabajo se focaliza en la escucha analítica y comprensiva, por un lado, y se profundiza en la producción musical, "centrándose en los procesos compositivos y en las diversas interpretaciones que se muestran mediante la ejecución de un instrumento o en el canto" (DGCyE, 2011, p. 150). Según se plantea en el documento, el análisis es una herramienta conceptual que permite acceder a la música a través de la escucha o combinando la escucha con el seguimiento de una obra a través de la lectura de la partitura; eso, según dice, es lo que permite apreciar la complejidad de la música, que se inicia en la composición y finaliza provisoriamente en la ejecución de la obra.

Pero me parece que lo de *fi-fi* no era una referencia exclusiva a su nariz, sino también a que Ángel tenía un aspecto muy cuidado: ojos almendrados enmarcados en cejas bien perfiladas, bigotes y barba cuidadosamente diseñada, de buen vestir, su auto muy cuidado y limpio. Además, a veces usaba colores o prendas con rasgos que posiblemente los estudiantes adjudiquen a lo femenino: remeras entalladas, pulóveres calados, colores pastel. Todo eso estoy segura de que englobaba el *fi-fi*.

Ángel trabajaba en otras escuelas secundarias públicas y privadas del conurbano, y había ingresado a la Secundaria 1000 a principios de ese año lectivo. Recordaba –largando una carcajada avergonzada– que cuando vio que se trataba de una escuela orientada en música, imaginó ilusionado que iba a empezar a trabajar en Berklee[11]. Ángel no se reía de la escuela ni de los estudiantes, a quienes trataba con muchísimo respeto y calidez, se reía de sí mismo, de su fantasía y, más adelante, me hablaría de su dificultad por encontrar qué y cómo enseñar en estas escuelas, donde los jóvenes se sientan valorados, pero que también aprendan.

Ángel definió como objetivo prioritario de su materia el trabajo sobre los vínculos: generar un buen clima de convivencia, promover un trato respetuoso entre los estudiantes y favorecer la escucha mutua. Si bien me decía que el trabajo con jóvenes de barrios populares le interesaba, también reconocía que no lograba resolver *lo del populismo y qué es lo que hay que hacer en las aulas*. Pensaba que, en escuelas como la Secundaria 1000, antes de enseñar contenidos específicos era necesario fortalecer los vínculos: que, frente a la compleja vida que atravesaban esos jóvenes, la escuela pudiera ser un espacio donde se sintieran escuchados y seguros. Según él, si tocaban o no tocaban, si aprendían o

11 El Berklee College of Music es una prestigiosa universidad de música de la ciudad de Boston, en los Estados Unidos, muy reconocida por formar músicos de *jazz* y *rock*, fundamentalmente. Gary Burton, Brandford Marsalis, Juan Luis Guerra o Quincy Jones, entre tantos otros, pasaron por sus aulas.

teseopress.com

no aprendían, no era tan importante como que fortalecieran sus vínculos.

Por eso, ocupaba una buena parte de la clase charlando con ellos de cualquier cosa. Siempre se mostraba muy interesado en todo lo que le contaban, conocía sus gustos, sus equipos de fútbol, sus actividades por fuera de la escuela, etc. Los estudiantes participaban animados de esas charlas; siempre en un clima de mucha confianza y respeto.

Esa tarde de septiembre había solo diez estudiantes en el salón. Ángel dejó sus cosas en el escritorio, miró a Alex, que estaba sentado en una de las filas contra la pared, y le preguntó por qué no había venido a la clase anterior. Alex le contó que había ido al cine, a uno nuevo que habían puesto en una cadena de supermercados cercana y que tenía entradas más baratas los días miércoles, día de la clase. Alex había ido a ver la película de *Dragon Ball*, animé que Ángel conocía muy bien, con lo que se pusieron a charlar sobre la película, sus personajes, las historias de los personajes.

Después de unos minutos de charla, Ángel percibió que en el fondo estaba Iara, una estudiante del turno mañana que se pasó esa misma semana al turno tarde porque se quedaba dormida y faltaba mucho. Se acercó a Iara, le dio la bienvenida y le preguntó de qué orientación de secundario venía. Mirándome, Ángel me dijo: *–Yo todavía no tengo claro qué modalidades tiene esta escuela*. Justo en ese preciso momento entró la preceptora al aula a traerle la lista de asistencia y lo escuchó; un tanto molesta le dijo que la única orientación que tenía la escuela era música. Cuando la preceptora se retiró, Ángel volvió sobre Iara y le dijo: *–Ah, bueno, entonces tuviste esta materia a la mañana. Bueno, por ahí al principio te sentís perdida, pero no te preocupes, ya le vas a agarrar la mano con mi forma de trabajo*.

Dirigiéndose al grupo, les comentó que, aunque no sabía bien para qué fecha, que creía que era para la fiesta de fin de año, la escuela había decidido hacer una especie de feria de colectividades y que al curso le había tocado Brasil.

Por eso, iban a preparar un tema para tocar y él había encontrado uno que creía que Nai lo podía cantar muy bien; les dijo que en un ratito lo iban a escuchar.

Miró a Eric y le pidió que dejara el celular, que ahora les iba a explicar algo, pero Eric le contestó que esperara, que su mamá le estaba escribiendo. Ángel se dirigió hacia Eric, bromeándole acerca de que su mamá le escribía mientras estaba en la escuela; en tono de broma le sacó el celular e hizo como si él fuera a contestar el mensaje: *señora mamá, su bebé está en clases*. Eric se rio y le preguntó si el sábado no quería prenderse en un partido de fútbol. Ángel dijo que no podía ir pero que le encantaría. Siguieron hablando de fútbol unos minutos más y después Eric le mostró un video en el que se lo veía haciendo *kick boxing* con otros amigos en una plaza. Siguieron charlando un rato sobre los beneficios y riesgos del *kick boxing*.

Habrían pasado más de 20 minutos desde que Ángel entró al aula, cuando se dirigió hacia el pizarrón y anotó: "Chega de saudade". Les contó que ese era el tema que quería que hicieran para la fiesta. Les explicó que era de las primeras *bossa nova* y preguntó si alguna vez habían escuchado *bossa*, los chicos le dijeron que no. Él, entonces, les contó que era como si fuera la chacarera de acá, que era una música muy típica de Brasil y les explicó que *saudade* era un estado del alma, un sentimiento que tenía en sí mismo algo de placer y algo de malestar; que ya iban a ver en la letra, que era un: *me hacés mal cuando estoy con vos, pero me pone triste no estar con vos*. Eso era la *saudade*, les dijo, un estado de ambivalencia.

A continuación, Ángel dijo que antes de escuchar el tema iban a escuchar otra cosa como para ir *calentando el oído* y conectó su parlante *bluetooth* en el que empezó a sonar un audio con un relator de acento español que hablaba sobre las familias de instrumentos: vientos de metal y de madera, percusión y cuerdas. El relator iba nombrando instrumentos, señalando las sonoridades más agudas a las más graves

y su relación con el tamaño de los instrumentos. Cada vez que mencionaba un instrumento, se escuchaba su sonido: trompeta, trombón, tuba; violín, viola, cello, contrabajo.

Me llamó la atención que el relato era muy formal. Al menos, la voz del relator era en un español muy correcto y pausado, lo que hacía que sonara como si fuese una grabación muy vieja, muy acartonada. Mientras el audio corría, busqué discretamente en YouTube a ver si encontraba ese mismo audio; me daba curiosidad saber si tenía fotos o dibujos de los instrumentos. Apenas puse *familias de instrumentos* en el buscador, me aparecieron muchos videos breves con imágenes y aun con fragmentos de músicos tocando esos instrumentos. Me preguntaba por qué Ángel no habría elegido alguno de esos videos, que parecían, a simple vista, más dinámicos e ilustrativos, pero también me quedé pensando si Ángel sabría que en la escuela había un televisor con entrada USB.

Los chicos escuchaban el relato, pero se dispersaban fácilmente. Él pedía silencio amablemente varias veces e iba enfatizando: *escuchen la tuba*. Algunos preguntaban: *¿cuál es la de la vara?* (haciendo el gesto de tocar una trompeta a vara), *¿la tuba es esa grandota?* Él escuchaba con ellos, iba contestando lo que le preguntaban; por momentos les señalaba algo en lo que quería que prestaran especial atención: *ese es el timbal, escuchen cómo suena*. Una de las chicas le preguntó qué tenían que hacer con lo que estaban escuchando, –*Nada,* le contestó Ángel, *solo escuchar, porque después van a escuchar el tema y quiero que reconozcan la instrumentación*.

En la pausa que hicieron para merendar, hablamos del tema de trabajar con estudiantes de sectores populares y fue ahí donde me contó que lo del populismo era un tema que él no terminaba de resolver. Definía su preocupación como una dicotomía: contenerlos para que la pasen bien en la escuela o bajarles una cultura culta. Me contaba que ese cuatrimestre estaba cursando en la Facultad de Psicología una materia sobre dinámicas grupales y que se había anotado especialmente en ella a ver si *sacaba data para estas aulas*.

La charla derivó hacia la bicicleteada que había organizado el municipio y en la que la escuela había participado hacía unas semanas atrás. Me contó que él fue, pero que no apareció ninguno de sus estudiantes. Recordó que llevaba puestos mocasines y que la directora pretendía que los profesores acompañasen caminando por la calle de tierra. Dice que él hizo media cuadra y se dijo: *pará... es mucho* y se volvió a su casa. Su relato denotaba un dejo de culpa por no acompañar la actividad como la directora quería, al mismo tiempo que una especie de necesidad de poner límites a lo que sentía que no estaba dispuesto a acompañar.

Los estudiantes terminaron su merienda y Ángel se reorganizó para continuar con la clase. Nuevamente conectó su parlante y les hizo escuchar "Chega de saudade", de Antônio Carlos Jobim. Primero la escucharon completa y luego volvieron a escucharla, pero deteniéndose en la introducción. La versión que eligió Ángel comenzaba con una introducción con flauta traversa, piano, guitarra y percusión. Les pidió que trataran de identificar qué instrumentos estaban sonando allí. Los chicos iban diciendo, él corregía si era necesario y lo relacionaba con el audio de la familia de instrumentos que habían escuchado antes. Entre todos iban completando la información y la anotaban en la carpeta.

Luego volvió a poner el tema, pero esta vez les pidió que cuando empezara el canto, retuvieran en su memoria los primeros ocho compases. Fue hacia el pizarrón y dibujó un cuadro, similar al que habían utilizado en otras oportunidades, con ocho filas que numeró de forma ascendente y un número idéntico de columnas. En ese cuadro iban a ir armando lo que Ángel llamó el *diagrama melódico*. Es decir, siendo la primera fila la que representaría el sonido más agudo y la octava, la más grave, se pusieron de acuerdo en que la melodía que estaban escuchando debía arrancar en la fila cuatro, e irían colocando en cada columna un punto que iba indicando la dirección que asumían las notas en la melodía, según ascendían o descendían, y comparándola con la nota inmediata anterior. Pasaron el fragmento varias veces.

Ángel los iba estimulando a que lo cantaran y, a medida que iba sonando, cada vez, él acompañaba con un movimiento de su mano los ascensos y descensos melódicos.

Mientras iban escuchando una y otra vez, cada uno fue completando el cuadro en su carpeta; cuando Ángel percibió que ya todos habían terminado, le pidió a Dani que fuera a buscar una guitarra y dijo al resto del grupo que ahora los iba a dejar tranquilos para dormir o lo que quisieran porque él iba a pasarle los acordes a Dani, así podían empezar a tocar el tema en las clases próximas. El grupo tomó la indicación con toda naturalidad: ni festejaron, ni se quejaron, ni mostraron ansiedad por salir del aula. Un grupito de chicas se puso a charlar, Eric se puso a mirar redes en su celular, Nai se puso a dibujar.

Alex estaba con Dani, viendo cómo le enseñaban los acordes. Ángel tenía todos los acordes escritos en cifrado en una hoja. Dani conocía algunos y otros no. El tema es que Ángel no había tenido en cuenta, u olvidó, que Dani era zurdo y que su padre le había enseñado a tocar la guitarra de diestro, invirtiéndola. De ese modo, el mástil le quedaba en su mano derecha, aunque con las cuerdas entorchadas –las más graves– abajo y las de *nylon* –las más agudas– arriba. Dani había aprendido así y tocaba con muchísima destreza. Esto generaba, por un lado, una enorme admiración por parte de sus profesores; por otro, un alivio institucional, porque no había que preparar una de las tres guitarras de la escuela para uso del aparentemente único guitarrista zurdo del establecimiento; pero también generaba una complejidad importante a la hora de enseñarle acordes de temas.

Ángel no había previsto traer de su casa los acordes del tema pensados para esta situación particular. Tomó una de las guitarras e intentó que Dani lo copiara en espejo, pero a su vez tenía que invertir la posición de sus propios dedos en el acorde para indicarle a Dani lo que tenía que tocar. Lo estuvo intentando un largo rato, pensando dónde encontraba la nota que necesitaba para formar el acorde en cada una de las cuerdas, en qué casilla del mástil de la guitarra y

con qué dedo tenía que tocarla. A Dani y a Alex les resultaba muy divertida la situación de solo ver la cara de Ángel confundiéndose, haciendo un esfuerzo enorme sin poder resolverlo. Los tres se reían. Finalmente, Ángel desistió y le dijo: *–Pará, porque te voy a hacer más lío. Lo pienso tranquilo en mi casa y te lo traigo escrito la próxima clase*, lo que hizo que Dani y sus compañeros soltaran la carcajada. Enseguida tocó el timbre y todos salieron al recreo.

Escena 4: el pan que leva

El Rana había comenzado a trabajar en la Secundaria 1000 en 2022. Ese año tenía a su cargo Lenguaje Musical y Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales en el turno tarde. En 2023, cuando se autorizó la apertura del 6.° año del turno tarde, tomó las horas de Proyecto de Producción en Música[12]. Al igual que Ángel, había estudiado el profesorado de Música con orientación en Educación Musical en una escuela de arte orientada en música popular.

De las tres materias que daba, donde se sentía más cómodo era en Prácticas de Conjuntos y en Proyecto. En Lenguaje Musical, en cambio, estaba convencido de que *lo teórico* podía obturar la posibilidad de expresarse a través de la música: *–Y, te pasás un pelito así de lo que es la enseñanza clásica y nunca llegan a la música. Se trauman porque no les sale*. Por eso trataba de mantener la teoría lo más alejada del hacer música, siendo el hacer el eje de sus tres propuestas.

---

12 Proyecto de Producción en Música es la última materia del ciclo orientado y tiene una carga horaria de 6 horas semanales. La idea de la materia, según el *Diseño Curricular*, es que los estudiantes aborden un proceso integral de producción musical: "las posibilidades de representación gráfica, la composición y la ejecución en música como así también el contacto de la obra con el público" (DGCyE, 2011, p. 142). La propuesta invita a que las producciones no solo se presenten en el ámbito escolar, sino que lo trasciendan, vinculándose con distintos actores con los que interactúa la escuela en el campo sociocultural.

El hecho de tener a su cargo tres materias hacía que su presencia en el turno tarde se sintiera. Pero no solamente por el dato cuantitativo de sus horas, sino porque El Rana era un agradecido de estar trabajando como docente de música y en esa escuela. Siempre estaba de buen humor y tenía una actitud muy serena, casi despreocupada. Aunque parecía mucho más joven por su manera de vestir informal, su poco pelo colorado atado en una cola, su rostro afable y dispuesto a la sonrisa, El Rana estaba muy cerca de los 50 años. Hacía música desde los 15 años, sin embargo, había estudiado formalmente recién de grande –luego de haber vivido en el exterior y pasado por trabajos de lo más diversos– y se había recibido unos pocos años atrás. Ahora El Rana vivía a pocas cuadras de la escuela por lo que conocía bien el barrio y a muchos de los estudiantes: –*Yo a estos me los cruzo todo el tiempo, yo veo quién está vagueando, quién está trabajando, quién está estudiando*.

En 2022, El Rana tuvo a los estudiantes de 5.°año y volvería a tenerlos al año siguiente en Proyecto, lo que le permitió, visto a la distancia, establecer una continuidad en su propuesta y un vínculo importante: acostumbraba llegar a clases con panes caseros que sacaba prolijamente de su envoltorio y convidaba a los chicos.

El Rana aprovechaba bien las destrezas individuales de los estudiantes: tuvo en el curso a Nai, como cantante oficial, a Dani en guitarra, a Brian en la percusión, a Darkan, con su habilidad increíble para aprender a tocar el teclado, aunque en su casa no había instrumentos. Se apoyaba mucho en ellos para los actos o presentaciones; no obstante, no descuidaba la participación del resto del grupo. No todos tocaban en un mismo tema, fundamentalmente porque los instrumentos no alcanzaban, pero también porque respetaba los gustos y las habilidades de cada uno. Los estudiantes sabían que en algún tema tenían que tocar; si el que elegían no les salía o no les gustaba, tenían que probar con otro y aceptaban de buena gana el contrato.

Sabía bien cómo trabajar y adaptar lo que los estudiantes le proponían para tocar. Él llevaba propuestas –Los Twist, Calamaro, Natalia Lafourcade, Cerati– y negociaba con lo que los propios chicos y chicas proponían. A veces esas propuestas le significaban un desafío importante, como cuando Darkan le insistió hasta convencerlo de hacer "Libertango" de Piazzolla o Nai, que le había pedido cantar "Early Autumn" de Ella Fitzgerald.

Era una tarde de noviembre en la clase de Prácticas de Conjunto, las mesas estaban corridas contra las paredes y las sillas puestas en semicírculo en el centro del aula. El Rana sacó su melódica y llamó a Nai, a Eric y a Brian para tocar la percusión en "Libertango". Les recordó la rítmica y se pusieron a practicar en los tachos de percusión. No había baquetas para todos: Eric tocaba con fibrones. Brian y Nai lideraban la percusión, se miraban a los ojos mientras tocaban y mantenían un pulso firme, marcaban los acentos acompañándose con el cuerpo y se sonreían con satisfacción.

Mientras tanto, El Rana estaba con Darkan en el teclado. Había escrito una melodía para la melódica, emulando el bandoneón de Piazzolla, y quería que Darkan la escuche para arreglar las entradas del teclado. Darkan tocaba solo con la mano izquierda, la derecha en el bolsillo, y solía acelerar el tempo sin darse cuenta. El Rana miró a Alex, sentado sobre una de las mesas con el bajo ya enchufado: *–¿Lo tenés, Alex? Dos notas tenés que tocar, dale, ¿eh?!*, le dijo y se rieron juntos.

Se prepararon: la percusión; la guitarra de Dani rasgueando en la guitarra; Alex con el bajo y Darkan tocando el motivo introductorio de "Libertango". Sonaba muy potente –esa percusión golpeaba en el pecho: parecían timbales y no tachos de pintura con cinta de embalar–. Algo me pasó, algo que me impidió evitar que se me llenaran los ojos de lágrimas. Eric me estaba mirando y, sin dejar de tocar, me regaló una amplia sonrisa. Hizo su entrada El Rana con la

melódica, más concentrado en dirigirlos que en lo que él tocaba; se equivocó, todos se perdieron y pararon riéndose a carcajadas. Volvieron a tocarla, ajustaron detalles, hicieron un intervalo para tomar una merienda.

Aproveché que tenía a Nai cerca y le pregunté qué tal iba con el tema de Ella Fitzgerald: –*Biennn*, me dijo. El Rana la escuchó y le propuso pasarla, acompañándola con la guitarra. Nai cantó encorvada sobre su celular, el pelo tapándole casi la cara. Tiene una voz naturalmente privilegiada, con cuerpo, bien timbrada, capaz de imitar la fonética, el timbre y la expresividad de Ella Fitzgerald, conjunción que tenía un efecto cercano al encantamiento sobre todos. Sus compañeros la escuchaban con admiración y orgullo, hasta Eric se quedó quieto para escucharla. Cuando terminó, todos la aplaudieron.

Le dije que era una belleza, que cuando cantaba parecía invitar a bailar, y qué lástima que ningún caballero me hubiera sacado. El Rana se rio, sospechando mi ironía, y volvieron a tocar el tema. Me levanté y saqué a bailar a Eric que, entre sorprendido y divertido, me tomó suavemente de los hombros con sus brazos y bailamos. Dejé a Eric y saqué a bailar a Alex, que improvisó una vueltita tomándome de la cintura. En ese momento entró Sonia, la preceptora, que preguntó entre risas qué estábamos haciendo y quiso bailar también. Cuando el tema terminó, nos aplaudimos entre todos.

Al año siguiente, en Proyecto, siguieron trabajando "Libertango", ahora con un arreglo nuevo, más complejo. En una de las clases, El Rana se detuvo en un acorde disminuido que Dani tocaba mal sin darse cuenta. Le pidió que toque ese acorde nota por nota. Cuando encontraron la nota equivocada, Dani no quería modificarla, insistía en que a él le salía así, que la posición de la mano para que saliera correcto le quedaba incómoda: –*No me importa cómo ponés la mano, sino que sean las notas del acorde*, le contestó El Rana. Dani dudó, pero le hizo caso y tocó el acorde como su profesor le indicaba. Se sorprendió del nuevo sonido: –*Ah,*

¡qué bueno!, dijo feliz. *–¿Viste?*, le dijo El Rana, *–No tenés que ser cabezón, vos confiá en mí.*

Luego de eso, se reacomodaron para pasar "Zona de promesas", de Cerati. Ya la habían tocado en público, pero, al igual que con "Libertango", seguían ajustando detalles. Cuando Nai empezó a cantar, me vino a la memoria la primera vez que los escuché hacerla: fue unos meses antes en el acto conmemorativo de los 40 años de democracia organizado por el municipio y las autoridades del distrito en el teatro de la zona.

Aquel día, el teatro estaba repleto de niños y niñas de los jardines y primarias públicas del partido. Había bastante bullicio en la sala. Yo estaba en una de las esquinas del frente del escenario, sacando fotos, y desde allí podía ver perfectamente tanto hacia el público como a los artistas. Cuando habilitaron los micrófonos de voz, le pidieron a Nai y Brian que los probaran. Nai se acercó al micrófono, cantó una nota cualquiera, a bajo volumen, con la vocal *u*. A continuación, sobre esa misma *u*, Nai hizo un melisma; esta vez, con buen volumen. Fueron dos o tres segundos, no más, pero increíblemente todo el auditorio se quedó en silencio, mirándola. Ella se dio cuenta enseguida de lo que estaba sucediendo y extendió por un par de segundos más ese melisma. Decidió seguir jugando con su voz unos segundos más, pero esta vez con una pequeñísima mueca de satisfacción en su rostro. Realmente la situación la estaba divirtiendo y lo estaba disfrutando; se veía en su rostro. Miré al resto de los compañeros: estaban también los del 6.° de Gisela y los del 4.° de Adela que, desde las bambalinas, se sonreían, miraban con orgullo a Nai y disfrutaban plenamente de ese juego, de lo que la música hace y hace hacer. *Tarda en llegar, y al final, al final, hay recompensa*.

Una escuela orientada en música en el barrio Casuarinas

A lo largo de este capítulo, busqué mostrar algunos aspectos de la cotidianeidad de las aulas de la Secundaria 1000, pensadas no como realidades fijas y estables, sino como una performatividad (Latour, 2008), como un movimiento complejo que día a día debe establecer vínculos, interacciones, asociaciones, con elementos heterogéneos, tanto humanos como no humanos, para dar vida a cada una de esas clases, en esta coyuntura histórica. Estos vínculos, siguiendo a Latour, son inciertos, algunos más que otros, pero no están dados de antemano; ocurren allí y toman una dirección particular, a veces coincidiendo con otros, a veces dispersándose o contradiciéndose, pero siempre ocurren.

Un docente que vive cerca, con muchas horas en la escuela y deseos de comprometerse con el proyecto. Otro que quisiera comprometerse, pero tiene pocas horas y vive lejos, y no logra arrojar su ancla en la institución. Algunos con formaciones que pondrán al servicio de sus estudiantes, otros que esperarán a que sean los estudiantes los que se adapten a su formación.

Algunos dispositivos que funcionan y permiten a Darkan tocar "Libertango" en ese teclado donado, otros que se rompen y no hay suficiente dinero para reemplazarlos. Aires acondicionados que no llegan a templar el clima de un aula y guitarristas zurdos que alivian la problemática de tener escasas guitarras para todos.

Aquel estudiante que ingresa nuevo o aquel que se va genera una nueva dinámica. Un año coinciden aleatoriamente algunos "talentos" en algunos grupos y eso permite delinear ciertos proyectos; otro año, eso no ocurre y hay que planificar otros posibles para ese grupo. Un año los estudiantes contestan con el silencio a propuestas que no los convocan; otro año faltan mucho, aunque las propuestas los convoquen. La vida de la escuela nos habla de un movimiento permanente de elementos que se asocian, que se

ensamblan. Ninguna de las clases preexiste a estos ensamblajes, se hacen en ellos.

No hay clases ideales, ni un modelo de "lo que debería ser" del que estas clases serían una realización imperfecta. Lo que estas escenas muestran son procesos reales y situados que producen lo que pueden producir con lo que tienen. Sería tentador leer algunas propuestas como "las malas" y "las buenas", pero el enfoque teórico que hemos asumido invita a resistir esa lectura. Las cuatro escenas que he presentado son configuraciones distintas de una misma realidad. Por eso también sería un error pensar que alcanza con modificar una sola de estas variables –un plan de estudios más actualizado, un salario docente más alto, un aula mejor equipada– para que la enseñanza "mejore". Ningún elemento, por sí solo, alcanza para explicar por qué sucede lo que sucede, aunque esto no significa que todos pesen igual.

Ahora que la urdimbre está presentada, será hora de desamarrar algunos hilos y seguirlos en forma independiente para comprender cómo es que sucede la Secundaria 1000, qué características tienen estos hilos para converger como lo hacen y enhebrarse en la particularidad de este devenir.

2

Una foto panorámica

Las escenas del capítulo anterior tienen algo de fotografía instantánea. Para comprenderlas en toda su dimensión, hace falta alejar un poco la cámara y presentar una foto panorámica de la Escuela Secundaria 1000: el barrio Casuarinas que la rodea, su infraestructura y los actores que, con sus modos de hacer, sus apuestas y sus alianzas, fueron tejiendo la trama en la que se inscriben las clases de música que narré antes.

Como en toda foto, hay distintos planos. Algunos elementos quedarán en primer plano y otros se verán apenas esbozados, porque será tarea de los capítulos siguientes ponerles foco. Aquí me interesa, sobre todo, mostrar en primer plano a la directora de la Secundaria 1000: La Dire, no solo por su rol fundamental en mi entrada al campo y, posteriormente, en todo el proceso, sino también porque su protagonismo directo en el resto de los capítulos se hace mucho menos visible. Fue ella quien me abrió las puertas de la escuela y quien, a su manera, tan estratégica como afectuosa, fue marcando los límites y las posibilidades de mi estadía allí.

Alrededor de ella, quiero presentar al resto de los actores que conforman esta red de relaciones: a los docentes de música, a quienes el lector ya empezó a conocer en acción y a quienes aquí intentaré ubicar en un mapa más completo; a los estudiantes, con sus casas, sus familias y sus lugares de ocio; y, en un lugar más marginal de la foto, al Equipo de Orientación Escolar, que pesó poco en mi trabajo de campo,

pero que, justamente por eso, también merece un lugar en este retrato.

Antes de entrar a la escuela, sin embargo, hay que llegar hasta ella. Y llegar a la Secundaria 1000 implicaba, también, llegar al barrio Casuarinas.

El barrio

El lector recordará que fue Gabriel quien me aportó el dato de la Secundaria 1000 para hacer mi trabajo etnográfico y me contactó con su directora. Desconozco qué fue lo que le dijo de mí. Lo cierto es que, desde nuestra primera comunicación a fines de septiembre de 2021, La Dire se mostró sumamente interesada en que yo fuera a hacer el trabajo de campo a su escuela. Como contrajo COVID, nuestro primer encuentro cara a cara tuvo que esperar a que se recuperara, volviera a la escuela y se reorganizara con sus tareas, hecho que se dilató hasta fines de noviembre.

Ese día fui desde mi casa en auto. Aunque vivo en el mismo partido, había estado muy pocas veces por el barrio Casuarinas. A medida que me acercaba, las edificaciones y comercios me señalaban que se trataba de un barrio humilde, un barrio atravesado por el deterioro de las condiciones materiales de vida, producto de las reiteradas crisis económicas en la Argentina.

Antes de llegar a la escuela di un par de vueltas con el auto para ver el barrio: casas bajas, de material en su mayoría y con techos de chapa, con muchas paredes exteriores esperando pacientemente a ser revocadas, al igual que los escombros y arena que se acumulaban amontonados en las entradas de algunas casas, esperando también a ser reutilizados en alguna refacción futura.

Donde se veía una planta alta, esta hablaba más de la necesidad de agregar ambientes, como se pudo, producto quizás de la expansión familiar, que de un diseño

arquitectónico prolijamente planificado. En los alrededores de la escuela, se veían pequeños comercios emplazados en las mismas casas ofreciendo desde fotocopias hasta helados, fiambres, pan, gaseosas, cortes de pelo y recarga de celulares, y conviviendo con un par de supermercados pequeños, verdulerías, panaderías y carnicería, repuestos para motos, un corralón de materiales de construcción y no mucho más.

Doblé ya por la esquina asfaltada que me llevaría hacia la escuela, rodeando una plaza, justo a las espaldas de la escuela. Se la veía bastante arbolada y, aunque denotaba poco mantenimiento, el lugar era agradable: tenía sectores con juegos para niños, máquinas para hacer ejercicios físicos y mesas de cemento y bancos fijos. En el centro, un mástil con la bandera argentina flameando y un monumento con un mural de Eva Perón rodeada de obreros y mujeres trabajadoras.

Dejé la calle asfaltada y doblé por una calle de tierra mejorada donde se encontraban las entradas de la escuela primaria, en una de las esquinas, y de la Secundaria 1000 casi llegando a la otra esquina. Recuerdo que me costó identificar cuál era la entrada de la secundaria. La primaria tenía una entrada bastante típica de escuela pública de la provincia de Buenos Aires: una gran arcada de material que enmarca la amplia puerta de dos hojas y vidrios repartidos que se abren de par en par para la entrada y salida de los escolares. Pero ahí no era la secundaria. Avancé en dirección a la otra esquina y con lo que me encontré fue con un portón semiciego de metal, corredizo, del ancho de una entrada generosa de autos.

Más tarde me enteraría de que la secundaria se formó ediliciamente a partir de la escuela primaria. Tal era la "paternidad" edilicia de la escuela primaria sobre la secundaria que no solo internamente había una reja que dividía los pasillos de una y otra, sino que, al no haber cloacas en la zona, compartían el pozo ciego de la primaria, de manera que cuando desbordaban los baños de la primaria, la secundaria también se veía afectada.

Miré el portón metálico blanco bastante despintado. Pegado con cinta adhesiva había una hoja de tamaño A4 adentro de un folio plástico que, en colores ya un poco desteñidos, decía: *Escuela Secundaria 1000 – Orientada en Música – Abierta la inscripción*.

Vivir en Casuarinas

No me fue difícil establecer vínculo con los chicos y chicas de la Secundaria 1000, muy por el contrario. Al principio, como es lógico, les costaba entender qué hacía yo allí y, diré bromeando, quizás después también. De todas formas, no importó. Fueron resolviendo sus dudas sobre mí, sencillamente, preguntándome directamente: *¿vos sos la que mira lo que hacen los profesores?, ¿qué anotás ahí?, ¿por qué anotás?, ¿qué es lo que hacés?, ¿vos enseñás a los profesores?, ¿en serio vas a escribir un libro sobre nosotros?* En poco tiempo mi presencia en la escuela y en sus clases les resultó casi natural. Si al principio evitaban mi mirada rogando que no se me ocurriera pedirles permiso para sentarme al lado de alguno de ellos, ya después no me miraban porque sabían que me iba a sentar en algún lado y simplemente sacaban su mochila de la silla vacía para dejarme el lugar.

Aunque corrieran sus mochilas casi sin mirarme, mi presencia no les era indiferente. Así me lo hacía saber uno de los profesores, El Rana, cuando me decía: *–Vení, dale, que cuando estás vos se hacen los buenitos* o cuando en alguna ocasión intervine llamándole la atención a un chico por cómo le estaba hablando a Gisela, otra de las profesoras, mientras ella trataba de hacerlos reflexionar sobre el maltrato entre compañeros; el chico me escuchó en silencio, sosteniéndome la mirada como diciéndome: *¿qué te metés, a vos quién te llamó?*, pero miró a Gisela y le pidió disculpas.

La gran mayoría de los estudiantes viven en el barrio Casuarinas y vienen de la primaria de al lado. Con todos

los que hablé durante dos años, encontré un solo chico que me dijo que sabía que la orientación era de música. En el resto, se repetía la idea de que se anotaron allí porque iban a la primaria de al lado junto a sus amigos y amigas, que no tenían idea de que la escuela era de música, pero que después, no sabían bien si era que les gustaba, pero por lo menos no les desagradaba. Lo cierto es que los pases de los estudiantes durante su escolarización secundaria, ya sea porque se iban a otra escuela o porque ingresaban o reingresaban a la Secundaria 1000, estaban altamente ligados a situaciones familiares y, con ello, a su acercamiento o alejamiento del barrio.

Un ejemplo de ello fue el caso de Matías. Vivía en la provincia de San Luis y, cuando él tenía 11 años, su mamá se tuvo que venir a Buenos Aires porque su abuelo, que vivía cerca de la Secundaria 1000, había tenido un accidente y ella tuvo que venir a cuidarlo. El tiempo de cuidado se extendió, aparentemente, más de lo previsto. El padre no quiso mudarse a Buenos Aires y terminaron separándose. Al principio, Matías contaba que venía de vacaciones a ver a su abuelo y a su madre, pero que un día no quiso volverse más a San Luis y se anotó en la escuela para hacer su secundaria aquí.

Otro caso, por ejemplo, fue el de Camila. También sus padres estaban separados; ella estuvo en primer y segundo año en la Secundaria 1000 y luego se cambió de escuela porque se peleó con su mamá y se fue a vivir con su papá a otra localidad, pero luego de un breve tiempo volvió a vivir con su mamá en casa de sus abuelos y regresó a la escuela. Al momento en que me contaba esto, me explicaba que hacía un mes su madre *había hecho algo muy feo* y sus abuelos la habían echado de la casa y no dejaban que Camila la visitara, pero que ella la extrañaba mucho y a principios de la semana entrante se cambiaría nuevamente de escuela porque había conseguido que la dejaran vivir con su madre y se mudaba lejos.

Seguramente atravesada por las veces que en mi propia familia y círculo de amigos el tema de las separaciones, las recomposiciones familiares o la independización familiar se ligaban directamente a la dificultad de acceso a la vivienda, al precio de los alquileres y los salarios, es que me resultaba llamativo que este cruce no apareciera entre las charlas con los estudiantes. Sí, obviamente, me contaban de padres o madres con nuevas parejas, de hermanos y hermanas fruto de distintas uniones parentales o de conflictos con las nuevas familias que se ensamblaban, pero la vivienda no era un tema que apareciera en sus relatos. Me llamaba la atención que ninguno, por ejemplo, me hubiera contado que alquilaba; no digo que ninguno alquilara, solo digo que las viviendas y las mudanzas no fueron temas que surgieran espontáneamente para contar. Con el tiempo me fui dando cuenta de que estas organizaciones y reorganizaciones familiares giraban en torno a una vivienda, generalmente la de los abuelos, donde las nuevas familias que se constituían y reconstituían iban ocupando distintos espacios dentro o en el terreno de esa casa familiar.

En algunos casos, el reparto de espacios implicaba algún grado de formalidad. Rodd me contó, por ejemplo, que cuando falleció la abuela de su padre, les dejó la casa a sus tres nietos. Ellos dividieron el terreno y construyeron cada uno su vivienda que, a su vez, en el caso de la familia de Rodd, permitió que una hermana mayor, hija de un matrimonio anterior de su padre, pudiera construirse en el fondo del terreno una casita para ella, su pareja y sus cuatro hijos. O Luciana, que vivía con su madre y su hermano en un pequeño departamento construido sobre la losa de la casa de sus abuelos, casa donde vivía también su tío.

Otras historias hablaban más de una informalidad en la repartición de espacios. A algunos de los estudiantes los entrevisté en sus propias casas. Derek fue uno de ellos. Para llegar a su casa, tuve que atravesar el interior de la cocina-comedor de su abuela guiada por él. En ese momento había cinco o seis personas alrededor de una mesa ovalada mirando la televisión; salimos a un patio de tierra que cruzamos rápidamente para llegar a su casa. No tuve tiempo de detenerme a mirar las

construcciones que había, solo recuerdo que se veían un par de departamentos con escaleras de caracol externas que conducían a otras construcciones en una planta alta. Derek me contó que eran seis familias en total viviendo en las distintas construcciones hechas en el mismo terreno y, aunque dijo que estaban un poco apretados, aseguró que vivían en relativa armonía; que su abuelo ya lo había dicho y se había cumplido. –*No entiendo*, le dije –*¿Qué dijo tu abuelo, que quería tener a todos sus hijos y nietos viviendo acá?* Derek se sonrió con sorna y me contestó: –*Nooo!!!, dijo* [el abuelo]*: van a caer todos acá, porque ninguno tiene estudios, todos tienen parejas no estables y van a caer todos acá. Y así fue*.

Posiblemente porque en las casas los espacios para estar a solas o con amigos y amigas no abundan, las plazas del barrio sean buenos puntos de encuentro de los estudiantes para *estar por ahí* cuando no están en la escuela. Una, como dije antes, es la que está a espaldas de la escuela y es más transitada, iluminada, frente a la comisaría. La otra está a tres cuadras de la escuela, no transita tanta gente y hasta se la ve un poco desolada, sin embargo, y quizás sea por eso, era preferida por los estudiantes. Allí se puede andar en bicicleta, jugar al fútbol o simplemente estar *ranchando*, sin molestar y ser molestado por la gente que pasa o correr el riesgo de ser visto por profesores.

Algunos estudiantes me contaron que iban a un Centro de Desarrollo Social municipal, aproximadamente a unas diez cuadras de la escuela, donde se realizaban actividades gratuitas como acondicionamiento físico o ritmos urbanos, por ejemplo. Otros iban muy cerca de allí a una de las sedes municipales del programa Envión[13] a tomar clases de guitarra, de fotografía o historieta.

---

13 Envión es un programa creado por la provincia de Buenos Aires, de aplicación a través de los municipios. Está dirigido a jóvenes y adolescentes de entre 12 y 21 años que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y su objetivo es generar espacios de participación relacionados con el deporte, la recreación, el arte, la salud y la educación. Según la página oficial del municipio, hay cinco sedes distribuidas en distintos puntos que se consideran estratégicos y en cada sede hay un equipo técnico conformado por un/a coordinador/a, una trabajadora social y operadores/as barriales.

teseopress.com

En algunos casos, según la situación de vulnerabilidad social, además de hacer gratuitamente la actividad deportiva o cultural se les otorgaba una beca si sostenían la continuidad. Aunque la cercanía y la gratuidad de las actividades podrían facilitar la concurrencia a estos espacios que, de otra manera, los obligaría a trasladarse al centro de partido, a media hora de colectivo en busca de ofertas similares, no eran muchos los estudiantes que los aprovechaban. En general, luego de la escuela, la mayoría se quedaba en su casa, muchas veces a cargo de tareas hogareñas o al cuidado de familiares, como parte imprescindible de la organización familiar sin distinción de género.

En este sentido, tuvo tintes desopilantes el día que un equipo de la Secretaría de Género del municipio fue a hacer un taller de nuevas masculinidades con los estudiantes de 5.° y 6.° del turno tarde. Lo coordinaban una psicóloga y una trabajadora social de entre 45 y 50 años. Luego de preguntarles si conocían los términos patriarcado y heteronormatividad, y de definirlos ante el silencio de los estudiantes presentes, propusieron una actividad. Dividieron al grupo en dos, les dieron un papel afiche a cada grupo y les pidieron que dibujaran en él una silueta femenina y otra masculina. Ellas habían traído unos carteles de cartulina con frases o términos que los estudiantes debían pegar en cada silueta, según les pareciera que fueran cuestiones femeninas o masculinas. Las frases y términos eran: "se cuida el pelo", "trabaja menos horas", "limpia el baño", "cambia la rueda del auto", "es sensible", "es detallista", "brutalidad", "fuerza", "cuida a los chicos". Dijeron que también podían pegarlos en el medio de las dos figuras, que lo importante era argumentar el porqué de cada decisión. Los estudiantes comenzaron a charlar concentrados sobre cada cartel, trabajaban con entusiasmo y sucedió que, en los dos grupos, "detallista" quedó en la silueta femenina y "brutalidad" en la masculina y el resto de los carteles, en el medio de ambas siluetas.

Pasaban los minutos y era claro que las respuestas no eran lo que las coordinadoras habían imaginado que sucediera, que parecía tener un fuerte sesgo a la homogeneización de las experiencias de género. Se acercaban a los grupos y trataban de hacer cambiar las respuestas: *–Bueno, limpiar el baño lo puede hacer un varón, pero ya sabemos quién lo limpia*. Para cada objeción, los estudiantes tenían una contraargumentación para defender lo que habían pensado: limpia el que está en la casa, cuida a los chicos el que está en la casa, cocina el primero que llega, hay veces que el varón trabaja más horas y otras veces son las madres las que consiguen más trabajo y así con todo. Se podía percibir que las coordinadoras estaban fastidiosas, como si no supieran qué hacer con ninguna de esas respuestas que evidentemente no encajaban con el argumento sobre las nuevas masculinidades que ellas tenían para decir y que, finalmente, dijeron antes de irse: *los varones también tienen mandatos y sepan que Uds. pueden ser de otra forma, pueden ser sensibles y llorar. Pero no se olviden que siempre tuvieron privilegios*. Los estudiantes las miraban callados, como una cosa más de esas que a veces suceden en una escuela y que pasan sin el menor interés. Apenas se fueron, Alex y Lourdes se pusieron a conversar sobre videojuegos, si estaban buenos o no, sus características; en un momento Lourdes menciona uno y Alex le dice: *–Ah, pero ese juego es de putos, yo no lo juego ni ahí*.

Era evidente que los papeles afiche y los carteles de cartulina no estaban preparados para capturar la heterogeneidad de sentidos y experiencias de lo que significa crecer en el barrio Casuarinas.

Las cartas del juego

Cuando llegué al portón despintado de la Secundaria 1000, toqué timbre y me abrió Richard, el auxiliar, que me roció

las manos con alcohol y le fue a avisar a La Dire que yo había llegado.

Me quedé esperando a La Dire en un pasillo en forma de T que distribuía, hacia la izquierda, cuatro aulas de material, la preceptoría, el gabinete del Equipo de Orientación, la biblioteca, el cuartito de los instrumentos y los baños de estudiantes; hacia la derecha, un baño de docentes, una pequeña cocina y un aula modular[14] mediana, donde estaba la dirección y, mirando hacia el frente del pasillo, se veía la puerta por la que se salía al patio externo y a las aulas modulares de 5.° y 6.° año.

Llegó La Dire y me invitó muy amablemente a pasar a su oficina. La dirección tenía dos escritorios: uno lo ocupaba la secretaria y el otro era el de ella. En ambos escritorios había poco espacio, todo estaba ocupado por papeles, carpetas y la computadora. En las paredes había más estantes colgantes con carpetas y dos pequeños pizarrones con notas y recordatorios pegados. El espacio de por sí era reducido, pero parecía más reducido aún por un armario que ocupaba casi el largo de una de las paredes enfrentadas a la ventana y que encima de él se veían cajas y dos equipos de música. El ambiente hablaba por sí solo del desborde de trabajo que la rodeaba.

La Dire era una mujer de unos 45 años, de aspecto muy jovial, tenía el cabello por los hombros, de color rojizo, y usaba un labial de un rojo intenso. No pasaba desapercibida. Enseguida entablamos una charla animada; saltaba de un tema a otro todo el tiempo, yendo y viniendo de cuestiones personales a cuestiones de índole institucional. Me contó que ella era profesora de Lengua, que había estudiado la carrera de Comunicación en la universidad, pero que no

---

14 La escuela tiene 3 aulas nuevas modulares de poliestireno expandido; dos de ellas funcionan como aulas de 5.° y 6.° año, tienen una capacidad para unos 30 estudiantes, poseen ventanas más pequeñas que las aulas de material, pero traen instalado aire acondicionado frío/calor en cada una. La otra aula modular es un poco más pequeña y es donde funcionó la dirección hasta 2022. Después, pasaría a ser el aula de 6.° de turno tarde.

teseopress.com

la finalizó porque se le dificultaba compatibilizar la crianza de su hija, el trabajo y los tiempos de estudio. Hacía poco que había tomado la dirección de la escuela y contaba que para ella era un desafío ponerla en valor, porque era la única escuela orientada en música en el distrito. El trabajo era muchísimo, decía, y el personal de gestión y administrativo para llevarlo adelante, muy poco.

Preferí dejarla hablar y no interrumpir el clima de complicidad que se había generado. Ella tampoco me preguntó mucho, hablaba relajada, como si me conociera desde hacía mucho tiempo. Estuve allí casi una hora y en ese tiempo entendí que lo que ella veía de interesante sobre mi presencia era poder contar con ojos extras que observaran lo que el desborde de tareas administrativas le impedía: las aulas. Pero también que, viniendo de la literatura y la comunicación, había cosas de la enseñanza de la música que se le escapaban, que quedaban afuera –como a mí en mis primeros años de trabajo en el conservatorio– y eso la dejaba en una posición frente a los docentes de música de su escuela que no era la que quería para la construcción de su rol de autoridad. Ambas teníamos cosas para darnos: ella me abriría las puertas de su escuela para mi trabajo de campo y yo no solo podría directa o indirectamente hacer que su escuela se conociera, sino que podría compartirle reflexiones e información que a ella le interesara.

Hacia el final del encuentro, me dijo que se iba a comunicar con el inspector para gestionar las autorizaciones de ingreso a las aulas y de interacción con menores. Esa gestión, que parecía un simple trámite, terminaría revelando bastante más sobre cómo funcionaban las cosas en la Secundaria 1000. Fue mi primera lección sobre cómo La Dire manejaba los tiempos a partir de su propia agenda y no de la mía.

Su juego era tan estratégico como transparente y en absoluto restaba autenticidad al vínculo que entablamos. La Dire fue un entrañable personaje clave en el desarrollo de mi trabajo. Ambas pusimos mucho respeto y afecto en la relación que

emprendimos. Aunque en mis fantasías me hubiese encantado tener acceso pleno a todo, entendí y respeté los momentos o espacios en los que no fui incluida: reuniones de docentes o grupos de WhatsApp institucionales, por ejemplo. Yo respondí al apoyo que dio a mi trabajo, compartiendo reflexiones con ella, sacando fotos en todos los eventos en los que participé, poniendo a disposición mi auto para llevar y traer los instrumentos a esos eventos, charlando con ella largamente sobre la vida, compartiendo algún vino afuera de la escuela.

El proyecto de La Dire

Cuentan que antes de que ella asumiera, la escuela *era un desastre*: la directora anterior no iba nunca, el turno tarde era el de los repetidores y la matrícula no dejaba de caer. Cuando La Dire se hizo cargo, en marzo de 2019, el secretario renunció a la semana siguiente y no había ningún otro personal jerárquico que la acompañara. Sus primeras preocupaciones, entonces, fueron las más urgentes: recuperar matrícula, garantizar que los docentes cobraran en tiempo y forma, resolver conflictos con la comunidad que venían de arrastre. En paralelo, como pudo, fue delineando un proyecto propio para la escuela.

Cuando se presentó al concurso para el cargo directivo, La Dire tenía en mente elegir otra escuela, pero finalmente esa vacante no estuvo disponible y eligió la dirección de la Secundaria 1000. De la orientación en música sabía poco y nada:

> –No entendía bien, ¿qué significaba que fuera de música? o sea… porque para mí, en realidad, estaba tan desdibujada la orientación […]. Para mí, las orientaciones más claras eran, por ejemplo: economía, sociales y naturales… las que aparecen más delineadas. Siempre me parecieron estas, las otras, me parecieron como más desdibujadas, no tan definidas. Es de música… ¿qué significará que es de música?

Con el tiempo fue armando una teoría propia sobre por qué las escuelas orientadas en arte del distrito tendían a ser, siempre, escuelas en contextos de vulnerabilidad. Para ella, eso respondía a una idea instalada entre las autoridades: *que el arte calma a las fieras, que es para la gilada*. Y no se quedaba con la idea en abstracto, la sostenía con bronca y con ejemplos muy concretos. Cuando le reclamó a la jefa regional que el Estado no le había donado ni una guitarra para su escuela, la respuesta fue preguntarle si se había anotado en el Programa de Coros y Orquestas[15]. Ella ya lo había hecho. Y aun así, según decía, a todos los que se habían anotado les habían dado instrumentos, menos a ella:

> –A todos los que se anotaron les dieron, a mí ni una guitarra, ni un bombo, ni un choto. Entonces, si el mensaje es: démosle a la periferia que no tiene acceso, ¡démosle lo que corresponde!, no cuatro tachos para que revoleen las patas con los troncos[16]. Porque el espectáculo de los tachos con las cintas y los palos de los árboles, la verdad… es que no da mucha idea de justicia social.

La Dire hablaba de *cortocircuito* entre quienes diseñan las políticas educativas y cómo estas se traducían luego en las escuelas. *Creo que, si le vamos a dar un derecho, se lo tenemos que dar como corresponde*, me decía. Esa frustración no era solo por la falta de recursos: era, para ella, una cuestión de

---

15 El Programa Especial Provincial de Coros y Orquestas Bonaerenses es una iniciativa socioeducativa que promueve la educación musical y la experiencia orquestal y coral desde un enfoque inclusivo. Si bien funcionan preferentemente en establecimientos educativos provinciales, lo hacen bajo el acuerdo de uso de edificio compartido. Los coordinadores y docentes son designados en el marco del programa y los instrumentos musicales son de uso exclusivo y excluyente de este. El dato vuelve llamativa la respuesta de la jefa regional ante la falta de instrumentos de la Secundaria 1000 (Dirección General de Cultura y Educación, s.f., https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/politicas-socioeducativas/programa-coros-y-orquestas/normativa).

16 Se refiere a que, ante la falta de baquetas para percusión, los estudiantes solían utilizar ramas caídas de los árboles del patio de la escuela.

teseopress.com

justicia. Por eso, cuando un inspector le sugirió que, ante la falta de instrumentos, armaran una murga, la respuesta fue tajante: *–Después de seis años de tener murga en la primaria, ¿vamos a tener murga en la secundaria también? ¡Nooo! ¿La única iniciativa de música que se te ocurre es murga para la periferia?*

¿Qué esperaba La Dire para su escuela? En los dos años que estuve en la Secundaria 1000, la escuché hablar siempre de su escuela como una *escuela de música*, una escuela donde suene música todo el tiempo, y que sea conocida y elegida por eso. No podía entender cómo, siendo la única escuela orientada en música del distrito, no tenía lista de espera y que la base de su matrícula fuera solo la de los chicos y chicas de la primaria de al lado. Para eso soñaba con conseguir más instrumentos, con crecer en lo edilicio también, con más espacios exclusivos para lo musical, con un tendido eléctrico que soportara todo lo que había que conectar:

> –Hay como otra parte que no habíamos contemplado y que tiene que ver con el crecimiento de lo musical. Hay algo que tiene que ver con la infraestructura de lo musical y de lo eléctrico y de lo instrumental y de cuidar los instrumentos… Necesitamos un EMTP[17] de música, algún pañolero, alguien que nos ayude a mantener… porque solos no podemos, los profes solos no pueden.

Cuando hablaba, y cuando hacía, La Dire le ponía pasión y buscaba que esa pasión se contagie a los docentes. Con algunos lo lograba más que con otros y se apoyaba mucho en ellos; pero lo cierto es que, durante 2023, los estudiantes del ciclo orientado tocaron en y fuera de la escuela más veces que en el año anterior. Esa era su manera de promocionar la orientación: logrando que los estudiantes se presentaran en actos que organizaba el municipio o escuelas cercanas.

---

17 Encargado de Medios Técnicos y Pedagógicos.

Desde luego que no le resultaba sencillo y no contaba con mucho margen de maniobra. Entre otras cosas, los pocos instrumentos que tenía la escuela provenían de donaciones que había hecho el Rotary Club en 2022, algunos docentes y particulares, como su propio padre. No disponía de una cooperadora con fondos suficientes y cuando había que trasladar esos pocos instrumentos no contaban con un seguro que los protegiera en caso de rotura y no siempre conseguía a alguien con un vehículo disponible. Yo misma oficié de flete en un par de oportunidades.

Aunque por momentos se sentía sola y desbordada, no bajaba los brazos y trabajaba para formar un equipo con los docentes que hicieran de la Secundaria 1000 la *escuela de música* con la que soñaba. Su apuesta estaba allí y sabía bien que algunos docentes la acompañaban –no siendo necesariamente del área de música– y otros no.

Desfavorabilidad I

La Secundaria 1000 está clasificada como Desfavorable I, categoría que implica, entre otras cosas, una bonificación salarial para todo su personal. A La Dire le indignaba la confusión que percibía entre algunos de los docentes con respecto a lo que significaba esa categoría.

Una mañana, el auxiliar había repartido el desayuno para los estudiantes: una jarra de té y panes con queso. Las cantidades se calculaban en función de los estudiantes presentes; de todas formas, siempre había de más para quien quisiera repetir. Ese día uno de los chicos tomó cinco panes de una vez, de una manera altanera que molestó a sus compañeros. Los compañeros se quejaron ante el profesor y le pidieron que interviniera. El profesor les dijo que él no tenía nada que ver y la discusión fue creciendo hasta terminar en la dirección, debatiendo acerca de si era su obligación o no velar por el reparto equitativo de panes. El docente no

hablaba del reclamo por la actitud de este estudiante, sino que su argumento se centraba en que a él le pagaban *ruralidad* y que eso no significaba repartir el desayuno, que esa era función de los auxiliares. La Dire estaba indignada: *–No, no te pagan ruralidad*.

Unas semanas más tarde, La Dire retomó el tema en una reunión plenaria con los docentes. Me contó que lo primero que aclaró es que no se les pagaba *ruralidad*, sino *desfavorabilidad* y que eso no era porque la calle de la entrada fuera de tierra: *–Te puedo hablar de la calle o te puedo hablar de un barrio jodido, no te estoy hablando de la calle de tierra. ¡Vos interpretaste que es la calle de tierra!* [enfatizaba como si le hablara al docente en cuestión].

Para ella, la desfavorabilidad exigía un trabajo diferencial, y trabajar igual en esa escuela que en una del centro del partido era, directamente, estar haciendo mal el trabajo y, por lo tanto, que sería un absurdo pensar en obtener los mismos resultados trabajando igual en ambas escuelas. *–¿Por qué?*, decía La Dire, *por el lugar en donde está ubicada la escuela... y no te habla de tierra, porque no dice la calle de tierra en la que está ubicada la escuela* […] *porque hay escuelas en calle de tierra que no necesitan un trabajo diferencial en el aula, ¡pero en Casuarinas, sí!*

Le molestaba cuando se encontraba con profesores que le llevaban algún estudiante a dirección y la increpaban: *–¡Ay!, ¿qué hacemos con este chico?* Y ella respondía: *–¿Qué hacemos con este chico? Y... ¡enséñele, profesor!* Le indignaba que muchos vieran solo problemas de aprendizaje en los estudiantes y nunca se preguntaran por sus propios problemas de enseñanza: *–Un profesor que quiere enseñar en la escuela igual que como enseña en la técnica, ¿no tiene problemas de enseñanza? ¿No lo vio, solo lo ve cuando hacen quilombo?*

Recordaba, con particular fastidio, el día en que pasó por un aula y encontró a un profesor con la mochila ya puesta, veinte minutos antes de que tocara el timbre, mientras el aula era un caos. Le preguntó si había pasado algo. El profesor le dijo que no, que ya habían terminado la actividad

planificada y no tenían nada más que hacer. La Dire no se lo dejó pasar: *–Estás preparando mal las clases, porque te tienen que sobrar actividades, no tiempo. ¡Pretenden hacer un trabajo no diferencial y cobrar una diferencia de sueldo!*

Para ella, esto no era una cuestión salarial –sabía que el sueldo siempre era insuficiente–, ni tampoco tenía que ver con una actitud discriminatoria, sino con una cuestión de ética docente que debería estar presente al elegir trabajar en estas escuelas, que requerían de un esfuerzo mayor: *–No son para cualquiera las escuelas marginadas y marginales*.

La Dire fue construyendo su posición docente (Southwell, 2018) –entre la vocación y el compromiso con los sectores más vulnerables– a lo largo de sus años de experiencia trabajando como profesora en el área de Lengua y Literatura en escuelas similares a la Secundaria 1000. Desde ese lugar construía su estilo de gestión, discutía y negociaba con los docentes, auxiliares e inspectores, a veces se enojaba, a veces se equivocaba, a veces se desesperaba, a veces lograba convencer, pero siempre con su gran sentido del humor como recurso para manejar climas y situaciones. Como ella decía:

> –Todo lo que se hizo en este tiempo no fue sola. Vos lo viste: en la escuela trabajamos todos. Cubriendo todo lo que se puede y a veces vamos, nos desarticulamos, nos descompasamos y cuando vamos perdiendo el ritmo, me pregunto si ya terminó mi ciclo en la escuela, pero ahí vamos…

La escuela desbordada: entre Dr. Lemon, facas e inodoros

La idea de escuela, el proyecto institucional explícito o implícito, tiene un destinatario directo, los estudiantes, e indirecto, sus familias. Así, en este apartado me interesa mostrar cómo La Dire articula sus ideas con estos destinatarios particulares y heterogéneos. Esto nos permitirá, a

su vez, comenzar a conocer un poco a los estudiantes, no desde su relación con la música o en interacción con sus docentes de música, como abordaré en próximos capítulos, sino en su dimensión de estudiantes de escuela secundaria, de adolescentes habitando la escuela.

Los estudiantes respetaban mucho a La Dire. En mi presencia, al menos, ella les hablaba tratándolos de usted, pero siempre con un chiste detrás de la seriedad de la respuesta que tuviera que darles. La dirección era un espacio por el que los estudiantes entraban y salían cuando lo necesitaban: a pedir cinta adhesiva para arreglar unos auriculares rotos, a buscar el teclado, a pedir papel higiénico, a preguntar cosas de cualquier índole. Para todos ella tenía una respuesta.

Un mediodía llegué a la escuela y fui a saludar a La Dire. Se la veía notablemente cansada. Me agarró de las manos con cariño y me dijo: *–Ay, hola, ¡catarsis!* Estaba enojada porque una de las docentes venía faltando hacía varias semanas, presentando un justificativo distinto cada vez, lo que le impedía pedir un suplente. Hacía casi un mes que dos cursos no tenían clases de música. *–¡Un mes que los pibes no tienen música, en una escuela de música, no puede ser!*, decía.

No había terminado la frase cuando entró a la dirección la profesora de Nuevas Tecnologías, que venía de la calle a buscar unas *netbooks*. Le avisó, con un tono de jocosa denuncia: *–¡Te aviso que van a entrar pibes de la tarde alcoholizados! Vienen tomando Dr. Lemon, tienen una lata en la mano... los vi en la plaza, los vengo viendo desde allá*. La profesora siguió haciendo lo suyo, dio ese aviso, agarró las *netbooks* y se fue a su aula como si nada.

A La Dire le cambió la cara: de cansada pasó a sorprendida y disgustada. Se paró de golpe, se acomodó la *pashmina* que tenía cruzada sobre el escote –un gesto que le había visto hacer otras veces, como si con ese movimiento de hombros se calzara de nuevo el rol de directora– y salió hacia la entrada con paso firme, mientras la escuchaba decir con voz fuerte: *–¡Ahora voy a hablar con ellos y con los padres también! ¿Qué se creen que es esto?*

Me fui hacia el aula de sexto mientras la oía retar a los estudiantes en la puerta. No llegué a escuchar bien qué les decía, pero el tono me sonó como el de una madre contrariada ante la travesura de un hijo: firme, pero sin perder la amorosidad.

En otra oportunidad, llegué a la escuela y La Dire no estaba: tuvo que reunirse con la inspectora, después de pasar por la comisaría. La tarde anterior, una estudiante de dieciocho años se había peleado en la vereda de la escuela con otra, menor que ella. La menor la había acusado de robarle dinero; la mayor, con unas amigas, la esperó a la salida y se agarraron a trompadas en la esquina. En medio de la pelea, a la mayor se le cayó una faca[18] que llevaba escondida entre la calza y la piel. Así lo contaron las auxiliares de la primaria de la esquina, que la vieron caer y escucharon que la chica les decía a sus amigas: *–Le damos un puntazo y nos vamos*.

Fue un escándalo. La madre de la menor hizo la denuncia en la comisaría y exigía que expulsaran a la agresora. Luego de consultarlo con Inspección, y de acuerdo con la agresora y su madre, La Dire resolvió cambiarla de turno y establecer un régimen de asistencia especial para los meses que quedaban del ciclo lectivo. No quería, bajo ningún concepto, pedirle el pase a otra escuela: por la edad, le correspondía pasar a una escuela de adultos, y estaba convencida de que eso significaría, lisa y llanamente, que la chica abandonara la escuela.

El problema fue que, aunque agresora y agredida pasaron a distintos turnos, las aulas de quinto año –tanto a la mañana como a la tarde– tenían ventanas que daban al patio donde se hacía educación física en contraturno. Cuando coincidían los horarios, las dos seguían insultándose de ventana a ventana. Hubo que reorganizar las aulas a fines de septiembre: el curso de la mañana perdió su aula con aire acondicionado y fue reubicado en una de las viejas que

18 Elemento cortante, similar a un cuchillo, de fabricación casera.

teseopress.com

daban a la calle, para alegría de los de cuarto y enojo de los de quinto, con quienes hicieron el intercambio.

Llegaron así a noviembre, con un fogón por el Día de la Música y la entrega de diplomas de sexto año ya programados. Cerca de la fecha le pregunté a La Dire por el horario del fogón. Me contestó, en un mensaje muy escueto, que lo habían suspendido y que la entrega de diplomas estaba en duda: habían tenido un problema serio y no querían poner en riesgo a nadie. Después me enteré, por algunos profesores, de qué se trataba: dos chicas de sexto se habían agarrado a trompadas en la vereda, una le había roto el tabique de la nariz a la otra, y la familia de la lastimada había ido hasta la casa de la otra, había irrumpido de manera violenta. Intervino la policía, se libraron restricciones perimetrales y la escuela tuvo que evitar cualquier actividad donde las familias en conflicto pudieran cruzarse. Con mucha bronca y tristeza, La Dire suspendió el fogón y empezó a buscar un lugar fuera de la escuela –*un espacio seguro*, les dijo a los docentes– para hacer la entrega de diplomas sin poner en riesgo a nadie. Como me dijo Gisela, resumiendo el clima de esos días: –*Cuando hay problemáticas sociales tan grandes hay que ir a lo urgente más allá de toda ceremonia*.

El receso escolar de ese año fue más que bienvenido para todos en la Secundaria 1000. Era necesario tomar distancia y reorganizarse para el ciclo lectivo siguiente. Ya en 2023, sin las trompadas del año anterior, los baños se volvieron escenarios de otras situaciones. Por ejemplo, un día de octubre uno de los inodoros del baño de varones apareció arrancado de su base. Minutos después, una de las preceptoras recibió un WhatsApp de la madre de Derek pidiéndole que le habilitara a su hijo un *baño como la gente* para hacer sus necesidades. La asociación entre el episodio del inodoro y el WhatsApp parecía ser evidente, por lo que La Dire llamó a Derek a dirección.

Derek negó haber arrancado el inodoro, pero contó que su mamá había mandado el mensaje porque a él le daba vergüenza decir que quería hacer caca, con los baños llenos

de mosquitos y telarañas como estaban. La Dire no se la dejó pasar tan fácil:

> –Ah, ¿te da vergüenza decirme eso? Pero hace dos meses me viniste a preguntar si tu novia podía quedar embarazada estando indispuesta, que vos habías acabado adentro de tu novia… ¿Me estás cargando? ¿Porque hay tela de araña y mosquitos mandás a tu mamá un mensaje?

Derek se fue enojadísimo ese día. Pero La Dire sentía que era necesario hablarle así, de manera clara y explícita, porque venía notando que, en los últimos años, producto de conflictos en su hogar, Derek había perdido la humildad: se había vuelto irrespetuoso, provocador, su rendimiento académico había bajado, no se dejaba ayudar y confrontaba todo el tiempo. Por eso ella le insistía: –*Cuidate, porque no es ese el camino y, si vas por ese camino, vas a perder, se abren más puertas con buenos modales que a las patadas*.

En otra oportunidad, dos estudiantes –una de cuarto año y otra de sexto– se habían encerrado en uno de los cubículos del baño de mujeres a besarse. Unas chicas de los primeros años las vieron y fueron a contarle a la preceptora. Otra vez, dirección. Las dos intentaron excusarse diciendo que las retaban porque eran dos chicas, que si hubieran sido una chica y un chico no les habrían dicho nada. La Dire no les dio margen:

> –A mí no me vengas a correr con esa, porque no va. Ni atrás del árbol, ni contra la reja… no va, y no va porque no es el lugar ni es el momento. Nadie está en contra de que expreses tu amor libremente, en la plaza, donde quieras, ¿pero acá adentro del baño tienen que ser? ¿Acá te tiene que agarrar la pasión, no te puede agarrar de la puerta para afuera? ¿Pueden aguantar?

Las chicas la escucharon entre avergonzadas y risueñas, y se disculparon de todas las maneras posibles. Pienso que es en esa misma oficina donde se barajaron originalmente

las cartas de nuestro juego, donde ella traza su horizonte de proyecto de escuela, donde realiza una apuesta ética por esos sujetos de aprendizaje y donde lo cotidiano la obliga a hacer malabarismos para resistir la tensión entre lo pedagógico y la inmediatez de lo urgente.

Puerta cerrada: las chicas del gabinete

La categoría de Desfavorabilidad I habilita a la escuela a tener, como parte de su personal permanente, un Equipo de Orientación Escolar. En la Secundaria 1000 estaba conformado por una orientadora social y una orientadora educacional. La primera era muy joven –no llegaría a los treinta años– y estaba en la escuela desde hacía dos; la segunda, un poco mayor, trabajaba allí desde antes de que La Dire asumiera. Mi relación con ellas no fue tan fluida como con el resto de los actores de la escuela. Siempre fueron cordiales, pero mantenían una distancia notoria: nunca me preguntaron nada sobre mi trabajo, ni siquiera por curiosidad, y eran muy reticentes a la hora de darme información.

Un día le pregunté a Richard, el auxiliar, por las familias de los estudiantes. Él trabajaba ahí desde hacía muchos años y, como buen auxiliar, sabía todo lo que pasaba en la puerta de la escuela. Me contó que más de la mitad no tenía trabajo estable ni registrado, que la mayoría eran trabajadores informales y que muy pocos habían terminado su educación secundaria, y agregó: *–Estos padres son los que estudiaron en los 90; imaginate, son los que el menemismo hizo bolsa*.

Cuando quise precisar esa misma información con el Equipo de Orientación, ambas me dijeron que no tenían esos datos, que quizás en preceptoría hubiera algún listado. Les insistí, aclarando que no buscaba un listado exhaustivo, sino lo que ellas pudieran contarme a partir de lo que veían en su propio trabajo. Sabía que, al terminar la pandemia, el equipo había tenido que ir casa por casa para revincular a

los estudiantes con la escuela, así que suponía que tendrían mucho para decirme sobre las familias. No fue así.

El día en que finalmente me senté a charlar con ellas, en su oficina, las encontré cada una en su escritorio, con sus piernas cruzadas, la espalda muy derecha y las manos sobre las rodillas, casi como una caricatura de la formalidad. Hablaban poco, lo justo. Me dijeron que ellas trabajaban con lo que los profesores o la directora les derivaban: no salían a buscar "casos" en las aulas, porque no darían abasto, sino que esperaban que les enviaran a los estudiantes que necesitaban ayuda. Por eso, decían, había muchas cosas de las que no se enteraban. Mientras las escuchaba, me vino la imagen de las tantas veces que había visto su oficina con la puerta cerrada, sin sonido de voces, para después encontrármelas, con sorpresa, en la cocina o en algún pasillo.

Hice un último intento y les conté que venía observando algo: que en ocasiones tenía la sensación de que algunos docentes esperaban a otra clase de chicos.

Recién ahí, la charla se distendió. La orientadora educacional se levantó para buscar algo en su bolso y se sentó sobre el escritorio; la social abandonó su postura rígida y se acomodó de otra manera en la silla. La primera me dijo que se subestimaba mucho a los estudiantes, que tenían un par de chicos que todavía no estaban alfabetizados: habían pasado toda la primaria así, y ahora los estaban alfabetizando ellas mismas, en el secundario. Contó que, cuando tomó el cargo en esa escuela, sus colegas le habían dicho: *–¿A esa vas? ¿A la escuela especial?* Y que eso, decía, estaba impregnado en los docentes: faltaba estímulo.

En los dos años que estuve en la escuela, el Equipo de Orientación, al menos para los profesores de música, no tuvo una presencia relevante en la cotidianeidad escolar. Pocas veces las nombraban: eran "las chicas del gabinete", un recurso disponible para casos extremos, y aun en esos casos, era a La Dire a quien recurrían primero. Quizás haya habido un exceso de puerta cerrada en el gabinete, tanto como un exceso de puerta abierta en la dirección.

El mapa de los docentes

Uno de los actores claves de esta investigación fueron los docentes de música del ciclo orientado de la Secundaria 1000. A algunos de ellos los hemos podido ver en acción en el capítulo anterior. Pretendo aquí, por un lado, esbozar una suerte de mapa que permita al lector ubicar quiénes son, cuál es su formación, qué materia dan y cuánto hace que trabajan en la escuela. Como voy a ocuparme de su formación, su pensamiento acerca de la música y sus clases en la escuela en el capítulo siguiente, aquí quiero hacer hincapié en algunas cuestiones atinentes a sus características personales, así como mostrar cómo se fue forjando mi relación con cada uno en el campo.

Por mi trayectoria en la docencia formando pedagógicamente a profesores de música, mis actividades musicales, las de mi marido, mis inquietudes académicas que me llevaron a publicar varios libros (Carabetta, 2008, 2014; Carabetta y Duarte Núñez, 2018, 2019), a dar capacitaciones, etc., era de esperar que yo conociera o fuera conocida por una buena parte de los profesores de música de la escuela. No son demasiadas las instituciones en el conurbano bonaerense que forman profesores de música y músicos, sean conservatorios o escuelas de arte, y es muy común que los circuitos laborales y artísticos que se van formando generen un encadenamiento de relaciones donde las probabilidades de conocerse entre sí sean bastante altas. Si diéramos curso a la teoría de los seis grados de separación, que sostiene que cada persona está a tan solo seis saltos de conocer a otra en el planeta, el planeta de la música institucionalizada pondría en jaque tal afirmación y mi trabajo de campo en la Secundaria 1000 puede ilustrar esto bastante bien.

Los profesores de música del Ciclo Básico, Gabriel y Oscar, y tres de los seis profesores del Ciclo Superior: Adela, El Pelado y Perla, habían estudiado en un conservatorio, pero además Oscar, Adela y El Pelado habían sido

estudiantes míos en alguno de mis 30 años de carrera laboral. Gabriel había estudiado guitarra con mi marido, había leído mis libros y me seguía en redes sociales. Oscar, por su parte, que había sido compañero de estudios de mi marido, estudiante mío y luego colega de los dos, era la pareja de Perla. Los otros tres profesores de música del ciclo superior, El Rana, Ángel y Gisela, estudiaron en la misma escuela de arte, donde mi marido trabajó por muchos años. El Rana lo había tenido como profesor de guitarra algunas clases, Ángel lo conocía como guitarrista y nos había escuchado cantar en algún lado, y Gisela me conocía porque había leído mis libros, había hecho alguna capacitación y también me seguía en las redes.

Conocerlos y ser conocida por ellos, al igual que con La Dire, marcó expectativas y límites, fundamentalmente en los primeros meses del trabajo de campo, donde la relación, para todos, se iba configurando. Sinceramente, no tuve inconvenientes con ninguno de ellos. Por supuesto, con algunos mi estancia en sus aulas fue más cómoda que con otros, pero creo que el apoyo de La Dire a mi trabajo cerró hacia ellos la posibilidad, si es que hubiese existido, de ir a quejarse o a pedir que yo no entrara a sus clases. Esto marcó que yo pudiera moverme en la escuela con total libertad, al tiempo que me exigió ser muy cuidadosa, aun en aquellas clases donde era muy bienvenida, respecto al rol que estaba cumpliendo.

A continuación, presentaré un cuadro que sintetiza el mapa que elaboré sobre todos los docentes de música de la escuela, tanto los del ciclo básico como los del orientado. Luego, iré presentando a cada uno de mis interlocutores del ciclo orientado, atendiendo a sus características personales y a mis primeras impresiones en sus aulas. Se verá que en el cuadro aparecen Pedro y Marcos, que reemplazaron en 2023 a los profesores de 5.° año que renunciaron. La información que tengo sobre ellos es mínima y responde a que, en 2023, mi trabajo etnográfico se concentró en las clases de Proyecto de 6.° año en los dos turnos.

Tabla 1: Mapa de los profesores de la Secundaria 1000

Nombre	Rango etario	Materia/s a cargo al 2022	Estudios	Ingreso en la Secundaria 1000
Oscar	40-50	Música (2.° año)	Profesorado de Guitarra - conservatorio	Previo a 2017[19]
Gabriel	30-40	Música (3.° año)	Educación Musical - conservatorio	Previo a 2017
Adela	50 o más	Lenguaje Musical (4.°)	Profesorado de Guitarra - conservatorio Profesorado de Dirección Coral	Previo a 2017
Perla	40-50	Práctica de Conjuntos Vocales e Instrumentales (5.°)	Profesorado de Chelo - conservatorio Musicoterapeuta	2022
El Pelado	40-50	Análisis y Producción en Música (5.°)	Profesorado de Composición - conservatorio	2017
Ángel	30-40	Análisis y Producción en Música (5.°)	Educación Musical - escuela de arte Psicología	2022
El Rana	40-50	Lenguaje Musical (4.°) Práctica de Conjuntos Vocales e Instrumentales (5.°) Proyecto de Producción en Música (6.°) (en 2023)	Educación Musical - escuela de arte	2022
Gisela	30-40	Proyecto de Producción en Música (6.°)	Educación Musical - escuela de arte	2019

[19] Tomo 2017 por ser el año en el que se autoriza el ciclo superior orientado.

Pedro	30-40	Práctica de Conjuntos Vocales e Instrumentales (5.°) (reemplaza a Perla) Análisis y Producción en Música (5.°) (reemplaza al Pelado)	Educación Musical - escuela de arte	2023
Marcos	30-40	Análisis y Producción en Música (5.°) (reemplaza a Ángel)	Educación Musical - EMPA	2023

Fuente: elaboración propia

Recordaremos que Adela era la profesora de Lenguaje Musical del 4.° año del turno mañana. Adela ya no tenía ganas de trabajar en escuelas; aunque en el aula jamás demostró ese cansancio, cuando me veía me decía: –*Yo no sé cómo todavía tenés ganas de hacer cosas. ¡Yo me quiero jubilar ya!* Tenía una hija con problemas de salud, por lo que faltaba bastante y eso le traía algunos problemas con La Dire porque, aunque la respetaba por su experiencia y por los años que hacía que estaba en la escuela, no podía contar con ella, más que lo estrictamente necesario.

Otro que quería jubilarse pronto era El Pelado, así lo llamaban los estudiantes. El Pelado todavía estudiaba profesorado de Composición en el conservatorio donde yo había trabajado. Hacía unos 10 años había cursado una de las últimas materias pedagógicas conmigo y todavía no se había recibido.

Cuando lo reencontré en la Secundaria 1000 dictaba Análisis y Producción en Música y, al igual que Adela, estaba en la escuela desde hacía muchos años. La primera vez que me acerqué a su aula para pedirle participar, creo que aceptó por compromiso. Recuerdo cierta incomodidad tanto en él como en los estudiantes. Él se disculpaba con ellos porque nuevamente no les había traído impreso algo, les explicaba que el técnico de su computadora no se la había arreglado

todavía y que iban a tener que copiar del pizarrón. No sonaba muy verosímil su pedido de disculpas y, por alguna razón, presentí que los estudiantes no esperaban ninguna copia impresa de nada. En muy poco tiempo entendería que él tenía un pacto explícito con los estudiantes: él no daba clases y ellos no lo molestaban; pero El Pelado era astuto, de tanto en tanto los hacía copiar cosas en la carpeta para que nadie le reclamara que no hacía nada en sus clases.

Faltaba mucho y en las pocas clases que pude estar se ponía a conversar conmigo como si sus estudiantes no estuvieran allí, sin ningún reparo ni en lo que decía ni en bajar la voz. Era notorio que él no quería estar ahí en esa escuela ni con esos chicos:

> –Nunca hacen nada, pero ya no me importa, no es mi problema. Yo ya me voy, le quedará el problema a otro. Bah, igual voy a estar todo este año, pero el que viene, me sacaré licencia psiquiátrica hasta que me salga la jubilación, pero no vuelvo más.

Mientras me hablaba todo el tiempo de sus trámites de jubilación, de sus temores por saber en cuánto se modificaría su economía y los gastos y deudas que tenía, los estudiantes copiaban en silencio o charlando en voz muy baja. Casi nunca lo vi hablarles y nunca lo vi hablarles mirándolos a los ojos, los ignoraba. Su actitud era *vox populi* en la escuela, La Dire convivía con ello y deseaba fervientemente que se jubilara. De todas formas, La Dire se cuidaba mucho de enfrentarlo porque la astucia de El Pelado también incluía presentar notas a inspección denunciándola cuando se sentía acechado.

Esa misma antigüedad, no obstante, le daba a El Pelado un lugar particular: el de testigo del origen de la modalidad arte-música en la escuela. Tanto Adela como El Pelado me contaron que cuando se autorizó la orientación del ciclo superior en arte-música, por su antigüedad en la escuela, el inspector de artística los convocó para contarles *para dónde*

quería que fueran. Según recordaba El Pelado, el inspector les dijo que lo que quería era que el ciclo orientado tuviera carácter propedéutico, es decir, *que los pibes que quieran ir al conservatorio no tengan que ir a sorteo, sino que tengan ya la vacante y que puedan tener como equivalencia alguna materia del básico*[20]*, como Práctica de Conjunto o en el mejor de los casos un Lenguaje I*. Adela agregó al relato que se sorprendió mucho cuando se enteró de la modalidad que iba a tener la escuela. Ella sabía que la directora anterior había solicitado la modalidad de educación física y que no se la habían autorizado porque en los alrededores no había ni natatorios, ni clubes con instalaciones apropiadas para sostener dicha modalidad y que, según decía, *por descarte, eligió artística... total, se creen que es una pavada, para calmar a las fieras*. Adela y La Dire compartían la percepción de que la autorización de la modalidad en esa escuela, en ese barrio, obedecía a la intención de *calmar a las fieras*, pero, veremos más adelante, que esa percepción tendría argumentos diferentes.

A Ángel también lo hemos visto en el capítulo anterior. Agregaremos aquí que no vivía muy cerca de la escuela y tenía solo dos horas a la semana. Posiblemente eso, entre otras cuestiones como sus otros trabajos, sus horarios de facultad y sus compromisos musicales (componía y tocaba música pop), haya influido en su forma de vincularse con la escuela en general y sus colegas. Se comprometía muy poco a participar de actos y eventos que, por otra parte, rara vez coincidían con su día y horario en la escuela. Ángel conocía a El Rana y a Gisela. Habían estudiado en la misma escuela de arte, pero no coincidían aquí en día y horario, por lo que articularse en algún proyecto colectivo les era difícil. El día que él iba a la escuela solo estaba Adela, pero, hasta donde pude ver, se ignoraban mutuamente. La Dire, al principio, estaba muy contenta con él, por su formación y por cómo

20 Se refiere al Ciclo de Formación Básica para Jóvenes y Adultos que existe en los planes de estudio de conservatorios y escuelas de arte, ciclo de aprobación obligatoria para el ingreso a la carrera de grado.

teseopress.com

se relacionaba con los estudiantes, pero con el paso de los meses Ángel se convirtió, desde su mirada, en *la máquina de impedir*, porque decía que "no" a todo lo que ella le pedía o le proponía.

Esa ambivalencia entre el querer estar y el no terminar de comprometerse, que ya vimos asomar en su forma de vincularse con la escuela, él mismo sabía nombrarla: *saudade*, misma palabra que les había enseñado a sus estudiantes. Era un docente sólidamente formado, muy creativo y, sobre todo, sabía escuchar muy bien a sus estudiantes en lo que se refería a sus vidas personales. Sin embargo, esa escucha no se daba de igual manera cuando los estudiantes respondían a sus consignas de trabajo y él no podía evitar anticipar las respuestas correctas. Sobre el final del año escolar, en una conversación que tuve con él, Ángel volvería sobre esa ambivalencia para reconocer, con cierta sorpresa, lo tarde que había llegado a resolverla.

Distinto fue el caso de El Rana, a quien ya hemos conocido: él había encontrado su lugar. Como él me dijo: *–Yo soy verde en la docencia, yo no le doy pelota a nada. Yo vengo, doy mi clase y lo único que me importan son los chicos*. Era cierto que era "verde", por eso a veces recibía reclamos por cuestiones administrativas que detestaba completar o porque permitía que sus alumnos entraran y salieran del aula todo el tiempo. Lo de "no dar pelota a nada" era parcialmente cierto. Excepto por lo administrativo, nadie le podía reclamar su compromiso con la escuela, con los estudiantes y el trabajo que hacía con ellos. Siempre estaba ahí cuando se lo necesitaba. Él decía que venía a pasarla bien y, para él, pasarla bien se traducía en hacer música con sus estudiantes.

No usaba celular, hecho que volvía locos a sus compañeros y a La Dire porque, en la inmediatez de las comunicaciones actuales, para preguntar o informarle algo a El Rana había que esperar a que fuera a la escuela o había que mandarle un *mail*, o llamarlo al teléfono de línea: *–¿Vos tenés algo que decirme? Me mandás un* mail *y cuando yo llego a casa lo leo y te contesto al toque, ¿tan urgente es lo que tenés para decirme?*

En los dos años en los que participé de sus clases, fui viendo cómo El Rana fue encontrando un estilo de trabajo que se adaptara a las reglamentaciones y rituales escolares. Así como *acostumbró* a colegas y autoridades a comunicarse con él por *mail*, pacientemente (a veces no tanto) enseñó a sus estudiantes a trabajar en equipo, a esperar su turno sin molestar mientras no tocaban y hacer música.

Gisela era otra docente referente de gran peso en la escuela. Lo era tanto para los estudiantes como para los colegas y la directora. Escuché varias veces a La Dire decir: *hay que clonar a Gisela*, cosa que por un lado a ella la llenaba de satisfacción y por otro la incomodaba, no quería estar en ese lugar frente a sus compañeros. Estaba en la escuela desde que La Dire tomó el cargo y evidentemente su línea de trabajo se ajustaba más a lo que La Dire pensaba que las formas de Adela o El Pelado. De esta manera, Gisela comenzó a ser una socia, una consultora ineludible, en la construcción del proyecto de la escuela.

En la primera clase suya en que participé, yo les explicaba a los estudiantes qué hacía allí y uno de los estudiantes me preguntó si la investigación después *era para algo*. Se me ocurrió decirle que sí, que después sería un libro sobre ellos, sobre el aprendizaje de la música en la escuela secundaria. Rápidamente Gisela les contó que yo ya había escrito otros libros. En un principio temí que se sintiera intimidada; la asimetría de edad y de experiencia podía obstaculizar la relación, pero nada de ello ocurrió. Le encantaba la idea de que se escriba sobre lo que pasa en escuelas reales, con *chicos reales*, y no como ella sentía que habían sido muchos de los textos que leyó en su carrera, donde no encontraba reflejadas las experiencias por las que pasaba.

Tenía una buena experiencia docente trabajando en escuelas de sectores vulnerados; me decía que ella elegía esas escuelas, le apasionaban, porque sentía que era ahí donde podía lograr *que pase algo*. Siempre se la veía muy segura de lo que hacía, lo que no quitaba que, cuando a veces nos íbamos caminando juntas a la parada del colectivo, fuera ella la

que me preguntara a mí cómo los veía, qué me parecía algo que había sucedido. O que, aquella mañana en que tenía que ir a dar clases a horas de haberse enterado del femicidio de la auxiliar del turno mañana[21], me hubiese llamado para pedirme que fuera y la ayudara a contener al grupo. Dando clases, o en estas situaciones extremas, me hacía sentir que mi presencia le daba más confianza todavía y esto nos facilitó forjar un vínculo de afecto mutuo que se extendió más allá de la escuela.

Como ella se autodefinió, Gisela era *intensa*. Era inquieta, comprometida, muy amorosa con los estudiantes, muy dispuesta a detener la clase para hablar con ellos de algún tema que sabía que les preocupaba o motorizar para que se anoten para el viaje de egresados que otorgaba la provincia de Buenos Aires o que se anoten en los torneos bonaerenses, etc. Si El Rana fue ganándose el lugar como referente del turno tarde, Gisela ya lo tenía en el turno mañana. Además de sus horas de Proyecto, en años anteriores había tenido horas del programa FORTE –Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas en el área de música–, lo que le permitió interactuar y conocer a los estudiantes de todos los años, que ahora pasaban a saludarla afectuosamente cada vez que la veían. En los recreos era común verla aconsejando a alguno sobre cómo podía comprarse un instrumento, pasándole los acordes de algún tema, o simplemente charlando y riéndose con ellos. También esta intensidad con la que movilizaba a sus estudiantes a veces le jugaba en contra cuando las cosas no salían tan bien como ella quería.

En 2023, por ejemplo, atravesó algunas situaciones personales que la tuvieron preocupada, pero, además, le tocó un grupo en el que había tres o cuatro varones muy rebeldes: la interrumpían todo el tiempo, no querían trabajar,

[21] Me refiero aquí al femicidio de una de las auxiliares del turno mañana ocurrido en noviembre de 2023 y que conmocionó a toda la comunidad educativa. No me detengo en ese episodio porque excede los límites de este trabajo, pero su mención permite comprender el estado de ánimo de Gisela.

molestaban al resto, se molestaban entre ellos. Sabían que Gisela iba a elegir hablar antes que retarlos gritándoles y especulaban con eso todo el tiempo, llevándolo a límites muy finos. En general, en esas ocasiones ella encontraba rápidamente una estrategia para que la clase volviera a su curso y eran los propios compañeros los que terminaban poniéndole freno a la situación. Otras veces, en cambio, no le resultaba tan sencillo, la clase se le iba de las manos y se quedaba en silencio, mirándolos con amargura, pensando en qué hacer y juraría que algunas veces parecía a punto de quebrarse.

Lo que asoma tras el panorama

A lo largo de estas páginas hemos desplegado una foto panorámica cargada de elementos heterogéneos: el barrio, las calles de tierra, las aulas viejas, las aulas nuevas, los instrumentos, los estudiantes, los docentes, etc.; cada uno de ellos no es un dato estático, sino un entramado que es constitutivo de la experiencia de enseñar y aprender en la Secundaria 1000.

Cuando llegué por primera vez a la Secundaria 1000, por mi experiencia como docente, lo primero que vi me resultó muy familiar: calle de tierra, aulas mal equipadas, directora y docentes relatando todo lo que faltaba. Pero al poco tiempo de habitar el espacio como etnógrafa pude empezar a ver algo más: los docentes llegaban a la escuela, saludaban, iban a sus aulas, interactuaban con los estudiantes, con los auxiliares, con los preceptores; los estudiantes llegaban, algunos serios, otros bromeando, charlaban entre sí, habitaban las aulas, salían al recreo. Finalmente, sonaba el timbre de salida, todos se saludaban, se iban y, al otro día, volvía a suceder la misma escena. Esa escuela, con sus características particulares, sucedía todos los días. Cada uno de los elementos interactuaba en simultáneo, de

manera ensamblada, haciendo que la Secundaria 1000 se parezca a cualquier otra escuela secundaria y, sin embargo, sea distinta a todas las demás. Desde luego que no todos los componentes tienen el mismo peso, pero, tal como nos lo permite pensar el enfoque pragmatista, coproducen la situación educativa. Ninguna está dada de antemano, sino que se hace y sostiene activamente en el despliegue de sus relaciones (Boix y Semán, 2019; Boix y Welshinger, 2018).

Es cierto, viendo la foto panorámica, hay muchos elementos que harían pensar que todo está a punto de quebrarse, sin embargo, se sostiene: la Secundaria 1000 abre sus puertas todos los días. No es difícil describir lo que está a punto de quebrarse, pero más interesante es ver también de qué están hechas las relaciones que la sostienen.

La foto, en realidad, es una fuente de preguntas: ¿cómo se hace una escuela?, ¿cómo se construye el sentido de la tarea en una escuela Desfavorable I en el cruce con la precarización laboral docente?, ¿cómo se espera que funcione una orientación de una escuela secundaria?, ¿cómo se vinculan los jóvenes del barrio Casuarinas con su escuela, con sus docentes, con los conocimientos, con la música?, ¿qué sentido tiene enseñar música en la Secundaria 1000?, ¿qué piensan los estudiantes de sus docentes y sus docentes de ellos y ellas?, ¿les dará lo mismo ir o no ir a la escuela?, ¿les dará lo mismo que les enseñen o que no lo hagan?, ¿qué condiciones deberían estar dadas para captar las plurales formas de experimentar la desigualdad y pensar una educación musical que sea significativa allí?

Posiblemente, muchas de estas preguntas quedarán sin respuesta y permanecerán inevitablemente abiertas. De todas formas, lejos de constituir una limitación, este carácter inacabado confirma la complejidad, las tensiones y las incertidumbres que atraviesan todo recorte analítico de lo social.

3

Clásicos y populares

Dentro de la urdimbre que he mostrado anteriormente, he planteado que la cuestión de las matrices formativas de los docentes de música es uno de los hilos que me interesa seguir. Desde luego no es el único, pero es uno de ellos y no es menor.

A lo largo de los años interactuando con docentes de música, fui detectando que, mientras gran parte declama su intencionalidad por promover una educación respetuosa de la diversidad –y con ello, la consideración de las experiencias musicales previas de los estudiantes como un aspecto fundamental para generar aprendizajes significativos– hay algo que se interpone entre esa expresión de deseo y sus estudiantes.

Recordaremos que Gabriel –a quien presentamos en la introducción– describía con naturalidad un conjunto de saberes musicales de sus estudiantes: reconocer, distinguir aspectos para saber cuándo y para qué usar cada música, bailarla, que englobaba en un *no saben*. Así, había músicas y prácticas musicales que quedaban invisibilizadas y sin valor epistémico, poniendo en tensión su ideal de una educación que promueva la diversidad con lo que efectivamente ocurría en sus clases.

Por ello se vuelve pertinente preguntarse qué es la música y qué es saber música, y en qué grado las categorías aprendidas en el contexto de las matrices ontoepistémicas de sus carreras impactaron en esas definiciones. El relato de Gabriel, además, permitía observar un entrelazamiento entre esas categorías de saber y no saber música con los

capitales culturales amplios o acotados de sus estudiantes. De manera que también es interesante y necesario indagar acerca del sujeto musical que está coimplicado en esa definición de saber música y en esas músicas (de Alba, 2021).

Mi experiencia etnográfica en la Secundaria 1000 me mostró una realidad musical mucho más heterogénea de la que Gabriel me había descripto respecto de los estudiantes de allí, así como también me mostró una realidad mucho más heterogénea en cuanto a prácticas docentes de lo que yo misma imaginaba. Frente a esto, me preguntaba qué es lo que participa en el hecho de que un docente de música pueda –o no– reconocer a sus estudiantes y sus consumos musicales como interlocutores válidos de una manera más horizontal, y así poder hacer del aula un espacio de diálogo epistémico con ellos, sus consumos y sus experiencias.

Con estas preguntas en mente, el objetivo del capítulo es desentrañar algunos supuestos que subyacen en la formación de los profesores de música. Mi interés no está puesto tanto en saber qué aprendieron en sus profesorados, sean de música clásica o de popular, sino en cómo estos docentes se apropiaron y reapropiaron de lo que aprendieron, qué lealtades y deslealtades tienen con su formación, y cómo ello impacta en la interacción con sus experiencias laborales como profesores de música de escuela secundaria en barrios subalternos.

Dicho esto, en primer lugar, haré unas consideraciones previas sobre la formación de docentes de música habilitados al ejercicio de la docencia en los niveles obligatorios: instituciones de tradición euroclásica e instituciones de música popular. Luego, me concentraré en cada uno de estos modelos formativos, desde la propia experiencia de mis interlocutores. Allí, buscaré aproximarme a su experiencia en relación a la carrera estudiada en general, para luego observar, desde sus perspectivas, las potencialidades y los límites de dicha formación en interacción con sus aulas de escuelas secundarias en barrios populares.

Los profesores de música en las escuelas secundarias

Son múltiples las dimensiones que intervienen en la formación docente. Sería desacertado presuponer que existe una relación causal y homogénea entre la institución formadora y los sujetos en formación. La formación recibida es reelaborada por dichos sujetos a partir de sus propias historias y subjetividades, y luego, en sus proyectos de trabajo, se redefine en la interacción con los contextos laborales particulares y situados (Edelstein y Coria, 1995; Rockwell, 2018a).

Ni siquiera la relación es lineal entre un marco curricular y la propia institución. Por ejemplo, no son los mismos debates, interpretaciones y decisiones curriculares los que podrían darse en un conservatorio de música en el primer cordón urbano de la provincia, donde la circulación interinstitucional de docentes y estudiantes suele ser alta y existen más espacios para la formación continua o la práctica artística, que en una institución del interior de la provincia, donde las distancias entre instituciones y la falta de circulación favorecen la endogamia institucional. Esto no vuelve dichos debates y decisiones ni mejores ni peores, pero claramente indica que la puesta en práctica de los diseños curriculares también se ve mediada por múltiples factores.

De todas maneras, hecha esta salvedad, la formación de los docentes de música es un buen punto de partida porque es allí donde se transmite una forma determinada y validada de relacionarse con el objeto de conocimiento "música" y con los sujetos que la experimentan. Los profesorados de música suelen ser carreras muy extensas[22] que interpelan a lo largo de los años acerca de a qué se le puede llamar música y a qué no, cómo se estudia, cómo se clasifica, quién

[22] En términos generales, los profesorados de instrumento tienen una extensión de 7 años, mientras que la de Educación Musical, de 5 o 6 años. Por distintas razones, cuyo análisis excede el objetivo de este trabajo, el retraso académico, especialmente en el profesorado de instrumento, extiende la duración de la carrera a un promedio de 10 años.

puede ser llamado músico, qué es tocar bien, quién está habilitado para evaluar la excelencia musical, entre otras cosas, elementos que integran lo que denominé la matriz ontoepistémica.

En el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, la institucionalización del conocimiento musical está representada por dos tipos de instituciones: los conservatorios de música –de tradición euroclásica– y las escuelas de música popular[23] –con orientación en *jazz*, folklore y tango–. En ambos tipos de instituciones, a su vez, se ofrecen dos profesorados con perfiles bien diferenciados: el profesorado de instrumento y el profesorado de Educación Musical[24]. Ambos profesorados, como veremos más adelante, habilitan para el ejercicio de la docencia en los niveles obligatorios del sistema educativo. Lo que me interesa remarcar aquí es que la dualidad clásico/popular forma una parte clave del sentido de ser de los conservatorios y, en espejo, también del sentido de ser de las escuelas de música popular. Esa dualidad no es solo una elección o recorte estético, sino que es constitutiva de la arquitectura del sistema mismo.

Debo confesar que, antes de comenzar mi trabajo de campo, suponía, de manera demasiado lineal, que la dificultad de los docentes de música por dar validez epistémica a las músicas de los adolescentes tenía que ver casi en forma directa con este dualismo. Imaginaba que los docentes que

---

23 En ocasiones, utilizaré la denominación *escuela de música popular* para simplificar la lectura. En la provincia de Buenos Aires, solo la Escuela de Música Popular de Avellaneda tiene tal denominación.
Los planes de estudios orientados en música popular se dictan fundamentalmente en las denominadas escuelas de arte, aunque también algunos pocos conservatorios ofrecen algún trayecto formativo –en general profesionalizante– en música popular

24 Para simplificar la lectura, entenderé por *profesorado de instrumento* al profesorado de Música con orientación en: instrumento, instrumento popular, canto, canto popular, dirección coral, composición, dirección orquestal y musicología (Res. 13234/99). Asimismo, por profesorado en Educación Musical me refiero al Profesorado en Música con orientación en Educación Musical (Res. 855/11).

teseopress.com

venían de los conservatorios no se podrían conectar con las músicas de los jóvenes. Esta hipótesis se apoyaba en que la música popular juvenil es casi excluida de estas instituciones, a excepción de algunas manifestaciones muy particulares del folklore y el tango, músicas también bastante alejadas de los adolescentes. Por el contrario, suponía que quienes provenían de escuelas de música popular tendrían una mirada absolutamente desprejuiciada, epistémicamente horizontal, respecto de las músicas que circulaban entre sus estudiantes adolescentes, y que, por ende, sus clases serían más significativas para ellos. Aunque parezca una obviedad, claramente ni todos *los clásicos* reproducen su matriz ontoepistémica de manera unívoca, ni *los populares* hacen lo propio: experiencias, personalidades, ideologías, materialidades, oportunidades, mandatos, instituciones, planes de estudio, docentes; en definitiva, toda una gama cercana a lo infinito media, para bien o para mal, en los procesos de formación y su impacto. De forma que no poder trazar esa línea taxativa entre mis interlocutores –clásicos vs. populares– me obligó a repensar unas cuantas cosas y agudizar la mirada.

Comencemos, entonces, a distinguir algunas tensiones en estas matrices formativas. Si bien, para una mejor comprensión del lector, en algunos momentos voy a introducir cuestiones de encuadre de los planes de estudio, el eje estará puesto en la experiencia de mis propios interlocutores en relación a la carrera estudiada y a su propia experiencia laboral, específicamente, con las experiencias musicales de sus estudiantes adolescentes.

Los del conservatorio

El sistema cultural del conservatorio ha sido ampliamente estudiado, desde la etnografía pionera de Henry Kingsbury (1988) hasta trabajos más actuales provenientes de diversas

latitudes (Aharonián, 2009; Born y Hesmondhalgh, 2000; Green, 2017; Hennion, 2002; Mendívil, 2016; Middleton, 2000; Ochoa Escobar, 2016; Schippers, 2010; Tagg, 2015) y producciones locales (Carabetta, 2008; Fabián *et al*., 2025; Shifres, 2019). En su conjunto, estos trabajos coinciden en describir y problematizar al conservatorio como un tipo de institución que reproduce valores y conceptos en torno al talento, las jerarquías de la música artística europea occidental y el sistema maestro-aprendiz, entre otras cuestiones.

Se trata de nociones que se han sedimentado y naturalizado más allá de los tiempos, de cambios en sus planes de estudios y de los contextos locales en los que se encuentren. Tal es el peso y la inercia que ha tenido a lo largo de siglos este legado cultural –aunque persistentemente entrara en contradicción con las músicas de la vida cotidiana– que Philip Tagg lo denominó "The epistemic oil tanker" (2015, p. 83). Así, metaforiza la idea de un pesado petrolero cargado de nociones inevitablemente impregnadas de connotaciones sociales, económicas, ideológicas y tecnológicas, pero con pretensión de neutralidad, que se abre paso por las turbulentas aguas musicales e intenta arrasar lo que encuentra en su camino.

Tres ideas fundamentales sostienen este legado. Primero, la noción de música "en sí misma", que separa la música de sus contextos y, con ello, lo teórico (racional, objetivado) de lo práctico (subjetivo, contextual). Segundo, la sobrevaloración de la técnica instrumental como fin en sí mismo: al disociarse de cualquier repertorio, refuerza la dualidad musical/extramusical. Tercero, la centralidad de la partitura, que cierra el círculo como manifestación de racionalidad, objetividad y neutralidad.

Esta centralidad de la partitura merece una aclaración, por su impacto en la formación tanto de docentes de conservatorio como de escuelas de música popular. El sistema de notación desarrollado en Europa occidental fue, hasta la aparición de la grabación sonora a mediados del siglo XIX, la forma más eficiente de almacenar y distribuir música

(Burcet, 2018; Ochoa Escobar, 2016; Tagg, 2015). Frente a una música intangible y huidiza (Hennion, 2002), la partitura permitió estabilizarla. Pero su estatus va más allá de lo taquigráfico: no se la toma como una representación, sino que en ella "la representación toma el lugar del objeto representado y llega a ser asumida como la música misma" (Ochoa Escobar, 2016, p. 18).

Para Tagg (2015), este sistema de notación es eficaz para graficar estructuras y parámetros tonales de la tradición occidental, pero resulta impreciso o directamente ineficaz frente a músicas que no encajan en sus categorías. Sin embargo, dentro de la matriz ontoepistémica del conservatorio, esa ineficacia no se atribuye al sistema sino a las músicas mismas, calificadas como inferiores, primitivas o ligeras.

Por eso, saber leer y escribir música no es solo dominar una técnica gráfica, sino disponer de las categorías legítimas para pensar, hablar y valorar la música, lo que separa a quienes están alfabetizados musicalmente de quienes no lo están. La alfabetización musical se vuelve así sinónimo de saber música (Shifres y Gonnet, 2015), al punto de que, como afirman los autores, la educación conservatorial no solo se basa en el dominio de la notación, sino que sacraliza la partitura como depositaria de todo el conocimiento musical.

Todos terminamos en la escuela

Hay una vieja burla que circula en los conservatorios: si alguien estudia Educación Musical es porque "no le dan los dedos". Verónica –una de las educadoras musicales entrevistadas en 2021– la recuerda con ironía: –*¡Ay! ¿vos hacés educación?, ¡no te dan los dedos!!!, pero todos terminamos en la escuela, todos terminamos en la escuela*. Detrás de la broma se asoma una jerarquía nítida –el instrumentista solista arriba, el educador musical abajo–, que sin embargo se disuelve apenas ambos perfiles llegan al mismo destino: la escuela.

Instrumentistas y educadores terminan compartiendo las mismas aulas, los mismos estudiantes y, en el fondo, la misma dificultad para correrse del esquema aprendido en el conservatorio.

Para reconstruir esta convergencia, recurro tanto a las entrevistas tomadas durante la pandemia –Verónica, Fernando, Joel, Gabriel y Javier– como al trabajo etnográfico que realicé después en la Secundaria 1000, donde compartí las aulas de Adela, Perla y El Pelado, en tanto docentes formados en conservatorios.

Los profesores de instrumento llegan a la escuela secundaria sin formación pedagógica específica para trabajar en los niveles obligatorios del sistema educativo. Fernando recuerda sus primeros años trabajando en escuelas: –*¡Desastre mal! No sabía qué hacer*. Pero incluso cuando, con el tiempo y la experiencia, logran sortear ese déficit didáctico, persiste algo más profundo: el modo en que escuchan –o no logran escuchar– las músicas de sus estudiantes. Joel se reconoce atrapado en su propio esquema pese a querer abrirse: –*Por más que se quiera hacer el abierto... no dejás de estar dentro de tu esquema*.

En la misma línea, Javier fue muy crítico con la formación en el conservatorio. Luego de egresar estudió la tecnicatura en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles en la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)[25]. Más tarde, entró a trabajar en una orquesta infantojuvenil ubicada en un asentamiento urbano. Estos dos hitos fueron reveladores para él:

---

25 La carrera de la UNDAV se propone el siguiente objetivo: prepara profesionales con sólida formación en los aspectos musicales específicos y con las competencias necesarias para la dirección y la gestión de agrupaciones musicales. Contempla el manejo de problemáticas sociales propias de la población actual y futura que participa de las orquestas y coros infantiles y juveniles en el marco del Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles del Ministerio de Educación de la Nación (Universidad Nacional de Avellaneda, s.f., https://undav.edu.ar/index.php?idcateg=182).

> –Y bueno, cuando salí del Conservatorio y empezás a ver… […] En el Conservatorio, hay mucha distancia entre lo teórico y lo práctico. Y yo encontré que no es tan así, que lo teórico y lo práctico van juntos y van creciendo juntos. […] O sea, ¿para qué me sirve a mí alguien que sepa un concepto de música si no lo puede hacer?

Sin embargo, había músicas juveniles, como el *trap*, que le resultaban indescifrables, porque buscaba en ellas la melodía, la armonía y el ritmo –componentes con los que identificaba "la música"– y no lograba encontrarlos: *–Me hago el boludo, porque no lo termino de entender. Si yo los termino de entender, los saco y los proceso*.

Perla, aunque sus estudiantes le pedían tocar *música de nosotros*, directamente, no se detenía a preguntar qué escuchaban y elegía por ellos las músicas que, en su parecer, merecían un lugar en el aula. Recuerdo que al finalizar una de las clases en las que participé, me miró como desconcertada y preguntó, como quien en realidad no espera respuesta de nadie en particular, qué era lo que había pasado, qué nos había pasado como adultos, decía: *–Que los pibes no conocen a Piazzolla o a otros, que ni saben de dónde sale lo que escuchan, ¿qué nos pasó que no conocen nada de eso?*

Los educadores musicales, por su parte, llegan con la formación pedagógica que a los instrumentistas les falta y no tardan en usarla para devolver la burla. Gabriel es categórico: los de instrumento *solo tenían música académica en su cabeza* y, frente a los estudiantes del conurbano, *se la hacen dura*. Verónica y Gabriel incorporan explícitamente las músicas juveniles a sus clases –las escuchan en sus casas, las seleccionan, construyen actividades a partir de ellas–. Pero esa inclusión tiene un límite preciso, que Verónica explicita con una claridad poco frecuente. Divide sus dos horas de clase en dos momentos bien diferenciados: uno para tocar y otro para *ver el contenido en sí*. Cuando le pregunto a qué llama contenido, me aclara: *–Bajarle el libro, decirles lo que tienen que escribir, charlarlo un poco... En una hora los hago*

tocar fuera del contenido y, en la otra, les bajo el contenido, como que les explico. Tocar y conceptualizar, entonces, no solo están separados temporalmente: están en las palabras mismas de Verónica, *fuera* uno del otro. Las músicas que traen sus estudiantes pueden colarse en esa primera hora, pero llegan fragmentadas –cortadas en pedacitos para identificar ritmo, género, compás– o relegadas a música de fondo a la que, como ella misma reconoce, –*Tampoco le prestamos 100 % atención, porque estamos haciendo otras cosas*: las actividades de música.

Mientras que en el profesorado de instrumento la cuestión de las músicas juveniles claramente no forma parte explícita de los debates en la formación, sí es una temática presente en la orientación de Educación Musical. Verónica explica qué músicas decide habilitar y cuáles no. Para ella, los artistas que escuchan sus estudiantes *escriben lo que viven*, y esa premisa la lleva a trazar una correspondencia directa entre el barrio de origen y el contenido de las canciones: L-Gante, dice, es *el que más toca fondo* porque es de General Rodríguez, mientras que a Wos lo justifica por venir de San Isidro y haber tenido, *evidentemente, una educación por detrás*, comparándolo con Cerati. La música de cada estudiante queda así adherida a un origen social que la vuelve más o menos legítima para entrar al aula: lo que efectivamente suena en su primera hora de clase no son las elecciones de sus estudiantes, sino los temas que ella misma considera más adecuados, como Abel Pintos o canciones de películas de Disney.

Educadores e instrumentistas, entonces, no son tan distintos como la vieja burla sugiere. Ambos llegan a la música de sus estudiantes armados con las mismas categorías –melodía, armonía, ritmo, "contenidos en sí"– y ambos encuentran, por caminos distintos, los límites de esas categorías frente a las experiencias musicales efectivas de los jóvenes. No es casual que tanto el instrumentista que se confiesa incómodo frente al *trap* como la educadora que prefiere Abel Pintos a lo que eligen sus alumnos terminen,

por vías distintas, en el mismo lugar: la dificultad –o la negativa– de pensar la música de otra manera que no sea desde el *epistemic oil tanker*.

Pero esa dificultad no se reparte de manera uniforme, sino que se juega en un espectro de lealtades y deslealtades hacia la formación recibida. Javier y Joel representan el polo más inquieto: ambos cuestionan explícitamente el esquema del conservatorio y buscan, con mayor o menor éxito, torcerlo. Sin embargo, ese gesto de deslealtad encuentra un techo –el propio Javier lo admite cuando confiesa que *se hace el boludo* frente a lo que no entiende– y termina resolviéndose en deslealtades parciales, a medio camino entre el cuestionamiento y la repetición. Perla y Verónica, en cambio, encarnan una lealtad menos conflictuada: no es que no perciban la distancia entre sus categorías y las músicas de sus estudiantes, sino que esa distancia no se vive como un problema a resolver, sino como una jerarquía a sostener: la pregunta de Perla sobre Piazzolla, la elección de Verónica por Abel Pintos, son menos preguntas que certezas. Entre unos y otros, el *epistemic oil tanker* no avanza siempre con la misma fuerza, pero avanza: con matices, con resistencias parciales, pero sin que ninguno de estos docentes logre, finalmente, salir del todo de su cauce.

Los de popular

En Buenos Aires, las escuelas de música popular nacieron, desde fines de los años 80, como una respuesta crítica al modelo conservatorio: una institución que sus impulsores veían como elitista y anclada en un eurocentrismo que dejaba afuera a buena parte de las músicas que sonaban en la calle. Sin embargo, esta posición crítica estuvo más reflejada en lo que Carolina Santamaría-Delgado llama una "crítica hacia afuera" (2007, p. 197), de denuncia, que en una propuesta sistemática "hacia adentro" que posibilitara superar

los obstáculos epistemológicos de estudiar músicas que no encajaban en los moldes de los estudios musicales tradicionales. Esto es lo que lleva a Michael O'Brien (2015) a sostener que, finalmente, las escuelas de música popular en Buenos Aires funcionan dentro del mismo sistema epistémico, homologando reivindicaciones simbólicas, como las ideas de talento, de autenticidad, de lo anticomercial, de prestigio, entre otras. En su etnografía sobre la Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA) y el programa de tango y folklore del Conservatorio Municipal Manuel de Falla, O'Brien (2015) sostiene que en estas instituciones la música popular se define por negación: no es música culta, pero tampoco comercial. El pop o el *rock*, lo "hecho para vender", queda visto como una amenaza a su validez artística.

En línea con lo anterior, Philip Tagg señala que las críticas al modelo ontoepistémico, al *epistemic oil tanker*, tendieron a responder de manera espejada o inversa a dicho modelo. Es decir, frente a la discusión absolutismo artemúsica y su aversión por vincular las estructuras sonoras con significados, usos y funciones, la respuesta de los excluidos del paraíso –músicas y músicos que la música "en serio" dejó afuera– quedó ligada a un "absolutismo musical invertido" (Tagg, 2015, p. 105). Este, haciendo eje en los aspectos subjetivos y contextos extramusicales de la música, dirigió su aversión hacia la teoría, creando su propio canon y sus propias creencias de fe.

Estos debates entre lo masivo y lo comercial no son exclusivos del terreno musical: responden a discusiones más amplias y profundas en torno a la cultura popular en general, de las que la música es solo una manifestación particular (Alabarces, 2020; Rodríguez, 2019; Semán, 2009). Y es justamente en ese terreno más amplio donde se siembran las jerarquías que luego van a reaparecer dentro de las propias escuelas de música popular.

Si en el folklore comprometido o en el *rock* nacional de los años 60 y 70 la legitimidad se construía marcando distancia con "venderse al mercado" –aun sin estar nunca, en

los hechos, al margen de él–, esa misma operación reaparece, décadas después, cuando lo popular académico necesita, para legitimarse, un afuera comercial del cual diferenciarse. El folklore, el tango y el *jazz* pueden ingresar a la currícula; el pop o el *rock más* masivo, no, o solo a condición de despojarse de toda sospecha de "hecho para vender". La vieja distinción entre cultura alta y baja, que la musicología decimonónica proyectó sobre lo clásico, lo folklórico y lo popular, no desaparece entonces en las escuelas de música popular: se reinstala como una frontera interna entre lo popular digno de ser enseñado y lo popular que sigue siendo, también acá, tierra de nadie (Alabarces, 2008, 2020; Gilbert y Alabarces, 2025; Mendívil, 2016; Rincón, 2021).

Lo que cambia, entonces, no es la existencia de una frontera entre lo digno y lo indigno de ser enseñado, sino su ubicación: ya no separa lo culto de lo popular, sino que atraviesa lo popular mismo, reproduciendo hacia adentro la misma operación que decía combatir hacia afuera. Así lo resume El Rana: *–Hacen su elite: folklore, tango y jazz. Nunca hice un tema de los Rolling Stones* [en la escuela donde estudió] *o un rock and roll cuadrado... no circula eso; sí, tienen sus rollos*.

Avancemos explorando la experiencia de los docentes de música formados en las escuelas de música popular, lidiando también con la inercia de este petrolero: las apropiaciones y reapropiaciones que hicieron de sus carreras y cómo ello impactó en la interacción como profesores de música de escuela secundaria con los jóvenes de barrios populares.

En un momento vibraste

A diferencia de los docentes formados en el conservatorio, ninguno de los profesores de música popular que fueron mis interlocutores egresó del profesorado de instrumento: todos eligieron la orientación en Educación Musical. Coinciden en que todos llegaron a la Escuela de Música Popular buscando formarse como músicos, pero encontraron en la

docencia una salida laboral más estable, sin que esto desmerezca su elección: antes que una resignación, fue para varios un descubrimiento. En todos los casos, la formación como músicos populares la fueron construyendo en paralelo o llevándola por fuera de la institución.

Al revisar mis notas de campo y las transcripciones de las entrevistas –tanto de quienes se formaron en conservatorios como de quienes lo hicieron en escuelas de música popular– noto una diferencia llamativa en cómo eligen narrar su propia historia con la música. Los primeros tienden a relatarla a partir de su ingreso al conservatorio[26], como si la institución marcara el verdadero comienzo. Los segundos, en cambio, suelen incluir experiencias muy anteriores a su ingreso, en general después de haber pasado por otras instituciones o de haber demorado la decisión de "institucionalizar" sus saberes musicales. No es que los del conservatorio no tengan una historia previa –claro que la tienen–, sino que esa historia queda, en sus propios relatos, fuera del relato: empieza, para ellos, donde empieza el conservatorio.

En líneas generales, los de música popular habían tenido un recorrido previo que incluía profesores particulares, pasos fugaces o no tanto por conservatorios, talleres o escuelas municipales y amigos que enseñaron a tocar. Como lo sintetizó Gisela, su ingreso a la escuela de arte *fue una búsqueda*, un lugar que les permitió *terminar de cerrar algunas cosas*, como definió El Rana.

Gisela estudiaba piano en una escuela municipal y tocaba folklore cuando decidió anotarse en un conservatorio para conseguir un título oficial. No duró mucho: la enseñanza le resultaba rígida, autoritaria, y lo que más la molestaba era una idea que circulaba, a veces implícita, a veces no:

---

26 En un trabajo anterior abordo la cuestión de cómo los conservatorios tienden a marcar un antes y un después musical en la vida de sus estudiantes a partir de que ingresan a ellos, llegando a hacer una ruptura y reinterpretación en términos peyorativos de sus vidas musicales anteriores y externas al conservatorio (Carabetta, 2008).

tener que olvidar todo lo aprendido para aprender como corresponde. Abandonó y, siguiendo el consejo de una profesora, se anotó en una escuela de arte. Allí, un docente la llevó a una escuela primaria a hacer una actividad musical con los estudiantes, y se sintió interpelada: *–Para mí fue fantástico, fue revelador de lo que quería hacer... dije: bueno, si algo se está moviendo es por acá*.

A lo largo de su carrera Gisela decía haber encontrado docentes muy valiosos y generosos que la ayudaron en sus primeras experiencias laborales como profesora de música, así como reconocía que aquellas materias donde tuvieron que componer, tocar y crear en forma grupal le sirvieron muchísimo a la hora de pensar sus propias propuestas en las escuelas. Al mismo tiempo, recordaba que había otros docentes que sentía que le hablaban de escuelas y estudiantes ideales, que en las escuelas de barrios populares en las que ella empezaba a trabajar *pasaban otras cosas* lejanas a las realidades que *solo pasan en los libros* y que algunos profesores les enseñaban, por lo que necesitó buscar capacitaciones externas que dieran respuesta a sus inquietudes.

El Rana llegó por un camino distinto, pero a una conclusión parecida. Armó su primera banda en la adolescencia sin saber tocar nada: *–¿Qué hacemos? ¡Vamos a aprender y nos ponemos!*, y buscó un profesor de guitarra en su barrio que le enseñó a leer partituras. Cuando un amigo lo invitó a tocar la guitarra a su casa y lo vio pulsar las cuerdas por separado, suavemente, nota por nota, lo frenó en seco: *–¡Nooo, mirá, vos lo que tenés que tocar son los acordes!* El Rana todavía se ríe contando su respuesta: *–Ahhh, boludo, ¿por qué no me dijeron que era así? Yo quería cantar canciones de los Redondos... ¡no quería ser Mozart!* Como recordaremos, aunque se prometió no estudiar en una institución para *no quemarla*, de grande se anotó en una escuela de música popular, buscando una estabilidad laboral.

Ambos terminaron eligiendo Educación Musical, y ambos, ya como docentes, se encontraron discutiendo no contra el dualismo objetivo/subjetivo del conservatorio,

sino contra el *absolutismo musical invertido* de Tagg (2015): en las instituciones de música popular, el hacer música, el "hecho artístico", suele ocupar el lugar central que la teoría ocupa en el conservatorio, y la teoría pasa a sospecharse como una amenaza.

El Rana hablaba con satisfacción de su escuela de arte; como dijo, sintió que le sirvió para *cerrar algunas cosas*. Trabajar en la docencia y en la Secundaria 1000 era su *sueño pedagógico*: hacer producciones musicales. Me explicaba que su objetivo era que se produzca el hecho artístico, al que definía como *que vos sientas que hay otro aire, que hay otra frecuencia, vos sabés, que no se puede explicar... en un momento vibraste y uhhh. Demostrar que ellos pueden expresarse*.

Sin embargo, la centralidad que le otorgaba El Rana a la música como experiencia subjetiva ponía sobre la mesa el dualismo práctica/teoría. Cuando lo conocí en 2022, su primer año en la Secundaria 1000, había tomado las horas de Lenguaje Musical y de Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales. Ese año, al participar de sus clases, me resultaba difícil distinguir entre ambas materias. La única diferencia era la insistencia de El Rana en distinguir entre tocar y aprender teoría. Él mismo me contaba que pensó que Lenguaje era *todo teoría, de escribir y todo eso* –en una clara fusión del lenguaje y la notación musical–, pero su interpretación del *Diseño Curricular*[27] lo hizo ver que *nada que ver, todo apunta a la producción*.

En realidad, él reconocía la utilidad de saber cómo se forma un acorde, qué significa que haya un silencio de negra o de corchea, por ejemplo, pero entendía que ese

---

27 Aunque el *Diseño Curricular* (DGCyE, 2010) se vuelve ambiguo a la hora de superar matrices tradicionales, en los fundamentos de la materia Lenguaje Musical puede leerse que "Si bien se aborda la enseñanza de la escritura y la lectura musicales, este Diseño no privilegia el análisis o reconocimiento de componentes como ejercicio técnico, o la decodificación simbólica […] el énfasis está puesto en los procesos de recepción/ interpretación y producción […] Este enfoque implica atender no solo a los procesos perceptivos en general, sino también a los aspectos en que el lenguaje interviene y permite llevar a cabo los procesos de producción musical" (p. 113).

teseopress.com

conocimiento era una demanda *que en algún momento va a saltar* y no era su intención acelerar el proceso en tanto temía no llegar al objetivo de que los estudiantes pudieran expresarse. Por eso la "teoría" solía aparecer como algo a resolver muy rápido, –*Copien, así se lo sacan de encima*, o como amenaza disciplinaria: frecuentemente les decía que, si no trabajaban les iba a dar teoría; que, si no aprobaban la materia, iban a tener que venir en noviembre y él les iba a tomar teoría.

Gisela, en cambio, fue revisando esa misma aversión con el tiempo: empezó enseñando solo por imitación y oído, pero luego se propuso ir *hacia otro tipo de entendimiento, un poco más de teoría*. Me explicó que, para ella, aprender a tocar desde la transmisión oral generaba un tipo de conocimiento que cumplía con el objetivo de producir esa música puntual que se quiere tocar en ese momento, pero que corría el riesgo de *quedar ahí, no llegar a ser una herramienta*. Para ella, el hacer y el analizar la música tenían que estar integrados: partir desde la producción a la necesidad de saber cómo se arma un acorde, cómo se puede escribir, cómo se escribe un ritmo, cómo se escribe en la notación convencional, cómo en el cifrado americano, por qué tal acorde queda bien con tal otro, etc. Decía que su objetivo era que, el día de mañana, cuando ella ya no fuera la profesora de estos jóvenes, aquellos estudiantes que quisieran seguir estudiando música o simplemente *guitarrear en la casa* tuvieran herramientas y supieran a dónde ir a buscar más.

Más allá de que, por lo visto, el *oil tanker* no desaparece en las escuelas de música popular, sí era notable la fluidez con que estos docentes conectaban con las músicas de sus estudiantes. Su radar musical popular les permitía ubicar rápidamente las músicas de sus estudiantes, aunque por cuestiones generacionales o de elecciones estéticas no fuera la música que ellos mismos escucharan o tocaran. Cuando los chicos canturreaban o silbaban fragmentos de canciones esperando que algún docente adivinara el tema, Adela –formada en conservatorio– apenas atinaba a reírse:

–*Nooo, ni idea, chicos, no me vengan con esas cosas*. Gisela, El Rana, Ángel, Pedro y Marcos, en cambio, siempre se prendían al juego, y hasta lo aprovechaban para comparar acordes o hablar de música con sus estudiantes. Persisten, claro, sus propios "rollos" –como decía El Rana–, y sus propias objeciones a ciertas letras o temáticas. Pero esas objeciones se resolvían encontrando otra canción del mismo artista o del mismo estilo que fuera menos problemática, algo que su propia familiaridad con esas músicas les permitía hacer con soltura.

Pero no solo estos docentes buscaban entrar en diálogo con las músicas de sus estudiantes, sino también con las formas de tocar los instrumentos por fuera de las convenciones, como el caso de Dani, el guitarrista zurdo que tocaba con la guitarra de diestro dada vuelta. Así también, en varias ocasiones vi a Gisela pidiendo al estudiante que le enseñara lo que hacía en la guitarra para poder imitarlo y comprender cómo lo estaba haciendo y, desde ahí, sugerirle algún cambio para que sonara mejor.

Gisela, El Rana y el resto de los docentes formados en música popular encuentran en esa institución un espacio que, por caminos distintos, sintieron más propio; pero ese espacio no logra prescindir de sus propias jerarquías y exclusiones, apenas las desplaza. La fluidez con que conectan con las músicas de sus estudiantes –que Adela, formada en conservatorio, ni siquiera intenta– no alcanza, por sí sola, para resolver la pregunta de fondo: si reconocer esas músicas equivale a tomarlas en serio como saber legítimo, o si ese reconocimiento sigue operando bajo condiciones puestas por el docente.

Hablar de música es hablar de sujetos

Como quedó planteado en la introducción, toda matriz ontoepistémica sobre la música lleva coimplicada la defi-

nición del sujeto que aprende (de Alba y Hoyos Medina, 2021). Esta coimplicación permite pensar que no existe un sujeto neutro que accede a saberes neutros en un mundo neutro. No se trata de que culturas distintas tengan distintas epistemologías, sino de una disputa, en clave relacional, por la jerarquía de saberes y, por tanto, por la jerarquización de sujetos: quién puede saber, quién puede producir saberes legítimos, quién es negado como sujeto epistémico pleno (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Quijano, 2000).

El giro decolonial ha permeado la promoción de una educación diversa e intercultural, cuyo impacto también alcanzó a las instituciones formadoras de profesores de música. Conservatorios y escuelas de música popular han incorporado, con distinta intensidad, lenguajes de diversidad, interculturalidad e inclusión en sus discursos institucionales, sus planes de estudio y sus declaraciones de principios. Sin embargo, que ese vocabulario circule no equivale a que la matriz ontoepistémica que organiza la formación haya resuelto quién es reconocido como sujeto pleno de saber musical y quién queda relegado a una diversidad meramente tolerada o folclorizada (Walsh, 2010, 2013).

Este apartado se propone indagar cómo esa coimplicación aprendida y reapropiada en la formación docente de quienes fueron interlocutores de esta investigación tensionó la mirada que despliegan hacia los jóvenes subalternos, lo que impactó en la construcción de su posición docente (Southwell, 2018).

Esa posición docente se construyó, en gran medida, en instituciones formadoras cuya matriz ontoepistémica ya fue descripta. Decíamos anteriormente que los conservatorios son herederos de un poderoso conjunto de nociones occidentales de la música que identifican y codifican los rasgos especiales de estas músicas puras –en sí mismas–, así como se procesan las diferencias del resto que quedan subsumidas bajo una jerarquización estable (Mendívil, 2016; Tagg, 2015). Dominar esa codificación, entonces, es disponer de categorías aceptadas para pensar, hablar y valorizar

la música. De manera que la alfabetización musical se vuelve sinónimo de saber música y marca la brecha entre quienes están alfabetizados musicalmente y quienes no lo están (Shifres y Gonnet, 2015).

En este marco, el sujeto de aprendizaje coimplicado en dicho modelo es un sujeto musicalmente informado: oyente analítico y comprensivo, o, como queda expresado en el *Diseño Curricular*, un sujeto que "conoce en la medida en que logra identificar, explicar y relacionar los atributos del arte, con su organización, modos de representación, y procesos de producción" (DGCyE, 2010, p. 12).

Los docentes formados en conservatorios resuelven de manera heterogénea su tarea, y esa heterogeneidad no los hace equivalentes ni intercambiables. Sin embargo, más allá de las diferencias individuales, lo que interesa analizar aquí es cómo la matriz ontoepistémica aprendida en su formación opera a través de ellos, interponiéndose entre su mirada y las experiencias musicales que los estudiantes traen: las tensiones y extrañezas que esa matriz produce frente a las músicas juveniles se deslizan, inevitablemente, hacia los propios sujetos que las portan.

Gabriel me había hablado mucho de todo lo que no sabían sus estudiantes, en contraposición con el *oído diversificado* de los jóvenes de las escuelas más céntricas, con los que sí podía establecer un *feedback*. Opinaba que en aquellos estudiantes, cuyos capitales culturales definía como *acotados* o *plafonados*, no había *un recorrido musical en la vida de estos pibes como para poder hacer cosas*, que había que *partir de muy atrás*.

Pero no era el único. El Pelado me había contado que cuando empezó a trabajar en la Secundaria 1000, en 2017, tuvo un grupo muy bueno que *hasta leían partituras*, pero que después empezaron a llegarle grupos *de otro nivel*. Adela, por su parte, soñaba con que sus estudiantes vieran un ensayo de orquesta o de coro como los que dirigía para *que no se queden con lo que conocen y nada más*, porque sostenía que solo conocen lo que les vende el mercado que, en su

opinión, eran todos horribles y hacían *esa música de ahora, que no es nada*.

Los tres miran a sus estudiantes desde la misma pregunta: ¿qué les falta? Gabriel observa que el capital cultural acotado de sus estudiantes los llena de carencias frente al parámetro del oyente analítico de escuelas céntricas. Aunque ellos bailen las músicas, las escuchen y reconozcan performativamente con qué usos van a relacionarlas, eso queda fuera del circuito de intercambio legítimo de saberes. El Pelado solo ve declive en los estudiantes: los que antes leían partituras y los de *otro nivel*, eufemismo que jerarquiza sin nombrarlo. Por último, Adela no piensa tanto en términos de carencia, sino de salvación: que no se queden con lo que conocen, que vean algo mejor. Pareciera que pasarles los acordes para tocar una cumbia a sus estudiantes, por ejemplo, no incrementa o complejiza lo que ya conocen, porque lo que conocen, lo que saben, *no es nada*.

En los docentes formados en música popular la barrera ontoepistémica no aparece –o al menos no se enuncia– como justificación explícita de su lectura sobre la subalternidad. Ellos mismos, en el recorrido que los condujo hacia la música popular, habían tenido que enfrentarse a esa barrera en la lucha por la legitimación de músicas y saberes musicales propios. De todas formas, y sin establecer una relación causal directa, si este trayecto formativo incidió de algún modo en su compromiso y empatía con los sujetos en condición de subalternidad, ello no se expresó de manera homogénea ni exenta de contradicciones en sus vínculos personales y pedagógicos con los estudiantes.

Como muestran los casos de Gisela, Ángel y El Rana, el compromiso con los jóvenes –genuino y sostenido– oscila entre dos polos que no siempre logran distinguirse con claridad. Por un lado, el esfuerzo por habilitar condiciones para que los estudiantes actúen desde sus propios saberes y experiencias –lo que Spivak (2017) llama promover infraestructuras de agencialidad–. Por otro, la tentación de asumir la voz autorizada que sabe lo que el otro necesita,

que interpreta sus condiciones y que, en nombre de la democratización, la concientización o la protección, termina superponiéndose a las significaciones que los propios estudiantes construyen (Alabarces, 2020; Alabarces y Añón, 2008; Semán, 2009).

La pregunta que organiza la mirada cambia –ya no es ¿qué les falta?, sino ¿cómo los cuido, los contengo o los concientizo?– y el lugar que ocupa el estudiante camina por la delgada línea entre la posibilidad de actuar desde sus propios saberes y que sea otro quien hable en su nombre.

Gisela, recordaremos, decía elegir escuelas que trabajan con población subalterna porque sentía que era allí donde podía contribuir a generar algo. Le enojaba profundamente la mirada de algunos colegas que tendían a ver solo pobreza o degradación cultural en los estudiantes: –*Está todo el tiempo la cuestión de lo popular y lo clásico. Está muy marcado, muy marcado, pero no es de la música popular, ¡es del pibe popular!* Frente al discurso instalado de que los jóvenes no saben nada, que vienen de cero y que la función de la escuela era cultivarlos y bajarles cultura porque no tienen, ella respondía con énfasis:

> –¡Pero no vienen de la nada! Preguntale a los pibes si no van al Envión, si no van a la murga, si no cantan, si no tocan… Esta comunidad viene mucho del folklore, de la cumbia… Los Frías tocaron en montón de lugares, tienen un montón de experiencia.

Esa apuesta se traducía en gestos concretos: cuando tocaba el timbre del recreo, Gisela se quedaba cerca de la puerta del aula y dejaba que sus estudiantes se quedaran adentro tocando, o que chicos de otros cursos entraran y se pusieran a tocar con sus compañeros. Soñaba con que hubiera suficientes instrumentos para que todos pudieran usarlos en las horas libres o llevárselos a sus casas: –*Eso sería increíble, creo que se haría el triple de producciones o más*. Y cuando un preceptor entró a su aula a gritarle a un estudiante con

historia judicial diciéndole que si no le gustaba la escuela que no viniera más, Gisela esperó que se fuera y habló con sus estudiantes: *–No chicos, no alimenten eso. Ustedes pueden hacer un montón de cosas* […] *No alimenten, vamos que ustedes pueden, hagan, hagan, hagan y ciérrenle la boca*.

Sin embargo, la agencialidad real de los estudiantes no siempre tomaba la forma que Gisela esperaba. A pocas semanas de que el gobierno provincial entregara *netbooks* a los estudiantes de sexto año, uno de ellos contó en el aula que la había cambiado por un celular. Gisela lo escuchó y recuerdo su expresión entre desilusionada, sorprendida y buscando comprender la lógica de lo que este chico le decía: *–Yo ya tengo compu en mi casa, necesitaba cambiar el celu... y bueno*. El chico no había pedido permiso para agenciar de una manera que Gisela no había previsto, y eso la dejó en una encrucijada genuina, sin saber qué pensar ni qué decir. No resolvió la tensión con un discurso: la sostuvo y siguió apostando. Esa capacidad de quedarse en la incomodidad sin cerrarla es lo que distingue su posición de las que siguen.

Ángel y Gisela se habían cruzado como estudiantes en la misma escuela de arte y volvían a encontrarse en la Secundaria 1000. Desde el momento en que Ángel tomó las horas de Análisis y Producción en Música dejó claro que el objetivo prioritario de su materia era fortalecer los vínculos: crear un buen clima de trabajo, que los estudiantes pudiesen hablarse respetuosamente, que se escucharan y que se sintieran escuchados. Hemos visto en capítulos anteriores que esa prioridad se percibía en todas las clases suyas en las que participé, que se iniciaban charlando largamente sobre temas de lo más variados.

Ángel sabía perfectamente qué enseñar y cómo hacerlo. Lo llamativo era que la atención que ponía en escucharlos para conocerlos no era la misma que ponía cuando los estudiantes respondían a esas consignas. El ejemplo más paradójico fue cuando les tomó una evaluación escrita individual y, ante la pregunta de alguno de los jóvenes, prácticamente les fue diciendo lo que tenían que contestar en cada

ítem. La escucha que habilitaba el vínculo no se transfería a la confianza epistémica en lo que los estudiantes podían producir.

Casi llegando a fin de año, un día pasé por su aula. Había muy pocos estudiantes porque la selección de fútbol argentina jugaba en ese horario un partido amistoso y la mayoría había faltado para verlo en sus casas. Nos pusimos a conversar y me contó acerca de su propio proceso durante el año: –*Me da bronca que, por prejuicio o inseguridades, recién ahora logré lo que tendría que haber hecho desde el principio*. Me explicó que a principios de año no los conocía y los prejuzgaba: –*Entonces, no me importaba si tocaban o no, si aprendían o no. Dale con el vínculo y el vínculo... pero hace unas semanas, me cayó la ficha de: bueno, el vínculo ya está... ¿entonces?* Decía que, recién entonces, buscaron los instrumentos y se pusieron a sacar temas y a tocar: –*¡Y eso yo tendría que haberlo hecho de entrada! ¡Me rescaté hace tres semanas de lo que hubiera querido hacer!* El vínculo, que había sido pensado como condición de posibilidad del aprendizaje, había terminado ocupando su lugar. Incluyó –valiosamente– a los estudiantes desde la escucha, pero tardó meses en confiar en sus estudiantes como verdaderos sujetos de saber y no solo sujetos de afecto.

El Rana conocía el barrio Casuarinas desde adentro. Ese conocimiento situado lo diferenciaba de Ángel y, en cierto modo, parecía acercarlo más a la realidad de sus estudiantes. Sin embargo, era justamente desde ese lugar de proximidad desde donde construía una frontera: el límite de las músicas que dejaba entrar al aula estaba en el RKT. Le preocupaban las letras, las imágenes de los videos y los personajes que se querían mostrar en ellos, para él muy ligados al delito y al mundo narco: –*¡Boludeces no! Que entiendan que eso es una boludez, que tienen 14 años, que no van a ser narcos y si son narcos, son unos boludos porque los están agarrando de soldaditos*.

Frente a la impotencia que sentía ante una realidad sobre la que poco podía hacer en términos estructurales, El Rana apelaba a su rol docente para articular una denuncia

que, aunque nacía de un conocimiento genuino del barrio y de una preocupación real por sus estudiantes, operaba como advertencia moralista sobre el supuesto efecto del RKT:

> –¿Vos te creés que en el barrio sos piola? No, nene. Vos tenés un jefe que tiene un círculo de gente sin valores y te va a usar. Por eso lo que yo les digo es que tengan confianza en mí, que yo soy el profesor.

Esa última frase es reveladora: la confianza que convoca no es en los propios estudiantes sino en él, en su lectura de la realidad y en su criterio sobre qué músicas merecen entrar al aula. A diferencia de Gisela, que solía habitar la incomodidad cuando la agencialidad de los estudiantes la sorprendía, en ocasiones, El Rana no lograba habitarla. Sabía lo que el barrio hacía con los jóvenes y pensaba que ciertas músicas construían un imaginario que él se sentía en la obligación de denunciar, y por eso se sentía habilitado a decidir que esa música no iba a entrar al aula. El compromiso era genuino, y nacía de la cercanía, no de la distancia; pero es en este punto particular –y no como norma general de su vínculo con los estudiantes– donde esa cercanía deriva en una voz que termina hablando por ellos en lugar de con ellos.

Los casos presentados muestran que la diferencia entre docentes formados en conservatorios y docentes formados en música popular no es la diferencia entre jerarquización y no jerarquización, sino entre distintas modalidades de una misma operación. Gabriel, El Pelado y Adela preguntaban: ¿qué les falta?, y medían a sus estudiantes contra el parámetro del sujeto musicalmente informado que su formación había instituido como norma. Gisela, Ángel y El Rana preguntaban: ¿cómo los cuido, los contengo o los concientizo?, y desde esa pregunta –aunque más empática y más situada– tendían, en mayor o menor grado, a ocupar el lugar de quien sabe lo que el otro necesita. No se trata de una diferencia de voluntad, sino de cómo cada matriz formativa ha

delineado las condiciones de lo que es posible ver en el aula. En ambos casos, el desafío es el mismo: cómo evitar que nuestra propia "voz autorizada" –ya sea técnica o afectiva– termine silenciando la agencialidad real de los jóvenes.

Hablar de diálogo de saberes, de negociaciones interepistémicas, de un diálogo que interrogue las formas de producción de conocimientos y las prácticas culturales es un camino complejo y aún por construir, tal como lo plantea Catherine Walsh (2010, 2013). Como ella afirma, hablar de una interculturalidad crítica o, como diremos aquí, de una educación musical intercultural crítica, supone mucho más que el gesto de reconocimiento del otro y su singularidad. Supone, en principio, el desafío complejo de que ese gesto bienintencionado no quede estancado en un monólogo disfrazado de pseudodiálogo.

Lo que los registros etnográficos revelan, entonces, no es la mala voluntad de ninguno de estos docentes, sino la persistencia de la matriz ontoepistémica que atraviesa su posición docente: una matriz que, incluso cuando se propone ser inclusiva, diversa o comprometida, sigue organizando la mirada desde la pregunta por la carencia o la amenaza, y no desde el reconocimiento de lo que los jóvenes ya saben, ya hacen y ya son. Esa homogeneidad en el patrón de mirada, en el patrón de diversidad que organiza la formación y los diseños curriculares, es el dato que cierra este recorrido por clásicos y populares, y que abre, al mismo tiempo, la pregunta que organiza el capítulo siguiente: ¿qué saberes y qué agencialidades despliegan los propios jóvenes de la Secundaria 1000 por fuera –y a pesar– de esa mirada?

4

La pregunta incompleta

En el capítulo anterior formulaba que la matriz ontoepistémica que subyace a la formación de los profesores de música, tanto de conservatorio como de música popular, se interpone entre ellos y sus estudiantes, dificultando el reconocimiento pleno de sus músicas, significados y saberes musicales.

En este sentido, el propio título que elegí para esta investigación, *No escuchan, no saben*, sintetiza en esa expresión algo que escuché decir con mucha frecuencia a los docentes de música al referirse a sus estudiantes; una afirmación con dejo de lamento pero que podría convertirse en una interrogación hacia los docentes: ¿en serio no escuchan, no saben? ¿Qué es lo que no escuchan jóvenes que desde hace más de una década viven en un mundo donde la música está presente en sus casas, en consultorios médicos, en películas, publicidades, supermercados y videojuegos? ¿Seguro que homogéneamente responden de manera pasiva, siempre, a lo que el mercado les ofrece?

No es una interrogación que pretenda juzgar a los educadores musicales. Lo que busca es problematizar los márgenes de maniobra que les ofrecen sus matrices ontoepistémicas formativas –a las que se suman sus reapropiaciones, las condiciones y rutinas laborales– para poder pensar qué espacios o pliegues encuentran allí para apoyar su tarea pedagógica y hacer del aula un campo semántico compartido (Cardoso de Oliveira, 1996). En otras palabras, cómo hacer del aula un espacio donde todas esas experiencias puedan ser interrogadas y negociadas, y en el que, en

definitiva, logren entrar en un terreno dialógico de sentidos disputados.

Como hemos planteado en la introducción, en su teoría de las mediaciones, Hennion sostendrá que la música ocurre sin que haya un objeto y un sujeto claramente definidos. Se trata, en cambio, del entramado de elementos heterogéneos, un espacio de relación entre humanos y no humanos, donde ocurre la experiencia que hace que la música surja en tanto resultado de una actividad siempre recomenzada, con efectos contingentes, irreversibles y, en buena parte, imprevisibles (Hennion, 2002, 2003).

Luego, en su pragmática del gusto musical, Hennion adopta el término *vinculaciones* o *apegos* para dar cuenta de cómo pensar la simetría entre músicas y usuarios, donde cada conexión hace algo, pero ninguna es suficiente por sí sola porque lo que importa son las formas en que los sujetos se vinculan con los objetos de su apego: ese trabajo intencional, reflexivo e instrumentado, donde los sujetos ponen a prueba una y otra vez esas sensaciones que los unen a sus gustos y disgustos musicales (2009, 2010, 2012, 2018; Hennion y Teil, 2003).

De allí la importancia de tomar en serio las agendas de los usuarios de la música como portavoces privilegiados de su hacer y su relación con ella, en tanto son ellos quienes mejor pueden poner en palabras y en gestos todo lo que despliegan en torno a sus gustos y los gustos de los demás. Sin embargo, esa agenda propia de los estudiantes rara vez es lo que efectivamente se indaga en la escuela. Un buen ejemplo de esto es lo que sucede en la evaluación diagnóstica inicial que los docentes realizan al comienzo del año.

Diagnóstico inicial

Al inicio del año escolar, se espera que los docentes realicen una "evaluación diagnóstica inicial". Esta no es una

evaluación con fines de obtener una calificación, sino de evaluar –en el sentido de indagar– las experiencias y los conocimientos previos de los estudiantes para poder diseñar la planificación anual de la materia contemplando esos puntos de partida individuales y grupales. En general, los profesores de música de escuela secundaria aprovechan este momento para conocer al grupo y sus consumos musicales e ir armando un repertorio con el cual irán trabajando durante el año.

Algunos lo hacen en forma escrita, otros en forma oral, lo cierto es que lo típico es que se pregunte a los estudiantes qué música les gusta o cuáles son sus artistas favoritos. Con esa información, muchos docentes irán formándose una idea del grupo, de lo *diversificado* o no de sus oídos, de sus *trayectorias* musicales, como planteaba Gabriel en la introducción.

Sin embargo, al pedirles a los estudiantes que escriban en una hoja quiénes son sus cinco artistas favoritos, es bastante probable que esas respuestas hablen más de las modas, de lo que están escuchando en ese momento de sus vidas, de etiquetas ambiguas que agrupan músicas y de industrias culturales, que de lo que realmente les pasa o hacen con esas músicas: cómo las escuchan, dónde, por qué, qué les interesa de ellas, qué piensan, qué los moviliza y qué es lo que ellos hacen con esas músicas puntuales y qué hacen esas músicas con ellos en esta etapa singular de sus vidas –que no es toda su vida–.

Además, detrás de la pregunta por los artistas favoritos se asoma la suposición de que el docente de música con solo escuchar el nombre de un artista puede inferir, desde su posición de exterioridad, la calidad y cantidad de experiencias musicales de sus estudiantes y, por qué no, el efecto que tal o cual música puede causar en quienes la escuchan.

Para muchos de los docentes –en especial los formados en el conservatorio, como pudo verse anteriormente– el criterio evaluativo para leer esas respuestas tiene como eje las propiedades estructurales de la música en cuestión,

medida en términos de complejidad o simpleza: –*Esa música de ahora, esa música que no es nada*, decía Adela. Para otros, serán las circunstancias de vida de los artistas, como observamos en Verónica: –*Lo que pasa es que Wos es de San Isidro, como Cerati, y L-Gante es de General Rodríguez*. Para otros más, el criterio pasa por el imaginario que ciertas músicas construyen o promueven, como sucedía con El Rana en relación con el RKT.

Estos tres criterios –la valoración estructural, el origen social del artista, el imaginario asociado al género– comparten, sin embargo, un supuesto común: la idea de la pasividad que implicaría el acto de escucha en quienes no están formados o entrenados para lo que, por oposición, se define en algunos ámbitos como una escucha activa. Desde esa pasividad, la música actuaría, para bien o para mal, como un objeto-estímulo que produce efectos en los sujetos-oyentes (Bergh y DeNora, 2009; Born, 2010; DeNora, 2004; Frith, 2014; Hennion, 2010).

Es cierto que la música produce efectos sobre los oyentes o, mejor dicho, que los oyentes se entregan a ciertas músicas para experimentar sensaciones y emociones. Sin embargo, tal como lo plantean los trabajos de Hennion, DeNora, Frith y Born, ese efecto no puede predecirse *a priori*, como un efecto isomórfico: es incierto e indeterminado, y solo puede comprenderse observando (y escuchando) las heterogéneas articulaciones con las que los oyentes –activa y reflexivamente– vinculan los materiales específicos que les ofrece una música con las circunstancias singulares de sus vidas personales y sociales. Buscar esas causalidades por fuera de esa observación situada es caer en explicaciones sociologistas homológicas o esteticistas.

Como señala DeNora (2004), las distintas músicas que existen ofrecen particularidades estructurales y convencionales que habilitan (o no) un marco para las experiencias de quienes participan en ellas. Como afirma la autora, entonces, esto significa que ni la fuerza semiótica es una propiedad inherente a esos materiales musicales, ni esos materiales

son espacios semióticos vacíos (p. 38, traducción propia), sino que se producen y se coproducen en la relación, en la mediación entre la música y quienes se involucran con ella.

No es mal inicio, entonces, preguntar por los artistas favoritos. Pero es, por lo menos, una pregunta incompleta.

Una lista con el nombre de las canciones o bandas favoritas de los estudiantes –tan situada y contingente– no da cuenta acabada de esas experiencias. Menos aún cuando esa lista habilita imaginar trazos lineales y homogéneos entre artistas y "calidades" de experiencia musical, como si el nombre bastara para inferir el efecto. Es, apenas, una parte de toda la experiencia musical involucrada allí.

Biografías sonoras

Frente a esa insuficiencia, quisiera comenzar este apartado relatando una experiencia personal, ocurrida mientras me encontraba esbozando la escritura preliminar de este capítulo, y que me permitió reflexionar y reorganizar la información que tenía.

Era sábado y mi hijo de 17 años estaba ordenando su habitación mientras escuchaba música. Yo estaba en mi computadora escribiendo. No estaba prestando atención a lo que él escuchaba hasta que, de repente, comenzó a sonar un tema que me transportó inmediatamente a mediados o finales de los años 70 y a la imagen de mi hermano, 6 años mayor que yo, adolescente, junto al tocadiscos de mi casa escuchando a Yes –grupo británico icónico del llamado *rock* sinfónico de la época–.

Yo era una niña de no más de 10 años; no puedo recordar bien cuál era la música que a mí me gustaba a esa edad, solo sé que yo escuchaba lo que escuchaban los mayores, incluido mi hermano. Escuchaba a Yes porque él escuchaba a Yes –del mismo modo, pensé después, en que mi hijo ahora escucha lo que le acerca un meme, un amigo, un

algoritmo–. Es más, mi hermano se fue bastante temprano de nuestra casa paterna con todos sus discos y desconozco qué pasó con él y su gusto por Yes. Yo nunca más había vuelto a escuchar ese tema hasta ahora, que en la *playlist* de mi hijo sonaba, remasterizado, "Roundabout"[28].

Entré a su habitación y, con mucha curiosidad, le pregunté cómo había llegado a ese tema, de dónde lo había sacado. Él, con mucha naturalidad, me contestó: *–Mamá, hace casi 10 años que es un meme*. Con cierta compasión por el gesto claramente generacional de mi cara, me explicó que el tema aparecía siempre en el final de cada capítulo de la serie que él veía: *JoJo's Bizarre Adventure*. En cada capítulo, el "to be continued", que dejaba la historia en suspenso e invitaba a ver el capítulo siguiente, era acompañado por un fragmento de "Roundabout". Así, se volvió viral que, ante situaciones donde parece que algo inesperado va a ocurrir, en ese instante de suspenso, el meme acompañara la leyenda "to be continued" con un fragmento del tema de Yes. A mi hijo el tema le había gustado, lo buscó y ahora "Roundabout" estaba en su *playlist*, junto a Kendrick Lamar, Dillom, Arctic Monkeys, Viejas Locas, Blur y Cerati, entre otros tantos.

La situación me dejó pensando en varias cosas. Por un lado, cómo algo que yo no había vuelto a escuchar en casi 50 años –que no fue parte de mis músicas favoritas, o no lo recuerdo así, ni siquiera en mis cambiantes paquetes de músicas favoritas a lo largo de mi vida– seguía ahí, disponible en mi cuerpo, y yo había podido tararear los ocho minutos que dura todo el tema sin dificultad.

Por otro lado, pensé en mi hijo. Él había encontrado el tema en YouTube a partir de un meme, pero no tenía la menor idea de qué había sido Yes como banda, ni quiénes tocaron en ella; y esa ignorancia no le importaba en lo más mínimo. Aun así, "Roundabout" estaba en su *playlist*, tan

---

28 Al final de esta investigación se incluye un apéndice con el listado de los temas musicales mencionados en este capítulo con sus correspondientes *links* audiovisuales.

disponible para él como lo había estado, medio siglo antes, para mí.

Ese desajuste me hizo pensar en Gabriel, el docente que presenté en la introducción, aquel que anudaba la idea de "saber música" y "saberes previos" al conocimiento de los nombres de autores, intérpretes, grupos. Si mi hijo hubiera sido su alumno, probablemente habría entrado en la categoría de quienes "no saben": no ubica a Yes, no sabe de dónde viene el tema, quizás ni podría nombrarlo en una evaluación diagnóstica. Volví a pensar, entonces, en lo incompleta que resulta la pregunta por las músicas favoritas como indicio de saberes previos.

Por último, pensé en cómo las tecnologías de las últimas décadas transformaron las experiencias musicales de los usuarios: un meme viral, un algoritmo de recomendación, una serie de *streaming* pueden hoy poner en circulación un tema de 1971 con una lógica –y una velocidad– que nada tiene que ver con cómo se armaban y circulaban las listas de reproducción en tiempos de *long play*, casetes o CD (Van Dijck, 2016; Yúdice, 2007).

Pensando en todo ello es que en este apartado quiero hacer visible alguno de los entretejidos musicales que pertenecen a lo que yo llamo las *biografías musicales* de mis jóvenes interlocutores de la Secundaria 1000. Esas músicas que, sin ser necesariamente favoritas en sus presentes, algunas están anudadas a recuerdos o situaciones familiares, a amigos, a salidas, a eventos colectivos, a momentos, por ejemplo; otras que son simplemente músicas escuchadas por ahí, en ningún lugar y en cualquier lugar, y que aparecen pidiendo ser tocadas o cantadas; otras que son búsquedas más conscientes. Lo cierto es que todas tienen, en mayor o menor grado, algo para contar por detrás, o bien algo que permite etiquetarlas en categorías de géneros o estilos más o menos convencionales –*rock*, folklore, tango, cumbia– o en categorías no convencionales: *música de nosotros, música de donde son ellos, música que me hace acordar a ella, música triste, música tranquila*, entre tantas otras. En definitiva, que están ahí

disponibles para convertirse en algún tipo de marco para sus experiencias musicales.

El mapa sonoro de los afectos

Uno de los hilos más recurrentes en esas biografías musicales es el que se teje a través de los vínculos afectivos más cercanos: la familia, pero también los amigos. Al charlar de música con cualquiera de los estudiantes de la Secundaria 1000, con frecuencia aparecían en sus relatos experiencias musicales ligadas a distintos miembros de su familia o a su círculo de amistades.

Mayormente, los abuelos solían aparecer ligados al folklore y a una vida migrante desde el interior del país: –*Son de Santiago y de Entre Ríos, así que escuchan la música de allá, chamamé, chacareras*, me contaba Matías; –*Mi abuela me llevó a la fiesta del cabrito en Catamarca, porque es de allá, y me acuerdo que comí un montón y que escuché a Abel Pintos y al Chaqueño Palavecino por primera vez en vivo*, relataba Brian.

Por su parte, los padres de estos jóvenes, con un promedio de edad de 40 años, aparecían en sus biografías aportando mucho de *rock* nacional como Spinetta, Charly García, Fito Páez o Cerati, también Iron Maiden, Metallica, Nightwish, Almafuerte, Rata Blanca, o Michael Jackson, Queen, bandas de salsa, cuarteto cordobés, cumbia. Los románticos –como Los Nocheros, Luciano Pereyra, Luis Miguel, Sandro, Camilo Sesto– solían venir de la mano de las mujeres de la familia, sean sus madres, abuelas o tías, y acostumbran a ser músicas cuyo recuerdo quedaba ligado a la escena de estas mujeres que realizaban quehaceres domésticos.

Todo este entretejido musical convive en cada uno de los jóvenes, incluso permitiéndoles marcar límites entre la música *de ellos*, la *de los otros*, y las que escuchan *por mí* –queriendo decir con ello las que eligen escuchar por gusto propio–. Sin embargo, ninguno de estos límites impide que

cualquiera de ellas pueda ser parte de sus *playlists* simultáneamente.

Darkan, por ejemplo, me contaba que, en su infancia, escuchaba mucha música con su papá, especialmente *rock* nacional, música que aprendió a amar: *–A mí me encanta el rock nacional, lo escucho todo el tiempo, por mi papá... los que más escucho son Cerati, Spinetta, Cuarteto de Nos, creo que esos son uruguayos y, bueno, un poco de Charly García... varío, qué sé yo*. Su mamá, por su parte, escuchaba salsa o bachata mientras hacía las tareas de la casa y ese gusto se volvió también un gusto compartido: Darkan se ponía a escuchar con ella y bailaban juntos en el comedor; cuando ordenaba su habitación o estaba aburrido, ponía salsa. Antes de ser un repertorio, entonces, esas músicas fueron un cuerpo moviéndose junto a otro cuerpo: un modo de estar con el padre, un modo de estar con la madre, que antecede a cualquier clasificación por género o por gusto propio.

Sin embargo, la música que heredan de su entorno familiar convive con otro fenómeno: el auge digital del mundo contemporáneo les permite a todos estos jóvenes un acceso inmediato a músicas que décadas atrás sería impensable y que diversifica sus consumos, que se vuelven mucho más plurales –omnívoros si se quiere (Fernández Rodríguez y Heikkilä, 2011)– que en épocas analógicas. Así, el ejemplo de Alex que presento a continuación permite ver cómo en su relato convergen músicas que remiten a identidades, a sexualidades, a fiestas, a músicas de antaño que se reconocen en músicos de ahora, y el rol que juega la tecnología en estos consumos diversos.

Alex comenzó diciéndome que él escuchaba *de todo, de la nada*. Que como pasaba mucho tiempo jugando videojuegos en la computadora, de repente, le daban ganas de escuchar algo, *de la nada* –insistía–, entonces lo buscaba y lo escuchaba mientras jugaba. Le pregunté qué quería decir con "de la nada" y me dijo que era una sensación corporal, que cuando

estaba jugando le "venía algo" en su cuerpo, *como que se pone a bailar* random *y de la nada quiero... ¡escuchar tango! Y me pongo a hacer pelotudeces y a escuchar tango*.

Seguramente por mi cara de sorpresa ante el tipo de música que, "de la nada", le dieron ganas de escuchar, me contó que un amigo con el que jugaba frecuentemente era fan del tango, así que solían escuchar tango mientras jugaban: –*Nos ponemos a escuchar tango para jugar un videojuego porque... no sé... porque está lindo. ¡El tango es Argentina!* Contó que a veces escribía la palabra tango en su buscador de música y escuchaba la primera recomendación que le aparecía; otras, su amigo sugería algún tema: *... y estamos jugando un juego de disparos y estamos escuchando tango*. Me contó que en la actualidad hay *como trap con tango... tango electrónico, está bueno, me acuerdo el de YSY A, que es tipo tango, que es un... que es un cantante que me gusta mucho*. De todas formas, así como escuchaba tango mientras jugaba, decía que también podía escuchar una cumbia, o *reggaeton*, o *me escucho un pop a las 3 de la mañana, capaz*.

Me explicó Alex que a él le encantaba toda la música, pero que *yo no soy de un tema... de un género, de un grupo específico*. A él le gustaban los ruidos fuertes: –*Hay gente que no les gusta Metallica, ponele, por el tema de los ruidos fuertes, pero yo... a mí me encanta poner los ruidos fuertes*.

Alguna de las músicas que Alex escuchaba era objeto de objeciones en su círculo de amigos, objeciones que a menudo se apoyaban en supuestos de género: me decía que el pop era considerado "medio de maricón" –al menos algunos estilos del pop, me aclaraba–, en una asociación entre ciertos sonidos y una masculinidad que no se tolera entre pares. Sin embargo, si lo sentía en el cuerpo, *me pongo re pelotudo y me pongo a bailar pop*. Entre sus amigos también el *reggaeton* era criticado por ser algo muy repetitivo, pero me decía Alex que, aunque él lo sabía y acordaba con ello, él se había criado con el *reggaeton*: recordaba que Daddy Yankee había sido su artista favorito de pequeño. Mientras me contaba esto, entre risas, me cantó: *dame más gasoliiiina...* Me

decía que esa música le traía recuerdos de infancia y fiesta que hacían que le tuviera cariño a todo ese estilo de música: *–Es como la fiesta de tus tíos que siempre dormís con la cumbia... "Bombón asesino"... todos de joda y vos de chico, tapado con una campera en la silla, durmiendo... me encanta*.

En Alex conviven, entonces, muchas músicas y muchas maneras de vincularse con ellas: el buscador, el algoritmo, las recomendaciones, todo en el mismo dispositivo y casi en el mismo gesto. Nada de eso se ordena según un género favorito o una identidad musical estable; se ordena, más bien, por lo que cada música le hace sentir en cada situación.

Me pregunto si, al plantear que los estudiantes no escuchan nada, los docentes no estarán afectando la posibilidad de sorprenderse. Al perder de vista la heterogénea trama de mediaciones involucradas en esas experiencias, ¿no se corre el riesgo de pensar en los estudiantes de manera homogénea, como simples consumidores musicales acríticos y pasivos?

Música para algo: *playlists* y situaciones

El modo en que los jóvenes organizan y jerarquizan sus propias músicas es otro dato revelador de que lo que en apariencia falta –quizás no saben nombres o no dan cuenta "correcta" de un género convencional– convive con una relación rica, activa y reflexiva con la música, solo que organizada con otra lógica que, posiblemente, no sea la lógica informacional que el diagnóstico escolar espera.

Darkan, por ejemplo, me decía, que "por él" elegía escuchar hip hop –que definía como la música de ahora– aunque me explicaba que prefería los clásicos, los del 2000 para abajo. En su teléfono celular, todas estas músicas convivían en distintas *playlists* que Darkan organizaba por género, según me contaba: *–Tengo arriba rock, otra de solo salsa,* metal *también, hip hop, tengo variadito*. De la misma forma, Agustín me explicaba que se armaba carpetas en su celular, dependiendo de la actividad que estuviera haciendo: *–Si escucho*

algo de inglés lento es porque estoy haciendo algo, ordenando o algo. Después, un fin de semana cuando tengo más libre, ahí sí, escucho más cumbia.

En otros jóvenes, no solo la familia o los amigos hacían aportes a sus mapas sonoros ligados a experiencias y sentimientos, también había espacios en los que interaccionaban donde eso sucedía. Derek me contó que él estaba todo el día con música, que no podría vivir sin música y pensaba que la vida sería aburrida sin ella. Afirmaba que *toda la música tiene su lugar y todo lugar tiene su música*, y ejemplificaba su contundente frase contándome que él había aprendido a tocar la batería en los talleres que ofrecía una iglesia cercana a su casa.

Según contó, los que ya tocaban en esa iglesia estaban grandes y necesitaban *jovencitos que los reemplacen*, por eso armaron talleres y él fue invitado por un amigo. Con la batería de la iglesia, Derek aprendió a tocar *música cristiana*, porque no los dejaban tocar otra música. Él sentía que eso estuvo bien, que ahí aprendió ritmos básicos y que esa música estaba bien para ese lugar. De todas formas, él prefería la *percusión más electrónica*, la que se escucha en las fiestas electrónicas o en los gimnasios, lugar donde la descubrió. Me contó que iba a hacer musculación en un gimnasio y que el entrenador le sugirió música para que acompañara su rutina física:

> –Me puse el auricular y escuché y dije ¡wow!, ¡¡te da una energía!!… te da como un plus, ¿entendés? Es como que vos te sentís identificado con ese tema porque te ayuda, sentís algo con ese tema, lo sentís en el cuerpo.

Para otras ocasiones, como hacer algún viaje largo, Derek, en cambio, elegía escuchar la *playlist* que le había armado su novia. Me decía que ella era depresiva y amante de *la música triste*. Me confesaba que a él no le gustaba esa música porque, aunque le recordaba a ella, lo bajoneaba, lo ponía triste. Cuando iba a casa de su novia y esa música

estaba puesta, no le gustaba para nada. Pero Derek le había encontrado un lugar para escucharla y fue durante un viaje largo en micro: *–Es como música de viaje, porque vos vas mirando los paisajes por la ventana y es como que vas tranquilo, vas diciendo: ¡qué lindo!* La *playlist* que le armó su novia terminó relajándolo y haciendo que duerma gran parte del viaje: *–Y bueno, yo me dormí y la verdad es que la pasé re bien porque yo me desperté y yo seguía teniendo los temas. Y, nada, me hacía acordar a ella*.

Entre Darkan y Agustín, que ordenan sus músicas de antemano en carpetas según género o actividad, y Derek, que encuentra recién en el viaje el lugar que le faltaba a una música que hasta entonces rechazaba, hay algo en común: en todos los casos la música se activa, se prueba, se ajusta a una situación.

Los ejemplos que fui narrando permiten ver que, a lo largo de la vida, la gente, los lugares por los que uno transita, las músicas se hacen presentes. Enfatizo el "se hacen presentes", porque podría ser que simplemente estén, como música de fondo a la que uno no le presta atención, cuya escucha podría decirse que es relativamente pasiva, inadvertida, pero sin embargo hay un momento en el que uno la trae al presente, la habita para ensamblarla con recuerdos, sujetos y objetos, con la materialización de nuestras identidades (Born, 2010, 2011; DeNora, 2004).

Como señala George Yúdice (2007), en los tiempos actuales casi no existe espacio donde no haya música: es cada vez más ubicua. Toda esa presencia constante va organizándose y constituyendo un juicio estético –se critica, se acepta, se rechaza, se baila, se emula, se interactúa con todo tipo de música– casi en cualquier lugar, y eso está muy lejos de hacer pensar en la pasividad del consumo.

Se participa, entonces, de la experiencia musical, y se establecen con ella lazos del más diverso tipo. Todo eso, aun disperso y fragmentado, forma parte de los saberes musicales previos con que los estudiantes llegan al aula de música: hay siempre un trabajo de reparar en lo que los materiales

musicales ofrecen, para ensamblarlos con un recuerdo, una sensación somática, una emoción. La escucha, en definitiva, nunca es pasiva.

Tomar en serio a los usuarios de la música

La posibilidad de entender la música como realidad compuesta que solo existe en situación –dependiendo de lugares, momentos, objetos, personas– y que tiene al aficionado como sede del sentimiento por ella y portavoz privilegiado de esa experimentación (Hennion, 2002, 2010, 2012, 2017b) permite apartarse de la idea binaria del oyente activo o pasivo, víctima irremediable de la manipulación del mercado, y comenzar a complejizar la mirada sobre los jóvenes y su relación con las músicas.

Posiblemente ni Abel Pintos ni el Chaqueño Palavecino estén en la lista de músicas favoritas de Brian, ni Darkan conozca los nombres de agrupaciones que hagan salsa o Alex el nombre de los mayores exponentes del tango en Argentina, pero podían hablar de esas músicas: las reconocían, las bailaban, las sentían en el cuerpo.

Desde finales del siglo XIX, la musicología tradicional sostuvo la idea de escucha estructurada, aquella que exigiría una disposición activa para reparar en los aspectos estructurales de la música y captar el todo que le da sentido. A ese oyente experto, activo e ideal, Adorno, en tiempos de industrias culturales, le contrapuso una tipología negativa de los oyentes según fuera su relación con los consumos industriales y masivos, ligados íntimamente, en su concepción, con la capacidad de captar dichos aspectos estructurales de la música (o la falta de ella). Según los grados de pasividad en la escucha, Adorno propuso oyentes consumidores culturales, oyentes emocionales, oyentes entretenidos, entre otros (Born, 2010).

Ese oyente idealizado formó parte fundamental del modelo ontoepistémico canonizado e institucionalizado; por lo tanto, no es de extrañar que aún hoy impregne los espacios formativos de los profesores de música. Ese oyente idealizado está en la base del *no escuchan*, aunque a esta altura de los tiempos, en las industrias culturales y los consumos de los propios profesores de música haya demasiados contraejemplos para asumir esa tipología a rajatabla.

Ahora bien, si aceptamos que esa figura del oyente activo, concentrado y comprometido con su objeto finamente estructurado sigue siendo un ideal en los conservatorios y que, en consecuencia, se vuelve un ideal de lo que se busca formar en las escuelas, podríamos imaginar a los músicos populares criticando tal postura, acusándola de elitista y de desvalorizar la emocionalidad, por ejemplo. Se trataría de una crítica legítima: opondría al oyente estructurado un oyente que siente, que se emociona, que vive la música en el cuerpo antes que en el análisis.

Pero esa crítica, aunque necesaria, no alcanza a torcer del todo la matriz que la origina. Aun para criticar al oyente activo/pasivo, esa misma tipología sigue impregnando la formación de músicos clásicos y populares, porque lo que ninguna de las dos posturas termina de cuestionar es la primacía de la idea binarista de la relación objeto-estímulo/sujeto-oyente. Por el contrario, hemos expresado que, para autores como Hennion, Born o DeNora, esta relación no puede predecirse plenamente *a priori*, es incierta e involucra siempre un accionar que moviliza todo un ensamblaje de personas, cosas, estados, historias, que hacen y crean esa experiencia musical.

Entonces, como hemos visto a lo largo de todas las experiencias que repuse en este capítulo, la música es algo que se escucha, pero también que se ríe, se baila, se canta, se piensa, se juega, se ofrece, se siente en el cuerpo, se recuerda. La música es una mediación, y esas operaciones

teseopress.com

de mediación se hacen visibles cuando se toma en serio la voz de los estudiantes-aficionados.

No está mal, entonces, preguntar por los artistas favoritos de los estudiantes. Pero, a esta altura, se coincidirá en que la pregunta es incompleta.

Es incompleta porque no da cuenta de todo lo que los estudiantes movilizan, activa y reflexivamente, en sus experiencias musicales. Y es incompleta, sobre todo, porque corre el riesgo de que los docentes se arroguen el monopolio del sentido de esas experiencias, cediendo a interpretaciones homológicas que ya hemos discutido en este capítulo.

Con todo, escuchar –tomado en el sentido amplio que fuimos desplegando aquí– es apenas una de las formas en que estos jóvenes se vinculan con la música. Sus biografías sonoras, sus mapas afectivos, sus *playlists* situadas muestran una relación rica con la escucha, pero no agotan lo que la música es capaz de movilizar en ellos. Falta, todavía, el paso de la escucha a la acción: qué hacen estos jóvenes cuando la música deja de sonar solamente en sus auriculares y empieza a pasar por sus manos, sus voces, sus cuerpos en movimiento. De ese pasaje –de la escucha a la *performance*, de la experiencia a la agencia en acto– me ocuparé en el capítulo siguiente.

5

Hacer con la música

El capítulo anterior mostró que escuchar nunca es un acto pasivo, sino un trabajo de mediación, de apego, de producción de sentido. Pero escuchar es solo una parte de lo que estos jóvenes hacen con la música. En este capítulo me detengo en el paso siguiente: qué pasa cuando la música deja de sonar solamente en los auriculares y empieza a pasar por las manos, las voces, los cuerpos en movimiento; cuando el gusto se vuelve práctica, composición, interpretación, *performance*.

Sin embargo, pensar estas prácticas –tocar, cantar, bailar, organizar las *playlists*– exige tomar una posición respecto de una tensión que atraviesa buena parte de la sociología de la cultura.

Es indudable el valor del complejo andamiaje teórico y metodológico de Pierre Bourdieu para comprender y explicar el funcionamiento del campo artístico. Apartándose de las explicaciones esteticistas y sacralizadoras del arte, Bourdieu introduce la clave relacional para sostener que "lo que se vive como un don, o un privilegio de las almas de elite, un signo de elección, es en realidad el producto de una historia, una historia colectiva y una historia individual" (2010, p. 32). De esta manera, se constituye un campo artístico de relativa autonomía, dirá, en el que artistas, críticos, públicos, instituciones, etc., discuten y luchan acerca de las obras que se producen, se consumen y circulan en ese microcosmos social relacional (Bourdieu, 1990, 1998, 2010).

Sin embargo, su obra no ha estado exenta de polémicas y cuestionamientos, sobre todo en referencia a su

concepción de la estética y su deriva en los análisis de las prácticas culturales de los sectores populares (Grignon y Passeron, 1991). Al respecto, Bourdieu sostiene que los sectores populares, condenados por las urgencias de la vida, son hostiles a buscar la belleza en sí y para sí, subordinando la forma a la función; es decir, aplicando a los objetos una mirada que no difiere de la que se aplica a los objetos de la vida cotidiana, producto de la solidaridad con su estilo de vida que se extiende a todos los dominios (1998, 2010).

Esto quiere decir, como nos recuerda Michel de Certeau (1999), que así como el adjetivo *popular* nace, en el siglo XVIII, como un gesto de poder para nombrar prácticas, valores y tradiciones que no alcanzaban la envergadura de *lo cultural* –mimetizado con la cultura ilustrada–, los análisis de raíz bourdieana, siglos más tarde, no logran superar la tendencia de leer las prácticas culturales de los sectores populares en términos de carencia. Lo que hacen los sectores populares con la cultura queda atrapado, en estas perspectivas, en una lógica de déficit, de lo que les falta respecto de la cultura legítima, y el gusto popular aparece como el reverso necesario del gusto refinado.

Frente a esto, un conjunto de autores propone correr el eje de la mirada. Grignon y Passeron (1991) advierten sobre el riesgo de leer las culturas populares desde el miserabilismo –que las reduce a la falta, a la privación de lo legítimo– o desde el populismo –que las idealiza como resistencia pura o autenticidad incontaminada–. Contra ambas tentaciones, invitan a entender la heterogeneidad al interior de las prácticas culturales de los sectores populares, en su propia lógica y sentidos, sin perder de vista su experiencia como cultura dominada.

Es decir, sin dudas en nuestras sociedades estratificadas, cultura y poder han estado siempre vinculados organizando jerarquías culturales. El estudio de las prácticas culturales no puede desentenderse de esas limitaciones, pero ello no significa que los sectores populares sean meros receptores

pasivos de los bienes culturales que circulan en la sociedad. Por el contrario, hay una reapropiación y producción de sentidos propios que merecen describirse en sus propias lógicas –no como copias degradadas– y en el contexto de la disputa por el sentido legítimo (Alabarces, 2020; Semán, 2009).

Como sostiene Michel de Certeau: "siempre es bueno recordar que a la gente no debe juzgársele idiota" (1996, p. 189).

En esta línea, este capítulo busca describir qué es lo que los jóvenes de escuela secundaria efectivamente hacen con la música: con qué recursos, con qué sentidos y con qué gramática propia. Se trata, siguiendo a Antoine Hennion (2002, 2010), de tomar en serio a los propios usuarios: no explicar sus prácticas desde afuera, a partir de lo que les falta o de lo que no llegan a ser, sino describir el trabajo situado, activo y siempre inacabado mediante el cual construyen su gusto y su relación con la música. Se trata, en definitiva, de restituirles a estas prácticas su positividad: no leerlas en negativo, como ausencia de otra cosa, sino en su propio derecho.

Canten algo y que me haga ponerme a bailar

Como mencioné en la introducción, hacia fines de 2021 –todavía en contexto de las restricciones de circulación por la pandemia de COVID– entrevisté por plataforma de videollamada a estudiantes de escuelas secundarias públicas. Luego de charlar con ellos sobre música y sus experiencias musicales escolares, les pedí que *a posteriori* eligieran un tema musical que les gustara y que me enviaran por WhatsApp un mensaje escrito o de audio donde me enseñaran a escuchar ese tema como ellos lo escuchaban: qué iba pasando, a qué tenía que prestarle atención, qué tenía que esperar, qué debía ir escuchando.

Una de las que respondió a mi pedido fue Lucía, de 13 años. Lucía vivía en un pequeño departamento con sus padres y una hermana menor. Concurría a una secundaria pública céntrica del conurbano, habiendo hecho su primer año de secundaria y gran parte del segundo sin contacto presencial con sus compañeros y docentes. Es más, solo en el segundo año, la mayoría de sus docentes mantuvieron la continuidad pedagógica solo a través del Classroom. Esta contextualización no es menor, porque ayuda a dimensionar, aunque sea en parte, los estados de ánimo de Lucía.

Contaba Lucía que los fines de semana, mientras ordenaban la casa o cocinaban, su madre ponía música a través de un canal de música en el televisor. Según contaba, buscaba una música de fondo que les gustara a todos. Desde la perspectiva de Lucía, lo que elegía su madre era música *ochentosa* de *rock* nacional o Abel Pintos, Luciano Pereyra, o *toda esa música que suenan como tranquilas y hablan del amor*. A Lucía esa música *tranquila* la llenaba de melancolía: –*Me tira para abajo y me dan ganas de llorar*, por eso, en la intimidad de su cuarto y sus auriculares ella elegía músicas *que tengan buen ritmo y que sean pegadizas*, fundamentalmente en inglés, para cambiar su humor.

Con mucha convicción, Lucía contaba que para ella la música actuaba como un *refugio para engañarse*, decía que ella *usa la música para cambiar de humor*. De esta manera, cuando empezaba a sentirse triste, Lucía recurría a músicas que eran *más arriba*, que la llenaban de energía y de ganas de hacer cosas. En el proceso de cambiar su estado de ánimo, ella sentía que las letras de las canciones podían jugar un papel contrario a su objetivo, por eso evitaba la música en español con letras que le hablaran de *que la vida es un desastre, odiemos la vida juntos... o qué linda que es la vida... ¡No quiero que me hablen de ningún lado! ¡Canten algo y que me haga ponerme a bailar!*

Aunque Lucía sabía inglés, sentía que la sonoridad de ese idioma le evitaba perder la concentración en lo que buscaba: bailar y cambiar su humor. Además, mientras iba

configurando su identidad, Lucía necesitaba sentirse contenida dentro de una comunidad –aunque sea virtual– con la que compartía gustos musicales y Spotify fue una herramienta imprescindible para ello.

Como el aislamiento del COVID no le permitió juntarse con sus pares a compartir músicas o se lo limitó extremadamente, la aplicación le ayudaba para saber qué era *lo que suena ahora; lo que le gusta a todo el mundo que escucha música en inglés*, información que construía accediendo a las listas de éxitos y tendencias de artistas o bandas de pop y pop-*rock* en inglés.

Para enseñarme a escuchar un tema como ella lo escuchaba, Lucía eligió "Break my heart", de la artista británico-albanesa Dua Lipa. Me envió el *link* con el video oficial y un texto de WhatsApp –que transcribo exactamente como me lo envió– en el que fue poniendo comentarios y aclarando el minuto exacto donde sucedía lo que me quería decir:

> ¡Hola Silvia! ¡Recién pude decidirme por una canción sola, me costó bastante! "Break My Heart" de Dua Lipa, la elegí porque es pegadiza y "te dan ganas de bailar"… Está en inglés, igualmente lo que más me gusta es el ritmo, no la letra.
> A partir del segundo 25 te podés dar cuenta cómo va subiendo la intensidad del ritmo, de a poquito…
> En el minuto 1:01 hay una pausa y de repente cambió el "ambiente", en el minuto 1:10 volvió el ritmo del comienzo.
> Cuando Dua Lipa dice: "I am falling in love, with the one that could break my heart?" parece como que la artista lo siente de verdad y el baile del video acompaña con un cambio de escenario y pasa a estar en un avión. En este caso, el video me encantó, me parece que transmite lo mismo que dice la letra y las transiciones están muy bien logradas.
> Si prestás atención, cada vez que la cantante hace una pequeña pausa cambia de escenario, como en el minuto 2:32.

Algún analista, en clave bourdieana, podría verse muy tentado a mostrar cómo Lucía es el típico reflejo de la abrumadora fuerza del mercado de la música que le impone la creencia en la autenticidad de su artista y moldea sus

gustos musicales (DeNora, 2004; Hennion y Grenier, 2000). Sin embargo, si bien la entrevista a Lucía nos da pistas de cómo funciona la industria musical en tiempos de Spotify, también arroja pistas acerca de cómo ella pone en juego información musical y no musical, para apropiarse, para crear activamente el sentido y, entonces, coproducir con lo que la plataforma le ofrece.

Lucía le otorga al tema de Dua Lipa que eligió la capacidad de configurar sus estados emocionales y corporales (Born, 2010; DeNora, 2004): ese ritmo marcado, claro, repetitivo, que va ganando fuerza con la incorporación progresiva de nuevos instrumentos; la voz juvenil y cálida de Dua Lipa, en una tesitura media, que asciende melódicamente mientras cuenta cómo se cae y se levanta una y otra vez en la búsqueda del amor. Todo eso –a lo que se suman las imágenes del video, el vestuario, los bailarines, los colores–, en conjunto, actúa para Lucía como una mediación que le permite cargar su cuerpo de energía y ponerse de mejor humor, mientras las oscilaciones de ánimo propias de sus 13 años y la incertidumbre de la pandemia hacían lo suyo.

Siguiendo a DeNora y a Born, no se trata, entonces, de que el tema de Dua Lipa, o cualquiera de los que Lucía escuche, produzca mecánicamente un efecto sobre ella. Es una coproducción en la que se dispone, se entrega a estas músicas, reapropiándose de ellas. Al mismo tiempo, les otorga a algunos de los materiales de la canción: su ritmo rápido y repetitivo, la capacidad de ayudarle a reconfigurar sus estados emocionales y corporales, tanto para ella misma como para los demás. No es mecánico, ni es definitivo. Lucía tendrá que poner a prueba cada vez ese entramado para reafirmar su vínculo o para rechazarlo.

El único límite es tu imaginación

Otro de los jóvenes entrevistados en 2021 fue Esteban, de 16 años, estudiante de una escuela técnica pública céntrica del conurbano. Al momento de entrevistarlo, Esteban vivía con su mamá y tenía cuatro hermanos mayores que lo habían hecho escuchar *rock* y *heavy metal* en tiempos en que compartía el hogar con ellos.

Desde muy pequeño, su mamá lo llevaba a las peñas folklóricas en las que ella participaba bailando. Contaba que a través de las peñas conoció a muchos músicos con quienes su familia entabló relaciones de amistad. Gracias a ello, a lo largo de su infancia aprendió a tocar el bombo y pudo tomar algunas clases particulares de guitarra, de violín y de piano. Cuando ingresó a la escuela técnica, ya no tuvo tiempo disponible para seguir aprendiendo con cierta sistematicidad con profesores o en escuelas de música, por lo que los tutoriales de YouTube se volvieron sus aliados para seguir aprendiendo.

Cuando Howard Becker (2008) describió en su libro *Los mundos del arte* a los profesionales que clasificó como *artistas integrados, rebeldes, populares e ingenuos*, según su posición en relación con el mundo del arte organizado, evidentemente estaba pensando en un mundo del arte analógico, un mundo donde la producción musical a través del reciclaje digital aún no había proliferado (López-Cano, 2010).

Claramente Esteban –aunque no lo supiera– desafiaba todas esas posiciones, e incluso las clasificaciones sedimentadas en muchas de las instituciones formativas involucradas en esta investigación, cuando se definía como músico autodidacta y redoblaba la apuesta agregando, con convicción: –*Soy compositor*.

Con su teclado y su computadora, Esteban hacía hip hop con sus amigos: –*Producciones de hip hop o... o más... onda como el trap. Aunque no me representa mucho, el trap, no me gusta mucho, pero bueno, es la música que hago con mis amigos y, bueno, mis amigos escuchan esas cosas*.

Resulta interesante observar, en primer lugar, cómo las tecnologías electrónicas y digitales posibilitaron y ampliaron la agencia creativa[29] de Esteban permitiéndole componer y, en segundo lugar, cómo su agenciamiento creativo estuvo ligado a su socialidad, al encuentro y negociación estética con sus amigos. Por lo tanto, su agenciamiento estuvo distribuido: sonidos, amigos, tecnologías, convenciones estilísticas del *trap* o el hip hop; todo ello se ensamblaba en su experiencia de creación (Born, 2005, 2010).

Mientras Esteban hacía estas negociaciones estéticas con sus amigos, componiendo música que no formaba parte importante de sus gustos, sus búsquedas musicales personales giraban en torno al *rock*, al *jazz* y al *blues*. Decía que le gustaba mucho analizar la música, sus escalas, los acordes y que prestaba mucha atención a las sonoridades, dando a entender con ello la mixtura entre los timbres de las voces e instrumentos, las armonías utilizadas y las texturas.

Como esbozamos al inicio del capítulo, Pierre Bourdieu (1992, 1998, 2010), en las obras que dedica al arte y a la cuestión de los gustos estéticos, plantea que el gusto popular se caracteriza por la elección de obras que carecen de ambición o pretensión artística. Estas obras estarían, en su perspectiva, más ligadas a lo inmediato: a la función de uso por sobre su forma. La ambición o pretensión artística de la que el autor habla, por el contrario, estaría ligada al abordaje de los objetos considerados artísticos desde una disposición puramente estética donde la apreciación de la forma prima sobre la función. Esa disposición estética se logra en el proceso de haber adquirido el conjunto de saberes necesarios para descifrar esas propiedades y, para Bourdieu, están correlacionados con los niveles de instrucción y el origen social. No es necesario ni es pretensión aquí

[29] El objetivo aquí no es analizar y evaluar la creatividad de las composiciones musicales de Esteban a fin de determinar si se trata de creatividad o competencia en función de si logró o no alcanzar los umbrales estilísticos apropiados, en términos de Toynbee (2003), sino señalar su agenciamiento creativo en tanto sujeto activo y reflexivo.

teseopress.com

seguir haciendo cuestionamientos a la mirada de Bourdieu sobre la cultura de los sectores populares, pero el ejemplo de Esteban lleva a pensar que, por lo menos, los sectores populares y sus prácticas culturales son más heterogéneas que las que él estudió.

¿Por qué no pensar que Esteban imprime una intencionalidad estética a lo que escucha?: se interesa por prestar atención a escalas, a armonías, a las formas, a los códigos estilísticos. Conoce bastante bien cómo descifrar los códigos formales de las músicas que escucha. Es cierto, debe faltarle mucho por conocer, no fue a estudiar composición en una institución legitimada, sino que construyó ese conocimiento en su experiencia de haber ido a peñas, de conocer músicos, de haber tomado clases con ellos y de lo que Internet y sus programas de edición de música le han permitido aprender, pero ¿eso le impide una búsqueda estética? Y al mismo tiempo, ¿por qué pensar que lo que para Bourdieu es un antagonismo entre la forma y la función en Esteban no puede fluir con otra lógica?

En él, todas las experiencias musicales que vivió y que vive, junto con las herramientas que fue adquiriendo, se volvieron una fuente de recursos: sonidos e ideas musicales que podía descomponer, elegir y usar, tejiendo con ellos nuevas músicas que creaba con sus amigos y para sus amigos, gracias a la tecnología de que disponía (Born, 2005, 2010).

Él mismo decía que era en el hip hop donde sentía que podía meter toda esa música: *–Toda esa música que escuché a lo largo de mi vida, esos conocimientos, esas vivencias, las experiencias... porque el hip hop es como mucho más orgánico* […] *tenés todas las herramientas y el único límite es tu imaginación*. Así, mientras escuchaba música solo o con sus amigos se detenía en una base, en un *riff*, en el timbre de un instrumento en particular o en el color de una voz, en una armonía y, con su piano y los editores de sonidos de su computadora, iba articulando ideas musicales y sonidos buscando una lógica, una organicidad, para crear un tema nuevo de un estilo de

música que no lo representaba particularmente, pero cuya composición le daba mucho placer.

Al igual que Lucía, para responder a mi consigna, Esteban eligió el tema "The Howl", del grupo escocés Wolfstone, que fusiona música celta con *rock*. Además del *link*, me envió un audio de WhatsApp donde el tema sonaba de fondo mientras él reaccionaba en tiempo real, marcándome con mucha pasión los momentos a los que quería que prestara atención.

Desde la introducción, Esteban señalaba cómo los instrumentos iban "preparando el ambiente" para la entrada del tema principal. Pero el momento que más lo conmovía era la entrada del violín: *¡Ahhh el violín!!, ¡escuchá! Le tengo un amor al sonido del violín que es inigualable. No, no, no... la melodía es preciosa, ¡no puede ser, no puede ser tan linda!*, decía, deteniendo el audio para volver a escucharla.

Más adelante, al llegar a lo que llamó "su parte favorita", Esteban dejó de describir la música en términos técnicos –timbres, contracantos, estructura– y pasó a narrar la escena que esa música le hacía imaginar: *toda la música folklórica, como medieval* […] *me apasiona* […] *me transporta completamente... a mí en una carreta, en Escocia... Creo que es la mejor representación de lo que me pasa cuando yo la escucho*.

Esteban es un degustador de sonidos. Su experiencia de escucha no solo remite a la percepción de los parámetros objetivos del sonido que le permiten interpretar si se trata de un violín u otros instrumentos que van sumándose, preparando el "ambiente" para dar la entrada al violín con la melodía principal, sino que en la organización y construcción de sentido de lo que oye, establece vinculaciones con emociones, con sensaciones somáticas, con mundos imaginarios, con imágenes, con colectivos sociales y crea o cocrea los sonidos de lo que está escuchando.

La experiencia de Esteban permite reponer lo que dijimos en el capítulo anterior respecto de los estudios sobre la escucha, en particular aquellos que, fundados en la teoría crítica de Adorno, sostienen la controvertida división entre

una escucha activa y una escucha pasiva. Esta división se articula, a su vez, con la disposición estética –o su ausencia– de la que habla Bourdieu. Entendiendo esto como un binarismo reduccionista, Georgina Born (2010) propone que, en lugar de discutir sobre *la escucha*, se utilice la categoría de *experiencia musical*, ya que permite ampliar la perspectiva e incluir lo corpóreo, lo afectivo, lo colectivo y lo situado de esa experiencia.

Desde este lugar, es pertinente sostener que no es más activo Esteban porque reconoce instrumentos, escalas, armonías y se interesa por el *jazz* y la música celta, que Lucía, a la que aparentemente solo le importan los ritmos repetitivos de la música pop que la hagan bailar. Son distintas formas de producir y habitar la escena sonora y comprometerla, o, mejor dicho, poner a prueba ese compromiso y renovarlo (o no) cada vez, con las historias, las emociones, los gustos, los disgustos y la socialidad de cada uno. Entonces, poder pensar a estos jóvenes como oyentes activos, degustadores de sonidos, coproductores de escenas sonoras se vuelve imprescindible para no dar por hecha la relación lineal entre formación/apreciación/música/determinismos sociales, en la que tantas veces caen los educadores musicales y los sociólogos de la música (Bergh y DeNora, 2009; Born, 2010; Hennion, 2008).

Se ve que a la gente le gusta

Un día de 2023 llegué a la Secundaria 1000 y en el pasillo me crucé con un chico de 5.° año que recordaba borrosamente de mis observaciones del año anterior. Lo miré para saludarlo y seguir caminando, pero él me frenó y como parte de su saludo me dijo: *–Usted, ¿qué era lo que hacía acá?*, *–Estoy haciendo una investigación sobre música, ¿por?*, respondí. *–¿No quiere venir a escucharme cantar?*, propuso Uriel. Imposible negarse a semejante invitación.

Él tenía clases de Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales con Pedro[30] y en un rato iban a ensayar "Lamento Boliviano", tema de los Enanitos Verdes. En la escuela no hay salón de actos o espacios ambientados como salas de ensayo, de manera que ese día, como tantos otros, Pedro y sus estudiantes habían corrido las típicas mesas escolares hacia el fondo del aula, para dejar despejada aproximadamente la mitad del espacio áulico.

En ese espacio libre habían formado un semicírculo con algunas sillas. Pedro estaba de pie, a un costado, con el teclado apoyado sobre el escritorio y aprovechando uno de los dos enchufes que había por encima del pizarrón. En una de las mesas corridas había un parlante *bluetooth*, que luego reproduciría la base instrumental del tema, y en las sillas del semicírculo se ubicaron la estudiante que iba a tocar la guitarra y los dos compañeros encargados de hacer la percusión con unos tachos de pintura.

Yo me senté en una de las sillas libres, cerca de Pedro, mientras que el resto de los compañeros que no participaban del tema se sentó sobre las mesas del fondo. En el medio de ese semicírculo, de pie, estaba Uriel, tratando de no pisar ni enredarse con el cable del micrófono que sostenía con su mano derecha y se conectaba con el equipo de sonido, enchufado en el otro tomacorriente disponible.

Mientras yo esperaba a que se acomodaran y comenzaran a tocar, el recuerdo borroso que tenía de Uriel empezó a despejarse en mi memoria. Lo había visto el año anterior, participando en las clases de Lenguaje Musical en 4.° año. En aquella oportunidad, recuerdo que iban a ensayar un tema que cantarían *a cappella* para el acto del 25 de mayo. Yo estaba sentada junto a dos chicas cuando la profesora dio la primera nota de la melodía para ajustar la afinación y empezar a cantar. Pero la nota correspondía a otra tonalidad, más aguda que la de la grabación que habían escuchado minutos

30 En 2023, Pedro reemplazó a Perla en Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales en 5.° año del turno mañana.

antes, por lo que costaba acomodarse a la nueva afinación propuesta y había partes donde la canción se volvía muy aguda y costaba cantarla. En ese momento, todo se volvió un caos vocal monocorde. El único que siguió cantando, perfectamente ubicado en la nueva tonalidad, fue un chico sentado solo, en el primer banco: Uriel.

Uriel era alto, de tez muy blanca y marcas de acné juvenil en toda su cara; con un sobrepeso considerable, sus ojos achinados casi que se ocultaban detrás de sus cachetes y de sus anteojos. Me había contado que, mientras iba a la primaria, vivía con su mamá y su abuelo cerca de la escuela. Luego se mudaron a otro partido, un poco más lejos, con su mamá, su padrastro y un hermanito de 4 años. Aunque ahora, para venir a la Secundaria 1000, tenía que tomar dos colectivos, no quiso cambiarse de escuela. Me dijo que lo que más le gustaba era el viaje largo donde podía ir *mirando por la ventanilla y pensando cosas*.

Lo recuerdo muy tímido, sentado solo, encorvado, sosteniéndose la cabeza con una mano y cantando con una voz de tenor muy bella, muy afinada y que parecía salirle de su garganta sin el menor esfuerzo. Y ahora estaba ahí, parado en el medio del aula, igual de grandote, aunque un poco más estilizado que el año pasado y rodeado de compañeros, su docente y la señora a la que había invitado a escucharlo cantar. Apenas balanceaba su cuerpo y miraba hacia un costado, al piso, moviendo levemente su cabeza como acompañando un ritmo que solo sonaba en su interior.

Pedro dio unas indicaciones a la guitarrista y a los chicos de la percusión, tocó en el teclado unos acordes y largó la pista en el parlante. Durante los 10 segundos que mediaron entre la introducción que hacían los instrumentos de viento andinos y la entrada de la percusión, la guitarra y la voz, Uriel cerró los ojos, levantó la cabeza hacia el frente, llevó el micrófono cerca de su boca y su cuerpo –su postura corporal–, aunque apenas debe haber enderezado un poco su espalda y llevado los hombros hacia atrás, cambió completamente y comenzó a cantar. No había aula, no había

mesas corridas, no había compañeros haciendo percusión con baldes de pintura… ahí había un cantante con su banda: "Me quieren agitar / me incitan a gritar / soy como una roca / palabras no me tocan / adentro hay un volcán / que pronto va a estallar / yo quiero estar tranquilo".

No abrió los ojos en los 3 minutos que duró el tema. Quien haya cantado alguna vez en público, sabrá que no es sencillo saber qué hacer en esos momentos con los brazos y las manos (ni con el resto del cuerpo, desde luego). A diferencia de los instrumentistas, que interponen su guitarra, su flauta, su piano o lo que sea entre ellos y su público, el cantante está ahí: la voz es el sonido de su cuerpo y su cuerpo está sin nada que lo proteja de las miradas de los demás (Frith, 2014).

Esa sensación se percibía en Uriel; su brazo izquierdo quedó casi pegado al cuerpo, con un leve balanceo que acompañaba un imperceptible movimiento de su hombro, mientras su brazo derecho mantenía firme el micrófono junto a su boca, no movió ni la cintura ni sus piernas. Era lo más parecido a una roca, tal como cantaba en el tema. Sin embargo, fue su cara la encargada de transmitir toda la expresividad de lo que quería contarnos con esa canción. Además de hacernos percibir su disfrute en el acto de cantar, lograba dar una intención a su sonido que hizo que todos los que estábamos allí creyéramos por 3 minutos que Uriel nos estaba contando algo sobre su vida y que valía la pena escucharlo.

La guitarrista y los percusionistas estaban atentos a las indicaciones de Pedro, quien no podía evitar una mueca de satisfacción en su cara. El resto de los compañeros del curso, sentados sobre las mesas corridas, lo escuchaban atentamente acompañando el ritmo con sus cabezas. Cuando el tema terminó, todos miraron a Uriel sonriéndole, aprobando su actuación, mientras él se acomodaba los anteojos con cierto gesto de vergüenza y deleite al mismo tiempo. Le agradecí con creces su invitación, le dije que me había encantado y que cantaba muy hermoso, a lo que respondió:

> –Mi abuelo cantaba y se ve que yo heredé eso. Muchos me dicen que canto bien y no es que yo vaya a aprender o algo así. Se ve que a la gente le gusta y a mis compañeros les gusta, me lo dicen, y está bueno.

Recordando al Uriel encorvado y solitario que cantaba con la cabeza sostenida por su mano del año anterior y el Uriel que había visto en esta oportunidad, en el centro del aula, me preguntaba cuánto habría tenido que negociar, en el marco de relaciones plurales con su cuerpo, con sus compañeros y docentes, con el micrófono, con el repertorio, con el espacio del aula, para estar ahí, disponiendo de su voz y haciendo su voz disponible para el grupo. Él tenía algo que los demás no tenían, o no en esa medida: una voz naturalmente afinada, tímbricamente bella y expresiva. Pero, aunque desde un punto de vista fisiológico cantar pueda esquematizarse diciendo que se trata de enviar aire a la laringe para que esta genere sonidos que serán direccionados hacia ciertos resonadores, no se trata de apretar un botón de un mecanismo automático, ni aun con la bella voz de Uriel. Todo el cuerpo está comprometido en ese acto y toda la situación contextual (personas, objetos, ambiente) obliga a hacer un trabajo minucioso para ponerse a disposición de uno mismo y de las cosas (Hennion, 2009).

Uriel cerró los ojos durante esos 3 minutos, quizás para concentrarse, quizás para escuchar la voz de su abuelo en él, quizás para imaginar la *performance* que desearía hacer, quizás para evitar enfrentarse a la siempre incierta respuesta de los que participábamos del evento musical. Aunque haya cerrado los ojos, sabía que ahí estaban sus compañeros, los instrumentos, el micrófono, el equipo de sonido, su profesor y yo misma, es decir, todos los que *musicamos*[31]

---

31 *Musicking* es el neologismo acuñado por el neozelandés Christopher Small para dar cuenta de que la música no es una cosa, un sustantivo, sino una actividad en la que todos los que están presentes en ese evento toman parte, de una u otra manera, creando el propio evento. En español, *Musicking* fue traducido como 'musicar'.

teseopress.com

con él, diría Small (1998, 1999); todos los que, de una u otra manera, fuimos parte de la creación de esa actuación y fuimos soporte de algún aspecto de esa *performance*; todos, humanos y no humanos, igualmente responsables del éxito o fracaso de esa actuación.

Ser una capa con la guitarra

Luciana también fue estudiante de la Secundaria 1000. En 2023 cursó su 6.° año y era la guitarrista "estrella" del turno mañana. Vivía a pocas cuadras de la escuela con su mamá y un hermano menor en un pequeño departamento construido sobre la losa de la casa de sus abuelos maternos.

Alta, un tanto desgarbada, con su abundante cabello castaño ondulado que le llegaba a la mitad de su espalda, sus remeras *oversize* de Nirvana o Ramones o bandas similares y sus pantalones anchos, Luciana estaba siempre con una guitarra encima, aunque sea sobre la falda mientras copiaba algo del pizarrón.

La había conocido el año anterior, en 5.° año, participando por primera vez de la clase de Análisis y Producción en Música a cargo de El Pelado. Cuando sonó el timbre del recreo, El Pelado fue el primero en salir, yo iba detrás y Luciana me interceptó en la puerta para preguntarme si iba a ir a visitarlos seguido y agregó: –*Yo toco la guitarra, ¿querés ver un video?* (nuevamente, una invitación imposible de resistir).

El video casero en su celular mostraba a Luciana tocando con púa en guitarra eléctrica el *riff* que hace Gustavo Cerati en "Té para 3" (o Spinetta en "Cementerio Club"). Me contó que su tío le había regalado una guitarra eléctrica en 2021, todavía en pandemia, y que tuvo que aprender *desde cero*, mirando tutoriales en YouTube:

> –Porque yo nunca había tocado una guitarra en mi vida y tuve que aprender todo, desde cero: aprender lo de los trastes,

> qué era un traste, cuáles son, ponele, el uno, el dos, el tres, todo eso. Después empecé aprendiendo cómo se tocaban los solos, que es todas las técnicas: el *hammer-on*, el *pull-off*, todas esas cosas…

Una mañana de 2022, los chicos tenían clases de Prácticas de Conjuntos Vocales e Instrumentales con Perla. Habían estado tocando una chacarera que presentarían en el acto del 9 de julio. El clima de la clase era disperso y la profesora inició una larga charla hablándoles sobre la importancia de hacer silencio y concentrarse para hacer música. Mientras Perla hablaba, Luciana, que tenía una de las tres guitarras que había en el aula, la miraba y tocaba muy suavecito breves melodías. Justo en ese momento entró al aula el auxiliar Richard a traer el mate cocido con galletitas para el desayuno de los estudiantes, motivo por el cual Perla dio por finalizada su charla.

Mientras hacían la pausa para desayunar, aproveché para sentarme junto a Luciana que no dejó de tocar la guitarra mientras comía galletitas y charlábamos. Solo se detuvo para mostrarme un nuevo video que había hecho tocando un fragmento de "Rapsodia Bohemia" en su guitarra eléctrica.

En ese momento se acercó Rodrigo, uno de los compañeros, y le pidió que volviese a tocar una melodía que había tocado mientras Perla hablaba: –*¿Cuál?*, preguntó. –*¡Esa!*, dijo Rodrigo, *la que hiciste de TikTok*. Luciana la tocó para deleite de su compañero. La melodía era muy bonita y les pregunté cómo se llamaba. Ambos me dijeron que no sabían, que estaba en TikTok y se había hecho viral. Acto seguido, les di mi celular, la buscaron y encontraron el video de Yot Club, con el nombre del tema.

El intercambio que yo estaba teniendo con Luciana y Rodrigo debe haber intrigado a Perla, que hasta ese momento estaba sentada en su escritorio esperando a que terminaran de desayunar. Recién en ese momento se levantó de su escritorio y se acercó a nosotros a ver de qué estábamos

hablando. Le dije que me estaban mostrando un tema que Luciana tocaba en guitarra y Luciana interrumpió para decirle: *–¿No nos lo podés enseñar, así lo tocamos? –Y qué, ¿vos lo tocarías?*, le retrucó Perla. *–Sí claro, pero en estas guitarras no*, respondió Luciana, *porque tienen las cuerdas muy arriba, tendría que ser en la eléctrica o en la tuya, que está bien construida. Las de acá te cuesta pisar. Imaginate que yo lo toco con la eléctrica, que el mástil es otra cosa...*

En ese momento me di cuenta de que Luciana había aprendido mucho más que cuáles eran los trastes de la guitarra: sabía sobre construcción de guitarras y la relación entre esa construcción y el sonido a obtener; sabía que había una distancia óptima entre las cuerdas y los trastes. Sabía que en las de la escuela, donde las guitarras suelen ser de bajo costo, las cuerdas estaban altas y costaba pisarlas con la mano izquierda, a diferencia de la guitarra de Perla, construida por un *luthier* profesional y, por lo tanto, calibrada de manera tal que la mano pudiera deslizarse por el mango con fluidez.

A lo largo de los dos años que estuve yendo a la Secundaria 1000, Luciana me habló muchas veces sobre guitarras. Había desarrollado un conocimiento importante sobre la relación entre precios, marcas y calidad de sonido. Durante la entrevista que le tomé en 2023, me contó que antes los instrumentos no le interesaban demasiado. Si bien siempre le había gustado la música, fue recién en pandemia, escuchando Metallica y Megadeth junto a su tío –que tocaba el bajo–, que le dieron ganas de tener una guitarra eléctrica.

Un tiempo más tarde, su tío hizo un trabajo de pintura en una obra y con parte de lo que cobró pudo regalársela:

> –Le salió 15 lucas, barato. Ahora la misma guitarra está como 50 y eso que es una tranqui, no es wow, por eso; pero yo agradezco tener esta guitarra porque hoy en día no me la podría comprar. Hoy por esa guita no encontrás una buena guitarra… una buena, sale arriba de 80 lucas.

También me contó que en el fin de semana se había juntado en una casa con amigos a escuchar y tocar música. El papá del dueño de la casa tocaba el teclado en una banda de cuarteto y cumbia, y le habían dejado al cuidado una guitarra *Squier y una Ibanez con la pedalera y todo*. *–Imaginate, nosotros chochos, porque tenemos guitarras medias... o sea... precio-calidad... económicas, y tocar una Ibanez o una Squier es re zarpado*.

Desde luego que, durante la entrevista, aunque ya la había llevado varias veces a la escuela, Luciana me mostró su guitarra: cuerpo de color crema con el golpeador en negro, que guardaba en una funda y apoyaba cuidadosamente en un pie de guitarra. Me dijo que, aunque pudiera comprarse una guitarra mejor, esa no la vendería nunca por el valor sentimental que tenía para ella: era la que le regaló su tío, era con la que a veces tocaba con su tío y era con la que sentía que se inició en la música.

Como plantea Hennion (2009, 2010), el amor –el apego– de Luciana por tocar la guitarra y el amor hacia su guitarra misma no están dados de antemano: se ponen a prueba y se redefinen una y otra vez en el proceso de la acción de tocar la guitarra. Desde la sensibilidad que había desarrollado, ella sabía que no era la mejor guitarra, pero también sabía que no era la peor y se las ingeniaba para mostrar sus habilidades y ser considerada "la guitarrista estrella" de su curso –hecho que le daba mucho placer y la afirmaba en su autoestima–.

Sabía perfectamente que, por el momento, con su madre trabajando 8 horas en una panchería, su abuelo de remisero y su tío con trabajos temporales, la idea de comprarse una Ibanez o una Squier le era lejana; por eso cuidaba su guitarra como un verdadero tesoro y cada vez que la llevaba a la escuela no se desprendía de ella ni aun en los recreos, por temor a que se la golpearan o se rayara.

Al mismo tiempo, no descartaba llegar a ser *una capa con la guitarra*, es lo que deseaba, por lo que, luego de

terminar el secundario, iba a anotarse en un profesorado de Música: *–No sé si me gusta mucho enseñar, pero por lo menos voy a aprender bien y voy a estar enseñando algo que a mí me gusta*. Si bien su madre la apoyaba y le dijo que haría todo lo posible para sostenerla económicamente mientras estudiaba, Luciana sabía que los márgenes de maniobra de que disponía no eran abundantes, es por eso que, de la misma manera que aprendió a negociar *precio-calidad* de su guitarra, tendría que negociar astutamente entre sus sueños y sus posibilidades para sacarles el mayor provecho posible. Como dice Hennion: "los aficionados no luchan contra los determinismos. Entre todos los determinismos posibles, ellos eligen uno" (2010, p. 28).

Momentos fugaces

Vuelvo a hacer la pregunta que hice en el capítulo anterior: ¿en serio no escuchan, no saben? La respuesta es no, no es cierto, ni aun apartándose de la literalidad de la pregunta.

Alguien podría decirme que todas las experiencias que fui narrando hasta aquí –y que abonan mi respuesta– surgieron de indagaciones específicas, y que en la vorágine del aula se vuelve muy difícil tomarse el tiempo para indagar así. Ambas cosas son ciertas.

Pero a lo largo de los dos años participando de las clases me encontré presenciando muchísimos momentos dentro de las aulas –diría que, a veces, eran fugaces– que me hicieron sentir la distancia entre esa descripción casi generalizada (*–Están con el trap, el rap y todo eso nuevo de ahora, y de ahí no los sacás*) y lo que yo comenzaba a percibir en el aula. Tuve que aprender a prestar atención a esos momentos para observarlos; pero no porque no se mostraran con facilidad, en absoluto, estaban ahí a la vista, sucedía que eran fugaces, parecían intrascendentes, cuando, en realidad, contenían una información muy valiosa.

En general, estos momentos fugaces ocurrían cuando los instrumentos se encontraban en el aula, pero no los estaban utilizando para hacer música guiados o coordinados por el docente. Es decir, solían ocurrir en los tiempos "muertos" del aula: cuando el docente entraba y comenzaba a acomodar sus cosas para arrancar la clase; cuando había un recreo entre las dos horas de clase y los estudiantes tenían que salir del aula y, luego del recreo, volver a entrar y disponerse para trabajar; cuando el docente dejaba que los estudiantes que quisieran se quedaran en el aula aunque fuera tiempo de recreo; o cuando algún directivo, preceptor o auxiliar interrumpía la clase para hablar con el docente o traer algo al aula. Los presencié, incluso, cuando el docente simplemente se había dado vuelta para borrar el pizarrón o había hecho un alto para reorganizar la actividad de la clase, así de fugaces eran a veces.

¿Qué sucedía en esos momentos? Nada más y nada menos que música. Quizás alguno tenía una guitarra sobre la falda mientras copiaba algo y, en ese tiempo muerto, dejaba sonar cinco notas de algún tema que le gustaba. Quizás, al pararse para salir al recreo, pasaban por la mesa donde estaba el teclado y tocaban apenas un fragmento, cinco notas y nada más.

Ni hablar de cuando los dejaban quedarse en el recreo y estaban disponibles los dos teclados. No se trataba de piezas completas –justamente de allí su fugacidad–, había que estar muy atento para adivinar qué querían tocar o para preguntarles. Eran pasajes breves, pedacitos de estribillo, de introducción, algo mínimo, pero en los que emergían músicas que, incluso, en algunos casos me sorprendían porque no las imaginaba generacionalmente cercanas a ellos.

Observando esos instantes fugaces, me di cuenta de la fascinación que les generaba el teclado; durante mucho tiempo hubo un solo teclado en la escuela y cuando encontraban que nadie lo estaba usando en el aula, pasaban y tocaban algo. Así encontré a Darkan tratando de sacar "Humo sobre el agua" de Deep Purple, "Libertango" de Piazzolla,

"La vie en rose" de Edith Piaf, "Crimen" de Cerati. Lo vi con Rodd, su mejor amigo, sacando entre los dos "Congratulations" de Mac Miller, artista favorito de Rodd. Vi a Sharon en el mismo teclado tocando el comienzo de "Here Comes the Sun" de los Beatles, mientras me discutía que no era la de los Beatles sino el comienzo de la música de la película *Intensamente*. Vi a Matías tocar el comienzo del Himno Nacional Argentino y a Brisa tocar las mismas seis notas de la introducción de "Rapsodia Bohemia" de Queen una y otra vez hasta cansarse y pasar a hacer lo mismo con la introducción de "Flaca" de Andrés Calamaro.

También encontré a Luciana tocando el motivo de la "Gymnopédie N.º 1" de Erik Satie. A Luciana también la descubrí mirando con recelo a un chico de otro año que entró al aula en un recreo, tomó una de las guitarras y se puso a tocar "Durazno Sangrando" de Spinetta. Meses más tarde, reconociéndose ambos fans de Spinetta, los vi buscarse para tocar juntos "Los libros de la buena memoria", "Bajan" y "Seguir viviendo sin tu amor", a dos guitarras y en cada recreo que podían.

Al igual que Luciana, pero en el 6.° año del turno tarde, Dani también siempre estaba con una guitarra encima; se lo veía muy seguido con sus auriculares puestos, sacando algún tema de cumbia o de guaracha que tenía que aprenderse para tocar el fin de semana en la banda de su padre. Pero también lo vi tocar cumbias o chacareras que Brian cantaba, o un tema de la película *Frozen* u otro de la película de *Super Mario Bros* para Nai, que adoraba cantar en inglés. La misma Nai que, un día, le dijo a El Rana que quería cantar "Early Autumn" de Ella Fitzgerald, tema que encontró investigando sobre *jazz* por YouTube.

También me acuerdo de Fede, Ayrton, Santi y Enzo, los más bravos de ese sexto, haciendo ritmos de murga con los tachos de percusión o el infaltable "We Will Rock You" de Queen al que todo el curso terminaba uniéndose a cantar, solo para molestar e interrumpir la clase de la profesora Gisela.

Los vi poniendo música en la *notebook* de El Rana, por ejemplo, mientras él le explicaba algo a un grupo, o ponerse los auriculares para escuchar algo: ponían Mon Laferte, Rodrigo, Intoxicados, Billie Eilish, alguna versión de "Bella Ciao", Michael Jackson, Los Palmeras, desde luego, cumbia y *reggaeton*.

Lo que quiero decir con todo esto es que todas las músicas que circulaban por estos jóvenes desbordaban ampliamente lo de *están con lo de ahora y no los sacás de ahí*. En parte, es cierto lo que decía el profesor Gabriel acerca de que la mayoría de las veces no sabían ni cómo se llamaba el tema ni quién era el artista. Me solían decir que lo habían escuchado por ahí y nada más les gustaba. En algunos casos yo misma buscaba el tema en mi celular y les mostraba cómo se llamaba y quién lo tocaba. A veces, se interesaban, me pedían que les compartiera el video; otras, al igual que mi hijo con Yes, no les preocupaba en lo más mínimo saber quién lo había compuesto, solo querían tocarlo.

Por supuesto, como dije en capítulos anteriores, algunos docentes estaban atentos a estos momentos, tenían su radar encendido y sabían cómo aprovecharlos. Uno de ellos fue El Rana.

En una oportunidad, faltaban pocos minutos para finalizar la clase, habían terminado de trabajar y mientras esperaban a que tocara el timbre, El Rana le propuso a Dilon que *se tire un* free; después de insistirle un poco, Dilon accedió. Arrancó su improvisación rapeando acerca de cómo se inspiraba para rapear. Muy cerca de él estaba Cristian, un chico que, según me dijo su profesora integradora, tenía una dificultad que básicamente le afectaba toda su motricidad, pero también algunas cuestiones cognitivas. Cristian observaba a Dilon con mucha atención. Al notar esa mirada, Dilon le dedicó su improvisación a su compañero, hecho que pude grabar de manera discreta:

> Mirá, te voy a contar
> imaginate la secuencia

solamente acabo de entrar al baile para disfrutar
y otras guachas que te pueden gustar
si ves alguna que podés elegir
pero no todas se te van a querer unir
son todas medio mezquinas
como que alguna solo quiere quedar [inaudible]
para que se desparrame en la esquina
por eso así, solamente
tenés que demostrar cómo va la vibra
paso a paso
yo sé que recién empezás
pero quedate tranquilo
que todo proceso después lo podés disfrutar
así que quedate tranquilo,
al lado mío
si querés, podemos quemar después que salgamos.

Todavía recuerdo el silencio conmovido y sorprendido con el que El Rana, la profesora integradora y yo misma escuchamos ese *free*, mientras Cristian miraba a Dilon muy sonriente, atendiendo a cada palabra que le dedicaba su amigo. Yo había escuchado a Dilon rapear alguna vez, pero mucho más lo había escuchado hablarme, y no se trataba, justamente, de un jovencito que tuviera mucha fluidez para expresar sus ideas. Sin embargo, articuló en esa improvisación ideas y métricas que volverían muy difícil pensar en él como un consumidor musical pasivo e irreflexivo. Dilon se había apropiado del *freestyle*, tantas veces denostado y muchas más incomprendido por el mundo adulto, como un modo de expresión posible para poder decirle a su amigo que estaba preocupado por él, que temía que pudiera sufrir en sus experiencias amorosas y que él estaba ahí para acompañarlo y cuidarlo.

A modo de cierre

Vuelvo, entonces, a la pregunta que abrió este capítulo: qué pasa cuando el gusto deja de sonar solo en los auriculares y empieza a pasar por las manos, las voces, los cuerpos en movimiento. Lucía coproduciendo su energía y su ánimo con Dua Lipa; Esteban tejiendo, con su piano y sus editores de sonido, el *rock*, el *jazz* y el folklore de las peñas en un tema de hip hop propio; Uriel cerrando los ojos para poner su cuerpo entero a disposición de una canción y de quienes lo escuchaban; Luciana negociando, nota a nota y centavo a centavo, el amor por su guitarra con lo que su guitarra podía darle; y esos momentos fugaces –cinco notas robadas a un recreo, un *freestyle* dedicado a un amigo– muestran, todos ellos, la misma cosa desde ángulos distintos: que hacer con la música no es nunca la simple ejecución de un gusto ya dado, sino un trabajo, siempre situado y siempre inacabado, de apropiación y de creación de sentido.

Ninguna de estas prácticas se explica solamente por lo que a estos jóvenes les falta respecto de una formación musical legítima. Pero tampoco se explican sin las condiciones que las hicieron posibles: las peñas donde Esteban aprendió a tocar el bombo, el tío que le regaló una guitarra a Luciana, la escuela que –con o sin sala de ensayo– puso a disposición un teclado, un micrófono, una guitarra, un rato de clase. Y, sobre todo, no se explican sin los docentes que, como Pedro o El Rana, en este caso, supieron correr los bancos, prestar un instrumento o simplemente reconocer y aprovechar esos momentos fugaces en lugar de dejarlos pasar. La agencia de estos jóvenes no es autosuficiente: se ejerce dentro de una trama de recursos, vínculos e instituciones que la vuelven posible, la limitan y, muchas veces, la potencian.

Reconocer esto no contradice la positividad que este capítulo buscó restituirle a sus prácticas; la completa. No se trata de romantizar omitiendo la desigualdad. Entender la experiencia juvenil de la desigualdad permite complejizar las ambivalencias y tensiones que atraviesan las prácticas y

sentidos plurales de los jóvenes en estos contextos, particularmente en su vínculo con instituciones como la escuela. Como advertían Grignon y Passeron, se trata de sostener dos cosas a la vez: que hay desigualdad –la guitarra que no se puede comprar, el profesorado que habrá que costear negociando entre sueños y posibilidades– y que, aun así, hay producción activa de sentido, no una simple carencia a la espera de ser llenada desde afuera. Los sectores populares son productores de sentido con los materiales, los vínculos y los apoyos que tienen a mano, y esos apoyos –muchas veces– tienen el nombre y apellido de sus docentes.

6

Saber ver saberes

En el capítulo anterior me propuse visibilizar las diversas experiencias musicales de los adolescentes; entendiendo esa visibilización, ese reconocimiento del otro, en tanto portavoz privilegiado como usuario de la música, como condición necesaria para habilitar un terreno dialógico de sentidos disputados en la escuela.

La organización de las *playlists*, la elección de músicas para cambiar de humor, el cantar frente a otros, el vínculo con la guitarra eléctrica, el tirar un *free*, configurar la biografía musical, entre otras, fueron experiencias que permitieron mostrar la actividad y reflexividad de los jóvenes en sus operaciones de mediación involucradas en la coproducción de esas escenas musicales. Como hemos visto, cada una de estas experiencias, como toda práctica social, moviliza representaciones, creencias, ideas, teorías, normas, reglas, instrucciones, criterios de valor. En definitiva, movilizan prácticas de conocimientos que posibilitan o impiden las intervenciones en el mundo real, un mundo que se transforma y que transforma a los sujetos a partir de ellas.

Esta manera de entender el conocimiento encuentra un antecedente clásico en el pragmatismo norteamericano –en particular en James y Dewey–, cuyo legado el propio pragmatismo francés que venimos desplegando en este libro reivindica y radicaliza en el presente. Para el pragmatismo el conocimiento se forja en la experiencia, a través de la acción. Los seres humanos sostienen un intercambio activo con el mundo del cual participan, y son las situaciones concretas las que tensionan su experiencia habitual

y los provocan a poner en juego todo un conjunto diverso de saberes –teóricos o prácticos– para dar una respuesta a esa situación (Cefaï *et al*., 2015; Nardacchione y Paschkes Ronis, 2024; Paschkes Ronis *et al*., 2017).

Asimismo, en relación con las prácticas de conocimientos, un denominador común en los estudios que abordan la interculturalidad y 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 conocimiento, así como a los sujetos portadores y productores de ellos (Gallardo y Rosa, 2022; Lander, 2000; Quijano, 2000; Walsh, 2013).

Es por ello que, como vengo planteando desde los inicios de este trabajo, el interés que me genera explorar las prácticas de conocimientos musicales que traen y ponen en juego los estudiantes de la Secundaria 1000 emerge del presentimiento de que muchas de ellas podrían ser deslegitimadas o negadas directamente en sus espacios escolares.

Es pertinente aclarar qué estoy entendiendo por saberes previos. No los pienso como algo "anterior", en el sentido de una materia prima cruda, cotidiana y un poco sospechada, que la escuela toma para pulir y recién ahí volver válida. Hablo de saberes previos en el sentido de todo aquello que los sujetos portan como experiencias de conocimiento, forjados en su cotidianeidad, en interacción activa con su mundo cotidiano y que ponen a circular en el aula para probar su pertinencia y validez en condiciones situadas. Frente a esos saberes, la escuela puede optar por escuchar y reconocer su pertinencia, contradicción, incompatibilidad o complementariedad con lo que ella enseña; o puede, por el contrario, exigirles pasar por un refinamiento que los vuelva "cultura legítima", invisibilizándolos si no lo logran (Arriscado Nunes, 2014; Gallardo y Rosa, 2022; Lave y Packer, 2011; Wenger, 2001).

En consecuencia, en este capítulo me propongo explorar las prácticas de conocimientos involucradas en las diversas formas en que los estudiantes participan de la música. Es probable que el lector encuentre semejanzas con el capítulo anterior: una vez más estaré mostrando las mediaciones que aparecen en la interacción entre los jóvenes de la Secundaria 1000 y la música. Pero mientras allí me interesaba mostrar el hacer mismo –la *performance*, el gesto, la emoción en el cuerpo–, aquí me interesa detenerme en su estatuto: qué clase de conocimiento ponen en juego esas prácticas, y si ese conocimiento encuentra –o no– lugar legítimo frente a lo que la escuela reconoce como saber musical.

Lo que quiero subrayar aquí es que, en esa trama de mediaciones, los jóvenes intervienen en el mundo musical, lo experimentan, lo interpretan, le dan sentido y producen conocimiento en tiempo real: saben. Por eso los saberes previos serán el eje de este capítulo: de qué naturaleza son, de dónde salen, cómo los construyen los estudiantes, en definitiva, cómo se relacionan con el mundo –en este caso, musical–, produciéndolo y transformándose ellos mismos en esa experiencia.

Con esto en mente es que, para alcanzar mi objetivo, el recorrido que propongo es comenzar haciendo un breve análisis del *Diseño Curricular* elaborado para el ciclo orientado en música de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Me interesa fundamentalmente captar allí los posicionamientos ontoepistémicos que enmarcan la definición de asignaturas, su secuenciación y los contenidos prescriptos en ellas.

Esto dará, al menos, una aproximación acerca de qué prácticas epistémicas son valoradas y legitimadas por las autoridades jurisdiccionales como lineamiento de política educativa del sector. En segundo lugar, me detendré a explorar las prácticas de conocimientos informales con las que los estudiantes de la Secundaria 1000 intervienen en el mundo musical, esto es: hablan, explican, escuchan, tocan,

teseopress.com

opinan, valoran, etc. Encontrar los puntos de acercamiento y de distancia entre lo que el *Diseño Curricular* propone y las prácticas epistémicas de los estudiantes permite observar qué prácticas son las legitimadas por las autoridades y cuáles podrían ser invisibilizadas, para intentar comprender cómo se triangula en el aula lo que la jurisdicción pretende y prescribe, lo que el docente pretende y hace, y lo que los estudiantes logran rechazar, disputar, apropiarse o reapropiarse.

Saber música en el ciclo de formación orientado en música

He afirmado en la introducción que la atención y el respeto a la diversidad cultural forman parte de la agenda educativa desde hace un poco más de tres décadas. En el ámbito local, la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires n.º 13688 del 2007 propone "la valoración de la interculturalidad" como una perspectiva pedagógica democrática que impulse relaciones igualitarias entre personas y grupos con universos culturales diferentes. Será interesante preguntarse con qué herramientas cuenta el día a día de las instituciones educativas para traducir ese principio en relaciones igualitarias concretas, sin caer en un respeto abstracto y funcional de lo diverso (Walsh, 2008, 2010).

Una de esas herramientas posibles es, en la provincia de Buenos Aires, el *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria. Ciclo Superior: Orientación Arte* (DGCyE, 2010). Como todo currículum, no agota su propia puesta en práctica: directivos, docentes, estudiantes, infraestructura y situaciones coyunturales de todo tipo terminan de configurar su devenir concreto en cada escuela (de Alba, 1998; Tadeu da Silva, 1998). Ya vimos, en capítulos anteriores, cómo el *Diseño* operaba como una referencia inicial que los propios docentes de la Secundaria 1000 reelaboraban a su manera.

Aun así, vale la pena detenerse en lo que el *Diseño* dice, porque revela algo de la matriz ontoepistémica que estamos rastreando en este libro. En su "Marco General", plantea que la institución educativa debería transformarse en "un espacio intercultural donde dialoguen las distintas experiencias estéticas de los actores involucrados" (p. 9), buscando distanciarse de una concepción anterior del arte como comunicación unidireccional entre un emisor, un mensaje y un receptor. En su lugar, con un lenguaje altamente especializado, incorpora autores que, desde el campo de la semiología, proponen pensar la obra como una construcción compartida entre el creador, la obra y su público.

Es una intención valiosa. Desde una lectura no profundamente informada en cuestiones de semiología –área que los profesorados de música no abordan–, a lo largo de ese "Marco General" resuenan frases del tipo: arte como construcción, arte como conocimiento constituido en el intercambio de sujetos, comprensión del arte no unívoca, saber que proviene de las formas diversas que adopta la praxis artística, por ejemplo. Todas frases que podrían anudarse perfectamente a la idea de *espacio intercultural* y *diálogo de distintas experiencias estéticas* que se enuncian al comienzo.

Sin embargo, leída con atención, la fundamentación termina centrando esa "construcción compartida" casi exclusivamente en el acto compositivo: en cómo un lenguaje artístico se configura a partir del tratamiento de la forma, el tiempo, el espacio, la repetición o la ruptura (p. 11). El saber, dice el documento, proviene "del intercambio de los sujetos que intervienen en la producción estética" (p. 12). El problema es que el público no interviene en esa producción: se le reconoce la capacidad de comprender la obra de manera no unívoca, según su propia experiencia, pero sigue sin ser pensado como alguien que también produce sentido. El *Diseño* lo dice de manera explícita: "El sujeto conoce en la medida en que logra identificar, explicar y relacionar los atributos del arte con su organización, modos de representación y procesos de producción" (p. 12).

Conocer, entonces, es reconocer una producción ajena, no coproducirla.

Esto se traduce, con bastante literalidad, en la estructura de materias del ciclo orientado: el recorrido va de la alfabetización musical –Lenguaje Musical, en 4.° año, centrada en la lectura y escritura– hacia el análisis y la producción, para desembocar recién en 6.° año en un Proyecto de Producción más autónomo. Es, de manera isomórfica, la misma secuencia que organiza la formación de los propios docentes de música, tanto en conservatorios como en escuelas de música popular, como vimos en el capítulo "Clásicos y populares": primero el código, después el hacer.

Incluso cuando el *Diseño* insiste en que hay que trabajar con repertorios populares y con las músicas del entorno juvenil, la notación tradicional sigue marcando el límite de lo que se considera enseñable con rigor: se reconoce que la música popular tiene otras formas de registro –tablaturas, cifrados–, pero se subraya, aun así, la importancia de la escritura convencional.

De alguna manera, el *Diseño* no resuelve –y hasta deja expuesta– la tensión entre lo que va a entender por repertorios populares y músicas del entorno juvenil, y el lugar que efectivamente les reserva: el de un contenido tolerado, pero no plenamente legítimo, mientras la notación tradicional siga siendo la vara con la que se mide el rigor. Esa tensión no es un problema de diseño curricular, ni siquiera es solamente argentina: es histórica y latinoamericana, y lleva la marca de jerarquías coloniales, racializadas y de clase que construyeron discursivamente lo popular como lo contrario de lo moderno. Como plantea Rincón (2021), lo popular en nuestro continente tiene una "madre" cultural común –lo propio, el territorio–, pero muchos "padres" que se fusionan y rearticulan de manera heterogénea: lo ancestral, lo rural, lo masivo y mediático, el *mainstream*. La música popular latinoamericana, entonces, no encaja en categorías fijas ni puras: es, en simultáneo, "resistencia y sumisión, imaginación y manipulación" (p. 43), un territorio

de disputas de sentido antes que un repertorio prolijamente clasificable.

Por eso, cuando el *Diseño Curricular* admite las tablaturas y los cifrados pero reserva a la notación tradicional el estatuto de saber riguroso, no está haciendo una simple concesión técnica: está repitiendo, en la letra chica de un documento educativo, el mismo clivaje de clase que atraviesa la categoría "música popular" desde hace siglos, y con él, la distribución desigual de qué formas de conocer la música cuentan como saber legítimo (Alabarces, 2020, 2021; Mendívil, 2016; Rincón, 2021).

Tenemos, entonces, una aproximación a lo que la jurisdicción provincial prescribe como conocimiento legítimo en la escuela secundaria orientada en música. Como plantea Tadeu da Silva (1998), la pregunta por qué se enseña nunca está separada de la pregunta por cómo deben ser quienes aprenden: la ontología, la epistemología y el sujeto de aprendizaje están coimplicados (De Alba, 2021). Lo que se percibe con claridad en este *Diseño* es que imagina un sujeto cuya entrada privilegiada a la música es la alfabetización –leer y escribir música– y que, a partir de ahí, recién puede llegar a componer y ejecutar.

Me interesa ahora explorar qué saben, cómo aprenden y de la mano de quién los propios estudiantes de la Secundaria 1000, por fuera de esta secuencia. En definitiva, cómo son esas prácticas de conocimientos informales con las que los adolescentes construyen experiencias significativas con la música, como parte de los saberes previos que entrarán –o no– en diálogo con lo que el *Diseño* prescribe y los docentes reelaboran en sus aulas.

Los adolescentes saben música

Cuando los adolescentes llegan a la escuela secundaria y a este ciclo superior orientado en música, ya cuentan con, por

lo menos, 16 años de interacción con la música: son usuarios de la música. Puede ser que una parte de sus conocimientos la hayan adquirido en las propias clases de música a lo largo de su escolaridad, pero lo que es más seguro es que gran parte de ellos los hayan construido informalmente en el proceso de participar en un mundo donde la música está presente en el día a día.

Siguiendo a Lucy Green (2019) –quien investigó sobre los procesos informales de aprendizaje y producción musical en los contextos urbanos contemporáneos–, hablar de prácticas informales no significa que indefectiblemente se den por fuera de la institución escolar; muchas veces ocurren incluso en la misma aula de la clase de música. Tampoco, dice Green, las prácticas informales se excluyen de las formales. Es decir, no necesariamente se constituyen como formas dicotómicas de aprendizaje, sino que muchas veces se complementan.

Según la autora, lo que diferencia las prácticas informales de las formales es que el compromiso con el aprendizaje de las primeras no necesariamente es consciente, enfocado o con un propósito específico. A veces son prácticas inconscientes, producto de la enculturación, a veces conscientes, pero poco metódicas o sistemáticas, variables en cuanto a roles, tiempos y lugares. A veces son prácticas buscadas, otras se dan simplemente en la interacción con pares y muchas tienen que ver con la oportunidad de la situación; oportunidades situadas, en términos de Lave y Wenger (1991). Son esas prácticas de conocimiento informales las que me interesa indagar en este apartado, como parte del bagaje con el que los estudiantes llegan y transitan la escuela, y que pondrán en interacción con lo que la escuela tiene para enseñarles.

Aprender a categorizar

Sin dudas, uno de los saberes musicales más básicos que existen es, justamente, la capacidad para identificar una

organización de sonidos como música. Siguiendo en orden de complejidad, seguramente siga la capacidad de agrupar esas músicas bajo categorías que organicen la experiencia musical en relación a expectativas con respecto a ella.

No es este el lugar para reponer las discusiones académicas en torno a los términos género y estilo. En este capítulo utilizaremos el término *género* para designar a esa categorización relativamente flexible que hacen los usuarios de la música –los estudiantes de la Secundaria 1000 en este caso– para organizar las músicas de las que participan y así orientar sus comportamientos, expectativas y sus socialidades en torno a ellas (DeNora, 2004; Guerrero, 2012; López-Cano, 2004; Mendívil, 2016).

Esa referencialidad de esos sonidos organizados, de esas músicas, a una categoría determinada –convencional o no– suele aprenderse de manera más o menos informal a partir de la interacción con pares, con familiares o con otros significativos que no necesariamente sean "maestros" en términos de educación formal (Green, 2019).

Al igual que los adultos cuando tratamos de comprender de qué se tratan las músicas que escuchan nuestros hijos, en qué casillero de nuestra cabeza las colocamos, los jóvenes, a lo largo de su vida, van adquiriendo familiaridad con ciertas manifestaciones musicales que agrupan de forma grosera y pragmática. Ese agrupamiento les da un marco en su interacción con ellas, ya sea por sus materiales musicales, por su función social, por su capacidad interpeladora de grupos etarios, nacionalidades, género, etc. No pretendo analizar aquí los discursos mediadores por los cuales ciertas músicas y etiquetas se unen como efecto del proceso de ensamblaje entre materiales musicales, personas, significados y valores; sí me interesa describir el efecto pragmático de esos discursos mediadores, como recursos interactivos a ser utilizados por los jóvenes de la Secundaria 1000 en la recepción, acción y experiencia con las músicas que los rodean (DeNora, 2004).

En este sentido, la primera gran categoría que he encontrado en los estudiantes de la Secundaria 1000 fue la de *música de nosotros*, diferenciando allí a todo ese conjunto de músicas que se separan –real o imaginariamente– de lo que se escucha en el mundo adulto, sean los familiares o docentes.

Un día, por ejemplo, le estaba mostrando a uno de los estudiantes un tema de Wos que tenía en una de mis *playlists*. Este llamó a otro compañero para que viera lo que yo tenía allí: *–Vení. ¡Mirá lo que tiene!* Mientras se reían sorprendidos, juntos me explicaban: *–No es común ver a gente grande escuchando música de nosotros; ¡mi vieja ni loca escucha lo que yo escucho!*

Desde luego, antes de que ellos puedan afianzar sus propios gustos, definir sus preferencias y decidir sus antagonistas dentro del heterogéneo universo de *música de nosotros*, el mundo adulto provee de información experiencial que les permite encontrar, como dijimos, ciertas regularidades en cuanto a materiales musicales, actividades, sujetos y temas (Semán y Vila, 2008) que se organizan bajo alguna categoría de identificación de género. Como vimos en "Biografías Sonoras", en los jóvenes de la Secundaria 1000 el folklore, por ejemplo, solía estar ligado a las vidas de sus abuelos como migrantes.

En la generación siguiente, en general, los varones adultos de la familia aparecían asociados al *rock* y todas sus variantes: *rock* nacional, *punk rock*, *hard rock*, *heavy metal*; mientras que las mujeres aparecían más asociadas a la música que denominaban *romántica*, la cumbia, la bachata, músicas que aparecían relacionadas también con las actividades hogareñas.

Hay músicas que se asocian a ciertas actividades o cuestiones no musicales y, viceversa, hay actividades que encuentran en ciertas músicas un recurso para organizarse (DeNora, 2004). Música para dormir, música para viajar, música para hacer las cosas de la casa, música para fiestas,

música para escuchar en familia, son algunos de los agrupamientos que los jóvenes dieron a ciertas músicas que, como expresan Semán y Vila (2008), no necesariamente responden a un tipo de género específico, sino que pueden incluir géneros y subgéneros diferentes.

Estos jóvenes han aprendido a diferenciar músicas, a agruparlas bajo categorías más o menos convencionales y a orientar sus expectativas y comportamientos con respecto a ellas: qué va a sonar, cómo, quién la usa, qué se puede hacer con ellas. Posiblemente el folklore, no importa si se trata de una zamba, un estilo o una chacarera, para muchos de ellos "suene" a abuelos, a provincia; el *rock* y sus variantes "suenen" a adultos varones, mientras que la música romántica, a adultas mujeres y a tareas del hogar. Hay músicas que están bien para animar una fiesta o disfrutarla en el ocio de un fin de semana y otras que ayudan a relajarse o acompañar una actividad que requiere de cierta concentración.

Desde luego, estas categorizaciones no son unívocas, pueden ser intercambiables, pueden modificarse con el transcurso del tiempo y de acuerdo a las experiencias, pero lo que interesa aquí es que implican un proceso cognitivo de selección, abstracción, generalización y exclusión que permite distinguir una música de otra, rotularla en alguna categoría que habilite manipularla y referirse a ella de una manera más o menos compartida con los demás (López-Cano, 2004; Guerrero, 2012).

Vos lo escuchás, pero es una persona

En su libro *En contra de la música* (2016), Julio Mendívil se pregunta críticamente qué significa saber de música, y en su respuesta repone el caso de esos melómanos que conocen de memoria la discografía de un músico o una banda determinada, o los nombres de los músicos que participaron de cada disco, sin necesariamente saber leer una sola nota en un pentagrama (p. 47). Mendívil rescataba ese conocimiento –que la tradición ubica como *extramusical*– como algo

que, al menos para algunos, también forma parte de la experiencia con la música.

Así pues, había jóvenes en la Secundaria 1000 que mostraban un interés particular en saber acerca del contexto de vida de los músicos que escuchaban, tanto para renovar su compromiso con la escucha de esa música particular como para articularla consciente y reflexivamente con su identidad (DeNora, 2004; Hennion, 2012).

Conversando en una oportunidad con dos estudiantes de 3.° año, Aldana y Melina, me contaban que eran fanáticas de la banda surcoreana BTS o Bangtan Sonyeondan. Ambas tenían todas las carátulas de sus carpetas con imágenes de la banda y sabían los nombres de sus siete integrantes. Mi interés en escucharlas hacía que desbordaran de entusiasmo y hablaran las dos al mismo tiempo, superponiéndose.

Me contaron sobre los integrantes, sus vidas, lo lindos que eran, la música que hacían, cómo bailaban. Una de ellas, Melina, relató que le gustaba mucho cantar, pero que le avergonzaba que la vieran, por lo tanto, cuando sabía que alguien la estaba mirando, ella dejaba de cantar. Un día escuchó la historia de los BTS, donde ellos contaban que, al principio, también les daba vergüenza cantar, pero que después se fueron animando. Esa historia hizo que la banda le gustara más: *–Porque es lo mismo que me pasa a mí.*

Ambas habían visto todos los videos que había de la banda en YouTube, eran realmente fanáticas. Aldana se lamentaba de que no había podido ir a un cine donde los BTS iban a hacer una función y recordaba cuánto había llorado ese día. Así fue como me lo explicó. Más tarde, en mi casa, buscando información a través de Google encontré que, hasta el momento de mi conversación con estas jovencitas, la banda no había estado nunca en Buenos Aires y que era posible que lo que Aldana se hubiera perdido fuera el estreno en simultáneo de una película de tipo documental con extractos de conciertos, entrevistas y filmaciones de su cotidianeidad.

No creo que ella desconociera la diferencia entre una proyección y el hecho de estar de cuerpo presente en un concierto, sino que es muy probable que el amor que sentía por la banda la habilitara a vivir esa experiencia –viendo una proyección en un cine– como si estuviera allí con ellos, y de ese modo acercarse lo más posible a ese sueño que ambas tenían por conocerlos. Tan grande era ese sueño compartido que me dijeron muy decididas que cuando cumplieran 21 años iban a viajar a Corea para conocerlos. Aldana me decía que ella estaba aprendiendo coreano: ponía los videos de la banda con subtitulado y luego, con el traductor, traducía las letras y así iba aprendiendo palabras y significados.

Con sus 15 años, Melina y Aldana no solamente escuchaban BTS por el enorme y exitoso trabajo de difusión y comercialización que hizo el sello discográfico que los patrocinaba, ellas establecían múltiples compromisos semánticos y afectivos con su música, con cosas que estaban dentro de su música y fuera de ella. Todo eso ensamblado[32] constituía para ellas un medio para construir su presente, para mejorar estados subjetivos e imaginar un futuro (Born, 2005, 2010; DeNora, 2004).

Rodd fue otro de los jóvenes de la Secundaria 1000, para quien los materiales musicales, las personas que los producen y el mundo social y personal eran inseparables. Un día, Rodd y Darkan estaban en el aula, en uno de esos momentos fugaces, tocando un fragmento de una melodía muy bella. Me acerqué y les pregunté qué era: –"*Congratulations", de Mac Miller*, me dijo Rodd.

Cuando volví a mi casa, me puse a escuchar "Congratulations" y otros temas de Mac Miller; al otro día se lo comenté a Rodd y le conté que me habían gustado mucho. Eso facilitó que pudiéramos hablar de música con Rodd

---

[32] Georgina Born enfatiza que estos ensamblajes están compuestos por pequeños actos y experiencias subjetivas, pero que también portan la estabilización de ciertos patrones de significados en una determinada cultura musical y en un determinado tiempo histórico (Born, 2005).

teseopress.com

en varias oportunidades. –*El tipo murió ya, murió de coma alcohólico o sobredosis, tenía problemas con las adicciones*, me dijo. Se levantó la manga de su buzo y me mostró su brazo izquierdo tatuado con un dibujo circular que reproducía el de la tapa del disco *The Divine Feminine.* Rodeando ese círculo había una frase: *Memento mori*, frase en latín que Rodd me explicó que significaba: –*Recuerda que vas a morir, o sea, que te acuerdes de la muerte, de no desperdiciar tu vida*. Me contó que esa frase le había parecido algo clave para la vida de cualquier persona, que por eso se había hecho ese tatuaje hacía casi dos años, a los 15. Ahora ya no lo escuchaba tanto, pero Mac Miller fue su artista favorito durante mucho tiempo.

Rodd me recomendó que escuchara *K.I.D.S*. que, según contó, fue uno de los primeros discos que el rapero grabó en estudio y que *le metió mucho empeño ahí, es un disco muy experimental con un sonido nuevo para la época*. Me explicó sobre los raperos que impulsaron la movida del rap en los Estados Unidos, usándolo como medio de reclamo para denunciar la represión policial por ser negros o por estar en la calle: –*Eran chabones así, polenta, ¿viste? y de repente empezaron a grabar toda su vida, a grabarle sobre una base instrumental, que viene del jazz y de todo eso, con baterías así, de hip hop*. Me dijo que a partir del hip hop surgieron otros ritmos, *lo que serían las ramas del rap y todo eso, ahora sería más el trap*.

Pero Rodd ahora estaba *en otra onda, más en el* under *y más música que, capaz, no son tan reconocidos y no tienen tanto nombre*. Entonces me contó que iba a ver *shows* de raperos locales:

> –Fui a ver a Rompe 99, que son de Mar del Plata, pero estaban acá. También vi al Flaco Vázquez y a Sin Rostro, un chabón… también, los dos son del Fuerte Apache, raperos así de la movida. Uno que me gusta mucho es T&K, que es de Florencio Varela.

Me llamaba la atención que cada vez que nombraba un artista al que había ido a ver, Rodd nombraba el lugar de origen de esos músicos. Me explicaba que a él le gustaba mucho investigar la vida *de los chabones, corte, ver quiénes son, qué hacen, porque me interesa saber su forma de pensar*. Me decía que le gustaba ver entrevistas que les hacían o leer sobre ellos, porque lo ayudaba a conectar con su música: *–Vos lo escuchás, pero es una persona, tiene sus ideas, tiene sus problemas, su vida, todo, sus fracasos, su vuelta*.

Me quedé pensando en que los músicos a los que iba a ver Rodd venían de lugares que, si bien son socialmente heterogéneos, eran ciudades o localidades muy atravesadas por las dinámicas de las crisis económicas y la pobreza en nuestro país, con barrios donde posiblemente también haya gente *polenta* bajo el ojo policial, como la hay en el barrio Casuarinas –el barrio de la escuela– y la casa de Rodd.

Rodd era un joven muy sensible y comprometido socialmente. Su abuelo fue víctima de la última dictadura cívico-militar y toda su familia era *peroncha*, tal como él mismo la definió. Su idea actual de no desperdiciar la vida estaba ligada a encontrar, según me decía, el punto medio entre tener el dinero suficiente para vivir y seguir un sueño, disfrutar la vida. Entonces, no es de sorprender que manifestara la necesidad de conocer las ideas, los aciertos y fracasos de los músicos que escuchaba, sin que sea determinante. Eso le permitía organizar mejor su experiencia musical, que no solo le informaba sobre un sonido experimental para una época, sino también sobre las formas de organización y producción por fuera del *mainstream*, *sus problemas y sus vueltas*, los mismos –quizás– que en el *mainstream* de la vida misma.

En Melina, en Aldana y en Rodd, las músicas fueron un recurso para dar materialidad a sentimientos, a deseos, a estilos de conducta, a compromisos con el mundo. Como ya lo hemos dicho, esto no está garantizado por los materiales musicales, ni está garantizada alguna forma de apropiación determinada para que ello suceda; es un trabajo reflexivo,

contingente y coyuntural, de múltiples mediaciones involucradas en prácticas de conocimiento y que vuelven esas experiencias musicales significativas, en tanto estos jóvenes se sienten y se encuentran transformados.

Con tutoriales

Una mañana, en la clase de Proyecto, la profesora Gisela les iba a explicar cómo se formaba la escala de do M y, como apertura, preguntó: *–A ver, ¿cómo se hace para sacar una canción?* Inmediatamente se escuchó que, murmurando, pero al unísono, todo el curso respondió: *–¡Con tutoriales!*

Es evidente que desde hace algunas décadas, y con una velocidad inusitada, la mayoría de nuestras vidas cotidianas se han visto cada vez más implicadas con los entornos digitales. Obviamente, no solo los desarrollos digitales han producido cambios en la forma en la que se produce, se difunde, se accede y se escucha música (Bergh y DeNora, 2009; Yúdice, 2007; Born, 2005), también se ha visto transformada la forma de acceder a conocimientos en general y de música en particular. Me refiero a que, mientras hace 40 años la institución educativa, con sus docentes y sus bibliotecas, tenía casi asegurado el monopolio del conocimiento legítimo, ya en las décadas siguientes, la televisión digital, la Web y las redes sociales harían tambalear ese imaginario de monopolio.

Como dice Born (2005), en estos cambios hay un elemento democratizador en la expansión que los medios digitales dieron a la agencia creativa. En este sentido, recordaremos a Esteban, en el capítulo anterior, componiendo su música con la ayuda de un par de programas de edición gratuitos y un teclado. Pero también el elemento democratizador se observa en la posibilidad que tienen estos jóvenes de acceder a músicas de todo tipo, de ver videos de *youtubers* que comentan y recomiendan músicas variadas, encontrar entrevistas a músicos que los conectan mejor con sus músicas –como decía Rodd– o, como veremos aquí, encontrar

tutoriales que les permiten aproximarse al aprendizaje de un instrumento al que, de otro modo, les sería muy complejo acceder, tanto para los pocos que tienen uno en sus casas como para aquellos que no lo tienen. De todas formas, no se trata de romantizar: es claro que aun ciertas democratizaciones de bienes culturales no logran evitar ratificar las desigualdades de origen.

El caso que me resultó más emblemático fue el de Darkan. En su casa no había instrumentos ni –por diversos motivos– posibilidades de ir a aprender a tocar alguno por fuera de la escuela. Darkan amaba tocar el teclado, lo hacía muy bien y aprendía rápido, por eso, cuando llegaba a la escuela y el teclado estaba disponible, en alguna hora libre o en un recreo o antes de comenzar la clase de música, se ponía a practicar sumamente concentrado algún tema que quería tocar:

> –Yo lo que hago también en el teclado, miro videos y así, en YouTube, pero no tengo teclado, claro. Directamente lo que trato es de memorizar, llegar a la escuela y tratar de hacer. Lo que estoy haciendo es eso; lo estoy haciendo con "Crimen", la de Cerati. Quiero tocar ese tema, sí. Antes de entrar a la escuela miro el video, lo memorizo un poco, le saqué captura a la partitura y bueno, voy a la escuela y trato de acordarme dónde pone los dedos. Voy por la mitad, creo. Se me complica un poco, pero va queriendo, va saliendo. El profesor me dice que la tengo, que la estoy practicando y la estoy haciendo bien. Pero yo las notas las saco; bueno, el profesor me guía un poco, pero también por el escuche, o sea, necesito escuchar la canción. Yo veo, me centro en el teclado, las notas que hace, y ahí voy tratando de sacarlas. El profesor una vez me dijo que tengo buen oído… porque hacer eso solo por escuchar la canción… sacar las notas y eso… Así me salen. Voy practicando, después el profe me explica bien y ahí ya… bueno, una vez que me explica, ya ahí la saqué.

Lo que Darkan estaba haciendo con "Crimen": ver el video, memorizar qué hace el tecladista, hacer captura de pantalla a la partitura y tratar de reproducir la posición

de las manos cuando va a la escuela lo había hecho el año anterior con "Libertango", de Piazzolla. No recuerda dónde la había escuchado, pero le gustó y quiso tocarla. Le insistió mucho a El Rana, su profesor en ese momento. Le costó un poco convencerlo, pero finalmente realizó un arreglo para teclado, guitarra, melódica y percusión. Lo cierto es que la ensayaron y la tocaron en todos los eventos escolares y extraescolares que hubo en 2022 y 2023. "Libertango" se convirtió en el *hit* del curso.

Asimismo, vimos que Luciana, en el capítulo anterior, contaba que había aprendido a tocar la guitarra eléctrica que le había regalado su tío con videos de YouTube. Ella nunca había tocado la guitarra y tuvo que aprender *desde cero*. Contaba que no comenzó aprendiendo los acordes, sino que arrancó aprendiendo a tocar solos y que el primero que aprendió fue el de "Rapsodia Bohemia" de Queen:

> –Empecé aprendiendo a tocar solos, después me interesó aprender acordes, pero ya arranqué tocando todo lo que es punteo, y bueno y arranqué con YouTube, buscando millones de tutoriales, que los hay, hay de gallegos, de Argentina, todo tipo de gente enseñando a tocar. Y hasta el día de hoy todavía miro para sacar algún tema que yo que no lo puedo sacar yo y sigo mirando.

Algunos de los jóvenes parecen no tener la sistematicidad y paciencia de Darkan y Luciana frente a los tutoriales, de todas maneras, sacan el provecho que pueden, como el caso de Valentino, de 4.° año, que tiene una guitarra de cuerdas de *nylon* en su casa:

> –Yo toco la guitarra, aprendí solo, viendo videos. Nunca aprendí a hacer eso de las estrofas y todo eso, pero sé… me guío por la numérica… cuerda 1,2,3,4,5,6 y de las 6 cuerdas [me señala los trastes] y así sé cómo tocar cada uno. No sé eso de los tonos, así de la G, la A… eso no sé, pero sí se tocar. Sé tocar varias canciones, pero no más una completa, porque siempre me aburro o sea… toda una canción completa… es

> mucho, tenés que pausar el video a cada rato, aprender cómo suena y entonces… ahí me aburro.

A partir de los ejemplos descriptos, no se trata de romantizar la capacidad de agencia de Darkan que, aun sin instrumentos en su casa, memoriza la posición de las manos en un teclado para llegar a la escuela y desplegar su talento, o de Luciana o Valentino que, sin aprendizaje formal de un instrumento, de manera autodidacta, copian, memorizan, exploran y resuelven su manera de hacer música.

Obviamente, tampoco se trata de decretar la muerte de los docentes de música en las escuelas y su reemplazo por tutoriales. Pero no se puede negar que hay un cambio de época en la manera en que nos relacionamos con los conocimientos, e Internet está en el centro de ese cambio, volviéndose una poderosa herramienta para aprender y desarrollar habilidades casi en cualquier área (García Canclini, 2012; Welshinger, 2020; Yúdice, 2007).

En relación con ello, el lugar de los docentes como actores principales en la transmisión de conocimientos está competido. Las relaciones que establecen los adolescentes con las tecnologías digitales vuelven a la "función docente", sin dudas, más repartida, lo que no quiere decir que sean prescindibles. Darkan necesitaba que su profesor le explicara bien para terminar de sacar el tema, posiblemente Valentino necesite de un docente que le haga una propuesta didáctica interesante y pertinente para que pueda sostener su interés y sacar un tema completo.

Como expresa Welshinger (2016, 2020), la interacción de los jóvenes con Internet representa una plataforma para la acción social en tanto les suma ganancias en sus márgenes de agencia. En este caso, les permite estar incluidos y participar de un flujo de saberes al que, por sus condiciones de vida –precariedad económica, estar a cargo del cuidado de la casa o de hermanos mientras los adultos trabajan, distancia entre sus casas y algún lugar gratuito de enseñanza de instrumentos, etc.– les sería mucho más difícil acceder,

sostener en el tiempo, o se volvería directamente impensable para ellos.

Veo cómo toca y aprendo

La última modalidad de aprendizaje informal que quiero abordar es aquella guiada por pares. En esta práctica de aprendizaje, al igual que en la que se da con tutoriales, ver, escuchar y copiar constituyen los elementos clave. La diferencia radica en que el aprendizaje tiene lugar a través de la interacción con amigos o parientes y no necesariamente, en esa interacción, uno ocupa el rol de enseñante y el otro de aprendiz. Como indica Lucy Green (2019), la observación y la imitación de los ejecutantes más experimentados es una de las formas corrientes de aprender informalmente a tocar un instrumento y, por qué no, me atrevería a decir yo, de ciertas instancias del aprendizaje formal[33]. A veces, la práctica de aprendizaje guiada por pares se vuelve fluida entre quienes están interviniendo en ella, y mientras alguien aporta un saber, otro aporta otro, o lo complejiza, o lo experimenta de otra manera, sumando un nuevo elemento que comparte con los demás.

En los dos años de trabajo de campo en la Secundaria 1000 observé frecuentemente este tipo de prácticas en los recreos o en tiempos libres por fuera de la actividad escolar. Solían verse pequeños grupitos de estudiantes enseñándose unos a otros canciones que no necesariamente tenían que ver con el repertorio que se estaba trabajando en la materia. Jugaban sobre el instrumento, probaban. El más experto le mostraba al compañero lo que él hacía y el otro copiaba, aunque muchas veces terminaban de acordar colaborativamente qué hacer.

Si se trataba del teclado –teniendo en cuenta que, en general, funcionaba uno solo de los dos que tenía la

[33] En el modelo conservatorio, aunque con otros matices, la díada maestro-aprendiz es un pilar clave dentro de la formación.

escuela–, se distribuían entre dos compañeros o compañeras la mitad del teclado cada uno: uno se ubicaba del lado de las teclas más agudas y el otro, del lado de las más graves. Así se iban enseñando una melodía o acordes, como les salía: a veces usando algunos dedos de ambas manos, otras, usando la mano completa. No importaba; lo que buscaban era que sonara la melodía que querían sacar. En general –según me decían–, a muchos les resultaba más sencillo tocar el teclado que la guitarra: *porque acá sabés dónde tocar*, en el sentido de que, aun con un solo dedo, el teclado suena y eso llevaba cierta ventaja por sobre la guitarra.

De todas maneras, cuando le pregunté a Angy –que acostumbraba tocar el ukelele y la guitarra de la escuela– cómo era que aprendía, me contestó: –*Se aprende mirando y copiando*. Lo mismo me dijo Derek, que solía tocar la percusión (fundamentalmente cuando se armaban batucadas para molestar a los profesores en la clase): –*Yo no aprendo por las notas, yo veo y aprendo; yo veo cómo alguien toca la batería y aprendo a tocar la batería*.

Dani, el chico zurdo que tocaba con la guitarra de diestro dada vuelta sin invertir las cuerdas, era alguien requerido para ayudar a sacar temas en guitarra. Me contó que aprendió a tocar a los 15 años, durante la pandemia. En este caso, fueron su padre y sus hermanos mayores (todos diestros) los que le enseñaron: –*Miro y veo el acorde y me acuerdo, y listo. Lo escucho, y ahí, el toque*.

Aunque decía "y listo", como algo muy sencillo a lo que ya está acostumbrado, no lo es tanto. Tiene que encontrar una posición invertida de sus dedos de mano derecha para formar los acordes, porque le quedan las cuerdas graves abajo y las agudas, arriba. Sus compañeros consideraban a Dani un verdadero músico, porque tocaba la guitarra en un par de bandas de guaracha y cumbia los fines de semana –una es la banda de su padre: Los Frías–, recorriendo algunos escenarios locales.

Un día, Brian le había pedido ayuda a Dani con una parte de un tema de Ed Maverick que quería sacar y no

le salía. Brian estaba en el aula con su *netbook*, y se pusieron a escuchar la canción juntos. Mientras la escuchaban, Dani miraba hacia arriba, con sus ojos negros muy abiertos, mientras escuchaba muy concentrado e iba tocando la guitarra encima, probando acordes hasta que encontraba el correcto, el que sonaba igual que en el disco, y le preguntaba a Brian si era ese el que él tocaba. En la parte que a Brian no le salía, se detuvieron a escucharla varias veces, Dani iba probando sonidos hasta que en un momento le dijo: –*¡Ya sé lo que hace!* Esa nota esclarecida le arrancó una sonrisa de felicidad a Brian, porque ahora podía tocar el tema completo en la guitarra y a Dani, por la satisfacción de haber superado el desafío.

No era frecuente ver a Dani riéndose. Pero no porque tuviera algún problema personal o con el grupo, por el contrario, se llevaba muy bien con todos sus compañeros. Dani, simplemente, era un chico serio y, sobre todo, muy tímido. Quizás por eso, siempre estaba en su mundo, con los auriculares puestos, sacando algún tema. Pero esa misma cara de satisfacción también pude verla el día que Alex le pidió que le enseñara un par de *tonos* en la guitarra *como para saber algo y cuando estás con los pibes, digan: ehhh, algo sabe*.

Como hemos visto, no en todos los casos el interés por resolver un problema –qué nota es la que hace Ed Maverick en ese pasaje o cómo se tocan acordes en la guitarra para ganar amigos– responde a una empresa conjunta, ni va a impactar en el plano colectivo en ese grupo, no en ese momento, al menos. En esas situaciones, el interés por aprender algo era una cuestión particular de Brian o de Alex que pedían ayuda a Dani, en tanto experto. En otras situaciones, podría ser que el interés se repartiera entre todos los que iban a participar de tocar un tema para la clase. De todas formas, lo que he querido relevar aquí es una forma específica en la que un par más experto, de manera relativamente esporádica, guía esa práctica de conocimiento permitiéndole al compañero o compañera modificar su capacidad de experimentar la música.

Quién sabe

Inicié este capítulo expresando que, en nuestro país, la agenda educativa postula el respeto por la diversidad cultural y la intencionalidad de hacer de la interculturalidad una perspectiva pedagógica. Hemos visto que el cruce de la legislación y el diseño curricular de área presenta algunas zonas grises, de ambigüedad, que la ubican más en una interculturalidad relacional o funcional –donde la diferencia se tolera– que en una de corte crítico –que asume la complejidad del diálogo interepistémico–.

Desde luego que la enunciación de un compromiso con la interculturalidad es un paso importante y valioso. No obstante, y retomando la diferenciación que realiza Catherine Walsh (2008, 2013) sobre las formas que asume la interculturalidad, es importante observar las múltiples y sutiles (o no tanto) formas de subordinar y trivializar prácticas de saberes, en tanto dejan al descubierto los límites de lo decible, los límites de la posibilidad de presencia de la diversidad epistémica. Es allí, en el marco de esos límites que reponíamos en capítulos anteriores, donde algunos docentes hablaban de saber y no saber música, de trayectorias musicales inexistentes, de estudiantes con diferentes niveles, por ejemplo.

Es también en la búsqueda de esos límites –de lo que va a ser incluido y lo que no– que analizamos el *Diseño Curricular para la Educación Secundaria* de las escuelas orientadas en música, como la Secundaria 1000. El análisis posibilitó observar que su "Marco General" enunciaba que propendía a hacer de la escuela un espacio intercultural donde dialoguen las distintas experiencias estéticas de los actores involucrados y, desde ese lugar, reclamaba un enfoque renovado de la enseñanza del arte que incluya la multiplicidad de relaciones entre artistas, obra y públicos. Pero, luego, también se pudo reparar en que la multiplicidad de relaciones reclamadas volvía a olvidar el carácter coproductor del usuario

y todas las heterogéneas mediaciones que sustentan esas relaciones.

Ese "olvido" direccionaba la estructura de la caja curricular de manera isomórfica con la matriz epistémica del modelo del conservatorio. La notación musical, una vez más, aparecía recibiendo a los estudiantes en el ciclo de orientación y situándose como la vía de acceso privilegiada para la experiencia musical. Tal es así que, si bien en todas las materias del ciclo se hacía referencia a la necesidad de trabajar con repertorios populares, con los repertorios propios del entorno juvenil, la notación marcaba el límite: la atención se centraba en los géneros musicales registrados por medio de la escritura musical y, si bien se reconocía que la música popular tiene otras formas de registro –como tablaturas y cifrados–, se enfatizaba la importancia de la notación tradicional.

Es importante comprender que no se trata aquí de descartar o desacreditar los saberes provenientes de la tradición de conservatorios solo por su eurocentrismo. Más bien, ese señalamiento permite ver, por un lado, lo que queda afuera: músicas no registradas por medio de la escritura musical. Por otro, direcciona cuál será el tratamiento que se les dará a los repertorios populares y del entorno juvenil que logren hacer su entrada.

El *Diseño* imagina un oyente idealizado, un oyente de sillón, y no pareciera ser el sillón la única manera en que los jóvenes experimentan la música. Las prácticas de conocimientos con que los estudiantes de la Secundaria 1000 experimentan el mundo musical incluían operaciones cognitivas de categorización asociadas a cuerpos, actividades, lugares, historias, edades, sonidos; incluían búsquedas de diversos soportes de información que ayudaban a contextualizar y complementar la escucha, en el trabajo de reconfirmar sus gustos; incluían una interacción importante con materiales audiovisuales en la red, especialmente con tutoriales para aproximarse lo más posible a la ejecución de un instrumento; incluían la interacción con pares más experimentados.

En definitiva, prácticas informales que les posibilitaban manipular las músicas, hablar de ellas, saber qué esperar de ellas, identificar comunidades reales o imaginarias de usuarios y ubicarse frente a ellas.

Entonces, ese espacio intercultural en el que distintas experiencias estéticas dialoguen –tal como buscaba promover el *Diseño Curricular*– muestra sus dificultades para evitar subsumir la diversidad de experiencias musicales a la norma epistemológica dominante. De manera tautológica, el diseño hace el gesto de incorporar músicas (ya vimos, no todas) y formas de apropiarlas, pero manteniendo casi intactas las relaciones de poder epistemológico por las cuales habían sido excluidas. De manera que, sin mucha dificultad, lo más probable es que vuelvan a quedar en el territorio de las experiencias subalternizadas.

El desafío de una educación intercultural crítica –en tanto proyecto epistémico, al mismo tiempo que proyecto político, ético y social– consiste no solo en enunciar la identificación de lo que falta, sino en preguntarse por qué falta, cuáles son las causas históricas de esa falta, de ese no diálogo; en el desafío de no otorgar ninguna razón a priori para privilegiar una forma de conocimientos sobre otra.

En este sentido, recurriendo al filósofo y teólogo español Raimon Panikkar, Ana Laura Gallardo expresa: "la interculturalidad es la necesidad de posicionarnos de manera crítica desde los márgenes de nuestro mito englobante y asumir el conflicto que supone la inconmensurabilidad de los sentidos que organizan los diversos mundos" (2022, p. 265).

Esto quiere decir: asumir que todas las prácticas de conocimiento presentan sus limitaciones. Si pensamos en las prácticas informales de los estudiantes, hablar de la música de nosotros servirá en un contexto, pero será ininteligible en otro. Quizás un tutorial permita ver cómo se pone la mano en tal o cual acorde, pero poco diga acerca de cómo cambiar la tonalidad para ajustarla al registro vocal del que canta; quizás un par pueda mostrar cómo se toca la

melodía de un tema para que el otro lo imite, pero no tenga la justeza rítmica necesaria.

Es cierto, estas prácticas pueden ser fragmentadas, contradictorias, incompletas, pero, como todo conocimiento, los saberes legitimados en el diseño curricular también lo son. Por ejemplo, y solo pensando en la notación musical tradicional, como planteaba Tagg (2015), se vuelve muy limitada para codificar músicas que no se ajusten a la división de la octava en doce intervalos iguales.

Entonces, un diálogo interepistémico no significa ni aceptar un relativismo, ni dar la misma validez a todos los saberes, sino desafiarse a la convivencia de diferentes formas de producción de conocimientos, sin que alguna de ellas quede sometida a la hegemonía de la episteme del modelo conservatorio en sus formas más o menos tradicionales, más o menos progresistas.

Es, en otras palabras, y como vengo diciendo en reiteradas oportunidades, tomar en serio a Valentino y sus formas de vincularse con la música cuando dice: *–No sé eso de los tonos, así de la G, la A... eso no sé, pero sí sé tocar*. Valentino sabe, puede saber mucho más, y puede saber mucho más sin necesidad de olvidar lo que ya sabe.

Conclusiones: la torta Rogel

Llegué a la Secundaria 1000 del barrio Casuarinas a instancias de Gabriel. Me preguntaba por qué a los docentes de música que trabajaban en escuelas secundarias les costaba tanto, según me decían, vincularse con las experiencias musicales de sus estudiantes que tensionaban todo el tiempo la planificación de un trabajo pedagógico que respetara la diversidad y lograra una propuesta celebratoria de tales diversidades.

En su charla, Gabriel me había dejado varias pistas, pero también una incomodidad que no lograba nombrar del todo: en los jóvenes de las escuelas periféricas, decía, había músicas que no llegaban, capitales culturales acotados, oídos poco diversificados. Sabía todo eso porque, cuando proponía algo en el aula, no conseguía el mismo *feedback* que en las escuelas céntricas. Y sin embargo –esto es lo que más me quedó resonando– Gabriel no era indiferente a esa disparidad. Le dolía. Le apostaba a la educación pública, a la democratización de los bienes culturales, y no terminaba de entender por qué las cosas no funcionaban como él hubiera querido. Por eso me insistió para que fuera a la Secundaria 1000.

Fui, entonces, con esa pregunta que abrió este libro: qué se interponía entre los docentes y las experiencias musicales de sus estudiantes, para que estas terminaran leyéndose, una y otra vez, en clave de carencia y deprivación cultural. Dos años después, entre aulas, recreos y pasillos, con sus docentes, sus auxiliares, su directora y sus estudiantes, no creo haber encontrado una respuesta definitiva –dudo que preguntas como esta la tengan–, pero sí algunos destellos que pueden iluminar, aunque sea parcialmente, ese territorio en penumbras.

Para responder a esa pregunta hacía falta reconstruir cómo se ensamblaban, día a día, los docentes –con sus formaciones, sus historias, sus modos de reapropiarse tanto de lo aprendido como de lo que el currículum les exigía– y los estudiantes, con sus propios saberes y experiencias musicales y la materialidad institucional, en la cotidianeidad de cada asignatura del ciclo orientado. Para eso me propuse mirar simétricamente a unos y otros, sin dar por sentado de antemano quién sabía más o mejor: poner a docentes, estudiantes, instrumentos y aulas en un mismo plano, simétricamente, como asociaciones que se hacen y rehacen todo el tiempo, siguiendo la propuesta de Antoine Hennion (2017b).

Desde esas escenas, me interesaba entender qué es lo que los docentes entendían por música y por saber música; y, en espejo, cómo esos mismos jóvenes –a quienes tantas veces se describía como sujetos sin recorrido musical– organizaban en realidad su propio universo sonoro, aun en medio de las desigualdades que atraviesan sus vidas y las formas heterogéneas con que cada uno las experimenta (Saraví, 2015; Vommaro, 2016).

Para eso, el trabajo etnográfico fue insustituible: me permitió meterme en el entramado cotidiano de la escuela y atender a la complejidad de sus prácticas musicales sin apurar interpretaciones. A lo largo de todo este recorrido traté de sostener el gesto que propone la sociología pragmatista francesa: seguir a los actores en su devenir, sin jerarquizar de antemano el punto de vista de unos sobre otros, dejando que las asociaciones –los *pragmata*, diría Hennion– se hicieran visibles en la acción misma.

Lo que sigue, entonces, no es un inventario prolijo de conclusiones, sino el relato de esos destellos: lo que la escuela, sus adultos y sus jóvenes me permitieron entrever acerca de por qué cuesta tanto, en un aula, mirar y escuchar al otro como un sujeto epistémicamente valioso.

Mirar el aula desde la antropología

Quisiera comenzar por donde empecé este libro: contando lo que significó entrar a una escuela secundaria como antropóloga, y no –como en mis primeros años– desde mi formación en ciencias de la educación. Ya lo anticipaba al comienzo: necesitaba extrañarme de lo que me era tan familiar. Lo que no sabía entonces es cuánto ese extrañamiento iba a cambiar lo que vi. Mirar el aula desde la antropología me permitió ser parte y reparar en vínculos, tensiones y detalles de la cotidianeidad de la Secundaria 1000 que, con mi mirada anterior, seguramente hubiera explicado desde mi externalidad como investigadora.

Es frecuente escuchar, de boca de docentes que trabajan en escuelas con sectores subalternos, que estas se han convertido en un depósito de estudiantes: la idea de que la escuela solo contiene a chicos y chicas, y que las familias no pueden –o no logran– comprometerse como la escuela esperaría.

Mi sensación, a lo largo de mi inmersión en la Secundaria 1000, es que también hay una fractura parecida, pero en otro vínculo: entre el sistema educativo y los docentes que hacen a la cotidianeidad de las escuelas. A pesar del deterioro salarial, de la intensificación y precarización de la tarea docente (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020), de la escasez de recursos materiales y de los límites de una infraestructura deficitaria, diría que, casi milagrosamente, la Secundaria 1000 abría todos los días sus puertas y funcionaba como escuela. Lo que quiero señalar es que, de alguna manera, todo su personal también estaba "depositado" allí, con sus historias, utopías, desafíos y tensiones, encarnando –muchas veces en soledad, sin más red que la que ellos mismos lograban tejerse entre sí– la tarea de formar a las juventudes (Southwell, 2018; Southwell y Vassiliades, 2014).

La "foto panorámica" de la Secundaria 1000 que reconstruí en el capítulo 2 permite comprender este planteo. En particular, dediqué un espacio a La Dire, por ser

la responsable institucional de las decisiones que se tomaban en la escuela. Su llegada al cargo fue casi azarosa: allí había vacante, y no en la escuela donde inicialmente había solicitado desempeñarse. Al asumir, La Dire no tenía claro en qué consistía: ¿qué era una escuela orientada en música? Lo fue descubriendo sobre la marcha. Entre prescripciones curriculares ambiguas y orientaciones poco claras de la supervisión, comprendió que la escuela debía sostener su proyecto sin insumos estatales específicos, lo que la obligaba a gestionar recursos junto con su equipo docente.

Casi en soledad, La Dire se puso el proyecto al hombro. Desde su posición docente –altamente articulada con la vocación y el compromiso por la educación de los sectores vulnerables (Southwell y Vassiliades, 2014)– no estaba dispuesta a ratificar esa sensación que tenía acerca de que la orientación en arte en las escuelas periféricas era *para la gilada, para calmar a las fieras*. No estaba dispuesta a que, ante la falta de instrumentos, la opción sugerida por la supervisión fuera *hacer murga*.

Por el contrario, opinaba que, si se iba a dar el derecho a una distribución democrática de bienes simbólicos como la música, tenía que darse como corresponde. Por ello, negarse a hacer murga ante quien se lo propusiera fue casi un acto de rebeldía y una declaración de principios. Estaba convencida, también, de que esa escuela, en ese barrio, con esos chicos y chicas, calificada con Desfavorabilidad I, necesitaba de un trabajo diferencial que problematizara la enseñanza de todas las materias, e iba a poner todo lo que estaba a su alcance para convencer a su equipo docente de que así debía ser.

En ese camino, La Dire construía un liderazgo fuerte, lo que no quiere decir que fuera ni sencillo ni exitoso todo el tiempo. Hacia afuera, gestionaba recursos de todo tipo: pidiendo donaciones, anotándose en cuanto programa público aparecía, buscando lugares y eventos para que los estudiantes toquen, exigiendo sonido o buscando cómo trasladar los instrumentos. Hacia adentro, buscando

comprometer a las familias y resolviendo las situaciones complejas evitando soluciones expulsivas. Pero también buscando comprometer, negociando y estableciendo alianzas con el resto del personal –con sus propias posiciones docentes–, tratando de construir un proyecto educativo lo menos fragmentado posible.

De más está decir que en el sistema público de educación secundaria el directivo no selecciona a su personal. Tiene que construir un proyecto de escuela con el personal que llega a la escuela (y se va), al igual que ella, casi por casualidad. Por eso, quizás lo que era su fortaleza, su convicción, su capacidad de liderazgo y de trabajo, en ocasiones era su debilidad. A La Dire le costaba delegar o encontrar puntos de equilibrio con quienes no compartían, por diversas razones, el mismo compromiso que ella sentía por *la escuela de música* –como le gustaba que fuera nombrada–. Así, esperaba que El Pelado se jubilara de una vez, le enojaba que Adela se enfermara seguido y pidiera licencia, no sabía qué hacer con Perla, decía que Ángel era "la máquina de impedir" y quería clonar a Gisela, a El Rana y luego a Pedro.

Como dijo La Dire: –*Vos lo viste: en la escuela trabajamos todos*; y sí, nada más cierto. Un barrio humilde, sin cloacas, con buena parte de sus calles de tierra, con familias inmersas en las problemáticas socioeconómicas del país. Una escuela sin un portón de entrada que la identifique claramente como escuela; con aulas viejas de material, pero espaciosas; con aulas nuevas de poliestireno más pequeñas, pero con aire acondicionado; con un tendido eléctrico viejo como sus aulas; con muy pocos instrumentos, pero con muchos sueños. Una población estudiantil que va a esa escuela porque está a una reja de donde hicieron la primaria; quizás no con tantos sueños, aun tan jovencitos, a algunos la vida ya les enseñó a los cachetazos ciertos límites para esos sueños. Funcionarios escolares que se involucran a medias. Docentes formados en distintas tradiciones; algunos viven cerca, otros viven lejos de la escuela; algunos pasan muchas horas allí, otros que van pocas horas una vez por semana y tienen

múltiples trabajos; algunos que tienen ganas, otros que tienen ganas de jubilarse; algunos más sólidos, con más herramientas, otros sin muchas herramientas, pero con ganas, otros con muchas herramientas y sin ganas.

Todas esas capas se ensamblan y hacen que la Secundaria 1000 sea la Secundaria 1000. La Secundaria 1000 se sostiene, entonces, como una torta Rogel: no por la solidez de una sola pieza, sino por el ensamblaje de capas quebradizas –cada docente, cada aula, cada instrumento roto o donado es un hojaldre que, solo, no resiste nada–. Lo que las mantiene juntas no es una mezcla rígida sino algo más parecido a lo que Hennion llamaría mediación: un dulce de leche que no anula la heterogeneidad de cada capa, sino que se acomoda en sus intersticios, dándole a cada una su lugar sin homogeneizarla. Y por encima de todo eso, el merengue: liso, parejo, es la superficie que la normativa y el discurso institucional necesitan mostrar –una escuela inclusiva, intercultural, de puertas abiertas–, aunque nada de esa tersura exista debajo, donde todo sigue siendo capas distintas, en fricción, negociando su unidad cada día.

Pulir el merengue no arregla el hojaldre de abajo. Como advierte De Certeau (1999), las problemáticas educativas no se resuelven exclusivamente mediante normativas, reformas curriculares o cambios en la formación docente. En palabras de Walsh (2007), la interculturalidad es una lógica, no un discurso. No se trata solo de políticas de reconocimiento o de una distribución legítima de beneficios –en este caso, la posibilidad de una orientación en arte para estudiantes subalternos–. Eso, quizás, es lo que La Dire entendía como una medida *para la gilada*.

Por eso es nodal recuperar lo que Spivak (2017) llama infraestructuras de la agencialidad: estructuras preparadas y monitoreadas para esa repartición de beneficios, tanto desde lo material como desde lo humano. Infraestructuras donde las juventudes subalternas, como las de la Secundaria 1000, no queden libradas a la suerte o a la buena voluntad de quienes hacen al funcionamiento interno de su escuela.

Infraestructuras que además contemplen que las posiciones docentes se construyen también en el acto defensivo de protegerse contra la percepción de sus propios límites, frente a una realidad social compleja y cambiante (Arroyo y Pérez Zorrilla, 2020).

Entonces, la pregunta que cabe es: ¿qué infraestructuras de agencialidad complejas, como sociedad, vamos a generar para que la educación intercultural deje de ser un horizonte declarativo y se convierta en un problema práctico: restituir a esos jóvenes como portadores de experiencias legítimas?

Nada por sí solo garantiza una educación de calidad promotora de la interculturalidad porque, justamente, es una lógica antes que un discurso. Para construir esa lógica, al menos como una utopía de largo plazo, se requiere de una mirada que complejice la realidad, que no naturalice prácticas y sentidos familiares, que no suponga identidades fijas donde no las hay. Una mirada, como aprendí a lo largo de mi formación antropológica, que logre extrañarse e interrogar lo familiar, y familiarizarse con lo que resulta extraño, para empezar a comprenderlo. En ese camino, la antropología tiene mucho que aportar al terreno educativo.

De docentes, formaciones y músicas juveniles

Uno de los interrogantes que atravesó esta investigación fue qué entendían los docentes por saber música, cómo suponían que se aprendía y qué vínculo epistémico establecían, a partir de ahí, con las experiencias musicales de sus estudiantes subalternos.

Ya vimos, en el capítulo 3, que hay dos grandes tipos de instituciones que forman a la mayoría de los docentes de música de la provincia de Buenos Aires: los conservatorios y las escuelas de música popular, cada uno con dos perfiles posibles –profesor de instrumento y educador musical– con cajas curriculares estructuralmente parecidas, aunque

cambien los repertorios y algunos instrumentos. También vimos que, aunque ambos perfiles habilitan para dar clases en los niveles obligatorios, solo los educadores musicales se forman específicamente para ese trabajo; los profesores de instrumento llegan al aula secundaria sin haber hecho prácticas ni cursado didácticas específicas para los niveles obligatorios.

En la Secundaria 1000 conviven ambos perfiles, formados tanto en conservatorio como en escuela de música popular. Cuando empecé el trabajo de campo, sospechaba –quizás demasiado linealmente– que los formados en conservatorio, aun los educadores musicales, iban a tener más dificultad para conectar con las músicas de estos jóvenes subalternos: su formación viene cargada de la vieja dicotomía clásico/popular y tiende a jerarquizar músicas y sujetos. Imaginaba, en espejo, que sus colegas de música popular tendrían una mirada más horizontal y, por lo tanto, aprendizajes más significativos con sus estudiantes.

El trabajo de campo me mostró la parcialidad de esa hipótesis inicial. Lo que encontré fue heterogeneidad: cada docente reelabora su formación a partir de su propia historia y subjetividad, y va construyendo así –relacionalmente, nunca de una vez y para siempre– una posición docente, una forma de sensibilidad y un modo de trabajo que se articula con el contexto particular de cada escuela (Southwell, 2018; Southwell *et al*., 2020).

Intenté, en algún momento, ordenar esa heterogeneidad en categorías más estables: buscaba encontrar ciertas regularidades entre las formaciones, la distancia generacional, la inclusión o no de repertorios provenientes de la música popular en sentido amplio, el conocimiento de los repertorios musicales juveniles, la valoración epistémica hacia ellos, la inclusión o no de esos repertorios juveniles en el aula y, en caso de que se incluyan, el tratamiento que se hacía de ellos.

No importa la edad ni la formación, todos los docentes trabajaban con música popular. Ya vimos, con Rincón

(2021), que lo popular en nuestro continente tiene esa madre común, pero también muchos padres heterogéneos: lo ancestral, lo rural, pero también lo masivo, lo mediático, el *mainstream*. Pues bien: la madre entraba sin problemas a las aulas de la Secundaria 1000, nadie discutía el linaje materno de lo popular, pero casi todos, en mayor o menor medida, renegaban de alguno de sus padres, especialmente aquellos fuertemente vinculados con las músicas juveniles.

Entre los docentes formados en el conservatorio, algunos directamente ignoraban esas músicas y otros esporádicamente las incorporaban en las clases, aunque con algunas limitaciones: o para negociar empáticamente climas en el aula, o como recurso puntual para la ejemplificación y enseñanza de las categorías analíticas. Cuando ponían un límite, ese límite solía ser estético o generacional: *esa música de ahora, que no es nada*, decía Adela; *esos pibes ya no leen partituras como antes*, decía El Pelado.

En los de popular, en cambio, la integración solía ser más plena: Gisela y Pedro incorporaban esas músicas sin mayores reparos, convencidos de que ahí también había algo para trabajar. Cuando aparecía algún límite, además, rara vez era estético. Nadie discutía la calidad de lo que sus estudiantes escuchaban; el problema, cuando lo había, era moral: el RKT no, *boludeces no*, decía El Rana, temiendo que ciertas letras terminaran empujando a sus estudiantes hacia el mundo narco. La formación en música popular parecía correr el umbral de lo permitido bastante más adelante que la del conservatorio, pero ni siquiera esa mayor apertura fue una regla sin excepciones: Ángel, formado también en música popular, quedó a mitad de camino, atrapado en su propia *saudade* entre el vínculo afectivo con sus estudiantes y la confianza –que le costó meses conceder– en lo que ellos podían producir con su propio saber musical.

Ese "sí, pero" fue, en definitiva, la marca distintiva de quienes se formaron en música popular: una apertura real, pero no incondicional. Gisela fue quien más lejos llevó esa apertura, al punto de discutir la propia dicotomía teoría/

práctica que había traído su formación: si solo enseñaba a tocar por imitación y oído, sospechaba, les estaría dejando a sus estudiantes una autonomía a medias. Por eso integraba lo teórico como herramienta al servicio del hacer, no como paso previo y obligado.

Del lado del conservatorio, en cambio, el límite se jugaba en otro plano: no en la exclusión necesariamente sino en la valoración. Adela nunca dejó de usar la música de sus estudiantes –les pasaba los acordes de una cumbia, pegaba papelitos de colores en las teclas para que tocaran a Queen–, aun pensando que *esa música de ahora no era nada*. La incorporaba en el aula y la desautorizaba en el mismo gesto. Perla, en cambio, ni siquiera llegó a ese punto: dejó de indagar qué escuchaban sus estudiantes y los puso a copiar coplas de Yupanqui. Javier y Joel, ambos del conservatorio, fueron la excepción que confirma cuánto pesa esa matriz: sospechaban de la jerarquización que habían aprendido, sabían que había músicas que no encajaban en sus categorías, pero tampoco encontraban cómo resolverlo. Como decía Joel: ese esquema, *quieras o no, va a estar ahí* y había que estar con las antenas paradas y abrir la cancha, aunque él mismo reconociera que no siempre sabía cómo hacerlo.

Y estaba, además, un problema más elemental que la apertura o el cierre hacia las músicas juveniles: el de saber, directamente, cómo dar clase. Los profesores de instrumento –formados para tocar, no para enseñar en la escuela secundaria– llegaban al aula sin herramientas didácticas propias del nivel. Su formación había estado centrada en analizar y tocar música académica, no en pararse frente a un curso de treinta adolescentes. Más allá de su historia personal y de su evidente cansancio o enojo con la escuela, cabe una pregunta genuina: ¿qué herramientas podía tener El Pelado para enseñar en la Secundaria 1000, habiéndose formado en composición en el conservatorio?

Los educadores musicales, en cambio, sí contaban con esas herramientas: su carrera les había dado didácticas específicas y varios años de Práctica Docente en los niveles

obligatorios. Pero ahí aparecía, otra vez, el mismo esquema del que hablaba Joel, ahora trasladado a los contenidos: por un lado, lo teórico –lo que hay que aprender para hacer más y mejor música–; por otro, el hacer música mismo. Verónica y Gabriel, los dos educadores musicales de conservatorio con los que hablé, coincidían en que el eje de sus proyectos era que sus estudiantes hicieran música.

Pero ¿qué música, y con qué peso frente a la teoría? Ambos habían criticado en su carrera la desconexión de la pedagogía tradicional con los mundos musicales de sus estudiantes, y entendían que la escuela no formaba músicos profesionales, sino que debía darles herramientas para participar de experiencias musicales diversas. Sin embargo, cada uno resolvió esa tensión a su manera: Verónica negociaba con sus estudiantes un rato para que tocaran su música, a cambio del compromiso de que después vendría lo que "había que aprender". Gabriel, algo más empático con esas músicas, elegía junto con sus estudiantes cuáles de ellas valía la pena rescatar y trabajarlas en conjunto.

Del lado de la música popular, la misma tensión entre teoría y hacer aparecía, pero resuelta de maneras bien distintas según cada docente. El Rana la resolvía alejando lo teórico todo lo posible: *te pasás un pelito de lo que es la enseñanza clásica y nunca se llega a la música*, decía. Para él, lo teórico era una amenaza al hecho artístico, a ese vibrar inexplicable que buscaba con sus estudiantes, y por eso lo mantenía en los márgenes: como algo para "sacarse de encima" cuanto antes, o como amenaza disciplinaria cuando el grupo no trabajaba.

Ángel, en cambio, no lograba resolver la tensión: quedó atrapado entre el vínculo afectivo que cultivaba con sus estudiantes y una materia, Análisis y Producción, que el propio *Diseño* le pedía enseñar desde la escucha analítica, con bibliografía pensada para otro tipo de oyente. Todo el año se debatió, sin saberlo del todo, entre contenerlos y "bajarles cultura culta": la misma ambivalencia, la *saudade*, que él mismo les había enseñado: *me hacés mal cuando estoy*

con vos, pero me pone triste no estar con vos. ¿Sería posible que esos estudiantes se sintieran escuchados y seguros escuchando analíticamente? ¿Habría manera de construir vínculos en simultáneo con el aprendizaje? ¿Habría manera de que la educación en sectores populares no se debatiera entre contener o bajarles la cultura culta?

Gisela fue quien encontró una tercera vía: ni alejar la teoría como amenaza, ni quedar paralizada por su tensión con la práctica, sino integrarla como herramienta al servicio del hacer. Se preguntaba si enseñar solo por imitación y oído no les restaría, a la larga, autonomía a sus estudiantes; por eso, la teoría –sin dogmatizarla– entraba en su aula cuando hacía falta para resolver un problema concreto del hacer musical. Era, quizás, la única que había logrado correrse del esquema del que hablaba Joel sin abandonar ni la teoría ni la práctica.

Detrás de estas diferencias individuales, sin embargo, había algo compartido: ni los docentes de conservatorio ni los de música popular estaban solos frente al aula. Los acompañaba –o los constreñía– un *Diseño Curricular* que, como vimos en el capítulo 6, declamaba la interculturalidad, pero seguía imaginando un sujeto que aprende identificando, explicando y relacionando los atributos del arte con su organización y sus modos de representación: un oyente de sillón, alfabetizado, que llega a la música por la vía de la notación. No es casual que ese mismo recorrido –primero el código, después el hacer– sea el que organizó tanto la formación de estos docentes como la estructura de materias que ellos, a su vez, replicaban en sus aulas.

Para quienes venían del conservatorio, esa propuesta curricular resultaba cómoda y familiar: *no hay otra manera de aprender música*, había dicho Adela, y si a los estudiantes no les alcanza el nivel, el problema es de ellos, había dicho El Pelado. Para los de música popular, en cambio, esa misma propuesta resultaba incómoda cuando tenían a cargo una materia teórica –El Rana en Lenguaje Musical, Ángel en Análisis– y mucho más cómoda cuando la materia

era práctica, como para el mismo El Rana en Prácticas de Conjuntos, o para Gisela en Proyecto. El *Diseño*, entonces, no determinaba mecánicamente lo que pasaba en cada aula, pero sí trazaba un terreno más fácil para unos que para otros, según de dónde vinieran y qué tuvieran que enseñar.

Estas formas de vincularse con la alteridad –la tolerancia empática de unos, la militancia por el agenciamiento de otros, la desconexión de algunos, la ambivalencia de otros tantos– son, sin duda, también cuestión de convicciones personales, de historias de vida, de qué tan cansado o esperanzado esté cada docente en un momento dado. Pero no son solo eso. Se solidarizan, en mayor o menor medida, con la ontología y la epistemología musical en la que cada uno fue formado. De modo que una matriz que no interrogue por qué jerarquiza músicas, prácticas y sujetos –que se limite a incorporar repertorios juveniles sin discutir el lugar que les da– difícilmente pueda sostener una interculturalidad que vaya más allá de la buena voluntad individual de cada docente.

Faltaba, entonces, completar el otro lado de esta trama: si esta era la mirada con que los docentes llegaban al aula, ¿qué encontraban del otro lado? ¿Qué hacían, en los hechos, esos jóvenes a quienes tantas veces se describía como sujetos sin recorrido musical, con oídos poco diversificados, con capitales culturales acotados?

Jóvenes que escuchan y saben

A lo largo de este libro hemos visto que la estética de los jóvenes de la Secundaria 1000 está, sin duda, atravesada por la desigualdad social. Con Bourdieu (1998) podemos decir, sin vueltas, que la estética de estos chicos y chicas es una estética dominada. Como señalaba Michel de Certeau (1996), consumen y habitan productos culturales que ellos no fabricaron, bajo las reglas de un sistema económico que

los condiciona profundamente. Llegados a este punto, cabe preguntarse: ¿quién de nosotros escapa realmente a esa lógica? Nadie del todo, seguramente, aunque no todos estemos condicionados de la misma manera ni con el mismo margen.

Sin embargo, aceptar este escenario general no tiene por qué llevarnos a un callejón sin salida: una cosa es asumir ese condicionamiento global y otra muy distinta es vaciar el mundo popular de sentido. Es justamente ahí, en esa aparente encerrona, donde la experiencia etnográfica nos obliga a pararnos con Grignon y Passeron (1991): aun dominada, una cultura funciona como cultura. Contra la visión más pesimista de la sociología, que asume que los sectores subalternos solo actúan por reacción o necesidad inmediata, la riqueza de las prácticas que hemos recorrido en este trabajo nos devuelve una certeza: en los pasillos de la escuela, entre la falta de recursos y las lógicas del mercado, en cada elección estética y en cada reapropiación, hay una búsqueda de libertad y una producción de sentido que la teoría social no puede permitirse ignorar. En el barrio Casuarinas, las luchas simbólicas están vivas, y el derecho a la belleza y al sentido se disputa todos los días.

Como hemos visto en varios capítulos, las chicas y los chicos que fueron mis interlocutores –en mayor o menor grado– cuentan con poco margen de maniobra para dar rienda suelta a sus consumos culturales, y no me refiero solamente a la música. Son jóvenes incluidos en la escuela secundaria, que acceden a recursos tecnológicos: tienen celulares, acceden a Internet, interactúan en las redes sociales, muchos tienen computadoras en sus casas, juegan *online*; jóvenes que siguen las tendencias de la moda; que viven en una casa propia; algunas familias cuentan con un auto y la mayoría de ellos no trabaja fuera del hogar.

Sin embargo, como hemos visto, gran parte de esta inclusión se configura en el juego de acumulación de desigualdades y desventajas. Como lo planteaba Saraví (2015), son inclusiones configuradas en espacios desfavorables: un

sistema escolar segmentado, acceso a Internet a través de los datos de sus celulares o aprovechando el wifi de la escuela, computadoras desactualizadas o del plan Conectar Igualdad Bonaerense, ropas económicas o imitaciones accesibles, casas que se construyen en las losas o los terrenos de otras casas, autos con pocos papeles al día, trabajos de cuidado y domésticos de los que depende la organización familiar, etc. Las situaciones de desigualdad son heterogéneas, tanto como lo son las formas en las que los jóvenes experimentan su subjetividad dentro de esas configuraciones.

A muchos de los docentes de la Secundaria 1000, incluso a La Dire, les sorprendía que, siendo la única escuela secundaria orientada en música del partido, no hubiese una demanda de vacantes que excediera a las provenientes de la escuela primaria lindera. Posiblemente, en sus imaginarios subyacía una percepción romantizada y homogénea de la capacidad de agencia de los estudiantes y sus familias subalternas. Seguramente, de la mano de las pedagogías críticas y las teorías críticas de la colonialidad, imaginaron filas de jóvenes provenientes de todo el partido, dispuestos a apropiarse de ese bien simbólico que ahora se democratizaba. Sin embargo, para la mayoría de estos jóvenes, la elección de la escuela secundaria está delimitada a esos márgenes de maniobra: se va a esa escuela porque está al lado de la primaria, justamente, y porque se va a la escuela que está más cerca de la casa. No hay mucho espacio para cuestiones vocacionales, ni es determinante qué orientación tiene, como sí podría serlo en familias de sectores medios.

Aun así, algunos estudiantes pasaron por las materias de la orientación como una materia más, otros las disfrutaron plenamente, otros las descubrieron con placer. Más allá de por qué y cómo estaban transitando su escolaridad secundaria –si por obligación, porque no quedaba otra o por descubrimiento de su vocación–, los estudiantes no se mostraron indiferentes a las propuestas y tratos de sus docentes. A excepción de algunos pocos estudiantes rebeldes, casi irritantes, no dejaba de sorprender lo relativamente

tranquilos –en cuanto a sus comportamientos dentro del aula– que eran los grupos del ciclo superior y, en general, los grupos de toda la escuela.

Pero que los grupos sean tranquilos o que no se perciban grandes conflictos en el aula no es sinónimo necesariamente de aceptación o sumisión. Los silencios en algunas de las clases; contestar al docente sabiendo perfectamente qué es lo que este quería escuchar, pero con el cuerpo orientado hacia la ventana; levantarse a servirse la merienda en el medio de la clase o, por el contrario, decidir no tomarla para seguir tocando; reclamar que aún faltaba media hora de clase, cuando se había dado por terminada, entre otras situaciones, fueron pequeños (o no tanto) actos reflexivos –políticos, diría– que proponían un marco a la forma en que los estudiantes estaban dispuestos a establecer este vínculo intergeneracional con los adultos de su escuela.

Desde el punto de vista de sus experiencias musicales, tanto las entrevistas que tomé como mi trabajo etnográfico mostraron una pluralidad de apropiaciones en sus consumos musicales que desbordaba la idea –de algunos de sus docentes– acerca de que *no tienen recorrido musical* o que *están con lo de ahora y no los sacás de ahí*. Por el contrario, y lejos de pensar en términos homogéneos, hemos visto cómo las músicas, las más diversas músicas, aun en el difuso terreno de *lo de ahora*, se hacían presentes ligadas a situaciones y usos específicos que daban marco a sus experiencias emocionales, identitarias, corporales, biográficas, sociales, entre otras (Semán, 2015; Semán y Vila, 2008). En este sentido resultaba interesante observar que *lo de ahora* –que podría ser fruto del peso de la globalización homogeneizante en la que nacieron y crecieron estos jóvenes– se hallaba, en muchos de ellos, articulado con músicas vinculadas a la transmisión familiar y ligadas a un patrimonio cultural que no conoce de globalización.

También hemos visto cómo la vinculación de esas músicas con diferentes experiencias movilizaba, de manera consciente o inconsciente, un conocimiento más o menos

complejo de los códigos, reglas y convenciones estilísticas –en definitiva, de los materiales que ofrecía cada música– para poder ser utilizado en la operación de mediación con las experiencias vitales de cada uno de los individuos (DeNora, 2004). Como explica Hennion (2017a), el apego hacia los objetos no es un simple acto de adhesión a una práctica cultural codificada; es una *performance*, un complejo trabajo de mediaciones donde ni la música tiene el poder de producir sensaciones por sí sola, ni lo que cada uno siente a partir de una música es indiferente al reconocimiento de lo que distingue a esa música de otras.

Cada una de las chicas y chicos con quienes interactué mostró eso. Lucía no elegía cualquier música para llenarse de energía y cambiar su humor en la incertidumbre de la pandemia. Podría haber bailado con la música *ochentosa* de su mamá. El mercado también le ponía esa música a su disposición, la podría haber encontrado como Nai encontró a Ella Fitzgerald, pero quizás sentía que eso la alejaba de la comunidad de pares con quienes hubiese deseado compartir músicas en un aula en ese momento.

De la misma manera, Darkan elegía salsa para bailar en el comedor con su mamá y cuando le tocaba ordenar su habitación, pero hip hop cuando tenía ganas de escuchar música en soledad o "Libertango" para tocar en el teclado en clases. Lo mismo Derek, que había descubierto en la música electrónica ese *plus* corporal que necesitaba para acompañar su rutina de musculación en el gimnasio, de la misma manera que encontraba en las músicas tristes de su novia el sonido necesario para relajarse y dormirse en los viajes.

Asimismo, Alex encontraba en el tango electrónico un aliado para jugar videojuegos y en la música electrónica una sensación corporal que necesitaba para estar en una juntada con amigos. O Esteban, que componía *trap*, que era lo que quizás sus habilidades técnicas le permitían y le daban un lugar en su círculo de amigos, al mismo tiempo que buscaba recursos sonoros en otras músicas.

Desde luego que cada una de esas músicas ofrece ciertas convenciones estilísticas a las que recurrir para bailar, relajarse o el curso de acción que sea. No son neutras, pero el efecto es incierto. No obligan a los usuarios a comportarse de tal o cual manera, sino que requieren de un trabajo reflexivo de quienes interactúan con ellas y las articulan, las significan, en el contexto de una situación determinada (Hennion, 2009, 2010).

Cada una de estas experiencias movilizaba prácticas de conocimientos para reconocer determinados atributos musicales y extramusicales que sirvieron para organizar las *playlists* o darles un uso determinado, para agrupar músicas en géneros convencionales y no convencionales, como *la música de nosotros*, para dar materialidad a sentimientos, deseos, estilos de conducta, compromisos con el mundo. Sin dudas, hemos visto cómo las plataformas digitales sumaban ganancias en sus márgenes de agencia, y no solo por la posibilidad de acceso a músicas muy diversas, que décadas atrás habría sido impensable: ¿cómo hubiese hecho Nai para investigar sobre *jazz* o Alex para encontrar información sobre tango electrónico, o Rodd para saber sobre la evolución del hip hop y reconocer el sonido experimental del primer disco de Mac Miller?

El acceso a Internet también los acercó a tutoriales que les permitieron aprender a tocar básicamente un instrumento o, aunque sea, acceder a videos de otros tocando un instrumento para memorizar lo que hacían y repetirlo en el teclado de la escuela, como el caso de Darkan. Les permitió acceder a *influencers* que les recomendaron músicas, que les explicaron las técnicas de la guitarra eléctrica, o les permitió la descarga de programas de edición de música gratuitos para componer, como a Esteban. En definitiva, Internet les posibilitó estar incluidos y participar de un flujo de saberes, lo que –claramente– no puede traducirse linealmente como una democratización de bienes culturales. Como hemos dicho, es una democratización simbólica deficitaria porque no evita las desigualdades materiales (Alabarces, 2020;

Saraví, 2015), pero sí es un acceso que les posibilitó una apropiación de bienes culturales, aumentando así su agencialidad. En este sentido, es clave no entender agencialidad como un empoderamiento individualista.

"La agencialidad presupone colectividad", dice Spivak (2017, p. 482). Y allí, si el docente se permite observar la diversidad de experiencias, si se permite descentrarse y observar su aula subalterna en términos de heterogeneidad, tiene un lugar potente que ocupar en la infraestructura de agencialidad. Porque ese lugar no es automático ni gratuito: exige animarse a mirar. Exige, para el docente, correrse del lugar cómodo de saber de antemano qué escuchan sus estudiantes o qué recorrido musical tienen –o no tienen–. Lucía, Darkan, Derek, Alex, Esteban: cada uno de ellos ya estaba haciendo, todo el tiempo, ese trabajo fino de selección, mediación y sentido que tantas veces se supone ausente en las aulas subalternas. La pregunta, entonces, no es si esos jóvenes tienen o no un recorrido musical propio –está claro que sí–, sino si sus docentes están dispuestos a mirarlo. Ahí, en ese atreverse a mirar, se juega buena parte de lo que la escuela puede o no puede ofrecerles.

El derecho a la belleza: matrices en juego y disputas en el barrio Casuarinas

Al comienzo de este trabajo me preguntaba qué es lo que se interpone entre los docentes, los estudiantes y sus experiencias, de manera que estas juventudes tiendan a ser leídas casi siempre en clave de deprivación cultural. Estoy convencida de que una de las respuestas remite a la matriz ontoepistémica que interpela a los educadores y les dicta, tajante: esto es música, esto no; así se aprende, así no.

Como un microscopio de campo restringido, esta matriz en la que se forman los docentes identifica como música solo aquello que entra en su propio foco visual,

dejando en penumbras otras experiencias. Como vimos en estas páginas, algunos profesores mantienen ese foco rígido; otros, entre dudas o convicciones, intentan desplazarlo, modificarlo o, incluso, cambiar la lente.

Pero esta matriz no solo clasifica saberes; también define al sujeto que aprende y ordena jerárquicamente las subjetividades. En los conservatorios, se articula con la figura de un sujeto culto: el "oyente de sillón", el que lee partituras. Esta configuración deslegitima, por contraste, al sujeto subalterno, aquel cuya relación con la música es oral, corporal, situada y comunitaria. Por su parte, las escuelas de música popular presentan una matriz más permeable que reconoce un espectro más amplio de prácticas, pero la persistencia de dualismos y algunos límites centrados en "lo comercial" dejaban bajo la apariencia de una apertura, otra vez la posibilidad de no reconocer a ciertos jóvenes como portadores legítimos de saber.

Es en este punto donde conviene detenerse en algo que atravesó, de manera subterránea, toda la investigación: la diversidad y la interculturalidad, tal como aparecían nombradas en el *Diseño Curricular*, funcionaban más como un ideal declarativo que como una herramienta de mediación para la intervención pedagógica concreta. ¿Por qué? Porque el patrón de diversidad que subyace en cada una de las dos matrices de formación docente no es neutro: cada una arrastra su propia idea de qué cuenta como diversidad legítima, y esa idea entra en tensión con la heterogeneidad real del aula.

Para el conservatorio, diversificar podía significar, como mucho, incorporar un repertorio distinto sin tocar la jerarquía de fondo entre lo culto y lo popular. Para la música popular, en cambio, diversificar chocaba con algo más estructural: al no romperse tampoco ahí el dualismo teoría/práctica –heredero, en el fondo, del mismo dualismo clásico/popular–, la teoría quedaba de antemano codificada como cosa de clásicos, y por eso se la evitaba o se la postergaba, más allá de los límites morales o generacionales que

también trazaban, puntualmente, qué músicas entraban y cuáles no.

En ambos casos, entonces, la diversidad convocada por la normativa no venía acompañada de herramientas para pensarla en la práctica: quedaba en el nivel del discurso, como el merengue liso de la torta Rogel, mientras el hojaldre de abajo –hecho de decisiones que cada docente tomaba en soledad, y también del trabajo cotidiano, nunca uniforme, de sostener el proyecto de la escuela– seguía siendo tenso y desigual.

Y frente a esa tensión –entre lo que la formación les había enseñado a esperar y lo que efectivamente sucedía en el aula– los docentes de la Secundaria 1000 respondieron con lo que tenían a mano: la reapropiación singular de su propia formación, su voluntad, sus trayectorias, sus experiencias personales. Soluciones artesanales, parciales, a veces contradictorias entre sí. Tan heterogéneas como los propios docentes que las produjeron. Un modo situado, en definitiva, de metabolizar una tensión que la formación docente, por sí sola, no alcanzaba a resolver.

Esa misma tensión, además, no fue solo interna a cada docente: el trabajo de campo mostró también una relación tirante entre el proyecto educativo de la escuela secundaria y la población concreta a la que ese proyecto está dirigido. Un proyecto pensado, en algún nivel de la política educativa, para un sujeto que aprende identificando, explicando y relacionando categorías analíticas, se topa con jóvenes que llegan a sus aulas por cercanía, no por vocación, y que traen consigo otro tipo de relación con la música. Ese desajuste entre el sujeto imaginado por la política educativa y el sujeto real que habita la escuela es, quizás, la tensión de fondo de la que se derivan todas las demás: la de la formación docente, la de la matriz ontoepistémica, la del propio ideal de interculturalidad.

Ante esto, Gayatri Spivak pregunta con ironía: "¿Para qué enseñar si tenemos la sensación de que la enseñanza no es necesaria?" (2017, p. 474). Quienes soñamos con un

mundo más justo y leemos sobre las desigualdades, muchas veces hemos rasgado nuestras vestiduras militando en contra de ellas, pero siendo apenas sus cronistas. Al asumirnos como portavoces de quienes supuestamente no tienen voz, generamos una "empatía constatativa" sin detenernos a aprender, desde adentro y desde abajo, qué hacen los excluidos y cómo se reapropian del consumo cultural imperante.

Desde esa mirada de externalidad, es muy fácil ver solo carencias: fijarse en lo que los estudiantes no escuchan o no saben, sin reparar en lo que sí escuchan y en lo que sí saben. Solo si dejamos de estudiar al subalterno para aprender de él, podremos sentar las bases de una educación intercultural donde la voz de todos tenga lugar y ese ha sido uno de los propósitos de este trabajo.

Un proyecto de educación musical intercultural crítica necesita, imperiosamente, una revisión profunda de la ontología musical que permea la formación en los conservatorios, en las escuelas de música popular y en las políticas y diseños curriculares de la escuela secundaria. Para lograrlo, necesitamos de miradas más equilibradas y respetuosas de los gustos de los jóvenes. Complejizar la mirada y tomarlos en serio como sujetos epistémicos permite resituarlos en el campo de disputa de sentidos, habilitando la coexistencia de distintos sistemas de saberes que entren en diálogo.

Los aportes de Antoine Hennion se vuelven, en este cierre, aliados imprescindibles: al colocar en el centro de la escena ese tejido de procesos heterogéneos que hacen surgir la música, permiten ver que los aficionados –los estudiantes de secundaria– no definen sus gustos por meros determinismos externos, sino que los producen en el mismo acto en el que se producen a sí mismos. No se trata de idealizarlos como consumidores autónomos, libres y empoderados, sino de dar positividad, visibilidad y reconocimiento a los sentidos, aun contradictorios, que se inscriben en sus experiencias musicales, para restituirlos en el diálogo tenso, pero potencialmente democratizador, de las aulas.

Con esta síntesis en mente, la frase de Valentino, *–No sé eso de los tonos... pero sí sé tocar*, se vuelve el cierre de todo este recorrido. Su afirmación no es solo un dato biográfico; es el límite mismo del conflicto epistémico que intenté desentrañar en estas páginas. Valentino nos devuelve el espejo: el problema no es su supuesta carencia, sino nuestra propia incapacidad institucional para reconocer la densidad de su práctica. Saber ver saberes implica, entonces, despojarnos finalmente del "microscopio de campo restringido" de nuestra formación para entender que Valentino ya sabe, que puede saber mucho más, y que para entrar en el diálogo de la cultura no debería estar obligado a desmerecer aquello que lo constituye.

El libro termina acá, pero ellos no, sus vidas siguen por fuera de estas páginas. Por eso, casi a modo de epílogo, quiero contar qué fue pasando con algunos de estos jóvenes después de que dejé de ir a la escuela. Luego del cierre de mi trabajo de campo en 2023, mantuve contacto por WhatsApp con algunos de los estudiantes de la cohorte de egresados 2023. Sus presentes, rastreados entre 2024 y 2026, condensan la complejidad de habitar el barrio Casuarinas.

Luciana, por ejemplo, logró tender un puente directo con su experiencia escolar: se anotó en la escuela de arte para cursar el profesorado de Música, aprobó la formación básica y actualmente cursa su segundo año. Su meta es alcanzar en 2027 el porcentaje de materias necesario para comenzar a dar clases y, desde las aulas, sostener el tramo final de su carrera con más calma.

Para otros, la matriz del sistema de educación superior se volvió un territorio esquivo, hostil en sus burocracias o en sus niveles de exigencia previos. Darkan intentó inscribirse en una tecnicatura vinculada a la tecnología en un centro universitario, pero equivocó las fechas de inscripción y no volvió a intentarlo; en abril de 2025 comenzó a trabajar como operario de producción en una empresa, y me confesaba que, entre el noviazgo y la fábrica, extrañaba

la escuela, *sobre todo por los instrumentos*. Rodd se había anotado en Ingeniería en Sonido en la UNTREF, pero al no alcanzar el puntaje mínimo en el curso de ingreso, decidió abandonar para trabajar en un kiosco, juntar dinero y, tal vez más adelante, probar con otra cosa.

La supervivencia material impone ritmos urgentes que muchas veces suspenden los proyectos simbólicos. En febrero de 2025 encontré a Brisa trabajando en la cuadrilla de limpieza urbana del municipio, muy cerca de mi casa. Nos abrazamos con afecto y me contó que Iara y ella compartían ese mismo sector laboral desde hacía unos meses. Al preguntarle a Brisa por el resto del grupo, las noticias llegaron fragmentadas por la dispersión propia del egreso: Brian se había vuelto a Corrientes y Lourdes trabajaba como empleada en un local de ropa. Un año después, en 2026, volví a ver a Iara de lejos, por mi barrio, todavía trabajando en la cuadrilla.

Estas biografías no son historias de resignación; son el reflejo de vidas que ensayan sus propios intersticios frente a un orden que las empuja a la inmediatez económica. Cuando Darkan dice que extraña la escuela *más por los instrumentos*, o cuando Rodd proyecta un trabajo intermedio para sostener un estudio futuro vinculado al sonido, lo que emerge es la persistencia de un deseo estético que la desigualdad precariza, pero no logra borrar.

Bibliografía

Acosta, F., Álvarez, M., Arroyo, M., Briscioli, B., Fernández, S., Giovine, R., Jacinto, C., Martignoni, L., Martínez, S., Pérez Zorrilla, J. y Terigi, F. (2020). *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (D. Pinkasz y N. Montes, Eds.). Ediciones UNGS-Flacso. https://www.ungs.edu.ar/libro/estados-del-arte-sobre-educacion-secundaria#header.

Aharonián, C. (2009). La enseñanza institucional terciaria y las músicas populares. *Revista musical chilena*, *63*(211), 66-83. https://doi.org/10.4067/S0716-27902009000100008.

Alabarces, P. (2008). Posludio: Música popular, identidad, resistencia y tanto ruido (para tan poca furia). *TRANS - Revista Transcultural de Música*, (12). https://www.sibetrans.com/trans/articulo/92/posludio-musica-popular-identidad-resistencia-y-tanto-ruido-para-tan-poca-furia.

Alabarces, P. (2020). *Pospopulares: Las culturas populares después de la hibridación*. Universidad de Guadalajara; Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales. https://doi.org/10.14361/9783839456422.

Alabarces, P. (2021). Nuevos apuntes sobre (el estudio de) la música popular argentina. En O. Rincón (Ed.), *Culturas bastardas: Entre lo popular y lo coolture* (pp. 77-98). Prometeo.

Alabarces, P. y Añón, V. (2008). ¿Popular(es) o subalterno(s)? De la retórica a la pregunta por el poder. En P. Alabarces y M. G. Rodríguez (Comps.), *Resistencias y mediaciones. Estudios sobre cultura popular* (pp. 281-303). Paidós.

Alabarces, P. y Añón, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: Nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (37), 13-22.

Arriscado Nunes, J. (2014). El rescate de la epistemología. En B. de Sousa Santos y P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur (perspectivas)* (pp. 219-244). Akal.

Arroyo, M. y Pérez Zorrilla, J. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: Entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En D. Pinkasz y N. Montes (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 73-113). Ediciones UNGS-Flacso. https://www.ungs.edu.ar/libro/estados-del-arte-sobre-educacion-secundaria#header.

Balerdi, S., Boix, O., Iuliano, R. y Welschinger, N. (2021). Teoría y metodología en las sociologías pragmatistas. En M. Prati (Ed.), *Temas de epistemología y metodología de las ciencias sociales* (pp. 110-124). Editorial de la UNLP. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1630.

Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes.

Bergh, A. y DeNora, T. (2009). From wind-up to iPod: Techno-cultures of listening. En N. Cook, E. Clarke, D. Leech-Wilkinson y J. Rink (Eds.), *The Cambridge Companion to Recorded Music* (pp. 102-115). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CCOL9780521865821.016.

Boix, O. y Semán, P. (2019). Etnografía, mediaciones y pragmatismo. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *9*(1), e048. https://doi.org/10.24215/18537863e048.

Boix, O. y Welschinger, N. (2018). ¿Un pase de magia? Ejercicios de reflexividad a través de dos procesos de

análisis etnográficos. En *¿Condenados a la reflexividad?: Apuntes para repensar el proceso de investigación social* (pp. 223-253). CLACSO.

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

Born, G. (2011). Music and the materialization of identities. *Journal of Material Culture*, *16*(4), 376-388. https://doi.org/10.1177/1359183511424196.

Born, G. y Hesmondhalgh, D. (2000). Introduction: On Difference, Representation, and Appropriation in Music. En *Western music and its others: Difference, representation, and appropriation in music* (pp. 1-58). University of California Press.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.

Burcet, M. I. (2018). Notación musical: ¿código o sistema de representación?: implicancias psicológicas y educativas. *Revista del Instituto de Investigación Musicológica "Carlos Vega"*, *32*(32), 85-103.

Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Maipue.

Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Maipue.

Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). *Escuchar la diversidad: Músicas, educación y políticas para una ciudadanía cultural*. Maipue.

Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (Eds.) (2019). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural.*

Papel Cocido (FBA-UNLP). https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1483.

Cardoso de Oliveira, R. (1996). O trabalho do Antropólogo: Olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, *39*(1), 13-37. https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.). (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Cefaï, D., Bidet, A., Stavo-Debauge, J., Frega, R., Hennion, A. y Terzi, C. (2015). Introduction du Dossier « Pragmatisme et sciences sociales: Explorations, enquêtes, expérimentations ». *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.4915.

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.

De Alba, A. (2021). La pedagogía en los vaivenes de la epistemología y la ontología. En *Teoría y Educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología* (pp. 93-124). Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE.

De Alba, A. y Hoyos Medina, C. A. (Eds.) (2021). *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*. Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/teoria-y-educacion-la-pedagogia-en-los-avatares-de-la-epistemologia-y-la-ontologia.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer* (Vol. 1). Universidad Iberoamericana - Biblioteca Francisco Xavier Clavigero.

De Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Nueva Visión.

DeNora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press.

Di Prospero, C. (2017). Antropología de lo digital: Construcción del campo etnográfico en co-presencia. *Virtualis*, *8*(15), 44-60. https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/219.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (1999). *Estructura curricular. Profesorado en Música* (Resolución 13234/99). https://tinyurl.com/7xbr3atf.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Orientación Arte*.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011a). *Diseño Curricular del Profesorado de Música (orientación en Educación Musical)*. Resolución 855/1. https://tinyurl.com/7xbr3atf.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to año: Orientación Arte*.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (s.f.). *Normativa*. https://tinyurl.com/3x8e4zmu.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 145-173). Fondo de Cultura Económica.

Fabián, D., Carabetta, S., Shifres, F. y Arturi, M. (2025). *Misión Conservatorio. Voces, memoria y política en la Educación Musical de los conservatorios.* Autores de Argentina.

Fernández Rodríguez, C. y Heikkilä, R. (2011). El debate sobre el omnivorismo cultural. Una aproximación a nuevas tendencias en sociología del consumo. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, *69*(3), 585-606. https://doi.org/10.3989/ris.2010.04.15.

Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, (10), 58-78.

Frith, S. (2014). *Ritos de la interpretación. Sobre el valor de la música popular*. Paidós.

Gallardo, A. L. (2022). El referente identitario cultural del currículum de la educación básica mexicana: Relaciones entre raza, clase y epistemología. En A. L. Gallardo y C. Rosa (Eds.), *Epistemologías e interculturalidad en educación* (pp. 259-289). Universidad Nacional Autónoma de México. IISUE.

Gallardo, A. L. y Rosa, C. (Eds.) (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación*. Universidad Nacional Autónoma de México, IISUE. https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/epistemologias-e-interculturalidad-en-educacion.

García Canclini, N. (Ed.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales: Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música* (1.ª edición). Ariel.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.

Gilbert, A. y Alabarces, P. (2025). *Historia mínima del rock en América Latina*. Prometeo.

Green, L. (2017). Why 'Ideology' is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. En *Music Education as Critical Theory and Practice* (pp. 17-35). https://doi.org/10.4324/9781315090887-2.

Green, L. (2019). *El aprendizaje de la música POP. Avanzando en la educación musical*. Morata.

Grignon, C. y Passeron, J.-C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Nueva Visión.

Guerrero, J. (2012). El género musical en la música popular: Algunos problemas para su caracterización. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, (16), 2-22.

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

Hennion, A. (2003). Music and Mediation. Toward a New Sociology of Music. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music: A Cri-*

tical Introduction (pp. 80-91). https://doi.org/10.4324/9780203821015.

Hennion, A. (2004). Pragmatics of taste. En M. Jacobs y N. Hanrahan (Eds.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture* (pp. 131-144). Oxford UK/Malden MA, Blackwell.

Hennion, A. (2008). Listen! *Music and Arts in Action*, *1*(1), 36-49.

Hennion, A. (2009). Réflexivités. L'activité de l'amateur. *Réseaux*, *153*(1), 55-78.

Hennion, A. (2010). Gustos musicales: De una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, *17*(34), 25-33. https://doi.org/10.3916/C34-2010-02-02.

Hennion, A. (2012). Melómanos: El gusto como performance. En C. Benzecry (Comp.), *Hacia una nueva sociología cultural. Mapas, dramas, actos y prácticas* (pp. 213-246). Universidad Nacional de Quilmes.

Hennion, A. (2017a). Attachments, you say? … How a concept collectively emerges in one research group. *Journal of Cultural Economy*, *10*(1), 112-121. https://doi.org/10.1080/17530350.2016.1260629.

Hennion, A. (2017b). Rev. de *De una sociología de la mediación a una pragmática de las vinculaciones Retrospectiva de un recorrido sociológico dentro del CSI*, por O. Boix y P. Semán. *Cuestiones de Sociología*, *16*(e032), 1-23. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8194/pr.8194.pdf.

Hennion, A. (2018). Objects, Belief, and the Sociologist: The Sociology of Art as a Work-to-Be-Done. En A. Smudits (Ed.), *Roads to Music Sociology* (pp. 41-69). Springer VS.

Hennion, A. y Grenier, L. (2000). Sociology of art: New stakes in a post-critical time. En S. Quah y A. Sales (Eds.), *The international handbook of sociology* (pp. 341-355). SAGE Publications. https://shs.hal.science/halshs-00193262v1.

Hennion, A. y Latour, B. (1993). Objeto de arte, objeto de ciencia. Una nota sobre los límites del antifetichismo. *Sociologie de l'art*, *6*, 7-24.

Hennion, A. y Muecke, S. (2016). From ANT to Pragmatism: A Journey with Bruno Latour at the CSI. *New Literary History*, *47*(2/3), 289-308.

Hennion, A. y Teil, G. (2003). Les protocoles du goût. Une sociologie positive des grands amateurs de musique. En O. Donnat (Ed.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles* (pp. 63-82). DEP/Ministère de la culture. https://shs.hal.science/halshs-00193280.

Instituto Marina Vilte (2023). *El salario docente. Situación actual. Apuntes sobre la evolución del poder adquisitivo del salario docente frente a las próximas paritarias*. CTERA. https://iipmv.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/04/ff86ccf68287b4fd2d43dd120cff96bb.pdf.

Instituto Marina Vilte (2024). *Situación del Financiamiento Educativo. Análisis al 31/07/2024*. CTERA. https://pub.flowpaper.com/docs/https://mediateca.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2025/04/9029d0040e94e845d019ef57b21fadaa.pdf.

Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance. A conservatory cultural system*. Temple University Press.

Lander, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Latour, B. (1993). Etnografía de un caso de "alta tecnología": Sobre Aramis. *Política y Sociedad*, *14/15*, 77-97.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-22.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ley 13688 de 2007. Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires. 27 de junio de 2007. Boletín Oficial de la

Provincia de Buenos Aires. https://normas.gba.gob.ar/documentos/Bl5nYIQV.html.

López-Cano, R. (2004). Favor de no tocar el género. Géneros, estilo y competencia en la semiótica musical cognitiva actual. En J. Martí y S. Martínez (Eds.), *Voces e imágenes en la etnomusicología actual* (pp. 325-337). Ministerio de Cultura. https://tinyurl.com/yv4m8yc3.

López-Cano, R. (2010). La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital. *Revista LIS - Letra, Imagen y Sonido*, *III*(5), 171-185.

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

Middleton, R. (2000). Musical Belongings: Western Music and Its Low-Other. En G. Born y D. Hesmondhalgh (Eds.), *Western Music and Its Others. Difference, Representation, and Appropriation in Music* (pp. 59-85). University of California Press.

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

Nardacchione, G. y Paschkes Ronis, M. (Eds.) (2024). *El lado B de la sociología. Un recorrido del pragmatismo en la teoría social*. Teseo.

O'Brien, M. (2015). Activism, Authority, and Aesthetics: Finding the Popular in Academies of Música Popular. *IASPM Journal*, *5*(1), 36-53. https://doi.org/10.5429/ij.v5i1.721.

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), 99-129. https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse.

Paschkes Ronis, M., Ynoub, E., Gandolfo, A., Acevedo, M. y Osswald, D. J. (2017). Procesos de experimentación y aprendizaje en contextos no institucionalizados. *Cuestiones de Sociología*, (16), 1-12. https://doi.org/10.24215/23468904e028.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of World-Systems Research, 6*(2), 342-386. https://doi.org/10.5195/jwsr.2000.228.

Reguillo Cruz, R. (2012). *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.

Rincón, O. (2021). Culturas Bastardas o la re-invención de lo popular en perspectiva de la coolture. En O. Rincón (Ed.), *Culturas bastardas: Entre lo popular y lo coolture* (pp. 43-60). Prometeo.

Rockwell, E. (2018a). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, C. Escalante Fernández y A. Padawer, Eds.). CLACSO.

Rockwell, E. (2018b). La dimensión cultural en la escuela. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (Eds.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: Relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 305-329). CLACSO.

Rodríguez, M. G. (2019). Mapas y cartografías des-centrados. Desafíos, balances y aportes en los estudios en cultura popular-masiva en la Argentina. *Encuentros Latinoamericanos (segunda época), 3*(2), 10-30. https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/465.

Santamaría-Delgado, C. (2007). El bambuco y los saberes mestizos: Academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 195-242). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México.

Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford University Press.

Semán, P. (2009). Culturas populares: Lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguaré*, (23), 181-205.

https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/14978.

Semán, P. (2015). Música, juventud, hegemonía: Crítica de una recurrencia. *Apuntes de investigación del CECYP*, *XVII*(25), 119-146.

Semán, P. y Vila, P. (2008). La música y los jóvenes de los sectores populares: Más allá de las "tribus". *TRANS - Revista Transcultural de Música*, (12). https://www.sibetrans.com/trans/articulo/85/la-musica-y-los-jovenes-de-los-sectores-populares.

Shifres, F. (2019). Giro epistémico en la formación del maestro de música. En S. Carabetta y D. Duarte Núñez (Eds.), *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural* (pp. 21-30). Papel Cocido. FBA - UNLP. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1483/1465/4772-1.

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

Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.

Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el espacio social. *TRANS - Revista Transcultural de Música*, (4), 1-16.

Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: Tensiones en la escuela secundaria contemporánea. *Revista Ensambles*, *4*(8), 69-85.

Southwell, M., Fridman, D., Guevara, B., Litichever, L., Núñez, P., Otero, E., Piracón, J., Salti, P. y Vecino, L. (2020). *Hacer posible la escuela: Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE: Editorial Universitaria.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, *11*(11), 1-25.

Spivak, G. C. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Siglo XXI.

Tadeu da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista Estudios del Currículum*, *1*(1), 59-76.

Tagg, P. (2015). *Music's meanings. A modern musicology for non musos*. The Mass Media Music Scholars' Press.

Toynbee, J. (2003). Music, culture, and creativity. En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds.), *The Cultural Study of Music. A critical introduction* (pp. 102-112). Routledge.

Universidad Nacional de Avellaneda (s.f.). *Tecnicatura en Dirección de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles*. https://undav.edu.ar/index.php?idcateg=182.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.

Vommaro, P. A. (2016). Juventudes latinoamericanas: Diversidades y desigualdades. *Temas*, (88), 4-11.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. https://doi.org/10.25058/20112742.343.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh, J. Viaña y L. Tapia Mealla, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 76-96). Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir re-existir y re-vivir. Tomo 1*. Abya-Yala.

Welschinger, N. (2016). *"La llegada de las netbooks" Una etnografía del proceso de incorporación de las tecnologías digitales en las tramas escolares a partir del Programa Conectar*

Igualdad en La Plata [Tesis de doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad Nacional de La Plata.

Welschinger, N. (2020). Qué hacen los jóvenes con la digitalización. La conexión como plataforma de la tecnosociabilidad juvenil. En M. Scarnatto y F. De Marziani (Eds.), *Investigar en cuerpo, arte y comunicación. Perspectivas e intersecciones en la producción de conocimiento* (pp. 197-207). Teseo. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1350/1334/4363-1.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Yúdice, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Gedisa.

Anexo 1: discografía citada

Calamaro, A. (1997). Flaca [Canción]. En *Alta Suciedad*. WEA International. https://www.youtube.com/watch?v=UCF9oHXhDMU&ab_channel=WarnerMusicSpain.

Cerati, G. (2006). Crimen [Canción]. En *Ahí vamos*. Sony BMG-Cerati. https://tinyurl.com/273x4een.

Deep Purple (1973). Smoke on the Water [Canción]. En *Machine Head.* EMI. https://tinyurl.com/2u5n4p6f.

Dua Lipa (2020). Break My Heart [Canción]. En *Future Nostalgia*. Warner Records. https://www.youtube.com/watch?v=Nj2U6rhnucI&ab_channel=DuaLipa.

Dúo Salteño (1986). Madurando sueños [Canción]. En *Madurando Sueños*. Philips. https://www.youtube.com/watch?v=eq3Sev2cCcU&ab_channel=Duo-Salte%C3%B1o-Topic.

Enanitos Verdes (1994). Lamento boliviano [Canción]. En *Big Bang*. https://www.youtube.com/watch?v=hReAuaAuJOE.

Fitzgerald, E. (1957). Early Autumn [Canción]. En *Ella and Louis again*. Verve Records. https://tinyurl.com/4nw9yfrz.

Invisible (1975). Durazno sangrando [Canción]. En *Durazno Sangrando*. CBS. https://tinyurl.com/dpajwx3m.

Invisible (1976). Los libros de la buena memoria [Canción]. En *El jardín de los presentes*. CBS. https://tinyurl.com/2ps3eun5.

Jobim, A. (1987). Chega de saudade [Canción]. En *Inédito*. Odebrecht. https://tinyurl.com/5n7e9xru.

Lafourcade, N. (2015). Hasta la raíz [Canción]. En *Hasta la Raíz*. Sony Music. https://tinyurl.com/yr35637t.

Mac Miller (2010). K.I.D.S. [Canción]. En *Mixtape*. Rostrum Records. https://tinyurl.com/bdfhbjn3.

Mac Miller (2016). Congratulations [Canción]. En *The Divine Feminine*. Warner. https://www.youtube.com/watch?v=JoFkQ7iAQcw&ab_channel=MacMiller.

Pescado Rabioso (1973). Bajan [Canción]. En *Artaud*. Talent/Microfon. https://tinyurl.com/38ekpwe9.

Pescado Rabioso (1973). Cementerio Club [Canción]. En *Artaud*. Talent/Microfon. https://youtu.be/fIeVgSvq-FyY?si=zkUu5hu2r9mzR5lV.

Piaf, E. (1946). La vie en rose [Canción]. En *Chansons parisiennes*. Chanson. https://www.youtube.com/watch?v=qPU8mENUBXk&ab_channel=%C3%89dith-Piaf-Topic.

Piazzolla, A. (1974). Libertango [Canción]. En *Libertango*. Carosello Records. https://tinyurl.com/4m96772n.

Queen (1975). Bohemian Rhapsody [Canción]. En *A Night at the Opera.* EMI https://www.youtube.com/watch?v=fJ9rUzIMcZQ&ab_channel=QueenOfficial.

Queen (1977). We Will Rock You [Canción]. En *News of the World.* EMI. https://tinyurl.com/mrxwxb6h.

Queen (1980). Another One Bites the Dust [Canción]. En *The Game*. EMI. https://www.youtube.com/watch?v=rY0WxgSXdEE&list=RDrY0WxgSXdEE&start_radio=1.

Satie, E. (1888). Gymnopédie n.º 1 [Canción]. https://tinyurl.com/3tzm554f.

Soda Stereo (1990). Té para 3 [Canción]. En *Canción animal*. Sony Music. https://www.youtube.com/watch?v=91XRV1mKUe4&ab_channel=GustavoCeratiVEVO.

Soda Stereo (1993). Zona de promesas [Canción]. En *Zona de promesas*. Sony Music. https://www.youtube.com/watch?v=4mMxqSecdaY.

Sosa, M. (1982). Fuego en Anymaná [Canción]. En *Mercedes Sosa en Argentina*. Philips. https://tinyurl.com/4tp6bt84.

Spinetta, L. (1991). Seguir viviendo sin tu amor [Canción]. En *Pelusón of Milk*. EMI-Odeón. https://tinyurl.com/59epjxu9.

The Beatles (1969). Here Comes the Sun [Canción]. En *Abbey Road*. EMI. https://www.youtube.com/watch?v=GKdl-GCsNJ0&ab_channel=TheBeatles-Topic.

Wolfstone (1991). The Howl [Canción]. En *Unleashed*. Ion Records. https://www.youtube.com/watch?v=-6KFYv-ZAFsg&ab_channel=KikeTriasVi%C3%B1es.

Yes (2008 - Remaster). Rondabout [Canción]. En *Fragil*. Atlantic Recording Corporation Drums. https://tinyurl.com/msusp86m.

Yot Club (2019). ykwim? [Canción]. En *Bipolar*. https://tinyurl.com/ynehe3u7.

No escuchan, no saben es un trabajo etnográfico que desfamiliariza la mirada tradicional sobre la escuela secundaria. Sumergido en la Secundaria 1000 del Barrio Casuarinas (provincia de Buenos Aires), indaga el desencuentro entre una escuela que se piensa inclusiva y su traducción en prácticas pedagógicas significativas en la enseñanza de la música, mostrando que ese desencuentro no es lineal ni atribuible a un único factor.

El libro subvierte el estigma de la carencia y restituye a los jóvenes de sectores populares su lugar de usuarios activos y reflexivos, con una experiencia musical densa, que disputan sentidos en un aula que se declara intercultural, pero suele silenciar la alteridad. Para que esa interculturalidad no dependa de la voluntad docente, la obra revisa las categorías con que pensamos el conocimiento musical, la enseñanza y la diversidad: se trata de "saber ver saberes" para reconocer en los jóvenes a portadores de saberes de uso y para lograr que el aprendizaje de la música no exija dejar de lado lo que ya son.

Silvia María Carabetta es doctora en Antropología Social (UNSAM), licenciada y magíster en Educación (UNICEN). Sus trabajos de investigación se focalizan en la relación entre la formación de profesores de música, la enseñanza de la música en los niveles obligatorios y la educación crítica en sectores populares. Es autora de diversos libros y artículos sobre la temática, y fue premiada en 2008 y 2018 por la Fundación El Libro de Buenos Aires.

teseo