
Sensibilizar la escucha. Reflexiones a cuatro años de su creación^[1]



Sensibilizar la escucha. Reflections four years after its creation

Villafañe A., C. Cristian

C. Cristian Villafañe A. *

cristian.villafane@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (FHUMyAR-UNR), Argentina

Universidad Nacional del Litoral (ISM-FHUC-UNL), Argentina

Revista del Instituto Superior de Música

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1666-7603

ISSN-e: 2362-3322

Periodicidad: Semestral

núm. 23, Esp., e0040, 2023

extension@ism.unl.edu.ar

Recepción: 19 Junio 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/645/6454649013/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/rism.2023.23.e0040>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Resumen: El espacio curricular Sensibilizar la escucha comenzó a desarrollarse desde el año 2019 en la Escuela de Música (FHUMyAR-UNR). En el año 2021, fue incluido en la currícula del Instituto Superior de Música (ISM-FHUC-UNL) como materia optativa general. Desde su creación propuso la reflexión sistemática en torno a dos centros de interés: por un lado, a la escucha en tanto acto voluntario y consciente, histórica y socioculturalmente situada. Es decir, indagar en cuáles son las conexiones posibles entre la dimensión sensible del sujeto que escucha y las descripciones paramétricas que este pudiera realizar a partir de su acto de escucha. Por otro lado, poner el foco en cómo es que se dinamizan y tensionan las escuchas al ser institucionalizadas por trayectos académicos de formación musical específicos en el nivel universitario argentino. A la fecha de presentación de este resumen, Sensibilizar la escucha ha completado nueve ediciones.

En este trabajo proponemos reflexionar críticamente en torno a los cuatro años de desarrollo de Sensibilizar la escucha, recuperando las singularidades de cada edición como también los emergentes que fueron configurándose como núcleos temáticos a lo largo de su desarrollo, señalando además cuáles son los desafíos que siguen vigentes hasta este momento. A partir del relevamiento de los registros realizados en cada edición, de entrevistas y encuestas realizadas a quienes han participado del espacio, reflexionaremos en torno a cómo se han abordado desde Sensibilizar la escucha la articulación dimensión sensible-dimensión racional en el acto de escucha; la potencia en el uso de hashtags como posibles facilitadores para la producción de sentido; la consideración de una teoría viva, artísticamente compatible, para la práctica musical; y cómo tensiona la escucha al ponerse en juego en marcos institucionales específicos.

Palabras clave: escucha relacional, teoría viva, hashtag.

Abstract: *The subject Sensibilizar la escucha began to be developed since 2019 at the Escuela de Música (FHUMyAR-UNR). In 2021, it was included in the curriculum of the Instituto Superior de Música (ISM-FHUC-UNL) as a general optional subject. Since its creation, it has proposed systematic reflection around two centers of interest: on the one hand, listening as a voluntary and conscious act, historically and socioculturally situated. That is to say, he sought, on the one hand, to investigate what are the possible connections between the sensitive dimension of the subject who listens, and the parametric descriptions he could eventually make from his act of listening. On the other hand, it inquired into how listening is energized and stressed by being institutionalized by*

specific academic musical training paths at the Argentine university level. As of the date of presentation of this summary, Sensibilizar la escucha has completed nine editions, configuring each one of them as instances of great singularity.

In this article we propose to critically reflect on the four years of development of Sensibilizar la escucha recovering the singularities of each edition, as well as the emerging ones that were configured as thematic nuclei throughout its development, also pointing out what are the challenges which are still valid up to now. From the survey of the records made in each edition, as well as interviews and surveys carried out with those who have participated in the space, we will reflect on how they have been approached from Sensibilizar la escucha to the articulation of the sensitive dimension–rational dimension in the act of listen; the power in the use of hashtags as possible facilitators for the production of meaning; the consideration of a living, artistically compatible theory for musical practice; and how listening stresses when put into play in specific institutional frameworks.

Keywords: *relational listening, living theory, hashtags.*

1. PRESENTACIÓN

En marcos institucionales donde se incluyen materias dedicadas a la formación del oído musical, propuestas cada una a partir de supuestos en torno a lo que la música es y, por lo tanto, embebidas en un sesgo prescriptivo en cuanto a las escuchas posibles que pueden tener lugar en un aula, *Sensibilizar la escucha* se propuso, como intención fundante, generar el espacio y el tiempo, al interior de instituciones universitarias argentinas de formación académica específica en música, donde se habilite al estudiante la posibilidad de poder detenerse y posar su atención sobre su propio acto de escucha, auscultando y matizando críticamente aquello que lo configura y lo condiciona. Es decir, promover en el estudiantado la indagación respecto a cómo su escucha está íntimamente ligada a su propia subjetividad, como también a diversos marcos teóricos que la regulan. Por otro lado, partiendo desde la afirmación previa y avanzando hacia la inscripción institucional de prácticas que convocan a la escucha, o que parten de ella como su condición de posibilidad, el espacio curricular propuso reflexionar respecto de las maneras en que las instituciones educativas de formación musical en el nivel de grado gestionan la producción y circulación de sentidos posibles en torno a las prácticas musicales. Producción y circulación de sentido que están, ambas, inextricablemente asociadas a prácticas de escucha específicas.

El espacio curricular *Sensibilizar la escucha* (en adelante SLE) comenzó a desarrollarse desde el año 2019 en la Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina), haciéndolo con frecuencia bimestral hasta el año 2022 inclusive. Paralelamente, desde el año 2021, fue incluido en la currícula del Instituto Superior de Música (Universidad Nacional del Litoral, ciudad de Santa Fe, Argentina) como materia optativa general, dictándose con frecuencia cuatrimestral. Al finalizar el

NOTAS DE AUTOR

- * Músico, docente e investigador. Profesor y Licenciado en Composición musical egresado de la Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes–Universidad Nacional de Rosario–Argentina), y Técnico en grabación y posproducción musical. Es docente responsable de las cátedras de Bajo Eléctrico, Producción Musical y de Educación Audioperceptiva en dicha casa de estudios. Jefe de Trabajos Prácticos de las cátedras de Lectoescritura musical II y de Percepción Musical y Entrenamiento Auditivo II en el Instituto Superior de Música (Universidad Nacional del Litoral–Argentina). Co–Editor responsable de la *Revista del Instituto Superior de Música*. Doctorando del programa de Doctorado en Humanidades con mención en Música (Facultad de Humanidades y Ciencias–Universidad Nacional del Litoral). Integrante del Grupo de Estudio de Musicología de la Producción Fonográfica (INMCV). Director del Centro de Estudios de la Producción Fonográfica CEPF (FHUMyAR–UNR).

segundo cuatrimestre del año 2022, SLE ha completado en total nueve ediciones.^[2] A modo de síntesis de estos cuatro años, proponemos recuperar en este artículo los diferentes centros de interés abordados desde el espacio curricular, tanto aquellos que fueron el puntapié como los que emergieron como consecuencia de su desarrollo. Asimismo, daremos cuenta de aquellas líneas de apertura posible que han quedado hasta la fecha, al menos, como eso mismo (una intención, un deseo de continuarlos, o de que sean continuados a futuro, por qué no, por otras personas), como también —y esto quizás sea lo más importante—, de los interrogantes que, en el curso de cuatro años de cursado, no han hecho más que incrementarse y apuntalarse, agudizando cada vez más su incisividad, su potencia y su capacidad crítico-reflexiva.

Por las dimensiones y los alcances que puede tener proponer la escucha como objeto de estudio en sí misma, es preciso considerar la creación de un espacio específico para su abordaje. Es necesario, entonces, la conformación de un espacio curricular al interior mismo de la órbita institucional para poder dedicarle, desde allí, el tiempo y la profundidad necesarias. Quienes habitamos las instituciones sabemos que esto no suele ser una empresa fácil, más aun cuando el propósito y el perfil del mismo puede resultar un tanto heterodoxo. Y, asimismo, cuando ya existen espacios curriculares donde se concibe a la escucha como una dimensión central, un aspecto protagónico, dentro de los contenidos y actividades que conforman la currícula.^[3]

2. MOTIVACIONES

Estar a la escucha es siempre estar a orillas del sentido,
o en un sentido de borde y extremidad [...]

Jean Luc Nancy, 2002^[4]

¿Por qué *sensibilizar* la escucha? ¿Por qué sería necesario «sensibilizar» la escucha del estudiantado y/o nuestra escucha en tanto docentes responsables? ¿Qué actividades se desarrollarían al interior de un espacio curricular con esta denominación? Primeramente, es preciso señalar que la elección de este término no se relaciona con lo que otras propuestas y metodologías de enseñanza en música proponen como etapa de sensibilización (Garmendia, 1981). Originalmente, la elección de esta palabra para el nombre del espacio fue motivada por el hecho de haber experimentado, no sin un marcado asombro, como estudiante y como docente, un desencuentro entre la escucha propuesta por espacios institucionales específicos y el estudiantado. Esto es, los modos de acercamiento y abordaje propuestos desde un espacio curricular hacia diversas músicas y actividades que implicaban escuchar, y las escuchas de las y los estudiantes que los habitan y participan de ellos, día a día. Conversando con ellos sobre estos asuntos, entre las manifestaciones de quienes participaron, en ambas instituciones educativas, tomamos nota de dos expresiones que conforme se reeditaba el espacio curricular, volvían a surgir, a modo de estribillo o *ritornello*. Aunque son, ciertamente, desafortunadas, ellas se fundieron con las intenciones del espacio curricular, agregando una capa más al horizonte hacia el cual se desarrolló SLE.

Primero, la disociación en su relación con músicas y repertorios diferentes. El punto de quiebre, la *frontera* entre ambos modos de experimentar la música, se encontraría, precisamente, en la inscripción institucional de esta última. De acuerdo con esta afirmación, habría una música personal, íntima, profundamente asociada con la conformación de la subjetividad, las pasiones de la persona, configurada a su vez por múltiples músicas que la acompañan permanentemente. Mientras que, en paralelo, aunque con una curiosa lejanía respecto de todo lo anterior, estaría la *otra* música, la que se estudia, que *se trabaja en clase*, aquella escuchada para la materia n de la institución a la que se asiste, ajena, en apariencia, a la conformación subjetiva del estudiante. La siguiente expresión es taxativa al respecto: «esta música yo no la escucho; la escucho solamente acá —en alusión al espacio curricular o al ámbito institucional—».^[5] Claro está que esta disociación es solo, metafóricamente hablando, la punta del ovillo que, al tirar de ella y comenzar a desenredarlo, permite vislumbrar que esto no significaría, únicamente, la disociación entre formas de escuchar esos repertorios.

Por otro lado, en segundo lugar, y lo que entendemos como aún más grave que lo anterior, se reiteraron en todas las ediciones de SLE manifestaciones en torno a la pérdida del gusto, del disfrute por escuchar música, a partir del comienzo de un trayecto de formación académica. Para ilustrar, citamos dos expresiones categóricas al respecto: «desde que empecé a estudiar música no escucho más música», y «desde que estoy estudiando, ya no disfruto más de la música que escucho, la analizo todo el tiempo». Como hipótesis de partida, conjeturamos que este desencuentro, la mayoría de las veces, ocurría por la voluntad de imposición (a veces consciente, muchas otras no) de aseveraciones en torno a la música escuchada, proferidas mediante el uso de un discurso altamente especializado desde una posición de autoridad inscripta en una órbita institucional específica, marginalizado aquello que, en el estudiantado, pudiera emerger y ser verbalizado a partir de sus actos de escucha. Es decir, separando y dejando fuera, al interior del ámbito institucional, todo aquello que, de manera operativa, identificamos en SLE como la «dimensión sensible» del estudiantado: sensaciones, afectos, evocaciones, recuerdos, imaginarios que puedan, potencialmente, activarse y desplegarse a partir de su acto de escucha. A su vez, se trata de aspectos difícilmente cuantificables y evaluables al interior del ámbito institucional. La operación podría ocurrir, como ya lo señala Jorge David García Castilla (2019), restándole importancia por considerarlo inútil o por impertinente a los propósitos del desarrollo curricular, obturando (en el mejor de los casos) otras posibilidades de acceso a una experiencia de aprendizaje que pudiera involucrar la dinamización del discurso especializado propuesto, desde ya útil y necesario, con todo aquello que el estudiante pueda recuperar de dimensión sensible a partir de su acto de escucha.

En síntesis, el gesto de buscar *sensibilizar la escucha* al interior de instituciones de formación específicas en música involucraría entonces, originalmente, intentar recuperar y reponer, desde este espacio institucionalmente enmarcado, formas de experimentar, de vivenciar y, de aprender a vincularse con la música, que habiliten y promuevan la dinamización e integración de lo que la institución educativa propone, y aquello que quienes ingresan a sus trayectos de formación académica traen consigo como bagaje de conocimientos y experiencias personales.

3. NÚCLEOS TEMÁTICOS ORIGINALES

Aunque el desarrollo de los núcleos temáticos propuestos originalmente estuvo fuertemente condicionado por las características de la población que conformó cada edición (edad, formación y experiencia musical previa, situación personal, familiar, laboral, entre otros aspectos), todas las ediciones del espacio partieron del abordaje de la escucha, en primer lugar y, en segundo lugar, de la reflexión crítica sobre la institucionalización de las escuchas en el marco de las instituciones argentinas de formación musical de nivel universitario. Proponer ambas temáticas como objeto de estudio e indagación en el marco de un espacio curricular de las características descritas previamente, implicó la necesaria toma de decisiones y al uso de opciones en cuanto al contenido a desarrollar, como también de la profundidad y complejidad del abordaje, atendiendo el nivel educativo para el cual la materia fue propuesta (nivel de grado). Para ambos núcleos temáticos originales, se ponderó concentrar en temas y autores más afines a las motivaciones del espacio, incluyendo, a modo de contrapeso, autores y temáticas que desarrollaran otras líneas, incluso antagonizando con las motivaciones de SLE. Asimismo, considerando la enorme proliferación de producciones académicas originales en español felizmente acaecida en el mismo período de tiempo del que este artículo se ocupa, optamos por concentrar la selección y puesta a disposición de materiales y contenidos de aquellos más cercanos a las prácticas musicales vinculadas con los trayectos académicos de cada institución.

3.1 El acto de escuchar, la(s) escucha(s) posibles, y la circulación entre razón y sensibilidad

En este primer núcleo temático original, se propuso indagar en la escucha a partir de tres interrogantes, que consideramos elementales: ¿Qué es la escucha? ¿Cómo es que se produce la escucha? ¿Existen escuchas, en plural? A partir de una breve digresión sobre las diferencias entre oír y escuchar, sumado al recorrido, a modo de síntesis, por las principales características del sistema auditivo, se convocaron a diferentes propuestas que permitieran asediar estos interrogantes de manera amplia. En este sentido, se realizaron exposiciones y abordajes sobre los principales aspectos de modos, tipos y prácticas de escucha desarrollados por una selección operativa de artistas y pensadores. Un listado sintético, afín a las intenciones fundantes de SLE, incluyó a Pierre Schaeffer y sus planteos relacionados con el objeto sonoro, la escucha reducida y la *musique concrète*; a François Delalande y su modelo de análisis de escuchas-tipo, en el que incluye la escucha empática; y el *deeplisting* propuesto por la compositora estadounidense Pauline Oliveros. Por razones de pertinencia y como criterio de selección para el espacio hasta la fecha,^[6] si bien consideramos la posibilidad de incluir otros modos de escucha, hemos limitado la selección a los mencionados anteriormente.^[7]

Además de revisar, y proponer una síntesis de los modos de escucha desarrollados por otros autores, desde este núcleo temático se presentaron y expusieron las propuestas de escucha relacional y del paradigma sensible para el entrenamiento auditivo. Ambas, documentadas en artículos publicados oportunamente, fueron el fruto de nuestra reflexión dinamizada con la puesta en acción de *Sensibilizar la escucha*, y del valioso intercambio sostenido con los participantes de cada edición. También, es importante señalar que ambas publicaciones abrevaron en intuiciones e inquietudes compartidas con las tareas realizadas como docentes responsables en otros espacios curriculares.^[8]

En el artículo *Escucha relacional, una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical* (Villafañe Avelino, 2020), propusimos un modo de escucha que habilitara otra forma de acercar los discursos especializados del campo de la producción musical, con aquellos discursos generados desde la experiencia de escucha por quienes participaron de la materia Producción musical.^[9] Con la intención de acercar al estudiantado una propuesta que permitiera revertir las expresiones que citamos en el acápite anterior, explicamos que la intención de la escucha relacional radica en poner a disposición del sujeto que escucha ejes conceptuales que puedan ser convocados y dinamizados de múltiples maneras ante la escucha de fenómenos sonoros diversos, según los aspectos de su dimensión sensible que pudieran resonar y emerger a partir de su acto de escucha. Esto es, en concreto, abordar frontalmente el desencuentro referido anteriormente. De esta manera, propusimos pensar el acto de escucha del estudiantado al interior de las actividades de la materia Producción Musical desde un modo de escucha conformado por cinco supuestos de partida. La escucha, o el acto de escuchar una música determinada, sería concebida desde este modo, en primer lugar, como subjetivista y resonante. Ambos supuestos pretenden poner en primer lugar en ese acto de escucha a un sujeto que escucha para atender las resonancias afectivas que puedan darse a partir de este acto. También, la escucha, concebida desde el lente de la escucha relacional, sería concebida como heterárquica, reticular y heurística. Estas tres características configurarían un modo de escucha (y un modo tanto de pensar la escucha en sí misma, como también todo aquello que usamos, que ponemos en juego, con diferentes grados de consciencia, al momento de ejercer nuestro acto de escucha) que partiría desde el sujeto que escucha, avanzando en la producción de tramas de sentido complejas y situadas. Precisamente, afirmamos allí que la potencia de proponer pensar el acto de escucha desde este modo de escucha relacional, lejos de pretender *encorsetar* y homogeneizar las escuchas del estudiantado, permitiría, en principio, habilitar la generación y el desarrollo de derivas creativas personales que, dentro de la materia Producción Musical, hicieran posible al estudiante desplegar imaginarios sonoros que sean efectivamente materializados (esto es, que *suenen*, finalmente) en producciones fonográficas concretas. Tales derivas serían conformadas desde el entramado entre el discurso especializado propuesto institucionalmente, la dimensión sensible y los conocimientos

propios que cada estudiante trae consigo al momento de desarrollar las tareas propuestas. La dimensión sensible es aquí, entonces, protagonista de una propuesta pedagógica de desarrollo curricular al interior de una institución de formación específica, en toda su extensión. Los recorridos personales, de esta manera, pueden ser orientados más por la intención de desarrollar intuiciones personales en torno al sonido y sus posibilidades de manipulación creativa, que por una actitud verificacionista que aspire únicamente a obtener la validación del docente y la consecuente acreditación del espacio curricular.

Como parte de la conclusión del artículo mencionamos, a modo de intuición, que esta propuesta de modo de escucha, podría, eventualmente, ser pertinente y portar algún tipo de interés y potencia para otros espacios curriculares. La investigación que explora esta deriva dio origen al artículo *Escuchar desde la sensibilidad: apuntes de un paradigma sensible para la enseñanza del entrenamiento auditivo* (Villafañe Avelino, 2021). Allí, propusimos pensar, a partir de los aportes de Hildegard Westerkamp (2015) y sus reflexiones en torno a lo que ella llamó «escucha disruptiva», como también de Hartmut Rosa (2019) y sus propuestas conceptuales de resonancia, asimilación transformadora y vínculo responsivo,^[10] cuáles podrían ser los lineamientos generales de un paradigma sensible para la enseñanza del entrenamiento auditivo. Allí, y con un gesto similar a lo desarrollado en la materia Producción Musical, propusimos pensar una formación del oído musical desde los espacios curriculares circunscriptos al entrenamiento auditivo, no a partir de la dimensión sensible, sino *desde y con* ella, consolidando esta trama de aprendizaje que involucra y busca dinamizarse con la dimensión racional a lo largo de todo el proceso de enseñanza.

Además de recuperar aspectos centrales de la escucha relacional, pensados y adaptados en esta oportunidad a las especificidades del entrenamiento auditivo, el artículo desarrolló en forma pormenorizada las *guías de escucha*, actividad que se configuró como dispositivo didáctico fundamental para poder poner en acción ambas propuestas.^[11] En este sentido, concluimos en aquel entonces, de manera similar que con la escucha relacional, que una mejora cualitativa en la enseñanza del entrenamiento auditivo implicaría explorar, a partir de diversos interrogantes móviles, y no siempre con la seguridad de llegar a un destino previsible o *puerto seguro* evaluable y calificable numéricamente, las interacciones que pudieran ocurrir entre las dimensiones sensibles y los conocimientos proposicionales propuestos desde el diseño curricular. También, parte de la conclusión señalaba que, si bien la escucha en tanto acto suele ser tematizada por diversos espacios curriculares, no quedaría lo suficientemente claro cómo ocurre este acto al interior de un ámbito institucional específico y, por extensión, si es que una concepción plural de la escucha que permita pensar en alojar y trabajar desde una pluralidad de escuchas, al interior de esta órbita, es posible.

3.2. La dimensión sensible y su relación–tensión con el espacio institucional

Yo toco de chico ya,
pero acá vengo a estudiar para aprender de verdad

El epígrafe que elegimos trasluce un preconceito respecto de los procesos de formación musical: desde esta posición, la institución de formación específica en música sería, en apariencia, el único agente social con la potestad de enseñar lo necesario para la práctica musical. Esto, además de implicar una posición de sumisión de la persona respecto de la institución, obliga a interrogar qué sucede con la escucha del estudiantado al momento de comenzar a desarrollar un trayecto de formación específica dentro de un ámbito institucional.

Como punto de partida, propusimos trabajar este núcleo temático en torno al siguiente interrogante: ¿Es posible pensar en una *institucionalización* de la escucha? El artículo titulado «¿?» (2014, [1984]), perteneciente al cantautor uruguayo Jorge Lazaroff, funcionó como lanza para poner en discusión rápidamente, en pocas páginas y con una buena cuota de ironía y sentido del humor, una cantidad considerable de supuestos que, a su entender, suelen operar en torno a la formación académica musical. Luego, para avanzar hacia una visibilización de los mecanismos institucionales que habilite una reflexión crítica de los

mismos, se propuso la indagación de diversas situaciones experimentadas por quienes participan de SLE en los trayectos de formación específica, sumando un nuevo interrogante: ¿Qué queda cuando quitamos la música de su puesta en acción dentro de un marco institucional específico? Este interrogante permite reflexionar, en un gesto que recuerda a Francis Wolff (2022) cuando piensa a la música en tanto acontecimiento y la *acontecimentalidad* de la música, aquellas condiciones que la hacen posible y que la limitan, que permiten pensar su organización, tanto en niveles de producción, como desde su circulación y recepción por parte de los diversos actores que configuran el espacio institucional. El ejercicio de conjeturar respuestas posibles a partir de estos interrogantes permitió visibilizar cuáles son las opciones que se proponen, los usos que se hacen de las músicas en los espacios institucionales, y cómo se configuran los sesgos prescriptivo–normativos.

Asimismo, la categoría de «violencia epistémica en la formación musical», propuesta por María Inés Burcet (2021), fue un constructo teórico central de este núcleo temático original, necesario para poder abrir y desarrollar reflexiones provechosas al respecto en SLE. Su crítica, que asumimos como propia, en relación con dar por hecha la realidad de esquemas mentales y conceptos en un percepto sonoro determinado, fue compartida con los participantes de SLE, generando una importante potencia en las reflexiones en torno a sus propios actos de escucha enmarcados en los ámbitos institucionales. En este sentido, fue imperativo interrogar desde SLE de qué manera pueden ser alojadas (si es que esto es posible) las interpretaciones y (supuestos) desvíos con los que entra en contacto la institución a través de sus espacios específicos al momento de abrirse, de proponerse escuchar a quienes los habitan.

Ambos núcleos temáticos originales desarrollados hasta aquí fueron conservados en todas las ediciones de *Sensibilizar la escucha*. Incluso, han comenzado a emerger nuevas intuiciones en torno a temáticas que son, en su mayoría, derivas de los dos núcleos originales. A continuación, describiremos las dos líneas que comenzaron a configurarse y establecerse como núcleos temáticos emergentes entre los años 2021 y 2022.

4. NÚCLEOS TEMÁTICOS EMERGENTES

Los dos núcleos temáticos que describiremos a continuación son el fruto de la formalización de reflexiones que traíamos antes de la SLE, y que con el desarrollo de las ediciones apostamos a su inclusión, por el creciente interés que suscitaban en el estudiantado. Cabe señalar, a modo de advertencia preliminar que, si bien ambos han sido socializados con diferentes comunidades educativas y científicas, ambos núcleos tienen un desarrollo, podemos decir, menor que los núcleos temáticos originales.

4.1. Discursos artísticamente compatibles: pensar una teoría viva

categorizar es humano;
esencializar las categorías es un modo de dominación,
un sistema de captura
Denise Najmanovich, 2019^[12]

Tengo que estudiar, porque no sé nada de teoría

En el artículo publicado en 2021 advertíamos que, en relación con los espacios curriculares que convocan a la escucha como protagonista en su desarrollo, haríamos bien en revisar sus marcos epistemológicos. Es decir, auscultar y volver a reflexionar no solo en torno a los conceptos que los conforman, sino también en cómo son propuestas las relaciones entre ellos al interior de cada materia, cuáles son sus límites y alcances, con qué repertorios y prácticas musicales buscan relacionarse. Retomando la reflexión que abrió el acápite anterior, cabe pensar, a modo de hipótesis, que si las instituciones son, realmente, estos ámbitos palaciegos que protegen el conocimiento musical correcto y pasible de ser transmitido, ese conocimiento es cifrado, principalmente, a modo de conocimiento proposicional. Es decir, en tanto *teoría musical*, que, como tal,

implica demarcaciones claras en términos prescriptivos y normativos, como también formas específicas de transferencia de dicho *corpus* desde la institución hacia el estudiantado.

Las primeras reflexiones^[13] en torno a la «teoría viva» comienzan con la siguiente intuición: encontrar que dar explicaciones de aspectos de la música en el marco de un desarrollo curricular concreto no implica, necesariamente, habilitar producción de sentido virtuosa para el estudiantado. Esto es que, más allá de cumplir con aquellos requisitos y condiciones que configuran lo estrictamente académico (cumplir con los requisitos que se establecen para alcanzar la promoción o regularización de una materia, por ejemplo), le resulten artísticamente compatibles^[14] con su práctica musical específica y, fundamentalmente, que la potencien, tanto al interior del ámbito institucional como fuera de este. Siguiendo con la intuición de partida, consideramos que las explicaciones, desarrolladas muchas veces en términos más proposicionales que procedimentales, bien pueden ser funcionales a diseños curriculares específicos al interior de un marco institucional, pero pueden estar considerablemente alejadas de la práctica artística de quienes las reciben. En este sentido, avanzamos con una conjetura que retoma, en diferente medida, los cinco supuestos del modo de escucha relacional que describimos en el primer capítulo, y que permitieron operativizar la siguiente reflexión: si en la presentación didáctica que como docentes realizamos no se encuentra nada que al estudiante le permita *cargar* afectivamente hablando el contenido proposicional propuesto, la eficacia de la explicación o de la actividad, cuyo propósito debiera ser lograr la asimilación transformadora en el estudiante, será escasa. Entonces, considerando lo anterior, cabe formular algunos interrogantes. Si la teoría musical puede ser pensada como una red de conceptos, términos y expresiones reservadas, que hacen referencia a acontecimientos sonoros, estando a su vez configurados en sistemas de relaciones prescriptivo–normativas y/o descriptivas que habilitan la posibilidad de explicar estos fenómenos en diferentes escalas (global–particular), alcances, y atendiendo diversos propósitos, ¿Qué sucede con las escuchas de las personas no formadas institucionalmente cuando ellas entran en contacto con la teoría musical institucionalizada? ¿Cómo ocurren, allí, los usos del *corpus* teórico musical? ¿Cómo tensionan estos usos de la teoría musical con la(s) escucha(s) del estudiantado que la institución pretende alojar? En este sentido, propusimos en el ámbito de un coloquio realizado en 2022^[15] las siguientes hipótesis: 1) Los *corpora* teóricos puestos que configuran los espacios curriculares dedicados al entrenamiento auditivo modulan las escuchas posibles de los estudiantes, potenciando u obturando en diferente medida su acceso a una práctica musical y/o a saberes musicales específicos; 2) Las propuestas teóricas operan como portales de acceso a la producción singular de sentido en el sujeto que escucha, y no como simple explicación o descripción llana del fenómeno sonoro; 3) Habilitar la inclusión de la dimensión sensible de los estudiante potencia las posibilidades de que este pueda producir sentido útil para su práctica musical específica, es decir, que sea artísticamente compatible. A las hipótesis allí propuestas, adjuntamos también los siguientes interrogantes, orientados directamente a interpelar nuestro rol docente desde esta perspectiva: ¿Qué uso vamos a hacer de los diferentes marcos teóricos existentes en relación con la teoría musical? En términos metateóricos, ¿Cómo vamos a construir teoría para la práctica musical específica? ¿Qué palabras, conceptos y expresiones van a operar al interior de lo que llamamos «teoría musical»? ¿Cuáles van a ser los criterios de demarcación, de inclusión, habilitación y legitimación, para pensar que algo (una palabra, una expresión) *es o funciona como* teoría para la práctica musical específica?

Hasta este momento y en el marco de *Sensibilizar la escucha*, ¿Qué entendemos por *teoría viva*? Pensando con Kurt Lewin (Marrow, 1969), que nada es más práctico que una buena teoría; o con Marie Bardet (2019), en la posibilidad concreta de avanzar hacia una teoría–práctica, superando la conocida antinomia teoría/práctica, propusimos tres definiciones operativas de lo que podríamos proponer como una teoría viva para la práctica musical: 1) Es una manera de pensar el diseño de matrices conceptuales situadas, que aspiren a ser artísticamente compatibles; 2) Es una manera de pensar en las modalidades posibles para su inclusión, circulación, orientadas a promover la potencia (en términos spinozianos) de una práctica musical específica 3) Es un modo de posicionamiento que busca relativizar el gesto de sacralización de discursos especializados que

no comportan, necesariamente, potencia artística para ser incluidos en una currícula de formación musical específica, y que a pesar de esto, muchas veces se erigen como objetos institucionales o instancias académicas de pasaje obligado.

En efecto, en diferentes encuentros de SLE se experimentó lo siguiente: las palabras del lenguaje vernáculo, coloquial, no funcionan simplemente como un sustituto, como un posible paso intermedio hacia otro término más preciso, o siguiendo a Juncosa y Garcés (2020:11), hacia «expresiones simbólicas más depuradas», sino que la expresión coloquial, la propia de cada estudiante, aunque académicamente imprecisa, al ser habilitada al interior del espacio curricular avanza hacia una dinamización que resulta, finalmente, virtuosa para su propio aprendizaje. Es decir, esta trama (que podríamos pensar como impura, desde una perspectiva teórica ortodoxa) puede erigirse, de esta manera, como el compuesto útil y potente para avanzar en el proceso de aprendizaje. De esta manera, abriendo la posibilidad de integrar el discurso especializado con el lenguaje vernáculo, este puede adquirir, un «espesor teórico» que antes no tenía, y que lo adquiere en función de la propia práctica musical específica de quienes lo utilizan. En este sentido, lo *vivo*, apelaría entonces, desde esta concepción, a poner en juego un proceso de apertura y de asimilación transformadora de los marcos teóricos propuestos en los desarrollos curriculares. Asimismo, buscaría dar lugar, y desde el rol docente, pensar de qué manera dinamizar las emergencias que puedan darse por parte del estudiantado en relación con lo teórico puesto a disposición.

En lugar de concebir la teoría como algo a *transferir* desde el rol docente, concebirlo como lo que puede ser aportado a la zona de enseñanza desde ese lugar pero que, para producirse la transmisión, en los términos propuestos por Graciela Frigerio, y el proceso de asimilación transformadora, debe recibir un *input* de parte del estudiantado, debe *escucharlos* para poder diseñar el mejor abordaje posible en pos del desarrollo de ese contenido proposicional. Para poder hacer esto, es necesario prestar atención, desde el rol docente, a cuáles son las expresiones que el estudiantado pueda decir en torno a lo propuesto, y cómo son verbalizadas. El segundo núcleo temático que llamamos «emergente» repone en este sentido, una experiencia concreta.

4.2. Los hashtags (#): producción y circulación de sentidos en red

¿Con qué palabras o expresiones podrían verbalizar su escucha de esta música?

#disney #verano #comercial #chill

En una edición en particular de SLE, ocurrió que la población participante fue, casi en su totalidad, estudiantes de entre 18 y 21 años. La actividad principal, además de reflexionar a partir de lecturas y otros materiales puestos a disposición, fue escuchar músicas, tanto pensadas y puestas a disposición desde la planificación de cada encuentro, o bien propuesta por los participantes conforme se desarrolló cada edición de SLE. Un rasgo de las respuestas recibidas llamó poderosamente la atención. Esto fue que, ante el pedido de comentar *a boca de jarro* sus primeras impresiones de las escuchas realizadas, las expresiones elegidas para hacerlo hayan sido no tanto desarrollos en texto llano, o expresiones orales al respecto, sino mediante el uso de *hashtags* (en adelante, #).

Los # son agregadores–conectores de contenidos aparentemente heterogéneos, dinámicos, no jerárquicos (o, más bien, heterárquicos) que, en el marco de este espacio, y desde el intersticio entre el lenguaje y el metalenguaje, favorecen el intercambio y la circulación desprejuiciada tanto de impresiones vinculadas a sus dimensiones sensibles, de músicas diversas y de descripciones paramétricas, convocados a partir de lo escuchado en cada encuentro. Este hecho se inscribe, claramente, en lo que Andreas Bernard llama «el *keywording* del mundo» (2019:2), destacando el carácter colectivo, horizontal y creativo del empleo de *hashtags* como «[...] un acto creativo no restringido por estándares prefijados o modos de acceso establecidos jerárquicamente» (2019:3).

Con el uso frecuente de *hashtags* se recuperan aspectos descritos anteriormente. Andreas Bernard afirma que «el símbolo prefijado “#” transforma palabras en palabras clave en red» (Bernard, 2019:3). En este sentido, el comportamiento reticular de la proliferación de # podría interpretarse, tal como afirmábamos en la descripción de la escucha relacional, como las verbalizaciones posibles de los recorridos realizados mediante los diversos actos de escucha del estudiantado, agregando en uno o en un conjunto de #, de manera situada y compleja, discurso especializado y expresiones vernáculas que refieren al acto de escucha de una música, aspecto de una música, en particular. En este sentido, ocurrió también que conceptos teóricos conocidos, aunque no comprendidos cabalmente, al *conectarse* con algún significado contenido en el *hashtag*, terminaron de hacer sentido en el estudiantado. Recuperando el epígrafe de este apartado, que una canción fuese descrita como #disney, #verano, #comercial o #chill, no implicaba únicamente la verbalización de una experiencia musical subjetiva, codificada como *hashtag* y socializada como tal, sino la expresión escrita de una experiencia musical que cifra el mayor o menor reconocimiento tanto de resonancias afectivas personales, como de configuraciones parametrales específicas de la música que se escucha.

5. LUEGO DE CUATRO AÑOS DE SENSIBILIZAR LA ESCUCHA: REFLEXIONES, INTERROGANTES Y DESAFÍOS

Hasta aquí, hemos repuesto, en una síntesis concentrada en los aspectos propuestos a desarrollar en el marco del espacio curricular *Sensibilizar la escucha*, cuatro años de experiencia llevados a cabo. A continuación, compartiremos reflexiones de distinto alcance sobre el período propuesto.

En primer lugar, y desde nuestra perspectiva como quienes propusimos la creación del espacio curricular, la experiencia de dar clases en otras materias al mismo tiempo que SLE, sumado a las inquietudes traídas ya desde antes, gestadas incluso varios años atrás, abonó el terreno para poder elaborar propuestas que busquen ofrecer una alternativa concreta al estudiantado. Esta modalidad de circulación de inquietudes entre espacios curriculares diferentes, más a modo de deriva, ha enriquecido enormemente tanto los núcleos temáticos propios de SLE, como aquellos que configuran los otros espacios curriculares ya mencionados.

En segundo lugar, queremos recuperar que a lo largo del período propuesto, SLE ha generado, como primeras impresiones, dudas y curiosidades en el estudiantado.^[16] Creemos que esto se debió, principalmente, a lo heterodoxo de la propuesta del espacio curricular para los trayectos académicos en los cuales fue incluido. Habitados a emplear la escucha como un insumo, en gran medida, implicado en la realización de otras actividades que la convocan (o que la precisan, inevitablemente), estudiar los actos de escucha en sí mismos, en el nivel de grado, implicó recorrer una deriva para muchos no solamente imprevista, sino desconocida. El cariz heterodoxo también fue comentado por colegas docentes, tanto al interior de las unidades académicas de referencia como también más allá de ellas. No obstante, y a pesar de haber sido objeto tanto de críticas constructivas como de comentarios negativos (en su mayoría, carentes de fundamento, más allá del *no gusto* por la propuesta),^[17] queremos destacar que la circulación y difusión de las ediciones de SLE, principalmente realizada a través de las redes canales de difusión institucionales, ha permitido encontrar colegas, tanto a nivel nacional como internacional, que comparten preocupaciones similares a las que se propuso abordar SLE.

En términos de desafíos, luego de cuatro años de desarrollo de SLE, podemos enumerar algunos. En primer lugar, la evaluación. Hablar de incluir la dimensión sensible, y llevarlo a cabo mediante acciones concretas, hemos visto a partir de la descripción realizada, que es posible. Ahora bien, no está claro aún cómo realizar evaluaciones que puedan dar cuenta de la inclusión efectiva de la dimensión sensible del estudiantado, en el marco de las prácticas institucionales actuales y de todo lo ideológico político que las sustenta. ¿Cómo evaluar la inclusión de la dimensión sensible del estudiantado en las prácticas institucionales, y su eventual articulación con las actividades, contenidos y, en resumen, prácticas institucionales específicas? ¿Qué metodologías emplear? ¿Con qué categorías hacerlo?

Otro desafío que encontramos es que, de igual manera, aunque con diferentes campos de aplicación, la introducción de una perspectiva que implicara un cierto grado de movilidad, una cuota de momentánea inestabilidad y, principalmente, avanzar hacia conclusiones o posiciones que pudieran desafiar, con distinta intensidad, los regímenes aurales (Bieletto–Bueno, 2019) asociados a las prácticas institucionales, o bien los propios prejuicios del estudiantado. En cuanto al supuesto subjetivista y resonante del modo de escucha relacional, al convocarlo en la realización de actividades específicas que tenían por misión indagar en la dimensión sensible de cada participante, hasta donde fuese posible y el estudiantado deseara compartir y socializar con los presentes, ocurrió que algunos de ellos no comprendían qué hacer, o qué responder ante la actividad propuesta. El desconcierto, que, entendemos, se relaciona directamente con un desplazamiento del rol de estudiante y de lo que se espera de él en un entorno áulico, algunas veces pudo modificarse, otras no. Es decir, y como ha sido comentado en varias oportunidades de SLE, no todo participante se anima, o tiene la voluntad, de proponerse hacer este tipo de indagaciones en el ámbito institucional.

Algo similar sucedió con el supuesto heterárquico, que propone intentar no escuchar las músicas siempre a partir de las mismas categorías y marcos teóricos regulatorios. O bien, al menos de aquellas de las que podemos ser conscientes y tener algún tipo de control y decisión respecto de su utilización en nuestros actos de escucha. A modo de hallazgo, podemos mencionar lo sorprendente que fue para nosotros encontrar, en la gran mayoría de los participantes, poca conciencia por las operaciones del propio acto de escucha (esto es, solo por enumerar dos cuestiones principales, conciencia respecto de las categorías puestas en acción, los *recorridos* que esa escucha podría hacer del material sonoro). Esto pudo explicitarse no solamente a partir de nuestra observación y posterior comentario, sino también por los propios intercambios realizados entre los compañeros de cursada.

La introducción de cierta cuota de movilidad también permitió visibilizar los diferentes posicionamientos asumidos respecto de la teoría musical, de lo que ella es, y de sus posibles formas de uso. Si pensamos que escuchar es explorar, auscultar lo sonoro, considerándonos al interior de un marco institucional, escuchar también puede implicar errar, respecto de una actividad o de un marco teórico propuesto (podríamos decir, también, prescripto). Ahora bien, atendiendo a las experiencias realizadas, en gran medida preliminares y exploratorias, tanto de la *teoría viva* como del uso de *hashtags*, hemos presenciado instancias de asimilación transformadora y de producción de sentido por parte del estudiantado, a partir del gesto de operativizar categorías propias del discurso especializado, dinamizándolas con aquellas expresiones que pudieran surgir a partir de su experiencia de cursada.

La movilidad referida anteriormente también alcanza, claro, al rol del docente, e invita a reflexionar al respecto, tal vez saliendo de los confines de la materia. Si desde hace tiempo hay una crisis generalizada de las palabras autorizadas en diferentes órdenes y, con el avance tecnológico al que hemos llegado en la actualidad, podemos decir que casi toda la información está disponible en internet (hasta organizada en cursos, o gestionadas por plataformas de inteligencias artificiales), ¿Cuál es nuestro rol como docentes? En un planteo de estas características, y desde la perspectiva de diseño y desarrollo de SLE, podríamos proponer que se trata, fundamentalmente, de buscar *escuchar*, genuinamente. Esto es, para dar precisiones, estar atentos a las necesidades específicas de cada estudiantado para desarrollar estrategias de acercamiento y modalidades de acceso a los contenidos que se propongan trabajar. No hablamos de una rápida didactización, o de la descomposición de un supuesto problema complejo en varios problemas más simples, hablamos de acercarnos al estudiantado y, en el mismo gesto, acercar también nuestras escuchas. Por ejemplo, en el caso del repertorio a incluir y trabajar en una materia, no se trataría únicamente, desde nuestro rol docente, de adaptarnos a nuevos repertorios, desconocidos por nosotros y no incluidos originalmente en el diseño curricular de la materia. Podría tratarse de buscar cómo vincularnos nosotros desde este rol con ese repertorio, para poder acercar y promover la mejor experiencia pedagógica que esté a nuestro alcance para quienes asistan a los espacios curriculares de los que somos responsables. O, por ejemplo, en cuanto a las planificaciones, no pensar tanto en moldes para desarrollar (que bien son necesarios, considerando la cantidad de trabajos simultáneos

que debe tener hoy día un docente universitario para poder vivir dignamente a pesar de la precarización laboral imperante), sino en buscar el desarrollo de más plasticidad en los abordajes, quizás con mayor riesgo.

6. A MODO DE CIERRE

Esta materia fue un oasis en la cursada
Gracias a esta materia volví a disfrutar de escuchar música

Habida cuenta de todo lo relatado hasta aquí, podemos afirmar que *Sensibilizar la escucha* se configuró y estableció como un espacio institucional necesario para que el estudiantado pudiera reflexionar y tematizar, al interior mismo de las unidades académicas, las cuestiones expuestas en torno a la escucha, con la temporalidad y profundidad que ellos requieren. Las dos expresiones recuperadas como epígrafes de este apartado claramente ponen de relieve el impacto que la inclusión y el desarrollo de este espacio curricular ha tenido en el estudiantado. A su vez, estas expresiones también nos permiten confirmar, al cabo de cuatro años de cursada, que nuestra intención fundante, acompañada y avalada por los equipos de gestión de cada unidad académica donde SLE tuvo lugar, ha sido acertada. En retrospectiva, consideramos que una expresión que podría condensar este proceso es generar consciencia respecto de nuestra propia escucha, y hacerlo dentro de los mismos trayectos de formación académica a nivel de grado.

Sensibilizar la escucha se ha transformado. Con la puesta en acción de la propuesta, se ha metamorfoseado, migrando de denominación de espacio curricular, a gesto, intención fundante materializada a partir de acciones concretas, capaz de desplegarse en el espacio homónimo pero que, como mostró el recorrido recuperado en este artículo, claramente lo excede, contagiando a otros que lo circundan. Los interrogantes propuestos, en su enorme mayoría, permanecen abiertos y, lejos de clausurarse o agotar las discusiones en torno a ellos, cada edición de SLE ha renovado su potencia.

Quizás, el esfuerzo que ha implicado el diseño y desarrollo de este espacio curricular en estos cuatro años constituya un humilde aporte que pueda permitir seguir pensando en diferentes horizontes posibles para la configuración de dinámicas y espacios institucionales dedicados a la formación específica en música. Retomando las palabras de Nancy, desde «el sentido de borde y extremidad» que implica el acto de escuchar genuinamente a los otros que conforman nuestro mismo ámbito institucional, recuperar el gusto por procurar diseños y desarrollos curriculares que promuevan la puesta en acción de procesos de enseñanza cada vez más artísticamente compatibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDET, Marie (2019 [2012]). *Pensar con-mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Editorial Cactus.
- BERNARD, Andreas (2019). *A theory of the hashtag*. Polity books: Cambridge.
- BIELETTO-BUENO, Natalia (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones en el siglo XXI, en *El oído pensante*, vol.7 (no.2). Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/oidopensante/article/view/7563>
- BURCET, María Inés (2021). Violencia epistémica en la formación musical. La perspectiva del sujeto que aprende en la Educación Audioperceptiva, *Clang*, nº7. Disponible en <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/clang/article/view/1376>. [Consultado: marzo 2021]
- JUNCOSA, José Enrique y GARCÉS, Luis Fernando. (2020). *¿Qué es la teoría? Enfoques, usos y debates en torno al pensamiento teórico*. Cuenca (Ecuador): Editorial Universitaria Abya-Yala.
- GARCÍA CASTILLA, Jorge David (2019). Conocimientos en resonancia. Hacia una epistemología de la escucha, *El oído pensante*, vol.7 (no.2)

- GARMENDIA, Emma (1989). Educación Audioperceptiva. Bases intuitivas en el proceso de formación musical. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- LAZAROFF, Jorge (2014). *Escritos*. Montevideo: Tacuabé.
- MARROW, Alfred J. (1969). *The practical theorist. The life and work of Kurt Lewin*. New York, Basic Books Inc. p. ix.
- MUSUMECI, Orlando (2005). *Hacia una educación auditiva humanamente compatible: ¿sufriste mucho con mi dictado?*, en Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CEA Editor.
- NAJMANOVICH, Denise. (2019). *Complejidades del saber*. Ciudad de Buenos Aires: Noveduc
- NANCY, Jean-Luc (2015). *A la escucha*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu.
- ROSA, Hartmut (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo*. Ciudad de Buenos Aires: Editorial Katz
- VILLAFANE AVELINO, César Cristian, (2020). Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical. Siragusa, Cristina *et al.* (2020). *Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías. 3º Jornada de Investigación en Artes, contextos, paradigmas y metodologías* (pp. 319–337) Organizado por Universidad Nacional de Villa María, Villa María.
- VILLAFANE AVELINO, César Cristian, (2021). Escuchar desde la sensibilidad. Apuntes de un paradigma sensible para la enseñanza del entrenamiento auditivo en Freychet, Antoine; Reyna, Alejandro; SOLOMOS, Makis (Ed.) *Escuchando lugares: El field recording como práctica artística y activismo ecológico*. (pp. 237–251) Ediciones UNL.
- WESTERKAMP, Hildegard, (2015). La naturaleza disruptiva de la escucha, Conferencia magistral para el *International Symposium on Electronic Art (ISEA)*, en Vancouver, B.C. Canadá. Disponible en <https://laboratoriodemusicalibre.wordpress.com/2016/09/17/la-naturaleza-disruptiva-de-la-escucha-por-hildegard-westerkamp> [Consultado: marzo-abril 2021].
- WOLFF, Francis. (2022). *¿Por qué la música?* Madrid: Serie Gong editorial.

NOTAS

[1]Este artículo es una ampliación de la comunicación con título homónimo presentada en el marco de las II Jornadas de Música y Ecología, organizadas en noviembre de 2022 por el Instituto Superior de Música (ISM–FHUC–UNL, Argentina). Tuve el privilegio de compartir la mesa temática titulada «Escucha, educación y ecología. Propuestas y desafíos actuales» junto a Susana Espinosa y Pablo Lang, a quienes agradezco por sus comentarios, observaciones y críticas. El registro audiovisual del desarrollo de la mesa temática puede consultarse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=w13xVNmh-Xc>. Asimismo, agradezco a Alejandro Reyna, Natalia Solomonoff y Alejandro Brianza, integrantes del Proyecto CAI+D 2020 «Escucha y fonografía: aproximaciones ecológicas, tecnológicas y artísticas» (ISM–FHUC–UNL), a Federico Buján, Julieta Soberón, Alexis Perepelycia, Camila Aquilano y Jazmín Giolito, integrantes del PID «Significación sonora y auralidad contemporánea: territorios, narrativas e inflexiones de sentido» (FHUMyAR–UNR), a Lía Zilli, Marcela Laura Perrone, María Beatriz Cyrino y Ancelma Rosales, estimadas colegas y compañeras de ruta, por el tiempo que le han dedicado a conversar conmigo sobre esta propuesta. Mi agradecimiento también a todas las personas (estudiantes de las unidades académicas de referencia, como también docentes de estas y de otras instituciones) que se han interesado por *Sensibilizar la escucha*.

[2]En la Escuela de Música (Facultad de Humanidades y Artes–Universidad Nacional de Rosario), la actividad se desarrolló como Seminario abierto (posible de ser acreditado por materias de contenido variable de los trayectos académicos desarrollados en la institución), y fue enmarcada en el Programa de Contenidos Transversales Acreditables de Grado (Resolución 1366/2019 C.D.). En el Instituto Superior de Música (Universidad Nacional del Litoral, ciudad de Santa Fe), la actividad fue propuesta como asignatura optativa de formación general para los estudiantes de las carreras del Instituto Superior de Música (Resolución CAISM 72/20, Resolución CD 73/21).

[3]En el plan de estudios vigente para todas las carreras de la Escuela de Música, se destacan las materias Educación Audioperceptiva. No obstante, considero también otras asignaturas en las que tanto la escucha, o actividades vinculadas con la audición, tengan algún tipo de protagonismo en el desarrollo de la cursada.

[4]Nancy, Jean Luc. (2015, [2002]). *A la escucha*. Ciudad de Buenos Aires: Amorrortu, p.20.

[5]Esta expresión, al igual que otras que aparecerán a continuación en diversos momentos del artículo, fueron proferidas por participantes estudiantes en el marco de alguna de las ediciones de SLE. A los fines de resguardar su identidad, para su inclusión en el artículo optamos por omitir referencias, ya sea hacia la persona física (uso de iniciales, por ejemplo), o hacia el momento del año y/o la institución en la que esta expresión tuvo lugar. De la misma manera, evitamos también el uso de categorías genéricas (tales como «participante A», por ejemplo), por considerar que no aportan al contenido del texto, ni tampoco a la fluidez de su lectura.

[6]Por motivos similares, no consideramos en las ediciones llevadas a cabo a la fecha, incluir abordajes de la escucha que realizan otras disciplinas, tales como la psicología, la fonoaudiología, o la gestión de equipos y proyectos.

[7]Nos referimos, puntualmente, a la audición estructural (vinculada al reconocimiento de estructuras formales en la música), la escucha ubicua (que atiende los procesos de subjetivación en la sociedad tardocapitalista, tematizados principalmente por Anahid Kassabian), y la escucha profunda (propuesta por William Moylan como una actividad necesaria para la formación de profesionales en el campo de la ingeniería de sonido y de la producción musical).

[8]Nos referimos, por un lado, a las materias Producción musical y Educación Audioperceptiva, pertenecientes ambas a las carreras de grado y pre-grado dictadas en la Escuela de Música (FHUMyAR- UNR), y, por otro, a Lectoescritura musical II y Percepción Musical y Entrenamiento Auditivo II de las carreras dictadas en el Instituto Superior de Música (UNL).

[9]Espacio curricular perteneciente al quinto año de la Licenciatura en Tecnologías Aplicadas al Arte Sonoro, dictada actualmente en la Escuela de Música (FHUMyAR-UNR).

[10]El artículo recupera, particularmente, la distinción propuesta por Rosa en torno a la *Anverwandlung*, o asimilación transformadora, como oposición a la *Aneignung*, o apropiación pasiva del entorno.

[11]La descripción pormenorizada de la *guía de escucha*, junto con el relato que recupera de sus primeras puestas en acción, puede consultarse en Villafañe Avelino, 2021.

[12]Najmanovich, Denise. (2019). *Complejidades del saber*. Ciudad de Buenos Aires: Noveduc, p.18

[13]Estas reflexiones configuraron el trabajo titulado «Teoría viva para la práctica musical. En busca de una teoría musical artísticamente compatible», presentado por quien escribe en el marco de las *V Jornadas de Investigación en Artes*, organizadas por la Universidad de Villa María (4 y 5 de noviembre de 2021).

[14]Esta expresión guarda relación con lo afirmado por Orlando Musumeci en 2002 respecto de lo *humanamente compatible* de la educación.

[15]Nos referimos al encuentro «Reflexiones sobre la escucha», organizado por el Instituto Superior de Música (UNL) el día 28 de junio de 2022 en modalidad virtual sincrónica. Participaron del mismo: Prof. Mg. Lía Zilli, Prof. Mg. Marcela Laura Perrone, y quien escribe.

[16]A modo de comentario, podemos recuperar que, ante la pregunta «¿Qué piensan que vamos a desarrollar en esta materia?», las respuestas tenían más que ver, en muchos casos, con referencia a que el título del espacio curricular les había parecido atractivo, o bien lisa y llanamente, con participar del mismo para «ver de qué se trataba».

[17]Al igual que lo referido por García Castilla en su artículo, la mayor parte de los comentarios negativos recibidos, fueron dirigidos hacia a lo «inútil» de la propuesta, o a cuestionar la importancia y/o la pertinencia de su inclusión en el marco de los trayectos de formación específicos. Lamentablemente, en ningún caso pudimos obtener un argumento, más allá de las calificaciones mencionadas, que permitiera fundar tales posicionamientos respecto de SLE.