

Capital y educación musical: Análisis desde la controversia

Rolando ANGEL-ALVARADO

Datos de contacto:

Rolando Angel-Alvarado
Universidad Alberto Hurtado
rangel@uahurtado.cl

Recibido: 04/07/2023
Aceptado: 03/12/2023

RESUMEN

El capital se entiende como los elementos materiales y simbólicos que se valoran socialmente y que son acumulados por las personas, lo que da lugar a brechas sociales porque el capital no se acumula de manera justa y equitativa en la población. El presente estudio busca analizar el capital musical y sociomusical desde las visiones del capitalismo y el Capitaloceno, pues se fundan en la acumulación de todo tipo de capital. En este sentido, se realiza un análisis deductivo desde el método comparativo constante, lo que implica procesos de categorización y codificación. Los resultados dan cuenta que la educación musical se concibe como productora y producto del capitalismo, pues se ha desarrollado a partir de la propiedad privada, los medios de producción y el lucro como incentivo comercial. Esto afecta paralelamente a los ecosistemas debido a que las materias primas para las actividades musicales se recogen de la naturaleza. Se concluye que el capitalismo en la música no es malo per se, pues las prácticas musicales otorgan innumerables beneficios al desarrollo de la personalidad humana y la vida en comunidad. Sin embargo, hay también mermas de carácter social debido a que la estructura sistémica da lugar a desigualdades, estereotipos y violencia. Se presentan implicaciones teóricas que servirían para profundizar el análisis.

PALABRAS CLAVE: Capitalismo; Capital Cultural; Estructuras Sociales; Relaciones de Poder; Marco Ecología-Mundo.

Capital and music education: Analysis from controversy

ABSTRACT

Capital is understood as material and symbolic elements that people value and accumulate, leading to social gaps because capital is not accumulated fairly and equitably in the population. The present study aims to analyse musical and sociomusical capital from the visions of capitalism and the Capitalocene, as they are based on the accumulation of all kinds of capital. In this regard, a deductive analysis is carried out from the constant comparative method, which implies processes of categorisation and codification. Results display that music education is conceived as a producer and product of capitalism, as it has developed from private property, means of production and profit as a commercial incentive. It affects ecosystems concurrently, as the raw materials for musical activities are collected from nature. It is concluded that capitalism in music is not bad per se, as musical practices bring innumerable benefits to the development of the human personality and community life. However, there are also social losses because the systemic structure gives rise to inequalities, stereotypes and violence. Theoretical implications are presented that would serve to deepen the analysis.

KEYWORDS: Capitalism; Cultural Capital; Social Structures; Power Relationships; Ecology-World Framework.

Introducción

El profesorado de música tiene la convicción de que la educación musical -y la música en general- proporciona innumerables beneficios y oportunidades para el pleno desarrollo. Sin embargo, es preciso también problematizar las prácticas musicales desde la controversia con el afán de identificar las afectaciones y amenazas que se plantean en términos personales y sociales. De ahí que cobre relevancia el concepto de capital, debido a que la música se concibe como un capital cultural y las prácticas musicales fundadas en el *musicking* como un capital sociomusical (cf. Angel-Alvarado, 2021).

Según Bourdieu (1986), el capital se entiende como los elementos materiales y simbólicos que se valoran socialmente debido a que, al acumularse, modifican las condiciones de quien asume la propiedad. En esta línea, se establecen cuatro tipos de capital (Bourdieu, 2005). Primero, el capital económico que comprende el nivel de riqueza financiera. Segundo, el capital cultural que considera las prácticas aprendidas que no se pueden ceder o transferir, la generación tanto de bienes como de servicios que sí pueden transferirse y la acreditación de aprendizajes mediante certificaciones oficiales. Tercero, el capital social que da cuenta de las estructuras sociales entendidas desde el constructivismo, lo que hace que sean dinámicas en términos jerárquicos y cívicos. Por último, el capital simbólico que se refiere a la percepción de poder y

violencia que se le atañe a cualquier capital, más allá de su tipo (Fernández, 2013), cobrando relevancia el habitus, pues las personas portan conjuntos de elementos simbólicos en sus cuerpos y en sus mentes, los que representan un aquí-y-ahora en términos procesuales y productivos (Bourdieu, 2000).

La educación musical puede entenderse desde los cuatro tipos de capital, dejando entrever situaciones dialécticas porque, mientras algunos grupos tienen reiteradas oportunidades para adquirir capitales de orden musical, otros se han debido acostumbrar a superar barreras en su empeño por acceder al capital musical. Por lo dicho, el presente estudio propone como objetivo explorar el capital en torno a la música que se valora socialmente desde perspectivas dialécticas, entramando los tipos de capital bajo las nociones del capitalismo y los pensamientos del Capitaloceno.

Miradas en torno al capital: ¿capitalismo? ¿Capitaloceno?

En vista de que la acumulación de capital se percibe por las personas en función de la posición social que ejercen (Piketty, 2015), se puede aseverar que el capital determina estructuras sociales a los grupos humanos, confiriéndole poder a quienes lo concentran debido a que tienen la libertad para decidir los mecanismos de distribución, pues el resto de la población también necesita acceder a capital para satisfacer sus necesidades. Esta relación de poder se entiende como capitalismo, un sistema económico y social basado en la propiedad privada, los medios de producción y el lucro como incentivo para la actividad comercial (Tamayo, 2015). Por consiguiente, el capitalismo se funda en el derecho de propiedad y la privatización, ya que son personas o sociedades particulares las que acumulan el capital, disponiendo las vías para su repartición.

Esto implica que los cuatro tipos de capital definidos por Bourdieu están entramados en el capitalismo, ya que el mercado da lugar a transacciones de bienes y servicios que favorecen la acumulación de capitales económicos y culturales, lo que incide en los capitales sociales y simbólicos debido a que hay personas o grupos que acumulan más capital que otras (Gutiérrez, 2012). El capital económico es determinante para definir la posición que se asume dentro de la estructura social, pues no solo permite segmentar entre clases sociales, sino que también repercute en las posibilidades de acumulación de capital cultural, lo que influye en el habitus. A nivel macrosocial también cobra relevancia el capital económico, ya que la estabilidad económica de las naciones se traduce también en estabilidad política y social (Lessenich, 2019), lo que permite valorar la sostenibilidad de las estructuras sociales (Schmelzer, 2021).

Por consiguiente, los mercados buscan alcanzar mayor libertad económica, mientras que los estados intentan establecer regulaciones para evitar caer en libertinajes comerciales. De ahí que el capitalismo se aplique en las relaciones transnacionales con el afán de promover la acumulación y transferencia de capital (Robinson, 2013), aun cuando existen diferencias entre los países respecto al tipo de capitalismo que implementan de manera interna (Bizberg, 2021). A pesar de lo anterior, se sostiene que el capitalismo genera brechas desde la justicia social, las que

se refuerzan mediante relaciones de poder que desencadenan percepciones de violencia simbólica, dividiendo a la población entre opresores y oprimidos (Hess, 2020). Según Angel-Alvarado (2021), las relaciones de poder dan lugar a desigualdades sociales, al punto de que los grupos oprimidos también se ven forzados a vivir en ambientes contaminados. De ahí que cobra relevancia el pensamiento del Capitaloceno (Moore, 2016b), ya que las materias primas del capital se obtienen de la naturaleza debido a que la especie humana ha explotado históricamente los recursos naturales.

Por lo expuesto, Moore plantea que el Capitaloceno es "una palabra fea para un sistema feo... la era del capitalismo como una ecología-mundo de poder, capital y naturaleza" (2016a, pp. 5-6). Específicamente, la ecología-mundo sirve para interpretar el poder, el capital, la cultura y la naturaleza en términos históricos y dialécticos, observándose el entramado entre el desarrollo de la humanidad y la naturaleza (Moore, 2015). Vale decir que no siempre se logran apreciar los asuntos socioecológicos de manera directa. Sin embargo, estas se dejan ver mediante la segregación y la exclusión social que se aplica en contextos capitalistas. Por ejemplo, la explotación infantil en Asia y el Pacífico (Gutiérrez, 2003), la infravaloración de los conocimientos ancestrales y locales (Bretón Solo de Zaldívar, 2013), así como también la usurpación de tierras indígenas.

El "argumento de la ecología-mundo llama a pensar el capitalismo como productor y producto del entramado de la vida" (Hartley, 2016, p. 158), sirviendo para impulsar acciones que contribuyan a mejorar las condiciones socioecológicas debido a que las diversas actividades humanas pueden analizarse tanto en términos procedimentales como productivos (Cousins, 2021; Simon, 2018). En este sentido, el capital puede ser visto desde la complejidad, haciéndose distinciones entre lo tangible e intangible. Esto cobra especial relevancia en las actividades musicales porque, así como hay capital tangible en torno a la producción de discos o las labores de luthería, también hay capital intangible que se expresa mediante saberes y conductas en el ritual social. De ahí que sea necesario comprender que la música no solo promueve la acumulación de capital, sino que es una forma de capital en sí misma.

Entendiendo el capital musical y el capital sociomusical

El capital musical se refiere a los recursos y saberes musicales que se poseen, ya sea a nivel individual o grupal (Coulson, 2010). Al igual que los otros tipos de capital, puede utilizarse para obtener beneficios, dando lugar a relaciones de poder en las prácticas socioecológicas que se ejercen culturalmente. Vale decir que el capital musical se entiende principalmente desde las visiones del capital cultural (Bourdieu, 2005), pues se distinguen al menos tres formas:

1. Capital cultural incorporado, que incluye saberes innatos, los que no son transferibles y los que se adquieren y desarrollan durante la interacción comunitaria, abarcando "cosas que la gente sabe, pero que nunca necesita explicar" (Weidman, 2012, p. 230). Por ejemplo, modismos y la forma de hablar, recursos del lenguaje no verbal, así como también las habilidades para tocar un instrumento.

2. Capital cultural objetivado, que comprende los productos que son intercambiables o transferibles, como, por ejemplo, los instrumentos musicales, partituras o las listas de reproducción.
3. Capital cultural institucionalizado, que se refiere a las cualificaciones educativas que se acreditan mediante certificaciones o diplomas que confieren las instituciones educativas reconocidas oficialmente por los estados.

A pesar de lo anterior, el capital musical también puede entenderse desde los tipos de capital económico, social y simbólico, ya que la posición cultural que se asume dentro de la sociedad incide en las oportunidades de desarrollo musical. Por un lado, contar con redes de contacto puede ser beneficioso para adquirir bienes musicales a precio conveniente, acceder a estudios musicales con la recomendación de figuras influyentes, así como también para tener más y mejores actuaciones agendadas al entenderse el quehacer musical como una actividad laboral. Por otro lado, la buena reputación que se tenga dentro de la industria musical también puede aportar beneficios respecto a la adquisición de bienes, las ofertas contractuales, la exposición mediática y la programación de eventos. Todo lo anterior da cuenta de brechas en materias de acceso y desarrollo, ya que la distribución del capital musical no necesariamente es equitativa y justa (Yob, 2021), siendo determinante el factor social.

De ahí que Angel-Alvarado et al. (2023) proponga el capital sociomusical, pues sirve como un subtipo de capital sociocultural que abarca las disposiciones individuales, los bienes culturales, las cualificaciones educativas y la pertenencia a uno o muchos grupos sociales, incluyendo la nacionalidad, la familia, la clase social y el vecindario. En otras palabras, el capital sociomusical representa "la estructura inmanente del mundo social" (Bourdieu, 1986, p. 242), considerando las experiencias personales y colectivas que pueden analizarse a partir de la música (Fuhrmann, 2011). El capital sociomusical permite entrelazar los elementos ancestrales con los de la vida moderna mediante la reinterpretación musical y el uso de instrumentación electrónica, dando lugar a la preservación debido a que se busca mantener las tradiciones musicales (Harnish, 2005), así como también a la adaptación e innovación porque se busca revitalizar las tradiciones de manera creativa (Skinner, 2015). Por ejemplo, los jóvenes aymaras recrean la cumbia tradicional utilizando instrumentación digital, generando un intercambio sociomusical de carácter intercultural (Angel-Alvarado et al., 2022; Guerrero, 2007).

Por todo lo dicho, es imperioso discutir el rol que asume la educación musical en los procesos de adquisición y transferencia del capital, tanto musical como sociomusical, puesto que no solo se deben abrir caminos para mejorar o corregir la distribución (Angel-Alvarado et al., en prensa), sino que también es necesario impulsar pedagogías que entrelacen el pasado con el presente, teniendo una mirada de futuro. En este marco, se vuelve relevante que las composiciones actuales se difundan ante audiencias juveniles, exponiendo hitos históricos para que se conserven en la memoria colectiva. Tal visión resuena en la música popular, ya que hay productoras musicales que están impulsando actividades formativas en escuelas primarias y secundarias con el afán de captar potenciales consumidores e impulsar el trabajo de bandas escolares (Germal, 2021).

Lo anterior podría interpretarse como esfuerzos que se hacen por vincular la industria musical con la educación musical. Sin embargo, es preciso aclarar que la educación musical es una de las tantas aristas estructurales de la industria musical, ya que algunas personas tienen más oportunidades de acceso al aprendizaje musical que otras. O sea, hay relaciones de poder dentro de la educación musical, las que se definen en términos capitalistas, pues las acciones formativas se regulan económica y socialmente mediante:

- certificaciones en metodologías pedagógico-musicales que implican derechos de propiedad intelectual y, eventualmente, la adquisición de patentes en el caso de los recursos tecnológicos y digitales;
- medios de producción que abarcan los fines educativos de orden auditivo, performativo o terapéutico, así como también el acceso a los insumos y materiales que hacen viable la ejecución de las actividades didácticas; y
- el incentivo al lucro tras concebirse la educación musical como una actividad comercial, lo que implica pagos de aranceles, honorarios y salarios, así como también recursos que brindan seguridad e incluso estabilidad laboral, como, por ejemplo, contratos o finiquitos.

Por lo dicho, el capitalismo no es malo per se, sino que se vuelve dañino cuando las regulaciones económicas y sociales impiden la igualdad de oportunidades respecto al acceso al aprendizaje musical. Actualmente, la educación musical enfrenta una crisis porque las políticas educativas no garantizan los recursos temporales y económicos que demandan las ofertas curriculares (Aróstegui, 2016). Esto genera brechas culturales por factores económicos, pues al desligarse la institucionalidad pública de su responsabilidad formativa en cultura, son las empresas privadas las que capitalizan la educación musical, lo que vuelve al factor económico la principal barrera formativa debido al fin comercial que se persigue. En consecuencia, la mayoría de la población se limita al consumo musical, mientras que unos pocos tienen la oportunidad de experimentar la expresión musical y, por ende, enriquecerse de capital sociomusical. Todo lo anterior da cuenta de que la educación musical es productora y producto del capitalismo conforme las bases de la ecología-mundo, ya que la actividad produce brechas por factores sistémicos que se definen en las estructuras sociales mediante políticas educativas (Angel-Alvarado, 2018).

Método

La teoría fundamentada ha sido utilizada desde el Método Comparativo Constante [MCC], ya que la evidencia recogida en la literatura internacional se ha analizado en espiral a partir de dos categorías conceptuales, utilizándose procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva (Carrero et al., 2012). La saturación de los datos ha permitido la delimitación teórica que se concibe como categoría central (San Martín, 2014). Por lo dicho, el MCC se entiende desde el enfoque deductivo debido a que las categorías conceptuales se discuten a partir de hallazgos ya reportados en otras investigaciones, siendo publicadas en revistas de reconocido prestigio internacional y en libros de editoriales universitarias y transnacionales que se especializan en ciencias

sociales, pues así se garantiza que hayan superado procesos de revisión ciega.

Las bases de datos no han sido un factor relevante debido a que, por un lado, las revistas latinoamericanas no siempre están indexadas en *Web of Science* y no lo hacen en Scopus y, por otro lado, hay revistas especializadas de relevancia que no se someten deliberadamente a los procesos que exigen las bases de datos, como, por ejemplo, *Action, Criticism and Theory for Music Education* vinculada al *MayDay Group*. Dicho esto, las publicaciones utilizadas en el apartado de Resultados se han seleccionado debido a que cumplen tres criterios de perfil académico. Primero, problematizan de manera directa cuestiones de interés al campo de la educación musical, lo que puede apreciarse en el título, palabras clave y conclusiones. Segundo, los hallazgos reportados son de relevancia internacional debido a que, aun cuando se plantean desde una visión local o nacional, sus conclusiones e implicaciones son extrapolables a otros contextos regionales. Por último, son publicaciones recientes dado que se han reportado en los últimos 10 años, garantizándose así la utilización de literatura novedosa y actualizada.

Retomando los aspectos técnicos del MCC, vale añadir que la categoría central busca generar teoría respecto al valor social que se asigna al capital sociomusical desde las nociones del capitalismo y el Capitaloceno. Sin embargo, esta teoría no aspira a explicar ni probar una universalidad teórica, así como tampoco se propone desvelar principios de causalidad, sino que se limita a levantar una alternativa plausible para que en futuros estudios sea contrastada (Osse et al., 2006). Por lo dicho, se procede a presentar las dos categorías conceptuales:

1. El perfil capitalista de la educación musical en el siglo XXI.
2. La educación musical desde el marco ecología-mundo.

Resultados

El ser humano utiliza las materias primas que ofrece la naturaleza desde el paleolítico, logrando posicionarse gradualmente en la cúspide de la cadena alimenticia. Esto ha permitido controlar ecosistemas, lo que propicia la obtención de recursos para construir herramientas y tecnologías, como los instrumentos musicales (Morley, 2013). Es decir, el ser humano capitalizó culturalmente el medio ambiente, estableciendo relaciones de poder con la naturaleza misma, pues otras especies vegetales y animales comenzaron a subordinarse dada la necesidad cultural y humana de practicar y vivir la música (Fischer et al., 2019; Lafontant, 2019).

Con el paso del tiempo, la música comenzó a entenderse como capital económico porque, por un lado, la construcción de instrumentos se fue sofisticando con el ejercicio de la luthería y, por otro lado, el quehacer musical logró profesionalizarse mediante el trabajo de compositores y la conformación de ensambles, coros y orquestas. Todo esto fue dando pie a que la música se concibiera como capital social, ya que los aspectos artísticos y estéticos eran vistos como símbolos de estatus y poder por los reinos europeos. Otro ejemplo de la música como capital social se hace notar durante la expansión europea en las Américas, puesto que la iglesia tuvo el monopolio de la enseñanza de la música bajo el amparo del Concilio de Trento (Angel-Alvarado, 2021), siendo un mecanismo que buscaba evangelizar, incluso por la fuerza mediante la Santa

Inquisición. En consecuencia, la música también se entiende como capital simbólico, pues las prácticas musicales desencadenan percepciones y sensaciones de poder y violencia.

Tras la revolución francesa y las guerras de independencia en las Américas, estos cuatro tipos de capital se intensificaron con la irrupción del modelo conservatorio debido a que las estéticas y herencias europeas se han erigido como el pilar hegemónico, definiendo las estructuras sociales, los sistemas de ideas y las vías de acceso a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la música (Holguín, 2017). De ahí que durante el siglo XX se popularizaran internacionalmente métodos canónicos de origen europeo, como, por ejemplo, Tonic Sol-Fa, Martenot, Dalcroze, Orff o Kodály. Han surgido otros métodos fuera de Europa, pero solo los que se ajustan al canon hegemónico alcanzan visibilidad.

Este barrido sintético respecto al capital y la educación musical solo busca aportar ejemplos que sirvan de introducción al análisis de las categorías conceptuales, pues ya se ha discutido y reportado evidencia concerniente a los siglos pasados en trabajos previos. Pensar en torno al capital no es nada nuevo, pero dado que ahora tenemos el cambio climático en debate, es preciso que volvamos a discutir la relación que tiene la educación musical con el capitalismo para definir líneas de acción que se apeguen a la defensa y ejercicio de los derechos humanos y la retribución ecológica.

El perfil capitalista de la educación musical en el siglo XXI

A nivel supranacional, hay esfuerzos por visibilizar la importancia de la educación musical en el desarrollo de la personalidad humana. Por un lado, la *International Music Council* presentó el 2001 los cinco derechos de la música, que se refieren a las oportunidades de acceso, de aprendizaje y de trabajo. Por otro lado, la Unesco mediante la Agenda de Seúl ha establecido tres objetivos para el desarrollo de la educación artística, apuntando hacia la provisión de insumos, la conciencia respecto a los aportes que tiene el quehacer musical en términos personales y laborales, así como también la formación continua del profesorado.

A pesar de esto, los sistemas educativos han tendido a recortar los recursos temporales y económicos para la educación musical (Aróstegui, 2016), lo que da cuenta de tensiones organizacionales porque no hay consistencia entre las agendas globales y las acciones locales. De ahí que Fautley (2019) establezca: “un mes de clases de matemáticas, digo, con cuatro lecciones a la semana, podría ser de un orden de 16 lecciones. Con una clase de música cada 2 semanas en muchas escuelas inglesas, esto sería dos lecciones” (p. 8). Por consiguiente, el capital cultural que aporta la música es infravalorado por las políticas educativas debido a que no tributa beneficios en las pruebas estandarizadas, lo que no solo deja entrever un modelo basado en resultados respecto a la educación, sino que también revela un interés político por incrementar las brechas culturales mediante la externalización de los servicios formativos (Aróstegui, 2017; Henley & Barton, 2022). Es decir, se debe acudir a instituciones privadas para acceder al aprendizaje musical, siendo responsabilidad de la figura

estudiantil superar las barreras económicas, demográficas, territoriales, sistémicas o simbólicas que obstruyan el cumplimiento de su cometido (Bath et al., 2020).

Por ejemplo, la inversión anual para la educación musical en algunos distritos de Estados Unidos es inferior al 2% del gasto total en el sistema escolar (Fermanich, 2011). En Chile, tal porcentaje es menor al 1% (Angel-Alvarado et al., 2021). Estos ejemplos revelan que las instituciones públicas evaden sus responsabilidades por brindar una educación musical de alta calidad. Entonces, la igualdad de oportunidades debería desmitificarse en la educación musical, ya que, aun cuando los sistemas escolares ofrecen la asignatura de música, no entregan los insumos ni recursos para que se imparta de manera apropiada. En concreto, las administraciones escolares tienden a resistirse a comprar instrumentos musicales o reacondicionar el aula de música (Angel-Alvarado et al., 2022).

Estas carencias evocan sensaciones simbólicas de inconformidad tanto en estudiantes como docentes, pues no solo hay escasez de materiales didácticos y poco tiempo para la clase, sino que también se suele contratar a una figura docente, la que percibe sentimientos de soledad en términos profesionales a raíz del agotamiento y la sobrecarga laboral (Angel-Alvarado et al., 2021; de Vries, 2018). Por lo dicho, el profesorado de música ama enseñar, pero aun así se siente sobrepasado por las exigencias y limitaciones que establece el sistema educativo (Gaztambide-Fernández, 2013). De ahí que el ejercicio de la pedagogía musical requiera de profesionales que tengan un buen estado psicológico porque continuamente se debe lidiar con desafíos sistémicos.

En otras palabras, la educación musical está en la posición de los oprimidos porque las condiciones curriculares y laborales se han precarizado, al punto de que la salud mental del profesorado se está viendo afectada y no se impulsan acciones a nivel sistémico que apoyen ni resuelvan las contingencias ligadas a la salud ocupacional. Por lo tanto, se asume por dejación que el profesorado de música tiene la fortaleza mental y la resiliencia para sacar adelante sus proyectos educativos, deshumanizándose el sistema educativo debido a que el foco centrado en los resultados hace que la dignidad y bienestar del profesorado pase a segundo plano.

Más allá de que tales características psicológicas siempre sean vistas como una virtud profesional, es irresponsable que la salud mental se establezca implícitamente como una competencia específica exigida a nivel sistémico. O sea, las personas que impulsan políticas educativas reconocen que hay desafíos por enfrentar en términos curriculares y laborales. Sin embargo, prefieren no poner su empeño en el diseño e implementación de medidas que sirvan para mejorar las condiciones en torno a la educación musical, pues conciben la música como un capital cultural del cual se puede prescindir (Angel-Alvarado, 2018). Por consiguiente, no sería raro pensar que el profesorado de música admita su posición de oprimido dentro de las relaciones de poder, lo que llevaría a experimentar el amor y el dolor en sus actividades pedagógicas. De ahí que sea conveniente estudiar los motivos que hay detrás de la deserción laboral en futuros estudios.

Las tensiones entre amor y dolor también se observan en otros escenarios que se plantean desde el activismo, pues se ha hecho habitual el surgimiento de elencos

conformados solo por personas históricamente marginadas, lo que deja entrever una falsa inclusión social debido a que un grupo de excluidos no necesariamente tiene la oportunidad de interactuar en reciprocidad con otros grupos si alcanza mayor visibilidad. Esto nos lleva a que la carta de las 'desventajas sociales' se utiliza como recurso comodín para hacerse más visible y tener mejores resultados en las convocatorias por fondos. O sea, se romantiza la pobreza porque el argumento principal es que la iniciativa musical surge en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Un ejemplo de esto es El Sistema, pues se sostiene mediáticamente sobre mitos fundados en las historias de marginalidad de sus integrantes (Baker, 2019). Otro ejemplo es la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura en Paraguay, la que ha sido apodada peyorativamente como *La Orquesta de la Basura*. Sin embargo, a pesar de su alta visibilidad artística a nivel regional, no se han levantado iniciativas sociales que apunten a mejorar la calidad de vida del barrio de Cateura. Estos casos sirven de ejemplo para ahondar en la construcción de estereotipos, pues los contextos son caricaturizados en un círculo vicioso que se basa en historias de esfuerzo y resiliencia, las que sirven de gancho para la obtención de fondos y en las campañas mediáticas.

Como profesorado de música debemos salvaguardar la dignidad humana y lo primero es reconocer que la música es un capital que no está por sobre las condiciones de bienestar. Los proyectos musicales de justicia social deberían avanzar hacia la interdisciplinariedad con el propósito de favorecer las necesidades psicosociales, tal como ocurre en la Red de Escuelas de Música de Medellín (Baker, 2021). En otras palabras, la música no puede resolverlo todo, pues hay asuntos estructurales de índole social que evocan representaciones simbólicas en torno a las prácticas de socialización en y con la música. De ahí que sea crucial que se impliquen otras profesiones en las iniciativas musicales, como, por ejemplo, la psicología y trabajo social, pues pueden ocuparse de aspectos extra musicales que no solo incidirían en la mejora del desempeño musical, sino también en la calidad de vida y en el bienestar social, fortaleciéndose el sentido de comunidad sociomusical. Otra manera de velar por la dignidad humana es no convertir los programas orquestales infanto-juveniles en espacios de privilegio y exclusión social, sino que deben concebirse como puntos de encuentro comunitario en donde conviven personas con diferentes bagajes. Quiroga-Fuentes y Angel-Alvarado (2021) destacan la existencia de orquestas inclusivas que refuerzan la interacción sociomusical, ya que estudiantes con barreras educativas participan en montajes musicales junto a pares prominentes en la música. Algunos casos son el programa Orquestando de Perú y el proyecto Resonaari en Finlandia (Kivijärvi & Poutiainen, 2020).

La educación musical desde el marco ecología-mundo

Entre El Sistema y la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura hay profundas diferencias desde la perspectiva ecológica. Lafontant (2019) reporta que El Sistema compra instrumentos musicales a China, de modo que contribuye a la deforestación y, eventualmente, a la explotación infantil. En cambio, la Orquesta de

Cateura surge como una iniciativa ambientalista porque se reutilizan materiales desechados en la construcción de instrumentos musicales. Estas diferencias dan cuenta de que el profesorado de música comienza a pensar respecto al impacto que tiene la actividad musical en los ecosistemas y el cambio climático, impulsando al levantamiento de propuestas eco-pedagógicas.

Por lo tanto, la construcción de instrumentos musicales con materiales reutilizados es una práctica que cada vez se vuelve más habitual dada su visión amigable con el medio ambiente (Bucur, 2016). Por ejemplo, además de la Orquesta de Cateura, el ensamble de percusión *Los Bandidos* promueve la sustentabilidad porque busca contribuir a la consciencia ecológica (Smith, 2018). Sin embargo, muchas veces estas acciones son impulsadas por la falta de instrumentos musicales en las instituciones educativas (Angel-Alvarado, 2018), pasándose por alto las aportaciones socioecológicas que la actividad plantea. De hecho, hay casos en que ni siquiera se promueven aprendizajes de carácter musical porque, con base a lo reportado por Angel-Alvarado et al. (en prensa), hay contextos en donde se dibujan pianos sobre trozos de cartón, volcándose la didáctica hacia la emulación del movimiento interpretativo. A pesar de lo anterior, hay una intención naciente por definir una educación musical socioecológica que retribuya a la naturaleza mediante acciones que restrinjan la explotación de recursos naturales, lo que no se limita a la construcción de instrumentos musicales, pues también hay escuelas de música que se han construido de manera autosustentable. Por ejemplo, la ONG Toki Rapa Nui utiliza la basura que se acumula en Isla de Pascua para construir ladrillos ecológicos, concibiéndose como la primera escuela de música totalmente autosustentable de América Latina y Oceanía.

Aparentemente, Toki también favorece la igualdad de oportunidades debido a que los habitantes pueden acceder al aprendizaje musical de carácter formal en Rapa Nui, evitando que deban trasladarse a otras regiones debido a la falta de oportunidades en la Isla. De ahí que se pueda suponer que Toki cumple un rol social dentro de la comunidad, sin embargo, vale destacar que es una entidad privada que busca satisfacer las necesidades culturales que no está atendiendo la institucionalidad pública. Esto no implica que la irrupción del sector privado sea mala per se, pues propician la cobertura al capital cultural. El problema es que también se levantan barreras de acceso, que, en la mayoría de los casos, se vinculan al capital económico.

Entre la Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura y la ONG Toki Rapa Nui hay aspectos comunes, pues ambas comunidades se basan en principios formativos transculturales que abarcan tanto los saberes culturales de carácter hegemónico y los locales. Es decir, se ofertan líneas de formación en la música de tradición escrita y en el patrimonio musical propio de orden local. En esta línea, lo habitual es discutir respecto al predominio de la música europea y la invisibilidad de la música local y tradicional. Sin embargo, también debería ser cuestionable que la música de los propios territorios se adapte forzosamente al formato orquesta, pues eso también da cuenta de procesos colonialistas que alteran los códigos tradicionales de expresión. De ahí que sea conveniente que las orquestas juveniles e infantiles sirvan de espacio para divulgar obras de compositores emergentes.

Por ejemplo, destacan las iniciativas del compositor-investigador chileno, René Silva, quien ha reportado al menos tres actividades públicas que cobran relevancia desde el marco ecología-mundo y el capital sociomusical. Primero, destaca el montaje y estreno de la ópera infantil 'La Malén', ya que, mientras el estudiantado participaba en las labores artísticas, madres y padres se implicaron en la construcción de la escenografía y la elaboración de trajes, reutilizando muchos materiales (Silva Ponce, 2019). Segundo, destacan las obras originales para organillo y orquestas juveniles, pues la innovación en el uso de artefactos sonoros tradicionales ha permitido que la juventud se interese en conocer otras prácticas y modos de vida en la música, ahondando en sus valores patrimoniales y medios de producción (Silva Ponce, 2022). Por último, la composición de obras que apelan a la memoria histórica ha permitido que las nuevas generaciones tomen conocimiento sobre acontecimientos deleznable mediante el quehacer artístico-musical, permitiendo establecer puentes entre los hechos del pasado con la situación presente y con mirada de futuro (Silva Ponce, 2014).

Discusión y conclusiones

La música es una forma de capital en sí misma, de modo que puede entenderse desde las miradas capitalistas debido a que es factible acumular capital en torno a la música tanto en términos materiales como inmateriales. Por ende, se generan brechas sociales porque no todos los grupos sociales tienen el mismo acceso a la música como capital cultural dadas las barreras que se establecen mediante la propiedad privada, los medios de producción y el lucro como incentivo para la actividad comercial. En torno a la propiedad privada, el acceso a instrumentos musicales y otros insumos se plantea como un factor clave que desmitifica la igualdad de oportunidades, ya que la faceta económica del capital se plantea como una barrera que impide o al menos condiciona el acceso al aprendizaje musical. Es decir, la situación económica de las familias e instituciones educativas representa un punto de segregación desde el capital social (Angel-Alvarado et al., 2022), pues quienes no tienen poder adquisitivo en términos económicos deben privarse del acceso a instrumentos musicales (Bath et al., 2020; Henley & Barton, 2022) o buscar otras alternativas. En este sentido, vale señalar que los elencos musicales que suelen emplear instrumentos musicales confeccionados con materiales reciclados se sitúan en contextos de vulnerabilidad social. Por lo tanto, el capital simbólico permite distinguir entre quienes gozan de privilegios en la música y quienes no debido a que las diferencias sociales se hacen fácilmente visibles para todos los grupos que conforman la estructura social.

Respecto a los medios de producción, también la faceta económica del capital cobra relevancia, ya que la enseñanza de la música está siendo impartida por instituciones artísticas y culturales de carácter privado, quienes se están abriendo gradualmente espacios comerciales dada la nula o escasa oferta que provee la institucionalidad pública. Por lo tanto, nuevamente se desmitifica la igualdad de oportunidades debido a que el acceso al aprendizaje musical está condicionado al pago de aranceles, de modo que la faceta económica del capital actúa como barrera para acceder al capital musical.

Para intentar contrarrestar las brechas entre los grupos sociales, se han levantado iniciativas de inclusión social que favorecen el acceso a la práctica musical. Sin embargo, la mayoría de los proyectos termina usando las desventajas socioeconómicas como gancho comercial durante la divulgación de las iniciativas, romantizándose la pobreza y la exclusión social. Estas acciones refuerzan el capitalismo, pues se limitan las oportunidades de intercambio sociomusical entre los distintos grupos sociales, estableciéndose un capital social de carácter dicotómico porque se distingue entre agrupaciones musicales conformadas por privilegiados y otras integradas por marginados. Por ende, se refuerza la segregación social debido a que las diferencias sociales y culturales se hacen visibles intencionalmente, lo que implica lidiar con relaciones de poder y violencia debido al capital simbólico que surge dentro del espacio social.

Vale agregar que los medios de producción también dan cuenta de posiciones hegemónicas respecto al repertorio que se aborda en los procesos formativos, ya que el canon europeo prevalece y las tradiciones locales se invisibilizan. Para colmo, la educación musical no actúa como plataforma de exhibición de obras u autores emergentes, salvo excepciones (Silva Ponce, 2022), lo que deja entrever un capitalismo pragmático porque, al menos en las orquestas infanto-juveniles, la faceta económica del capital prioriza la incorporación de repertorios hegemónicos en el afán por generar audiencias y adjudicarse fondos. De ahí que se establezcan estructuras sociales y de poder en las prácticas orquestales, pues los programas de concierto consideran principalmente obras europeas compuestas por compositores masculinos, lo que no solo da cuenta de que algunos repertorios son más importantes que otros, sino que también desvela que las obras creadas por mujeres se excluyen del canon musical. Por ejemplo, Drama Musica (2021) reporta que menos del 10% de los programas de concierto en el mundo incluyen repertorio creado por mujeres. Por consiguiente, el capital simbólico en torno a los medios de producción da a entender que las mujeres no se dedican a la composición musical, lo que entendemos como un sesgo cultural debido a que históricamente han luchado por posicionarse en la escena musical (Soler & Saneleuterio, 2021).

En cuanto al lucro como incentivo para la actividad comercial, podemos ser categóricos en decir que la pedagogía musical está precarizada (Aróstegui, 2016; Fautley, 2019), viéndose tan reducidas las ofertas de empleo para el profesorado de música (Wolffenbüttel, 2022), que las escuelas del sistema educativo obligatorio tienden a contratar solo una figura docente para que atienda todos los niveles escolares (Angel-Alvarado et al., 2021). Esto revela que la educación musical está infravalorada por la sociedad desde la perspectiva del capital cultural (Angel-Alvarado et al., en prensa), lo que tiene efectos en la faceta económica del capital debido a que se han reducido gradualmente los recursos que se destinan a la educación musical escolar (Angel-Alvarado et al., 2021; Fermanich, 2011). La infravaloración cultural también tiene un impacto negativo en el capital social, pues la institucionalidad pública no pone su atención en materias de interés para el campo educativo-musical, manteniéndose las brechas sociales. Es decir, los estados y sus burócratas han optado por externalizar

la enseñanza musical, lo que ha permitido el desarrollo del mercado educativo, consolidando el incentivo al lucro. Esto profundiza las desigualdades culturales desde la visión del capital simbólico, ya que, como ocurre en otros mercados educativos (Gallego & Sapelli, 2007), las instituciones educativas tienden a seleccionar a sus estudiantes en función de las condiciones socioeconómicas que logran acreditar. Aquello les brinda seguridad financiera en torno al lucro, permitiéndoles también registrar personas con mayor capital sociocultural.

Por todo lo dicho, el capital en torno a la música que se valora desde perspectivas dialécticas y que entrama los tipos de capital puede entenderse desde el Capitaloceno, ya que la educación musical es productora y producto del capitalismo (Hartley, 2016). Por un lado, la consideramos productora debido a que genera brechas sociales al observarse desde la propiedad privada, los medios de producción y el lucro. Por otro lado, es producto por la historia que arrastra desde el paleolítico hasta nuestros días. En conclusión, no podemos cuestionar los innumerables beneficios que aporta la educación musical al desarrollo de la personalidad y a la vida en comunidad, sin embargo, aquello no implica que debamos pasar por alto las amenazas que la actividad educativo-musical representa a nivel sistémico. Para avanzar hacia una educación musical humanista, debemos primero problematizar nuestros asuntos de controversia para luego establecer medidas de mejora que se apeguen al activismo. Eso implica abrir el campo de investigación educativo-musical hacia miradas sistémicas y globales que sean consistentes con las realidades locales, sin caer en generalizaciones infundadas ni en posiciones cientificistas que niegan los hechos.

Para finalizar, consideramos relevante seguir analizando el sentido de la música como capital, aunque quizás sea conveniente sustituir los fundamentos de Bourdieu por otros que sean más apropiados a los distintos contextos, pues Bourdieu es el canon hegemónico que invisibiliza otras formas de pensamiento. También instamos a utilizar el marco ecología-mundo que propone el Capitaloceno debido a que la educación musical también debe asumir responsabilidades por el daño ambiental y la amenaza de supervivencia de algunas especies. Por último, invitamos al profesorado de música, ya sea que ejerza sus labores en instituciones escolares o universitarias, a discutir temas controvertidos de la educación musical con sus comunidades educativas, ya que la experiencia dialogante puede servir como ritual de sanación y desintoxicación de cara a la construcción de la identidad sociomusical.

Agradecimientos

Se agradece la financiación otorgada mediante el proyecto FONDECYT Iniciación ANID/Chile N°11230492.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Referencias

- Angel-Alvarado, R. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>
- Angel-Alvarado, R. (2021). Buen Vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, (48), 94-114. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Angel-Alvarado, R., Belletich, O. y Wilhelmi, M. R. (2021). Isolation at the workplace: The case of music teachers in the Spanish primary education system. *Music Education Research*, 23(3), 300-310. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1806809>
- Angel-Alvarado, R., Casas-Mas, A., López-Íñiguez, G. y Johnson, L. (2023). Patterns of variation in sociomusical identity of school-goers in a condition of social vulnerability and musical gaps in their education. *Music Education Research*, 25(1), 74-87. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2128318>
- Angel-Alvarado, R., Gárate-González, B. y Quiroga-Fuentes, I. (2021). Insurrection in Chile: The Effects of Neoliberalism from a Music Education Perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 20(3), 108-31. <https://doi.org/10.22176/act20.3.108>
- Angel-Alvarado, R., López-Íñiguez, G., Quiroga-Fuentes, I. y Gárate-González, B. (2022). Mapping the cultural elements that support and inhibit music teachers' sociomusical identities in Chile. *Musicae Scientiae*, 26(4), 761-776. <https://doi.org/10.1177/10298649221110834>
- Angel-Alvarado, R., Quiroga-Fuentes, I. y Gárate-González, B. (en prensa). Working on the dark side of the moon: overcoming music education inequities in the Chilean school system. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043970>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Aróstegui, J. L. (2017). Neoliberalism, Knowledge Economy and Music Education. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57044>
- Baker, G. (2019). El Sistema, "The Venezuelan Musical Miracle": The Construction of a Global Myth. *Latin American Music Review*, 39(2), 160-193. <https://www.jstor.org/stable/26778995>
- Baker, G. (2021). *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's music schools*. Open Book Publishing. <https://doi.org/10.11647/OBP.0243>
- Bath, N., Daubney, A., Mackrill, D. y Spruce, G. (2020). The declining place of music education in schools in England. *Children & Society*, 34(5), 443-457. <https://doi.org/10.1111/chso.12386>
- Bizberg, I. (2021). Variedades de capitalismo en América Latina. En A. Vásquez & A.

- Rodríguez (coords.), *El desarrollo como conflicto* (pp. 27-68). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bretón Solo de Zaldívar, V. (2013). Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': Reflexiones críticas en perspectiva histórica. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (95), 71-95.
- Bucur, V. (2016). Materials from Sustainable Resources for Musical Instruments. En V. Bucur (ed.), *Handbook of Materials for String Musical Instruments* (pp. 877-909). Springer.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada Grounded theory: El desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Coulson, S. (2010). Getting 'Capital' in the music world: Musicians' learning experiences and working lives. *British Journal of Music Education*, 27(3), 255-270. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000227>
- Cousins, J. (2021). Justice in nature-based solutions: Research and pathways. *Ecological Economics*, 180(106874), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2020.106874>
- de Vries, P. (2018). Teaching primary school music: Coping with changing work conditions. *Music Education Research*, 20(2), 201-212. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1269734>
- Drama Musica (2021). Inequality in music: Women composers by numbers 2019-2020. *DONNE: Women in Music*.
- Fautley, M. (2019). The Implications of Evaluation and Educational Policy Reforms on English Secondary School Music Education. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 140-148. <https://doi.org/10.1080/10632913.2018.1532369>
- Fermanich, M. (2011). Money for Music Education: A District Analysis of the How, What, and Where of Spending for Music Education. *Journal of Education Finance* 37(2), 130-149.
- Fernández, J. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: Revista de Sociología*, 98(1), 33-60.
- Fischer, D., Parks, S. C. y Mannhart, J. (2019). Bio-Inspired Synthetic Ivory as a Sustainable Material for Piano Keys. *Sustainability*, 11(23), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su11236538>
- Fuhrmann, W. (2011). Toward a Theory of Socio-Musical Systems: Reflections on Niklas Luhmann's Challenge to Music Sociology. *Acta Musicologica*, 83(1), 135-159.
- Gallego, F. y Sapelli, C. (2007). El financiamiento de la educación en Chile: una evaluación. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 263-284.

- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83, 211-237.
- Germal, A. (2021). *El rol de las habilidades sociales en los integrantes de una banda de garage*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile).
- Guerrero, B. (2007). Identidad sociomusical de los jóvenes aymaras: la música sound. *Última Década*, 15(27), 11-25.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Gutiérrez, V. (2003). Trabajo Infantil. *Docentia Et Investigatio*, 5(7), 171-177.
- Harnish, D. (2005). Defining ethnicity, (re)constructing culture: Processes of musical adaptation and innovation among the Balinese of Lombok. *Journal of Musicological Research*, 24(3-4), 265-286. <https://doi.org/10.1080/01411890500234013>
- Hartley, D. (2016). Anthropocene, Capitalocene, and the Problem of Culture. En J. W. Moore (ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 154-165). PM Press.
- Henley, J. y Barton, D. (2022). Time for change? Recurrent barriers to music education. *British Journal of Music Education*, 39(2), 203-217. <https://doi.org/10.1017/S026505172200016X>
- Hess, J. (2020). Towards a (self-)compassionate music education: Affirmative politics, self-compassion, and anti-oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 28(1), 47-68.
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 149-156. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>
- Kivijärvi, S. y Poutiainen, A. (2020). Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 347-367. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843005>
- Lafontant, A. (2019). Unveiling the Dark Side of Tonewoods: A Case Study about the Musical Instrument Demand for the Venezuelan Youth Orchestra El Sistema. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 18(3), 259-288. <https://doi.org/10.22176/act18.3.259>
- Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización*. Herder.
- Moore, J. W. (2015). *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*. Verso.
- Moore, J. W. (2016a). Introduction. En J. W. Moore (ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 1-11). PM Press.
- Moore, J. W. (2016b). The Rise of Cheap Nature. En J. W. Moore (ed.), *Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism* (pp. 78-115). PM Press.
- Morley, I. (2013). *The Prehistory of Music: Human Evolution, Archeology, & the Origins of Musicality*. Oxford University Press.

- Osses, S., Sánchez, S. y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Piketty, T. (2015). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.
- Quiroga-Fuentes, I. y Angel-Alvarado, R. (2021). Prácticas inclusivas en orquestas infanto-juveniles: Un estudio de caso en Chile. *ArtsEduca*, (28), 140-151. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.28.11>
- Robinson, W. (2013). *Una teoría sobre el capitalismo global: producción, clase y Estado en un mundo transnacional*. Siglo XXI.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Schmelzer, M. (2021). De Maldesarrollo a Decrecimiento: Una visión posfósil y globalmente justa para las sociedades del Norte global. *Gestión y Ambiente*, 24(supl1), 153-174. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91882>
- Silva Ponce, R. (2014). *Música y compromiso: Una propuesta estético-musical al encuentro con una identidad socio-política chilena*. Universidad de Chile.
- Silva Ponce, R. (2019). La ópera como herramienta de acción social y unión comunitaria. Reflexiones acerca del proceso creativo, montaje y estreno de La Malén. *Revista Musical Chilena*, (231), 147-155.
- Silva Ponce, R. (2022). *Sonidos errantes: investigación artística sobre composición musical y patrimonio sonoro del organillo chileno*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Simon, Z. (2018). The limits of Anthropocene narratives. *European Journal of Social Theory*, 23(2), 184-199. <https://doi.org/10.1177/1368431018799256>
- Skinner, R. (2015). *Bamako sounds: The afropolitan ethics of Malian music*. University of Minnesota Press.
- Smith, A. (2018). Reconnecting the music-making experience through musician efforts in instrument craft. *International Journal of Music Education*, 36(4), 560-573. <https://doi.org/10.1177/0255761418771993>
- Soler, S. y Saneleuterio, E. (2021). Estudiar música y dedicarse a ello. ¿Qué factores dificultan el camino a la profesionalización a las mujeres músicas? *Artseduca*, (31), 129 - 142. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5944>
- Tamayo, J. (2015). El modo de producción capitalista, su actual crisis sistémica y una alternativa posible. *Sociedad y Economía*, (28), 75-94.
- Weidman, A. (2012). The Ethnographer as Apprentice: Embodying Sociomusical Knowledge in South India. *Anthropology and Humanism*, 37(2), 214-235. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1409.2012.01131.x>
- Wolffenbüttel, C. R. (2022). La música en el sur de Brasil: una investigación sobre los concursos de oposición para profesores de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 10(1), 73-81. <https://doi.org/10.1177/23074841221131440>
- Yob, I. M. (2020). There is no other. En I. M. Yob y E. R. Jorgensen (eds.), *Humane music education for the common good* (pp. 17-28). Indiana University Press.