

# **El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia.**

Favio Shifres y Sebastián Tobías Castro.

Cita:

Favio Shifres y Sebastián Tobías Castro (2019). *El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia*. *El Oído Pensante*, 7, 251-273.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/467>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/Nqr>



Dossiè / Dossier / Dossier

"Music and Interculturality"

Antenor Ferreira Corrêa and Maria Westvall (Guest editors)

## El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Facultad de Bellas Artes,  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
favioshifres@gmail.com

Sebastián Tobías Castro<sup>1</sup>

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Facultad de Bellas Artes,  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
tobisc@gmail.com

### Resumen

La noción de interculturalidad presupone la confluencia en tiempo y espacio de personas identificadas con diferentes culturas en tanto éstas pueden definirse como un conjunto de capacidades y conocimientos específicos que las personas necesitan para interactuar en y con los artefactos propios de su entorno e interpretar de manera particular la experiencia derivada. La música, en su ubicuidad específica, conlleva en su experiencia la construcción y circulación de un cuerpo notable en tales capacidades. Las características actuales de la Universidad en la Argentina hacen del aula universitaria un escenario de confluencia cultural. Este trabajo busca caracterizar nuestra aula universitaria como escenario multicultural con el objeto de identificar problemas y posibilidades para el establecimiento de relaciones interculturales (isométricas). Se exploran las actitudes de los estudiantes en el ingreso a la Universidad con relación al encuentro de su propia cultura con la cultura *oficial* que personifica la institución. A partir de un cuestionario suministrado a 277 estudiantes ingresantes, se identifican actitudes de asimilación a la cultura dominante (articuladas desde la colonialidad epistemológica) y de resiliencia. Se

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue parcialmente subsidiado por una beca de investigación Tipo A UNLP otorgada a Sebastián Tobías Castro, resolución N° 554/16.



discuten las categorías identificadas a partir de *escuchar* las voces de los estudiantes y se propone una reflexión sobre el rol docente en el armado de relaciones interculturales.

**Palabras clave:** interculturalidad, música, universidad, asimilación, resiliencia

---

### **A sala de aula universitária da música como cenário intercultural: assimilação e resiliência**

#### **Resumo**

A noção de interculturalidade pressupõe a confluência no tempo e no espaço de pessoas identificadas com diferentes culturas quando estas se definem como um conjunto de capacidades e conhecimentos específicos que as pessoas precisam para interagir em e com os dispositivos próprios do seu ambiente e interpretar particularmente a experiência derivada. A música, pela sua ubiquidade, comporta na sua experiência, a construção e a circulação de um corpo notável de tais capacidades. As características atuais da Universidade na Argentina fazem da sala de aula universitária um cenário de confluência cultural. Este trabalho procura caracterizar a nossa sala de aula como um cenário multicultural, a fim de identificar problemas e possibilidades para o estabelecimento de relações interculturais (isométricas). Exploram-se as atitudes dos alunos no ingresso à universidade em relação ao encontro da sua própria cultura com a cultura oficial que instituição personifica. A partir de um questionário fornecido a 277 estudantes, são identificadas atitudes de assimilação à cultura dominante (articulada a partir da colonialidade epistemológica) e de resiliência. Discutem-se as categorias identificadas a partir da escuta das vozes dos estudantes, e propõe-se uma reflexão sobre o papel do ensino no contexto das relações interculturais.

**Palavras-chave:** interculturalidade, música, universidade, assimilação, resiliência

---

### **The University Music Classroom as an Intercultural Stage: Assimilation and Resilience**

#### **Abstract**

The notion of interculturality assumes the time-space confluence of people who are identified with different cultures –defined as a set of specific skills and knowledge that people need in order to interact in and with the artifacts of their environment, and interpret the derived experience in a particular way. Music, in its specific ubiquity, entails in its experience, construction and circulation of a remarkable body of such capacities. The current characteristics of the University in Argentina make the university classroom into a scenario of cultural confluence. This paper aims to characterize our university classroom as a multicultural scenario in order to identify problems and possibilities for the establishment of intercultural (isometric) relationships. Students' attitudes are explored at their entrance to University in relation to the encounter of their own culture with the official culture that the institution personifies. From a

questionnaire provided to 277 incoming students, both attitudes of assimilation into the dominant culture (derived from the epistemological coloniality) and of resilience are identified. The paper discusses the categories found from listening to the voices of the students and proposes a reflection on the teacher's role in the setting of intercultural relations.

**Keywords:** Interculturality, music, university, assimilation, resilience

---

Fecha de recepción / Data de recepção / Received: septiembre 2018

Fecha de aceptación / Data de aceitação / Acceptance date: diciembre 2018

Fecha de publicación / Data de publicação / Release date: febrero 2019



## Fundamentación

### La música como portadora de cultura

La idea de interculturalidad remite a escenarios en los que se encuentran e interactúan personas que se identifican con diferentes culturas. Por definición esos escenarios son heterogéneos en lo relativo a los aspectos culturales sobre los que la interacción se desarrolla o al menos que son tenidas en cuenta en ella. Sin embargo, a la hora de establecer qué aspectos de la cultura son relevantes para que una persona se sienta identificada con una determinada, y por ello sinteticen mejor el ámbito de esa cultura para esa persona, los estudiosos del tema valoran a priori algunos atributos por sobre otros. Aunque, a esta altura del desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades, una definición de cultura que abarque todos los intereses posibles parece una quimera, existe un cierto acuerdo alrededor de pensar la cultura como “un conjunto de prácticas y experiencias vinculadas a la nacionalidad, la etnicidad, la religión, los modos de vida, el pensamiento y la praxis particular de un grupo humano” (Zárate Pérez 2014: 93). En definitiva, como señalaron Naomi Quinn y Dorothy Holland (1987) la cultura más que un conjunto de artefactos se define por una serie de capacidades, esquemas y hábitos que dan cuenta del conocimiento que las personas deben tener para interactuar con esos artefactos de la manera en que lo hacen y de interpretar la experiencia derivada tal como lo hacen. Una de esas capacidades es el lenguaje.

Los discursos sobre interculturalidad privilegian el lenguaje en el establecimiento de la diferencia cultural. Tanto es así que muchos programas educativos vinculados con la interculturalidad están centrados en la problemática del multi(bi)lingüismo y su relación con la oferta educativa. Es razonable que esto ocurra: el lenguaje es una capacidad humana ubicua, que se diversifica a través de las culturas y que atraviesa casi todas las prácticas de sentido de la experiencia humana. Otras variables culturales no reúnen esa raigambre biológica, esa especificidad cultural y esa relevancia semiótica. En tal sentido, la música, entendida como arte y por lo tanto siendo posible analizarla desde su condición de artefacto, parece no determinar diferencias culturales sino solamente contribuir a caracterizarlas.

Sin embargo, esta idea de música como artefacto cultural, entraña una definición antropológicamente débil de música que en realidad es derivada del pensamiento eurocentrado moderno. Con matices en su alcance, esa definición acompaña la idea de música como objeto de contemplación, minimiza su funciones comunicacional y regulatoria (Tropea et al. 2014), confina su dominio al ámbito sonoro-auditivo (Shifres 2017) y reduce su influencia en la definición de la cultura (Cross 2010).

El estudio sobre las condiciones psicogenéticas de la música en la cognición humana, profundizando en su filogénesis (Mithen 2005, Cross 2012, Morley 2012 y Dissanayake 2014) y ontogénesis (Papousek 1996, Trevarthen 2000 y Stern 2010), muestra que la mente humana ha desarrollado recursos cognitivos específicos cuya presencia da cuenta de que la música es constitutiva de su arquitectura. Esta evidencia ha suscitado la necesidad de elaborar una definición de música en cuanto dominio cognitivo. Al respecto, y basados en abundante

evidencia genética, antropológica, musicológica, semiótica, neurobiológica y comportamental, Steven Malloch y Colwyn Trevarthen (2009) han propuesto la noción de musicalidad comunicativa, que da cuenta de su importancia en los procesos de enculturación (Shifres 2007, Español 2008, Español y Shifres 2015) y en la definición de las identidades culturales (Trevarthen y Malloch 2012, Trehub et al. 2013). Desde esta perspectiva, la diversidad musical es mucho más que la variedad en elecciones de producción y uso de artefactos culturales, reflejando diferencias culturales más profundas e identitariamente significativas. Por tal razón, el conjunto de experiencias musicales que se despliegan en la biografía de una persona y que se entrelazan con la historia de los grupos humanos a los que, de manera concéntrica, ella pertenece pueden dar cuenta, del mismo modo que el lenguaje, de formas particulares de ver el mundo y estar en él (cosmovisión). A partir de esto, es posible considerar que esas biografías musicales diversas, con sus teorizaciones, metalenguajes y experiencias sentidas particulares, son portadoras de mundos culturales diversos que están también regulados por relaciones de poder y vinculados a otras variables que condicionan tales relaciones (lenguaje, fenotipo racial, hábitat, género, elección sexual, creencias religiosas, etc.).

### **Universidad y diversidad musical como diversidad cultural**

Nuestra aula, en la Universidad, se nos presenta actualmente como escenario de esa diversidad. La procedencia cultural de nuestros estudiantes es cada vez más variada y compleja. Por ejemplo, en 2018 entraron a nuestro curso estudiantes de todos los países latinoamericanos, provenientes de grandes ciudades y pequeños pueblos, de diferentes religiones, con biografías musicales divergentes, edades que oscilan entre 17 y 49 años, entre muchas otras diferencias. Las condiciones económicas actuales de la Universidad pública en Argentina, junto con las decisiones políticas tomadas en torno a las posibilidades de acceso a la educación superior, favorecen la complejidad de este escenario en cuanto encuentro multicultural. Sin embargo, a pesar de las intenciones inclusivas de la política universitaria, las tradiciones institucionales así como los modelos pedagógicos, las expectativas sociales y las limitaciones teóricas, hacen que lejos de celebrar la diversidad, la educación superior, conforme el modelo de universidad corporativa (Castro-Gómez 2014, Mignolo 2015), sea homogeneizante y por lo tanto generadora de tensiones y violencias (Palermo 2015).

El origen de muchas tensiones y violencias hacia el interior del aula universitaria es la actitud institucional que se corresponde con la misma actitud de conquista ejercida desde los albores de la modernidad: la instalación en el sentido común institucional de la noción de *tabula rasa*. Este principio (literalmente tablilla sin escribir) acompañó todo el proceso de conquista de América y, en tanto estuvo estrechamente vinculado al sometimiento de los pueblos nativos, es uno de los instrumentos más poderosos tanto de la colonialidad del poder (Quijano 2000 y 2007) como de la colonialidad epistemológica y ontológica (Maldonado Torres 2007). La conquista de América hizo *tabula rasa* de todo lo que encontró en estos territorios. Es decir que desconoció todo lo anterior como un modo de ocultar(se) y expiar el crimen de su supresión. Así, pudo perpetrar el genocidio y el epistemicidio (Santos 2010) iniciado en el siglo XVI.

Aplicada a la educación, la idea de *tabula rasa* sugiere que la mente de la persona que está

aprendiendo está vacía y tiene que ser llenada con contenidos que la tarea de enseñanza va inscribiendo en ella. A pesar de las diferencias obvias, esta aplicación al campo de la educación, conlleva la misma lógica insensible y por lo tanto efectos despiadados equivalentes. La educación musical oficial en Latinoamérica, heredera del impulso evangelizador de los misioneros católicos y, en general, el abordaje académico de la música, proveniente del modelo académico europeo decimonónico, son herederos directos de esta epistemología avasalladora (Holguín Tovar y Shifres 2015, Shifres y Gonnet 2015) .

De este modo, el escenario multicultural de la clase de música en la Universidad es *arrasado* y se convierte, detrás de una fachada “políticamente correcta” de inclusión y diversidad y en concordancia con las ideologías globalizadoras, en un espacio homogeneizante (Zárate Pérez 2014). En esa línea Gustavo Lins Ribeiro (2009) sugiere que tales comportamientos políticamente correctos son medulares de la intención globalizante de domesticar la diversidad, de modo de convertirla en herramienta para la reproducción de la hegemonía.

Surge entonces la necesidad de desentrañar los aspectos del funcionamiento académico que operan en el sentido de dicha homogeneización. Un punto clave consiste en privilegiar la lengua y la etnia en la determinación de la diversidad en perjuicio de otros rasgos, tales como la música. Al invisibilizar estos otros rasgos portadores de cultura se minimiza el efecto importante que pueden tener en la determinación de la diversidad cultural que adquiere particular relevancia en ese escenario específico. Por ejemplo, en la educación musical superior, y conforme el valor de las biografías musicales de los estudiantes labradas en una multiplicidad de contextos culturales diversos, el reconocimiento de esa diversidad parece sólo acercarse a lo que Zárate Pérez (2014) define como multiculturalidad, es decir la confluencia en un sitio, la Universidad, de experiencias culturalmente diversas pero que no interactúan entre sí porque no hallan en dicho espacio-tiempo condiciones propicias para hacerlo. Así, los estudiantes reconocen sus historias musicales, e incluso sus prácticas actuales pero éstas quedan fuera del ámbito de la Facultad. A menudo, incluso, los estudiantes llevan una suerte de doble vida, ocultando en el ámbito académico la actividad musical que desarrollan en sus vidas, aunque tales actividades impliquen cambios más profundos en sus desempeños musicales que los que alcanzan a través de la enseñanza formal (Salazar Hakim 2017). Como muestra Genoveva Salazar Hakim en un estudio reciente (2017) la institución académica subestima las prácticas que los estudiantes realizan en sus contextos originarios aunque los estudiantes puedan reconocer e incluso reivindicar el lugar que ocupa en la propia construcción de su conocimiento. Las historias musicales de los estudiantes manifiestan su diversidad no solamente en el tipo de prácticas que realizan sino en el modo en el que van construyendo una epistemología que es afín a esas prácticas. En ese sentido, el aula universitaria de música es actualmente un espacio-tiempo que se encuentra avasallado por el uso fetichizado de categorías teóricas propias de la experiencia musical centroeuropea, que estando ya presentes en el sentido común musical de los estudiantes –semiosis colonial (Mignolo 2005) mediante–, no tienen necesariamente el mismo sentido en sus experiencias situadas (Castro 2017). Por ejemplo, la noción de tensión es privilegiadamente aplicada al componente armónico de la música. Así, se enseña con naturalidad que la tónica es el sonido que “resuelve las tensiones”. Estos enunciados entrañan la experiencia de destacar la organización tonal de la

altura, una experiencia que no es universal y que no siempre forma parte del encuentro del sujeto con la música. Así, el estudiante no logra entender qué significa “resolver”, porque a través de su experiencia no construyó esta particular idea de “tensión”.

Desde la misma mirada globalizadora, también, suele imponerse en la clase un derrotero pedagógico didáctico que postula que la nota musical es la unidad espontánea de procesamiento cognitivo asumiéndola como consolidada en su sentido común de esa experiencia histórica. Sin embargo, Inés Burcet (2014) demostró que para los jóvenes adultos ingresantes a la universidad, la noción de nota es diferente según son sus experiencias musicales previas principalmente relacionadas con el medio de ejecución musical y el contacto con la notación musical. Así, las lógicas didácticas que organizan la enseñanza tomando como punto de partida la nota, para luego pasar a configuraciones de alturas y duraciones más complejas (tales como intervalos, acordes, patrón rítmico, etc.), que aparecen típicamente en los espacios de formación del lenguaje musical y de la técnica instrumental, ignoran la diversidad epistémica aludida.

La institución, por lo tanto, no deja espacio suficiente para el desarrollo de interculturalidad alguna, porque en su seno no se habilitan los mecanismos para que estas culturas puedan construir relaciones isométricas con la cultura institucional que las fagocita. Para Zárate Pérez (2014) este proceso por el cual una cultura ejerce dominación sobre otra está vinculado al ejercicio del poder económico, político y social, y configura un escenario de colonialidad epistémica en la medida en que subalterniza ciertos conocimientos, sus formas de construcción y sus modalidades de comunicación y circulación. Una de las estrategias principales para ello es promover una actitud asimilacionista por la cual el sujeto sumido en las tensiones del escenario multicultural busca atenuarlas convenciéndose de su carácter subalterno e idealizando la cultura dominante.

En el campo específico de la educación superior, Catherine Walsh (2010) propuso que las asimetrías culturales se ocultan a menudo detrás del argumento cientificista que fundamenta la noción de conocimiento experto esgrimido desde el interior mismo de los ámbitos académicos, que es “negador y detractor de las prácticas, agentes y saberes que no caben dentro de la racionalidad hegemónica y dominante” (214). En ese sentido, la formación musical formal, en particular la que se desarrolla en el ámbito universitario ofrece un territorio interesante para pensar los problemas de la universidad intercultural. La música, al ser parte central de la experiencia cultural, nos interpela acerca de los modos más sutiles de arrasamiento cultural que se vinculan a los modos de construir y circular el conocimiento, y a las categorías teóricas con las que lo consideramos. Las ideologías de la globalización, en su misión de colonizar la diversidad para homogeneizarla, se cuelan en los proyectos formales de educación musical a través de la inclusión de repertorios vernáculos en los programas de estudio, principalmente, y de modalidades de ejecución musical, instrumentos musicales, agrupaciones y organismos musicales que atañen a ellos, en menor medida. Sin embargo, otros aspectos que califican el conocimiento musical eurocéntrico como experto permanecen inalterado. La organización de los contenidos en asignaturas que son propias del contenido de la experiencia europea (como Armonía y Contrapunto), que es afín a la compartimentación del saber de la estructura universitaria humboldtiana (Carvalho y Flórez Flórez 2014) y propia del modelo conservatorio



desarrollado en el siglo XIX y los contenidos específicos de estas asignaturas, como el sistema tonal y la noción de relaciones interválicas pueden ser vistos como excesivamente eurocentrados y por ello responsables de una modelización del pensamiento musical que es éticamente cuestionable (Gonçalves de Oliveira, en prensa). Aun las didácticas comprometidas en la formación de profesionales de la música y sus epistemologías subyacentes son, para algunos autores, las que conllevan una intencionalidad colonizadora, más que el contenido en sí (Burcet 2017). La experiencia occidental parte de una construcción individual de conocimiento musical que requiere de la concertación para constituir las prácticas grupales. Así la adquisición de una técnica instrumental y de recursos expresivos son procesos solipsistas. Esta experiencia puede, no obstante, estar considerablemente alejada de las que los estudiantes traen de sus contextos originales, en los que no se concibe una práctica musical solitaria. A través de estas estructuras didácticas tan consolidadas el reconocimiento de las diferencias de repertorios no alcanza a la diversidad de identidades musicales relativas a los vínculos entre las personas y la música y las maneras de pensarla. Así, este reconocimiento se torna en una forma de controlar la diversidad epistémica (Ribeiro 2009).

En este trabajo nos proponemos indagar las tendencias asimilacionistas, por un lado, y de resiliencia, por el otro, relativas a la homogeneización y la subalternización cultural que los estudiantes que ingresan a nuestras carreras universitarias de música presentan, y los mecanismos por los cuales las primeras se consolidan. Buscamos de este modo comprender algo de los procesos de subalternización de las subjetividades que operan al interior de nuestro ámbito de acción, a través de un cuestionario autosuministrado. Además, en la elaboración de sus respuestas a preguntas vinculadas con sus biografías musicales esperamos obtener datos acerca de cómo los estudiantes significan su experiencia musical y por lo tanto de la diversidad de las mismas.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron en este trabajo 277 estudiantes de las carreras de Dirección Coral, Dirección Orquestal, Piano, Guitarra, Educación Musical y Composición de la Universidad Nacional de La Plata, ingresantes en 2018. El conjunto de estudiantes ingresantes a esta Universidad ha sido caracterizado por estudios anteriores (Benassi y Seminara 2016) a través de cuestionarios suministrados en las sucesivas cohortes desde 2010 por poseer los siguientes rasgos: “edad (que) promedia los 23 años; abandonaron una carrera universitaria previamente; no trabajan; tocan la guitarra; tienen una experiencia de formación musical previa no formal; no cantan; están más habituados a la lectura que a la escritura académicas” (3).

Los 277 estudiantes participantes tomaron parte del curso de la asignatura Educación Auditiva, correspondiente al Ciclo de Formación Musical Básica (CFMB) de dichas carreras. La misma se dicta en clases teóricas masivas y clases prácticas en las que el total de estudiantes se divide en 8 grupos. La tabla 1 muestra datos generales de la conformación de cada grupo que contribuyen a caracterizar la potencialidad de los mismos como escenario de confluencia multicultural.

Comisión	N° Estudiantes	Países de procedencia	Localidades de procedencia	Carreras	Min de edad	Max de edad	Mediana de edad
1	37	6	21	5	17	38	20.00
2	43	7	24	4	17	37	19
3	31	5	22	5	17	29	20
4	28	4	18	5	17	49	19
5	31	3	18	6	17	49	20
6	30	1	25	5	18	34	21
7	47	5	24	6	18	46	22
8	30	3	19	6	18	33	20.5
Suma total	277	10	101	6	17	49	20

Tabla 1. Datos cuantitativos de diversidad en la procedencia y edad de los participantes del estudio.

En tal sentido, es destacable el grupo de la comisión 2 con 44 estudiantes que proceden de 24 ciudades o pueblos de 7 países distintos. Aún en el caso de la comisión 6 donde todos los alumnos pertenecen al mismo país, la diversidad en cuanto a las ciudades sigue siendo muy importante (25 ciudades/pueblos distintos). El mapa de la figura 1 muestra la distribución geográfica de la procedencia de los estudiantes.



Figura 1. Distribución geográfica de la procedencia de los participantes de este estudio.

Similarmente, el rango de edades permite hipotetizar la confluencia de biografías musicales divergentes. En tal dirección son notables los grupos de las comisiones 4 y 5 en las que se observan claras brechas generacionales. Aunque la mediana es alrededor de los 20 años de edad, cabe el dato para representar el escenario de diversidad experiencial-cultural compuesto entre una persona que promedia su vida junto aquél que recién comienza su vida adulta.

El dato relativo a las carreras a las que pertenecen los participantes permite acercarnos al horizonte de expectativas con el que el estudiante se acerca a la Universidad. La elección de una carrera es indicador de deseos, expectativas y formas de aproximarse al fenómeno musical. La asignatura recibe a ingresantes a 6 carreras. Por lo tanto, el hecho de que en la mayoría de las comisiones encontremos aspirantes a todas las carreras nos habla al menos de tal diversidad. Por supuesto que esto no obra en perjuicio de las modificaciones que luego del ingreso se den en tal horizonte de expectativas y que motivan desde cambios de carrera hasta el abandono del estudio, aunque esto excede el alcance de este trabajo.

### **Procedimiento**

A comienzo de la cursada del ciclo 2018 de nuestra asignatura los estudiantes completaron un cuestionario on-line con la intención de caracterizar sus perfiles biográficos musicales. Es importante destacar que previo a esto, los estudiantes solamente tuvieron contacto con el ambiente de la facultad durante el curso introductorio de 8 clases durante un mes. El cuestionario constó de cuatro secciones. En la primera se buscaban datos biográficos generales como edad, ciudad y país de procedencia. La segunda aludía a las experiencias musicales previas, tanto en el ámbito de la educación formal como en entornos informales. La tercera indagaba la autoeficacia relativa a una serie de habilidades musicales como cantar, tocar instrumentos, leer y escribir música, etc. Finalmente, la cuarta buscaba información acerca de las expectativas de los estudiantes respecto de la carrera elegida, la universidad y la formación musical formal en general. La mayor parte de las preguntas del cuestionario daban lugar a respuestas abiertas en las que los estudiantes podían explayarse a voluntad. Para ello, también, dispusieron de una semana para completar el cuestionario, pudiendo abandonarlo y retomarlo cuantas veces quisieran para pensar detenidamente cada respuesta.

### **Resultados**

Presentamos aquí, por razones de espacio, algunos resultados parciales del análisis de los cuestionarios. Se incluye la presentación y descripción de las categorías encontradas que resultan más relevantes al objetivo de este trabajo. No se realiza, por lo tanto, un tratamiento estadístico ni cuantitativo de ningún tipo, sino una alusión a los contenidos encontrados con relación a las categorías en los que fueron agrupados y que dan cuenta de (1) la multiplicidad de las respuestas como emergente de la diversidad de biografías musicales, (2) la presencia y naturaleza de las actitudes asimilacionistas, (3) la presencia y naturaleza de las actitudes de resiliencia. Esta elección es pertinente a este trabajo, toda vez que un análisis estadístico-cuantitativo es por definición, generalizador, y por lo tanto tiende a homogeneizar las respuestas, con lo cual correríamos el riesgo de no escuchar las voces que nos hablan desde todas y cada una de ellas.

En línea con lo que señalamos en la sección anterior, como la construcción intercultural gira alrededor de la calidad del diálogo al interior de la comunidad caracterizada como diversa, con el objeto de trazar relaciones isométricas, consideramos que naturaleza de la investigación debe fundarse en la escucha y apertura real a la diversidad con intención verdaderamente interepistemológica e inter-ontológica. A partir de estas consideraciones liminares comentamos una serie de categorías identificadas sobre los tres ejes mencionados.

### Diversidad

En las preguntas vinculadas con la cotidianeidad de la música en su experiencia previa al ingreso a la universidad, los participantes brindan una panoplia de variables que dan cuenta de la diversidad de sus contextos de origen y del lugar que la música ocupa en ellos. Ellas constituyen las razones de su disfrute musical cotidiano con lo cual brindan un panorama de actitudes, preferencias, tiempo-espacio y funciones de la música. Las respuestas obtenidas dan cuenta, asimismo, de que muchas de estas variables no representan compartimentos estancos y, por lo tanto, pueden ser co-ocurrentes. El principal disparador de estas respuestas ha sido el ítem “Describí las situaciones más frecuentes en las que disfrutás de la música o del hacer musical”:

La música como tiempo-espacio de intimidad: “En casa, con mi familia” (participante 44); “En mi casa tranquilo” (participante 38); “En soledad... cuando me siento conmigo misma, es donde van saliendo cosas lindas” (participante 48); “En mi hogar y seres queridos” (participante 53); “disfruto de la música en situaciones donde me encuentro sola y canto o solamente escucho la música que me agrada” (participante 63).

La música como *performance*/habilidad performativa: “Estudiar piano” (participante 71); “En la práctica en casa, en el coro, en la banda, en la murga... en todos lados que practique lo vengo disfrutando bastante...” (participante 79); “Tocar el piano en la noche” (participante 92); “Cuando tocó un piano de cuerda, el sonido es inigualable” (participante 98); “Tocando la guitarra. Haciendo percusión” (participante 198).

La música como *performance* social: “Cuando improviso con mis amigos” (participante 141); “Tocar en grupos de música de mi agrado, escuchar música y compartirla con los demás” (participante 168); “cuando la comparto con otras personas” (participante 170); “juntarse a ensayar en grupo” (participante 180); “Cuando se hace con amigos y gente abierta” (participante 197).

La música como vínculo con la divinidad: “Con mis amigos siempre que nos juntamos no falta la guitarra y la voz, amo cantar para Dios cada vez que se da la oportunidad...” (participante 65); “Cuando le canto a Dios” (participante 89); “Además de que me gusta aprender en general, la razón de que haya elegido esta carrera es porque quiero desde lo más profundo de mi ser, hacer música para honrar a Dios” (participante 94); “Disfruto de hacer música en el grupo musical de jóvenes de mi Iglesia y en mi casa” (participante 215).

La música como presentación: “todo el tiempo hago música pero si hay un momento especial es el escenario o grabar” (participante 32); “Fui a muchos conciertos con música de cámara y de coros. Disfruto ir a bares y escuchas bandas en vivo” (participante 88); “cuando toco con mi banda, o escucho música nueva y que me gusta” (participante 98); “Cuando toco en vivo,

ya sean mis temas o en una jam” (participante 100); “ensayando con mi banda o tocando en vivo en bares o festivales” (participante 133); “Yendo a recitales, conciertos, óperas. Y de hacer música, en los ensayos, juntándome a improvisar con amigos y mas que nada cuando salimos a tocar” (participante 129).

La música como complemento cotidiano: “Escuchar música mientras viajo en micro, o limpio en mi casa” (participante 161); “La mayoría de las veces cuando estoy estudiando o limpiando, no soporto el silencio, por ende tiene que sonar algo, de la manera que sea” (participante 188); “cuando navego por internet escucho música” (participante 199); “comiendo o estudiando, en el trabajo” (participante 86).

La música como reguladora de estados internos (afectivos y propositivos): “Creo que disfruto de la música cuando puede ayudarme a expresar una idea, un sentimiento o también cuando logra ambientar o acompañar ciertos momentos” (participante 135); “Cuando mi mente necesita despejarse amo hacer música ya que me ayuda mantener mi cabeza en blanco” (participante 134); “Cuando no hay mundo, pero puedo abrir los ojos para entregar lo que está pasándome” (participante 146); “Cuando estoy sola, para buscar inspiración, bailar, o simplemente necesitar el escuchar música/tocar y cantar. Como ya dije es algo que disfruto y me llena el alma” (participante 183); “Todos los días escucho música para relajarme” (participante 187); “Me gusta hacer y tocar música cuando me siento feliz o triste, esto porque, cuando estoy feliz o de buen humor me siento motivada y eso me ayuda a querer avanzar y a disfrutar más la música. En cambio cuando me siento triste, tocar o hacer música me ayuda a sentirme mucho mejor y logra sacarme un peso de encima” (participante 242).

La música como objeto de conocimiento: “Cuando puedo poner en práctica las cosas que aprendo y con conocidos elaborar algo bueno que presentar” (participante 41); “Cuando termino de estudiar una obra” (participante 43); “Disfrutar practicar digitación con la guitarra, cantar por imitación y tratar de seguir el ritmo de las canciones con algún movimiento del cuerpo” (participante 51); “componiendo canciones y ensayando las mismas” (participante 54); “A mí siempre me gusto tocar la guitarra haciendo algún punteo o arpegio pero en el momento que me siento bien es cuando estoy solo con mi guitarra solamente escuchando y probando nuevos sonidos” (participante 58); “Cuando practico solo, y excedo la cantidad de horas alguna vez dedicadas a la producción de algún proyecto musical” (participante 67); “Lectura de material teórico, ensambles con otros músicos, grabación y mezcla de proyectos musicales” (participante 137); “Al momento de escuchar música y descubrir los recursos empleados y tratar de recrearlos y al momento de obtener un resultado (por ejemplo una canción) a partir de todas las ideas musicales que se me ocurren siento bastante placer” (participante 127).

Cómo vemos, las formas en que la música adquiere sentido para los estudiantes es muy diversa, involucrando personas/instituciones, espacios y funciones heterogéneas y a su vez relacionadas de formas diversas. No son solamente el resultado de experiencias personales, sino que reflejan la influencia del entorno cuando éste ofrece oportunidades para su construcción, y proporciona escalas para valorarlas. En este sentido, el entorno entendido en tanto quiénes y cómo intervienen en la construcción de ese horizonte de sentido musical no es menos diverso. Por ejemplo, en los ítem destinados a indagar sobre (i) si había personas músicas en su entorno

cercano y quiénes eran, encontramos referencias a compañeros de colegio, de vivienda, de instituciones formales de educación musical, integrantes de banda, todos ellos caracterizados en general como amigos, así como hermanos y hermanas, tíos y tías, padres, abuelos y padrinos. Es en las respuestas a (ii) “qué tan relevante fueron esas personas en la elección de la carrera y por qué”, donde encontramos cómo esas personas ayudan a esa construcción. A su vez, para el grupo de participantes que no identificaron personas músicas en su entorno cercano, o que no los consideraban relevantes, los espacios facilitadores se configuran en otro tipo de instituciones como la banda, el conservatorio, una asignatura, las clases particulares, entre otros. Las mismas fueron identificadas a partir de las respuestas al ítem (iii) “¿Cuál fue la experiencia más interesante o significativa en el desarrollo de tu formación música? ¿Por qué?”.

La comunicación/circulación de actitudes y preferencias sobre expresiones musicales (a través del sostén afectivo y material): (i) “Mi abuelo era cantante y guitarrista de un grupo folklórico, llegó a tocar en grandes festivales como Cosquín”; (ii) “Muy relevante. Fue la persona que me compro mis instrumentos, equipos, me llevaba a las clases de guitarra, a ensayar. Fue muy importante para mi formación” (participante 172); (i) “Mi abuelo Bernardo es mi primera inspiración musical, el toca guitarra de oído y de vista. Pero su forma de tocar me produce una paz que ningún otro gran guitarrista logra, supongo que es porque lo amo”; (ii) “Muy relevante. Mis papás querían que yo estudiara ciencias políticas y mi abuelo fue el único en mi familia que me apoyo en la decisión. Cuando me inscribí en Educación Musical me regaló mi primera guitarra” (participante 216).

La comunicación/circulación de sentido común, sistemas de creencias y escalas de valores: (i) “Mi mamá, cantante lírica del Teatro Argentino”; (ii) “Poco. Siempre fue alguien que me mostró el mundo del arte y de la música, muchas veces me oriento con realidades que ella vive por estar en el entorno y por trabajar en un teatro y un coro, pero (soy) yo quien decide cada cosa que hoy hago, de hecho tengo poca tolerancia con la ópera” (participante 169); (i) “Sí, padre y primos”; (ii) “Fue muy poca la relevancia que tuvieron estas personas en la elección de mi carrera ya que, a pesar de empezar a tocar la guitarra e interesarme en la música gracias a ellos, todos me decían que estudie algo relacionado a la ciencia” (participante 188); (iii) “(...) y la más significativa fue anotarme a la facultad de bellas artes, porque a pesar de los estereotipos me anoté a la carrera de música sin dudar” (participante 262)

La oportunidad de elaborar la racionalidad estético-expresiva (Santos 2010): (i) “Mi padre toca un poco la guitarra y canta”; (ii) “Poco. No me gusta el estilo de canciones que toca” (participante 172); (i) “Si, mis primos tienen 2 bandas, mi tío toca el órgano de la catedral (...) y mi profesor de guitarra que también es mi primo tiene una banda y es el que me influyó en la música que me gusta actualmente”; (ii) “Muy relevante. Si no hubiera sido por mi primo, que me hizo descubrir que la música es todo un mundo y que hay muchos más artistas interesantes de los que escuchamos ahora” (participante 194); (iii) “Mi experiencia más significativa fue comenzar a trabajar en grupos la música, porque llegue a tocar y escuchar música que antes no era tan significativa para mí, y aprendí muchísimo de otros géneros musicales” (participante 263).

Al proveer de conocimientos y habilidades identificados por ellos mismos como su “punto de partida”: (i) “Mi papá”; (ii) “Muy relevante. Me dio una guitarra y me enseñó acordes, me

mostró mucha música” (participante 201); (i) “Un par de amigos que son músicos y mi abuela”; (ii) “Muy relevante. Mi abuela tocaba el piano, así que cuando me regalaron mi primer piano ella me incentivaba mucho para que toque, además que me enseñó como leer las líneas del pentagrama así que yo con eso buscaba alguna partitura y después la “traducía” y me la escribía en un papel como para entenderla y poder tocarla. Así aprendí mis primeras canciones” (participante 220); (iii) “Fueron los 3 años en el conservatorio. Ahí aprendí casi todo lo necesario de audioperceptiva y lecto-escritura, que me permitió seguir avanzando por mi cuenta” (participante 225); (iii) “Clases particulares. Conservatorio” (participante 33); (iii) “(...) al estudiar específicamente canto, tuve un largo trabajo individual, en donde tuve que aprender a prestar atención internamente, aprender a respirar, trabajos de relajación antes de comenzar a cantar, distintas técnicas y herramientas al momento de vocalizar, poder comprender lo que yo necesitaba para poder evolucionar” (participante 189).

Al proveer diferentes instancias de socialización: (iii) “Experiencias tuve varias, pude presentar trabajos tanto grupales como individuales en público, tuve la oportunidad de trabajar en equipo con varios compañeros” (participante 189); (iii) “Fue el año pasado en el auditorio de Bellas Artes, cátedra de guitarra introductoria, tuve que tocar frente a mis compañeros para despedir el año” (participante 83); (iii) “La experiencia más significativa fue tocar en una banda de cumbia en donde más allá del género que no era de mi preferencia, (y) tener que presentarme ante (ese) público” (participante 148).

### **Actitudes asimilacionistas**

#### **Idealización de contenidos, habilidades y artefactos**

En las preguntas respecto a las (i) razones por lo que se eligió la carrera; (ii) qué habilidades le gustaría desarrollar durante la formación universitaria; (iii) cuáles son a su entender las habilidades que un músico profesional debe poseer; y (iv) qué esperan aprender en nuestra asignatura, se observa una ponderación de conocimientos y artefactos relacionados mayoritariamente con la tradición musical centroeuropea, su forma particular de comprender la música y por tanto sus modos de producción. Así, ocupa un lugar importante en las respuestas el privilegio del desarrollo del “buen oído” en cuanto habilidad para desagregar el fenómeno musical –como problema sonoro– y discriminar las categorías propuestas por la teoría occidental de la música para la notación musical.

“Aprender a escribir con las figuras correctas, transcribir bien a primera escucha” (participante 211, pregunta iv); “Espero mejorar considerablemente mi oído musical y aprender a transcribir solos más eficazmente” (participante 262, pregunta iv); “Aprender a diferenciar las notas, saber cómo suena cada una, agudizar mis oídos” (participante 267, pregunta iv); “Lectura a primera vista, oído musical y un buen manejo de instrumento” (participante 216, pregunta iii).

La adquisición de la habilidad para tocar un instrumento a partir de la noción de técnica instrumental –una noción que surge del dualismo racionalista mente-espíritu en la constitución del modelo conservatorio, como modelo pedagógico institucionalizado, hacia finales del siglo XVIII (Hunter 2005) de la mano de la alfabetización musical de acuerdo con el sistema de notación musical occidental (partituras)– y el manejo de la lectoescritura de partituras son

indicios recurrentes:

“Constancia, saber todo sobre el pentagrama y tocar más de un instrumento” (participante 64, pregunta iii); “Escribir y leer música. Tocarla e interpretarla con la mayor cantidad de instrumentos que pueda. Que esté capacitado para trabajar sobre cualquier género y con diversas condiciones” (participante 225, pregunta iii); “Me gustaría desarrollar mi habilidad de lectura y escritura, la notación musical considero que es una herramienta muy importante para el músico, si es que no es la más importante” (participante 200, pregunta ii).

### **Opciones morales y éticas**

La adscripción/asimilación a los principios ontológicos y epistemológicos constituyentes de la música moderna occidental son a su vez acompañados por opciones morales y éticas identificadas por un lado con la concepción romántica de la música y el músico, así como aquellas propias del mundo del trabajo en el capitalismo global:

“Un músico para ser profesional yo considero que debe tener versatilidad, tener una cabeza abierta para todo tipo de música y no cerrarse en un solo estilo creo que es algo fundamental.” (participante 200, pregunta iii); “Debería tener carisma, conocimiento musical, ser creativo y tener esa chispa para llegar a los demás” (participante 202, pregunta iii); “Aprender a trasladar ideas de mi cabeza al instrumento más eficazmente” (participante 204, pregunta ii); “Aprender a reconocer sus límites musicales y superarlos” (participante 204, pregunta iii); “Porque quiero tener las herramientas necesarias para poder expresar lo mejor posible toda la música que pueda haber en mi cabeza” (participante 256, pregunta i); “Escribir y leer, poder desarrollar ideas musicales en poco tiempo, poder trabajar bajo presión, poder trabajar en conjunto” (participante 222, pregunta iii); “La rutina, la constancia, la habilidad de no darme por vencida por más obstáculos que haya” (participante 64, Pregunta ii); “Solvencia, actitud y rendimiento para con su trabajo” (participante 233, pregunta iii); “No equivocarse me parece fundamental para alguien profesional, entender su instrumento, conocer la música en general” (participante 41, pregunta iii).

La idea de “conocer la música en general” muestra un sentido común informado por un preconceito donde lo que aprenderá en la academia, en tanto leyes formales naturales de la música, le permitirá abordar toda música posible; información capaz de interpretar toda realidad musical. A su vez, la concepción de error sitúa al profesional en el lugar de experto manipulador de artefactos (teóricos, prácticos, etc.) cuyo accionar es valorado binariamente como correcto o incorrecto según parámetros exógenos a él. Estos posicionamiento ético-morales, así como aquellos inscripto en las nociones de solvencia, rendimiento, eficiencia, rapidez, “no darse por vencido por más obstáculos que haya”, entre otros, son eslabones constitutivos del paradigma del progreso, el éxito y la eficiencia y su uso instrumental del conocimiento.

### **Indicios de resiliencia epistémica y ontológica**

Como vimos, los sentidos que las experiencias musicales cobran para los estudiantes son muy diversos, dando cuenta algunos de ellos de procesos de asimilación a la cultura dominante. Sin embargo, es a su vez en esa diversidad donde podemos hallar indicios de resiliencia a tal



asimilación, sobre todo en aquellos sentidos que emergen desde posiciones epistémica y ontológicamente distintas a la de la cultura dominante. En este sentido, la música como “tiempo-espacio de intimidad” o la música como “*performance* social” se configuran como instancias de preservación, cuidado y reafirmación de la identidad singular o comunal (familia, compañeros de estudio, grupos musicales, entre otros), las cuales, sin llegar a ser condición suficiente para despertar una conciencia crítica respecto a la subalternidad sufrida, devienen espacios posibilitadores desde donde los sujetos constituyen el (su) mundo de forma situada y no a partir de imaginarios abstractos exógenos.

### **Valoración de sus propias biografías**

La valoración de muchas experiencias de aprendizaje, que son tradicionalmente subalternizadas por la academia, aparece como un indicador de resiliencia a la hegemonía epistemológica de ésta al considerar igualmente importante la educación musical formal y otras modalidades tales como la autodidaxia y entornos sociales no académicos de aprendizaje (coros amateurs, la iglesia, la banda, la familia). Gran parte de estas actitudes se expresan al (i) describir “cómo fue tu formación musical hasta el momento de ingresar a la facultad”.

“[T]oda mi formación musical fue como autodidacta” (participante 1, ítem i); “Autodidacta, práctica con amigos y conservatorio” (participante 3, ítem i); “Inicié cantando a dúo en la iglesia del barrio San Juan este (Florencio Varela) a la edad de 13, paralelamente me formaba con profesores particulares en canto y guitarra; a los 14 años ingrese a un coro juvenil en ‘Patios Abiertos’ ubicada en barrio Marítimo (Berazategui) en donde estuve hasta los 17 años, a los 16 empecé la carrera de Lírico en el terciario República de Italia de Florencio Varela, en donde actualmente sigo cursando, durante mi paso por el terciario participe en una banda de power metal en donde fui corista, participe en la grabación para coros en un disco de un músico local de Varela (Less Pacu) e hice esos mismos coros en la presentación del disco y cante en el coro de la Escuela Orquesta de Florencio Varela, donde fui parte hasta el año pasado” (participante 4, ítem i); “Empecé estudiando batería a los 16 años con un profesor particular en capital, a los 17 curse un año en la EMBA y deje, después seguí estudiando batería particular en La Plata, curse un año en la EMPA y deje también y ahora estoy arrancando con Composición. Paralelamente a los estudios en instituciones estuve tocando en algunas bandas que se fueron disolviendo, el grupo más estable es con unos amigos que venimos tocando hace 4 años mas o menos, con idas y vueltas pero continuamos” (participante 14, ítem i); “Empecé tocando la guitarra unos meses en una escuelita privada. Luego autodidacticamente unos años gracias a Youtube. Luego empecé a tocar en una iglesia y nuevamente con un profesor unos 4 meses y después seguí solo” (participante 21, ítem i); “Comencé en el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela en práctica coral por durante cinco años, luego en el Conservatorio Nacional de Música ‘Simón Bolívar’ estudiando Licenciatura en Música, mención Canto Lírico” (participante 57, ítem i).

### **Valoración de estrategias y recursos subalternos**

En el mismo sentido, el uso de estrategias y recursos de aprendizaje propios de esas

modalidades subalternizadas pueden ser consideradas como indicadores de resiliencia epistémica. Dispositivos representacionales como las tablaturas o cifrados de distinta índole, la búsqueda por internet de esos u otros materiales como video-tutoriales, el “sacar de oído” o el uso del instrumento como apoyo se configuran como los recursos y estrategias más utilizados por los estudiantes a la hora de abordar la música. A continuación algunos ejemplos ilustrativos recogidos a partir del ítem (ii) “Describí cómo haces habitualmente cuando querés tocar una pieza nueva (canción, tema)”.

“Busco la tablatura” (participante 62); “Depende la canción, y depende que es lo que quiero aprender. Si la quiero aprender para acompañarla con la guitarra y cantar generalmente la saco de oído y si se me complica busco las notas en internet, cuando quiero sacar un solo o punteo de guitarra busco tutoriales en video” (participante 70); “La sacó de oído o la busco en internet (participante 77); Si escucho a otra persona tocar un tema y me gusta y tengo una buena relación pido que enseñe” (participante 82); “Generalmente la saco de oído o la busco en internet” (participante 112); “Si es una partitura, trato de escucharla primero en Youtube y después trato de sacarla. Si es una canción más sencilla, intento sacarla de oído, y si tengo dudas busco algún machete de internet” (participante 118).

## Conclusiones

La educación universitaria en Argentina, tiene una reconocida tradición de apertura proveniente de los movimientos reformistas que tuvieron lugar hace un siglo y reafirmada en diferentes oportunidades a través de políticas universitarias concretas para garantizar los principios de gratuidad, libre acceso, autonomía y co-gobierno. El proceso operado en ese sentido durante los últimos 15 años, con la creación de numerosas universidades públicas y la reafirmación de su gratuidad y libre acceso, en un contexto regional de un costoso acceso a la universidad favoreció que las posibilidades de realizar estudios superiores en el país ejercieran un fuerte magnetismo dentro y fuera de él. Esto favoreció la masificación y heterogeneidad del aula universitaria. Se nos ofrece, de este modo, una oportunidad privilegiada para la construcción de conocimiento específico de nuestra disciplina e intereses amplio y abierto a las culturas que pueden contribuir a él. Pero, al mismo tiempo, nos enfrenta al desafío de garantizar la justicia y el bienestar cognitivo de todos los que integran la comunidad de estudio, a partir del respeto, el reconocimiento y la adecuada valoración de sus historias culturales y personales. En este trabajo comenzamos a viabilizar esa intención a través de caracterizar aspectos de la diversidad cultural y cognitiva de nuestra aula, y de conocer las actitudes de los estudiantes que los disponen tanto a asimilarse como a distinguirse cognitiva y culturalmente en esa diversidad conforme sus propias historias personales.

El primer punto de nuestro objetivo, caracterizar la diversidad, es crucial. Las diferencias culturales son fácilmente reconocidas cuando están asociadas a la lengua y la etnicidad, pero minimizada en cuanto a otros aspectos que constituyen la cultura. Parafraseando a Quinn y Holland (1987) creemos que los modos con los que los grupos humanos interactúan en y con la música (actividad que como mostramos en tan ubicua como el lenguaje y que lo antecede ontogenéticamente) en la manera en que lo hacen y de interpretar la experiencia derivada tal

como lo hacen resultan tan constitutivos de la identidad cultural como lo pueden ser aquellas variables, y tienen connotaciones indentitarias de similar importancia. Concretamente, la diversidad se puede caracterizar a partir de las múltiples condiciones ontológicas que conlleva la música, en tanto habilidad cognitiva, para cada uno de los estudiantes, y de las condiciones de vida (cotidiana) a las que está asociada. En tal sentido identificamos una multiplicidad de ontologías musicales y escenarios de acción musical a lo largo de las biografías de los estudiantes que hablan de diferencias culturalmente significativas.

A pesar de esta caracterización, pudimos observar que el lugar que ocupa la enseñanza académica de la música en la cultura dominante y sus principales principios y artefactos pedagógicos en el imaginario del ingresante a la universidad lo predispone a aceptar incondicionalmente una jerarquía de saberes que, conforme la historia de la formación musical institucionalizada, es eurocentrada y subalterniza todo aquello que no se encuadra en su modelo de origen. Así, el contenido de estudio que los estudiantes buscan en la universidad, y ella les ofrece, aparece como la principal vía de asimilación. Esto nos plantea a nosotros, como docentes disyuntivas importantes relativas al modo en el que seleccionamos tal contenido y lo desarrollamos en nuestras clases. En definitiva nos exige una reflexión profunda sobre la manera en la que estamos ejerciendo nuestro rol docente. El docente es el portador de la cultura *dominante* y por lo tanto el ejercicio del rol está fuertemente condicionado por esa imagen de fuerza/supremacía. Sin embargo, su lugar es también un lugar de conocimiento, que en el contexto de una institución educativa es central. El dilema surge alrededor de cómo articular la construcción de conocimiento pudiendo dar lugar a la isometría cultural necesaria para evitar la asimilación.

Un ejemplo claro se puede apreciar alrededor de la lectoescritura musical y los conocimientos sistematizados que conforman la Teoría Musical Occidental (Christensen 2002). Los datos obtenidos a partir del cuestionario de este estudio muestran que el dominio de la lectoescritura musical aparece fuertemente idealizado (Shifres 2018) en las expectativas de los estudiantes. Es interesante considerar de qué modo la alfabetización musical conforme el sistema de notación occidental (pautado), se considera como un rasgo de civilización musical (Tomlinson 2003), y junto con el desarrollo de una técnica instrumental rigurosa que permita disciplinar el cuerpo para ponerlo al servicio de una ejecución distintiva han sido parte de la estrategia evangelizadora en el modelo jesuita de educación musical, que en América antecedió a la importación del modelo conservatorio (Shifres y Gonnet 2015). En un trabajo anterior (Castro y Shifres 2017) mostramos cómo la partitura aparece en contextos de formación musical en los que la lectura musical es una habilidad secundaria o incluso prescindible, como un símbolo principal en el ritual de la clase de música conforme los modelos mencionados. La presencia de ese símbolo establece una marca que diferencia al músico del no-músico (categorías por cierto eurocentradas) y concentra la expectativa de la formación musical (futuro musical del estudiante). Una posibilidad de relaciones epistemológicas horizontales que favorezcan un encuentro multicultural relativo a este contenido en particular, podría ser considerar las escrituras vernáculas que los estudiantes pueden realizar así como todos aquellos dispositivos que les han permitido, a lo largo de sus biografías musicales, pensar, recordar, recuperar y comunicar la

música, y ponerlos en discusión teniendo en cuenta las necesidades de una formación musical socialmente situada.

La Teoría Musical Occidental no puede considerarse como la teoría para explicar todas las prácticas musicales. Como vimos, existe una marcada creencia en los estudiantes (sostenida por las lógicas con la que los docentes intentan abrir el campo de indagación musical hacia otras músicas) a presuponer una equivalencia o paralelismo entre diferentes tipos de experiencias musicales que son capturadas por esa Teoría. Siguiendo a Carvalho y Flórez Flórez (2014) no debería asumirse esto de manera acrítica. Las categorías básicas de la Teoría Musical Occidental resultan insuficientes para dar cuenta de múltiples experiencias situadas. Con relación a la expectativa que ella genera en los estudiantes, el docente debería desprenderse del rol de “portador” del conocimiento verdaderamente legítimo para constituirse en el portador de una experiencia de construcción, sistematización y circulación de conocimiento situada, que es la desarrollada por la teoría occidental de la música y la pedagogía derivada de ella. Contrariamente a lo que habitualmente se asume en la educación musical, los instrumentos más útiles que el docente posee no son los contenidos de esa teoría, sino la experiencia de su construcción. Esta experiencia puede ponerse al servicio del conjunto de los estudiantes, en la articulación del aula universitaria como un espacio para comprender las lógicas de la diversidad del musicar.

En general, asumimos el desafío de un aula epistemológicamente plural e intercultural sobre la base de favorecer las actitudes de resiliencia considerando, como objeto de estudio y/o información relevante del curso tanto las necesidades musicales de los estudiantes y los recursos para satisfacerlas como las estrategias cognitivas desarrollados por ellos a través de experiencias musicales situadas. En ese contexto, la cultura musical instituida a través de la organización disciplinar de los planes de estudio, la selección de contenidos, las prácticas musicales sostenidas durante el proceso de adquisición de ellos, y los criterios de evaluación establecidos deberían dejar de acaparar toda nuestra atención y pasar a ocupar simplemente un lugar más en el conjunto de actividades realizadas en el aula universitaria. Podríamos de tal modo ganar espacio para una construcción verdaderamente intercultural del conocimiento musical, que en cualquier caso entendemos que favorecerá un desarrollo del músico cognitiva y epistemológicamente más justo.

## Bibliografía

- Benassi, Verónica y Emiliano Seminará. 2016. “Tensiones entre lo evaluado y lo enseñado. Un estudio sobre los ingresantes a las carreras de música en relación a la práctica vocal”. En Larrègle, María Elena y otros (eds.), *VIII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 6 y 7 de octubre de 2016)*.
- Burcet, María Inés. 2014. “Realidad perceptual de la nota como unidad operativa del pensamiento musical”. Tesis de Maestría en Psicología de la Música. Universidad Nacional de La Plata.
- \_\_\_\_\_. 2017. “Hacia una epistemología decolonial de la notación musical”. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 129-138.

- Carvalho, José Jorge de y Juliana Flórez Flórez. 2014. “Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento”. *Nómadas* 41: 131-147.
- Castro, Sebastián T. 2017. “Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica”. *Revista Internacional de Educación Musical* 5: 139-147.
- Castro, Sebastián T. y Favio Shifres. 2017. “Mi primera clase de guitarra”. En Romé, Santiago. (ed.), *1er. Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, didáctica y producción*, pp. 151-160.
- Castro-Gómez, Santiago. 2014. “Descolonizar las artes. Para una genealogía de las relaciones entre la Universidad y el Estado en Colombia”. *Doctorado Interinstitucional en Educación DIE - UD y Comisión de reforma de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. <<https://youtu.be/H6MfZnvoHe0>> [consulta: 10 Abril de 2018].
- Christensen, Thomas. 2002. *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, Ian. 2010. “La Música en la cultura y la evolución”. *Epistemos - Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura* 1 (1): 9-19.
- \_\_\_\_\_. 2012. “Music as a Social and Cognitive Process”. En P. Rebuschat, M. Rohrmeier, J. A. Hawkins, e I. Cross (eds.), *Language and Music as Cognitive Systems*, pp. 315-328. New York: Oxford University Press.
- Dissanayake, Ellen. 2014. “Homo Musicus: ¿estamos biológicamente predispuestos para ser musicales?”. En Español, S. (ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, pp. 195-205. Buenos Aires: Paidós.
- Español, Silvia. 2008. “La entrada al mundo a través de las artes temporales”. *Estudios de Psicología* 29 (1): 81-101.
- Español, Silvia y Favio Shifres. 2015. “The Artistic Infant Directed Performance: A Mycroanalysis of the Adult’s Movements and Sounds”. *Integrative Psychological and Behavioral Science* 49 (3): 371-397.
- Gonçalves de Oliveira, André Luiz. En prensa. “Escuta, conduta estética e educação musical”. *Revista FLADEM*, Brasil, N° 1.
- Holguín Tovar, Pilar y Favio Shifres. 2015. “Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana”. *Revista Calle 14* 10 (15): 40-53.
- Hunter, Mary. 2005. “To Play as if from the Soul of the Composer: The Idea of the Performer in Early Romantic Aesthetics”. *Journal of the American Musicological Society* 58 (2): 357-398.
- Maldonado Torres, Nelson. 2007. “Sobre la colonialidad del ser. Contribuciones al desarrollo de un concepto”. En Castro Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Malloch, Stephen y Colwyn Trevarthen. 2009. *Communicative Musicality: Exploring the Basis*

- of Human Companionship*. New York: Oxford University Press.
- Mignolo, Walter. 2005. "La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas". *AdVersus* 2 (3): S/P.
- \_\_\_\_\_. 2015. "El fin de la Universidad tal como la conocemos: Foros mundiales hacia futuros comunales y horizontes descoloniales de vida". En Palermo, Z. (ed.), *Des/decolonizar la universidad*, pp. 85-102. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Mithen, Steven. 2005. *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind, and Body*. Harvard: Harvard University Press.
- Morley, Iain. 2012. "A Grand Gesture: Vocal and Corporeal Control in Melody, Rhythm, and eEmotion". En Rebuschat, P.; M. Rohrmeier, J. A. Hawkins, e I. Cross (eds.), *Language and Music as Cognitive Systems*, pp. 110-120. New York: Oxford University Press.
- Palermo, Zulma. 2015. "Itinerario". En Palermo, Z. (ed.), *Des/decolonizar la universidad*, pp. 15-39. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Papoušek, Hanus. 1996. "Musicality in Infancy Research: Biological and Cultural Origins of Early Musicality". En Deliège, Irène y John A. Sloboda (eds.). *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, pp. 37-55. Oxford: University Press.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina". En Lander, Edgardo (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, pp. 201-246. Buenos Aires: CLACSO.
- \_\_\_\_\_. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, pp. 93-126. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Quinn, Naomi y Dorothy Holland. 1987. *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ribeiro, Gustavo L. 2009. "Diversidade cultural enquanto discurso global". *Avá* 15: 9-39.
- Salazar Hakim, G. 2017. *Desarrollo de la audición musical en prácticas curriculares y extracurriculares de estudiantes de Composición y Arreglos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2010. "Descolonizar el saber, reinventar el poder". *Development and Change* 44 (3): 727-738.
- Shifres, Favio. 2007. "La ejecución parental. Los componentes performativos de las interacciones tempranas". En Jacquier, M. de la P. y A. Pereira Ghiena (eds.), *Música y bienestar humano. Actas de la VI reunión de SACCoM*, pp. 13-24. Buenos Aires: SACCoM.
- \_\_\_\_\_. 2017. "Revisando algunas categorías para pensar la música: Contra el desperdicio de nuestra experiencia musical". *Percepta. Revista de Cognição Musical* 4 (2): 17-31.
- \_\_\_\_\_. 2018. "Realidad e idealización del dominio de la notación musical". *Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía* 3 (4): 14-44.
- Shifres, Favio y Daniel Gonnet. 2015. "Problematizando la herencia colonial en la Educación Musical". *Epistemus, Revista de estudios en música, cognición y cultura* 3 (2): 51-67.
- Stern, Daniel. 2010. *Forms of Vitality: Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts,*

- Psychotherapy, and Development*. New York: Oxford University Press.
- Tomlinson, Gary. 2003. "Musicology, Anthropology, History". En Clayton, M.; T. Herbert, and R. Middleton (eds.), *The Cultural Study of Music: a critical introduction*, pp. 31-41. New York and London: Routledge.
- Trehub, Sandra E., Judy Plantinga, Jelena Brcic y Magda Nowicki. 2013. "Cross-modal Signatures in Maternal Speech and Singing". *Frontiers in Psychology* 4 (Nov.): 8-11.
- Trevarthen, Colwyn. 2000. "Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communication". *Musicae Scientiae* 3 (Special Issue): 155-215.
- Trevarthen, Colwyn y Stephen Malloch. 2012. "The Musical Self: Affections for Lije in a Community of Sound". En Macdonald, R., D. J. Hargreaves y D. Miell (eds.), *Handbook of Musical Identities*, pp. 155-175. New York: Oxford University Press.
- Tropea, Ana Liza, Favio Shifres y Alicia Massarini. 2014. "El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas". En Español, S. (ed.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*, pp. 217-260. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, Catherine. 2010. "Estudios (inter)culturales en clave de-colonial". *Tabula Rasa - Revista de Humanidades* 12: 209-227.
- Zárate Pérez, Adolfo. 2014. "Interculturalidad y decolonialidad". *Tabula Rasa - Revista de Humanidades* 20: 91-107.



### **Biografías / Biografias / Biographies**

Favio Shifres es Profesor de Conjuntos Instrumentales y Licenciado en Dirección Orquestal (UNLP). PhD por la Universidad de Roehampton (Reino Unido). Profesor Titular de Educación Auditiva y Educación Musical Comparada de la Universidad Nacional de La Plata. Docente-investigador. Director de proyectos de investigación y desarrollo. Investiga sobre alternativas epistemológicas para la construcción de una psicología de la música desde el sur global. Editor de la Revista Epistemus. Fundador y ex presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.

Sebastián Tobías Castro es Profesor y Licenciado en Música con orientación en Educación Musical por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente en Educación Auditiva y colaborador en Introducción al Lenguaje Musical Tonal, ambas cátedras pertenecientes a la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la UNLP. Doctorando en Arte de la FBA-UNLP y es becario de investigación por la UNLP. Participó en el proyecto de extensión "Hacia una educación musical decolonial. Sistematización, difusión y aplicación de prácticas musicales originales en contextos de enseñanza formal" FBA-UNLP y en el Proyecto acreditado 11B/299 "Validación de un modelo multidimensional y experiencial para el desarrollo de las habilidades medulares del oído musical".

---

**Cómo citar / Como citar / How to cite**

Shifres, Favio y Sebastián Tobías Castro. 2019. “El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia”. En Corrêa, Antenor Ferreira and Maria Westvall (eds.). Dossier: “Music and Interculturality”. *El oído pensante* 7 (1): 251-273. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante> [Web: FECHA].