

# **El rol del docente universitario desde una perspectiva decolonial de la educación musical.**

Sebastián Tobías Castro, Alejandro Pereira Ghiena y Favio Shifres.

Cita:

Sebastián Tobías Castro, Alejandro Pereira Ghiena y Favio Shifres (2018). *El rol del docente universitario desde una perspectiva decolonial de la educación musical. IV Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/476>

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

# El rol del docente universitario desde una perspectiva decolonial de la educación musical

Mesa temática: Reflexión sobre la práctica docente

Sebastián Tobías Castro; Alejandro Pereira Ghiena; Favio Shifres  
Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata  
[tobisc@gmail.com](mailto:tobisc@gmail.com); [pereiraghiena@fba.unlp.edu.ar](mailto:pereiraghiena@fba.unlp.edu.ar); [fshifres@fba.unlp.edu.ar](mailto:fshifres@fba.unlp.edu.ar)

## RESUMEN

En nuestro país, el modelo pedagógico musical hegemónico se consolidó sobre las premisas ontológicas y epistemológicas de la cultura europeo-occidental y su voluntad imperial. En esta cosmovisión, cuyo paradigma estético está representado por la noción de Bellas Artes, la música es concebida como objeto de contemplación externo a la subjetividad y corporalidad de los participantes, cuyos rasgos caracterizan los del saber especializado que otorga estatus de músico. En este contexto, el docente universitario es considerado el legítimo portador del conocimiento musical materializado en su capacidad para pensar la música en términos de la teoría de la música Occidental, y de la pedagogía derivada de ella. Por su naturaleza normativa, ésta tiende a invisibilizar o menospreciar las experiencias musicales que no se ajustan a la ontología musical en la que se basa generando tensiones que obran en perjuicio del desarrollo musical del estudiante.

Este trabajo propone pensar una educación musical universitaria liberadora que bregue por la construcción creativa y situada del conocimiento fundada en un diálogo simétrico en el encuentro intercultural-musical de nuestras aulas. En este sentido, se propone una ontología de música como dominio cognitivo de origen corporeizada y multimodal e intrínsecamente relacionada a una función socializadora, así como una epistemología centrada en la experiencia y la diversidad de instancias de construcción de sentido que esta propone. En este contexto, el rol docente debería centrar su esfuerzo en propiciar un espacio de reflexión/acción capaz de articular esa diversidad, con formas de pensar el hecho musical propia de ese encuentro.

## MÚSICA Y COLONIALIDAD

La introyección de la tradición musical occidental, como elemento ordenador y normalizador de la práctica social que denominamos música, ha sido desde la conquista hasta el presente, uno más de los elementos constitutivos de la colonialidad del poder (Quijano, 1992) que el orden imperial instauró en su avance colonialista para sustentar y garantizar su hegemonía. En particular nos referimos aquí al plano ontológico y epistemológico de tal matriz de poder, la que siguiendo a Castro-Gómez (2005) y Maldonado

Torres (en Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) entre otros, llamamos colonialidad del ser y del saber musical.

Las nociones fundantes de qué es y cómo se piensa la música implican de manera más o menos explícita una serie de jerarquías que contribuyen a colocar al ser imperial (blanco, cristiano, heterosexual, burgués, culto, etc.) como modelo de ser humano ideal a la vez que niega o subalterniza cualquier otra expresión que no se ajuste a este modelo. Específicamente, esta ontología impuesta se caracteriza principalmente por: 1) un conjunto de conceptos que la definen que resultan afines a la noción de *Bellas Artes* a partir del siglo XVII y de los filósofos iluministas, entre los que se destacan las nociones de *obra*, *estética*, *representación*, *abstracción*, *forma*, etc.; y 2) una epistemología de matriz cartesiana que caracteriza qué es *saber* música y *cómo pensarla*; las nociones de estructura musical (principalmente lo referido a la *estructura tonal*), de desarrollo y elaboración motivica, y preparación y resolución de la disonancia, entre otras, son ejemplos de dicha matriz. Del mismo modo que en otros planos del conocimiento, la jerarquización de esta ontología resultó clave en los procesos de dominación ya que es ella una instancia más donde la subjetividad imperial se apoya para justificar su avance y las vejaciones a las que los oprimidos son sometidos, so pretexto del imperativo moral del conquistador para con el conquistado: cristianizar al no cristiano, civilizar al bárbaro, desarrollar al subdesarrollado, etc., justificación que se encuentra en el núcleo discursivo de la retórica del proyecto civilizatorio moderno (Dussel, 1994; Dussel en Lander, 2000). Por la naturaleza misma del musicar (Small, 1999) (socioculturalmente situada, corporeizada, multimodal, e intersubjetiva), esas jerarquías se han extendido a las formas de involucramiento del cuerpo, de establecer los vínculos en el hacer, de articular el tiempo, de elaborar los criterios estéticos, entre otros, conllevando un disciplinamiento del gesto y la corporalidad, una reducción del campo perceptual aceptado como musical y de las formas sociales de construcción y comunicación del conocimiento (Shifres y Gonnet, 2015; Shifres 2017).

La colonialidad epistemológica que afecta el musicar está directamente vinculada con la noción de educación musical, sistematizada gradualmente por la modernidad hasta alcanzar el modelo pedagógico que la representa más conspicuamente en la actualidad: el modelo conservatorio. No sorprende, entonces, que las instituciones educativas modernas en general y particularmente aquellas especializadas en el saber musical, haciendo pie en una pedagogía de la *tabula rasa* concomitante a la colonialidad musical mencionada, hayan estado desde sus comienzos fuertemente identificadas con dicha tradición, la cual relega el rol docente al de legítimo portador del conocimiento musical y garante de su correcta transmisión, mientras que invisibiliza las experiencias y conocimiento de los estudiantes que son vistos como sujetos carentes de saberes y experiencias musicales legítimas.

### ***Música como objeto-texto***

La noción hegemónica construida alrededor del fenómeno musical por la Modernidad lo perfila como objeto separado de la corporalidad y subjetividad de sus productores, poniendo en primer plano las características de ese objeto en tanto artefacto cultural. Esta noción de artefacto (obra) es funcional, como se anticipó a la noción de Bellas Artes, por la cual las formas de la racionalidad estética expresiva que legitiman el pensamiento moderno son las que dan lugar a *representaciones* del mundo, las ideas, los afectos construidas con el fin primordial de ser contempladas. En el caso específico de la música, esto implicó el confinamiento de la contemplación al plano sonoro/auditivo y a la legitimación exclusiva de los valores estéticos canónicos de la cultura imperial. Podemos encontrar la preeminencia de esta ontología de *música como presentación* en las formas de producción y de relación con el objeto música en los cánones construidos por la historiografía tradicional de la música (la música como encargo para la corte, música de conciertos, las músicas exhibidas en los salones de las aristocracias, etc) así como aquellas propias de la masificación a partir de la revolución tecnológica del siglo XX y sobre todo con las del XXI y su globalización digital (Turino, 2008). Esta lógica tiene un correlato claro en la división de roles naturalizados en la música: hay músicos y no-músicos, los que consumen la obra/producto (espectadores) y quienes la realizan y por supuesto los que saben cómo se hace la música y los que no.

Un elemento característico de esta ontología es la objetualización de la música en el dispositivo representacional de la cultura occidental: la partitura. Esto no es fortuito, dentro del paradigma moderno-iluminista, las culturas alfabetizadas son vistas como superiores a las que no lo son. La partitura es índice de esa superioridad bajo el supuesto de que la notación permite la evolución del lenguaje y las formas musicales, una capacidad de abstracción y por ende un modo de conciencia que no poseen otras músicas (Tomlinson, 2003).

La hegemonía de la notación en la ontología de música de la tradición occidental conlleva, lógicamente, un importante sesgo epistemológico en tanto cómo se construye y modela el objeto de conocimiento. Esto se debe al peso que tienen las categorías de la partitura en el metalenguaje utilizado para comunicar ideas acerca de la música, algo que se da de hecho dentro y fuera de la academia (Shifres, 2015). Esto per se no constituye un problema ni mucho menos, para eso sirven los marcos categoriales: para modelar los objetos de conocimiento, poder comunicar ideas acerca de ellos, constituir una mirada de la realidad y operar sobre ella. El problema radica en la colonialidad que implica la subsunción de toda experiencia musical (en acto o en su elaboración teórica) a dichas categorías y los marcos categoriales que sobre ellas se edifican, ya que esto en sí mismo constituye una negación y/o subalternización de otras experiencias y sus formas de darle sentido. Un conspicuo ejemplo de esto es la incorporación de repertorio exógeno a la

tradición occidental centroeuropea, habitualmente denominado música popular, sin respetar y rescatar el conocimiento que esas músicas portan en tanto expresiones auténticas y legítimas por sí mismas, pertenecientes a sujetos y tradiciones históricamente situadas y por lo tanto diversas.

### ***Caracterización de nuestras aulas universitarias de música***

En una serie de investigaciones, hemos encontrado evidencia en alumnos ingresantes a las carreras de música que indica un sentido común teñido de tal colonialidad musical (Castro y Shifres, 2018; Castro, 2017; Shifres y Miotti, 2007; López, Shifres y Vargas, 2006). Dicha colonialidad se ve inscripta en expectativas, prejuicios, nociones, entre otros elementos, que expresan la aspiración a obtener de la universidad los saberes que el modelo pedagógico musical entabla como legítimos, por ejemplo, aprender lectoescritura, desarrollar el oído musical en tanto habilidad para discriminar auditivamente las categorías que se desprenden de la partitura y/o de las teorías ad hoc (altura, duraciones, etc), entre otros.

A su vez encontramos que las prácticas que los alumnos llevan adelante en sus experiencias musicales por fuera de la academia no necesariamente responde a las lógicas que impone la colonialidad musical. De hecho creemos que nuestras aulas universitarias pueden caracterizarse como escenarios multiculturales-musicales en un sentido ontológico y epistemológico, es decir, un lugar donde cohabitan diversos sentidos y formas de expresión de ese fenómeno que llamamos música (Shifres y Castro, enviado).

### ***La reformulación del rol docente en el aula universitaria***

Ante este cuadro de situación las preguntas acerca de nuestras aulas universitarias y el rol que el docente debe cumplir no son fácil respuesta: ¿cómo liberarnos de la colonialidad que en lo musical que determina las significaciones de la experiencia musical y con ella los procesos identitarios, y en definitiva, el libre desarrollo y plenitud de los proyectos de vida de las personas que se relacionan en nuestras aulas? ¿cómo rescatar los artefactos culturales y las categorías de la música occidental, que en cierta medida ya constituyen los sentidos que le damos a la experiencia sin que estos se impongan como los únicos legítimos?

Creemos, en primer término, que el docente debe 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 posee no son entonces 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 ese contexto, la experiencia de la Notación Musical Occidental (NMO), por poner un ejemplo, puede ocupar un lugar muy interesante. Capitalizar dicha experiencia, implica correr la NMO del lugar de disciplinamiento del pensamiento musical que ocupa en el modelo conservatorio para convertirlo en un instrumento de pensamiento musical libre, al servicio de la ontología de música que cada experiencia construya.

En vinculación con lo anterior, el docente universitario comprometido con una perspectiva emancipadora de la educación debería establecer relaciones con las experiencias de los estudiantes que apunten a desprender el aula universitaria del racismo epistémico propio de la colonialidad del saber. Para ello es necesario un docente que comprenda que no puede enseñar sin antes aprender y comprender las experiencias musicales que confluyen en el curso. Por lo que debería estar dispuesto a asumir otras perspectivas de conocimiento musical, no solo aquellas de las derivadas de las categorías teóricas occidentales, y las jerarquías que de ellas se desprende. Esto implica también la elaboración de retóricas de valor de los proyectos alternativos (Segato, 2018) enriquecidas, a su vez, por la experiencia del docente y las retóricas que les son propias, sean estas las de la teoría occidental o no.

### ***Discusión***

Es indudable que estas ideas generales se presentan más como objetivos de largo plazo que realidades a encontrar a la vuelta de la esquina. Lo que sí resulta urgente, es prevenir que los intentos de puesta en valor de experiencias y expresiones musicales diferentes de las hegemónicas los escenarios de educación musical (principalmente la denominada música clásica, o "académica"), como los que se vienen aplicando a través de programas de formación superior y/o universitaria en música popular, no sean colonizados por las retóricas dominantes propias de la formación académica. Encontrar el espacio y la lógica de una educación musical centrada en otras epistemologías, más que en otros repertorios u "otras músicas" en el marco de la universidad, es el gran desafío al que nos enfrentamos.

En escenario de pluralidad epistémica y ontológica como el planteado aquí, implica la imposibilidad de una receta preconcebida, de un método único, ya que los procesos y resultados que ahí se den también serán diversos. Por otro lado, la desarticulación de la colonialidad musical constitutiva del modelo pedagógico hegemónico implica no solo la reformulación de la universidad y sus lógicas de construcción y (des)legitimación del conocimiento, sino también la descolonización de todos los aspectos de la vida contemporánea cooptados por las lógicas cosificantes del capitalismo global actual.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, S., y Shifres, F. (2018). Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales. In N. Alessandroni & M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 134–142). Buenos Aires: SACCoM.
- Castro, S. 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. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p139-147>
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. (R. Grosfoguel & S. Castro-Gómez, Eds.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Dussel, E. (1994). 1492 El encubrimiento del Otro Hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: Plural.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO.
- López, I.; Shifres, F. y Vargas, G. (2006). El entorno musical cotidiano en la formación del soporte cognitivo musical. En *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical. Actas de la V Reunión Anual de SACCoM*, pp. 55-66. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://doi.org/10.1080/09502380601164353>.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Shifres, F. (2015). Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas. In F. Shifres & P. J. Holguín Tovar (Eds.), *El desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos* (pp. 23–54). La Plata: GITEV.
- Shifres, F. (2017). Revisando algunas categorías para pensar la música : Contra el desperdicio de nuestra experiencia musical. *Percepta. Revista de Cognição Musical*, 4(2), 17–31. Retrieved from <http://www.abccogmus.org/journals/index.php/percepta/article/view/95/100>.
- Shifres, F. y Castro, S. (enviado). El aula universitaria de Música como escenario intercultural: Asimilación y resiliencia. Enviado al número monográfico *Música e Interculturalidad. El oído Pensante*.
- Shifres, F., y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos. Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 3(3), 51–67. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>
- Shifres, F. y Miotti, S. (2007). Hacia una caracterización del perfil de los ingresantes a la Escuela de Música de la Universidad Nacional de Rosario. En *Actas de Músicos en Congreso. Puntos de llegada y puntos de partida en la Educación Musical*, s/p. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1–16.



Tomlinson, G. (2003). Musicology, Anthropology, History. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Eds.). *The Cultural Study of Music: a Critical Introduction*. (pp. 31-41). New York and London: Routledge.

Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The Politics of Participation*. The University of Chicago Press.

**IV ENCUESTRO HACIA UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA EN NUESTRA AMÉRICA**

17, 18 y 19 de septiembre 2018 – Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Av Corrientes 1543, Ciudad de Buenos Aires.