

?¿Por qué elegí esta carrera??. Colonialidad musical en los ingresantes a la universidad.

Sebastián Tobías Castro y Favio Shifres.

Cita:

Sebastián Tobías Castro y Favio Shifres (2021). *?¿Por qué elegí esta carrera??. Colonialidad musical en los ingresantes a la universidad. Revista 4'33", XIII, 30-44.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/527>

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

SECCIÓN “ARTÍCULOS”

“¿Por qué elegí esta carrera?”. Colonialidad musical en los ingresantes a la universidad

Sebastián Tobías Castro

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)

Facultad de Artes – Universidad Nacional de La Plata

tobisc@gmail.com

Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)

Facultad de Artes – Universidad Nacional de La Plata

fshifres@fba.unlp.edu.ar

Resumen

Conforme el paradigma moderno de conocimiento, la institución conservatorio surge a finales del siglo XVIII para validar y controlar el conocimiento musical socialmente aceptable, de un modo paralelizable con el que la noción de ciencia impone en el campo cognitivo-instrumental. Avanzado el siglo XX, el saber musical se incorpora a la universidad de acuerdo con los modelos modernos elaborados por el conservatorio: el establecimiento de *disciplinas musicales* y la consolidación de métodos de matriz cartesiana para ellas. Este paradigma de pensamiento a menudo no se superpone con toda la realidad musical de la sociedad; sin embargo, es posible que siga modelando los imaginarios relativos a la validez y el prestigio del conocimiento musical. En este trabajo indagamos sobre tales imaginarios en los estudiantes (N=477) que buscan ingresar a las carreras de música que ofrece la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a partir de sus respuestas a un cuestionario especialmente confeccionado. El análisis de sus respuestas revela que ese imaginario está modelado por los elementos fundantes de la noción moderna (eurocentrada) de música. Así, se destacan la preeminencia de una concepción instrumental del conocimiento ya sea en la valoración de su adquisición en sí mismo como para la construcción de los proyectos personales musicales o laborales; el proceso preponderantemente individual y personal -por sobre lo social- que presupone la adquisición y desarrollo de habilidades técnicas

Abstract

‘Why Have I Chosen This Career?’. Musical Coloniality Among Freshmen Year Students

In accordance with the modern paradigm of knowledge, the conservatory institution emerged at the end of the 18th century to validate and control socially acceptable musical knowledge, in a way that parallels those imposed by the notion of science in the cognitive/instrumental field. Late in the 20th century, musical knowledge was incorporated into the university in accordance with the modern models developed by the conservatory: the establishment of musical disciplines and the consolidation of Cartesian matrix methods for them. This paradigm of thought often does not overlap with the entire musical reality of society; however, it is possible that it continues to shape the imaginaries related to the validity and prestige of musical knowledge. In this paper we investigate such imaginations in students (N = 477) who seek to enter the music careers offered by the La Plata National University (UNLP), based on their responses to a specially prepared questionnaire. The analysis of their answers reveals that this imaginary is shaped by the founding elements of the modern (Eurocentric) notion of music. Thus, the preeminence of an instrumental conception of knowledge stands out, both in the assessment of its acquisition in itself and for the construction of personal musical or work projects; the predominantly individual and personal process - above the social - that presupposes the acquisition and development of technical skills (theoretical and instrumental); as well as the

(teóricas e instrumentales); así como la jerarquización de la universidad en tanto institución portadora del conocimiento válido y con ella los temas de prestigio legitimados tales como la teoría musical, la técnica instrumental o la disciplina en sí en tanto rasgo esencial del sujeto profesional entre otros.

Palabras clave: educación musical; colonialidad epistemológica; ingreso universitario

hierarchization of the university as an institution that carries valid knowledge and with it legitimated prestigious issues such as music theory, instrumental technique or the discipline itself as an essential feature of the professional subject, among others.

Keywords: music education; epistemological coloniality; freshmen year students

Recibido: 06/11/2021

Aceptado: 25/12/2021

Cita recomendada: Castro, S. T., Shifres, F. (2021). “¿Por qué elegí esta carrera?”. *Colonialidad musical en los ingresantes a la universidad. Revista 4'33". XIII (21)*, pp. 30-44.

1. Fundamentación

Como parte del modelo/proyecto moderno/colonial, el lenguaje de la ciencia se consolida como el poseedor de la facultad privilegiada para la generación y fiscalización de conocimiento y de este modo en particular explicar los fenómenos sociales y naturales en su esencialidad, lejos de las limitaciones de los lenguajes particulares relacionados con la cotidianidad. Se trata de un lenguaje descorporeizado, ahistórico, que ejerciendo, una “distancia epistémica” con el objeto de conocimiento, *dice* desde un lugar de enunciación que, por definición, no puede ser localizado en el ámbito de tal objeto (Castro-Gómez, 2005). Sin embargo, el recorrido histórico de ese locus de enunciación, su retórica y su construcción de poder se corresponde con lo que el pensamiento dominante, a partir del siglo XVI, gestionó para el dominio del nuevo mundo global (Lander, Castro-Gómez, Coronil, et al, 2000).

A su turno, los metarrelatos propios de la modernidad, como el de desarrollo, eficiencia y progreso, tienen como apoyatura el carácter hiperinstrumentalizado del conocimiento científico, fortaleciendo modelos educativos que aspiran a un conocimiento reducido a competencias y sujetos competentes en áreas específicas (Zemelman, 2015).

El lenguaje de las *artes liberales*, incorporado a la universidad en tanto “instrumento para la domesticación de las bárbaras costumbres del pueblo” (Castro-Gómez, 2013, p.10), no escapó a la subordinación y por tanto al modelado del conocimiento científico instrumental. De esta forma, la separación de los campos del pensamiento y acción en disciplinas autónomas así como

el ordenamiento particular de los pasos a seguir en la construcción del conocimiento, se configuraron como dos características clave que el conocimiento acerca de la música adopta en el seno de las instituciones encargadas de impartirlo.

Estas instituciones, cuya forma arquetípica está representada por el conservatorio, se han encargado, asimismo, de modelar los rasgos del sujeto músico moderno, y de estipular las relaciones que se establecen entre las personas en el acto de musicar. Así como la escuela general es la institución que apuntaló la revolución industrial preparando a los sujetos para cumplir con los roles que esta tenía reservados para buena parte de una población que se trasladaba del campo a las ciudades, el conservatorio acompañó la sustanciación de las formas capitalistas de producción musical preparando a los sujetos que serían necesarios para ocupar los roles productivos. En la secularización de los rituales musicales hacia la forma de la ópera, primero, y más adelante, el concierto, los roles musicales fueron conformando una jerarquía en la que la figura del compositor ocupa el sitio superior. Desde la perspectiva musical el compositor es el dios secular del ritual del concierto y el intérprete es su sacerdote (Shifres, 2006). Así, este es una suerte de médium dispuesto a *tocar desde el alma del compositor* (Hunter, 2005). Su tarea consiste en *revelar* dicho espíritu al público.

El conservatorio aborda la formación del intérprete desde esta concepción a partir de una base dualista, en la que el proceso tiene una parte material/corporal (la técnica) y una parte espiritual (la interpretación). La pedagogía musical del siglo XIX plantea esta dialéctica; sin embargo, sistematiza solamente el aspecto técnico de la formación (Hunter, 2005), dejando el segundo a formas de abordaje que se sostienen en la relación del discípulo con el maestro directamente o a través de sus escuelas y/o ediciones (partituras anotadas). Así, la dialéctica técnica y expresión se resuelve pedagógicamente en la figura del genio, ya que el acceso sistemático al conocimiento formal es la base para que “[surja] tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios ese estremecimiento interior que hará presentir la proximidad de la verdad artística” (Cortot, 1954, p.15). El resultado de la imposición de esta figura arquetípica de músico romántico es la división entre el conocimiento formal e instrumental que el *aspirante a músico* puede recoger sistemáticamente en el conservatorio, y el aspecto espiritual que por su carácter inefable, es no sistematizable (Macdonald, 2002). De esta manera, el sujeto músico moderno adquiere en el conservatorio una serie de habilidades (técnicas, instrumentales) que son condición necesaria pero no suficiente para *ser* músico.

La autoridad sobre el conocimiento instrumental pasa necesariamente a la Universidad, cuando ésta se convierte en el campo único de validación del conocimiento con la promesa de habilitar estrategias racionales y *científicas* para superar la dialéctica cuerpo-espíritu planteada más de un siglo antes. Sin embargo, la base mística de esta lógica dual, que insiste en la idea de que solamente una parte del saber musical es susceptible de ser comunicado pedagógicamente, se traslada axiomáticamente al nuevo ámbito.

En la Universidad, se asume que el conocimiento que ella produce y alberga está validado porque cumple las condiciones de instrumentalidad, universalidad, objetividad y especificidad señaladas. La inclusión en la universidad del conocimiento vinculado a la experiencia estético-expresiva de las personas, formalizado en las denominadas disciplinas artísticas modernas, ha estipulado los criterios de su validez. De este modo, estudiar una disciplina artística en la universidad, implica asumir una concepción de arte que es afín a la cartografía del conocimiento que la modernidad ha impuesto. ¿En qué medida los estudiantes que ingresan a la Universidad comparten las escalas de valores acerca del conocimiento artístico que resulta afín a tales criterios de validez? ¿Qué relación tienen dichos valores y criterios con las experiencias estético expresivas cotidianas de los estudiantes que, se asume, forjaron su intención y deseo de profundizar en ese conocimiento?

Este trabajo es parte de un trabajo mayor que se propone examinar estos interrogantes con el objeto de modelizar los horizontes de expectativas de los estudiantes relativos al conocimiento musical y, en definitiva, el impacto que este pueda tener en sus vidas. En este artículo presentamos un avance en el recorrido metodológico. El propósito es presentar aspectos detallados de la metodología empleada y sus derivaciones interpretativas a la luz del marco teórico de fundamento.

2. Metodología

2.1. Sujetos

477 estudiantes ingresantes a las carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata correspondientes a dos ciclos lectivos (2018 y 2019). Con una media de edad de 21,9 años con extremos que van desde los 17 a los 49, la población pertenece en su mayoría a la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires, Argentina, aunque se cuenta con

representantes de un amplio territorio latinoamericano. Mientras que en el caso de los nativos argentinos –principalmente la provincia de Buenos Aires– se ve diversidad en términos de distribución territorial, la población procedente de otros países está ligada a grandes centros urbanos, por lo general capitales o centros administrativos / económicos importantes.



Imagen 1. Distribución territorial de la muestra.

2.2. Instrumento de indagación

Se suministró un cuestionario compuesto por 27 preguntas (15 de respuesta abierta y 12 cerradas), abarcando aspectos motivacionales y biográficos de los participantes. Luego de ser presentado y dada a conocer la finalidad del mismo, se acordó un plazo de 15 días para su confección, en el cuál podían modificar sus respuestas todas las veces que lo consideraran necesario. Pasado este tiempo el cuestionario fue relevado mediante un formulario on-line.

Si bien todo el cuestionario fue diseñado para indagar en el pensamiento de los estudiantes con relación a sus sistemas de valores y supuestos relativos a la universidad, en el presente trabajo se presentan los resultados pertenecientes a la pregunta *¿Por qué elegiste la carrera en que te inscribiste?* Por considerarla una pregunta preliminar en este análisis por su enunciado directo.

2.3. Procedimiento de análisis

Dado el carácter abierto de la pregunta y, por lo tanto, la variabilidad en las respuestas, se optó por generar un sistema de categorías *ad hoc*, cuyo proceso constó de dos momentos: etiquetado y reagrupamiento categorial.

El proceso de etiquetado consistió en abstraer una o varias categorías que funcionaran como síntesis del contenido – las razones de la elección – del enunciado. Dada la variabilidad de los enunciados, en las primeras instancias del etiquetado se optó por no jerarquizar/descartar contenidos de las respuestas, es decir, a cada respuesta podía corresponderle una o más etiquetas/categorías; luego, avanzado el análisis y con categorías saturadas, se volvía sobre las respuestas con varias etiquetas/categorías y se analizó nuevamente su contenido resultando en algunos casos la modificación de categorías (subsumidas en otras) o directamente su eliminación. A su vez, la comparación de los nuevos enunciados susceptibles de pertenecer a una categoría con aquellos ya etiquetados permitió refinar las categorías dando lugar a la fusión de algunas de ellas en nuevas más abarcadoras, así como el desdoblamiento de otras.

El segundo momento del análisis consistió en reagrupar las categorías generadas en el proceso de etiquetado a partir de elementos comunes. Este procedimiento dio lugar a un sistema categorial jerárquico de dos niveles: el nivel superior constituido por las categorías resultantes del *reagrupamiento* y el nivel inferior constituido por las categorías emergentes en el *etiquetado*. Este sistema y algunas relaciones cuantitativas entre las categorías que lo integran es lo que se presenta en la sección *Resultados*.

Finalmente, a la luz de los conceptos claves presentados en la sección *Fundamentación*, se discuten los resultados y se interpreta el sistema categorial emergente. Esta etapa está plasmada en la sección *discusión* del presente trabajo.

Tanto el sistema categorial emergente como los procesos que lo sustentaron, así como la interpretación del mismo a la luz del marco teórico de fundamento fueron discutidos y acordados en discusión con pares.

3. Resultados

20 participantes afirmaron no saber la respuesta o no dieron razón alguna; fueron rotulados con la etiqueta “Ns/Nc” (No sabe; No contesta). De las restantes respuestas analizadas, 358 se

etiquetaron con 1 razón/categoría; 92 respuestas con 2 razones/categorías; y 8 respuestas con 3 razones/categorías, dando un total de 565 etiquetas (E=565).

El sistema categorial emergente consta de 16 categorías agrupadas en 3 categorías generales o dimensiones categoriales. En la tabla 1 puede verse representado el sistema categorial.

Razones personales / cognitivas prácticas	Razones personales / afectivas	Razones sociales
Adquirir/ampliar herramientas/conocimientos	Amor/gusto por la disciplina	Institución Jerarquizada
Razón general o inespecífica	Necesidad/realización existencial	Compromiso social
Elección pragmática	Amor/gusto por el instrumento	Identidad entre lo teórico y la institución/disciplina
Ponderación del plan de estudio	Por gusto	Por Familia/allegados
Perfeccionar/mejorar en el desempeño de la disciplina		
Ser profesional		
Argumento con teoría Ad Hoc		
Título / futuro laboral		

Tabla 1. Representación del sistema categorial

3.1. Descripción de las categorías

Cabe destacar que en el proceso de etiquetado surgieron categorías más ligadas a las expresiones literales como es el caso de “Amor/gusto por el instrumento” o “Adquirir/ampliar herramientas/conocimientos” mientras que en otros casos, donde los enunciados contenían razones acompañadas de justificaciones, aclaraciones, etc., que ponderaba explícita o implícitamente una creencia, preconcepción o juicios, por ejemplo “Compromiso social”, se optó por conceptos/etiquetas que capturaran esos elementos.

3.1.1. Razones personales / cognitivas prácticas

Esta dimensión categorial agrupa aquellas categorías cuyas razones dan cuenta, desde una perspectiva preponderantemente personal del horizonte práctico-racional que fundamenta las elecciones. Las 8 categorías que la componen se describen a continuación.

Adquirir/ampliar herramientas/conocimientos

Representa aquellos enunciados donde, relacionado explícitamente o no respecto a la carrera se expresa la expectativa de adquisición de herramientas o conocimientos. Cabe destacar que esta razón es la más frecuente de toda la muestra, así como la más literal.

“Por que quiero ampliar mis conocimiento respecto a la música” (p. 146 B)¹

Elección pragmática

Representa aquellos enunciados donde las razones están en función de un proyecto u objetivos específicos ya iniciados o proyectados.

“Para poder musicalizar los poemas que escribo.” (p. 193 B); “Me interesa llevar los conocimientos de la carrera hacia mi oficio, que es el de productor musical” (p. 15 B)

Ponderación del plan de estudio

Representa aquellos enunciados donde la ponderación del plan de estudios es el argumento principal que sustenta la elección.

“Porque me parece interesante el concepto y el contenidos de las materias” (p. 61 A)

Perfeccionar/mejorar en el desempeño de la disciplina

Esta categoría está íntimamente relacionada con la anterior, con la particularidad de que la adquisición o ampliación de herramientas y conocimientos tiene como horizonte práctico el perfeccionar o mejorar el desempeño de la disciplina, es decir una actividad ya iniciada y configurada como tal.

“Desde chico compongo y quiero profundizar en eso, en la música en general, pero sobre todo en hacer arreglos, orquestrar, etc. Hacer más completa mi capacidad para la composición.” (p. 225 A)

¹ Número identificador del participante y año de participación (A = 2018 y B = 2019).

Ser Profesional

Esta categoría representa aquellos enunciados donde la profesionalidad aparece como un marcador de valor (y por lo tanto una aspiración) para la elección. En la mayoría de los casos el profesionalismo es una propiedad atribuida a las personas y/o formación mientras que en algunos pocos es predicado de la música.

“Me gustaría especializarme en la música profesional y ser docente.” (p. 248 A);

“Por q quiero ser compositor profesional” (p. 251 B)

Argumentos con teoría Ad Hoc

Esta categoría surge a partir de los enunciados cuyos argumentos se sustentan con afirmaciones que implican creencias, postulados, hipótesis, etc. que esbozan un sistema de ideas ya establecido el cual está fundamentando y/o guiando el juicio.

“Porque creo que entre los instrumentos que conozco el piano es el más expresivo e intuitivo para poder jugar y explorar la música.”(p. 179 B); “El coro es el equilibrio perfecto entre contención y libertad del medio propio” (p. 38 B)

Título / futuro laboral

Representa los enunciados que expresan una preocupación por la salida laboral futura.

“Porque de las carreras relacionadas a la música es la que más me gusta la salida laboral”(p. 211 A); “Porque quiero dejar de trabajar por mi cuenta para poder entrar en una institución a dar clases, también tenía pensado hacer dirección coral también” (p. 99 B)

Razón general o inespecífica

Esta categoría representa aquellos enunciados con argumentaciones generales, o sin indicios de razones específicas.

“porque me pareció la más adecuada” (participante 24 B); “Por que no me veo haciendo otra cosa.” (participante 238 A)

3.1.2. Razones personales / afectivas

Esta dimensión categorial agrupa las categorías cuyas razones expresan la relación afectiva con la música, el instrumento o la disciplina musical específica, así como aquellas que refieren a la realización personal/existencial. A continuación las 4 categorías que la componen.

Por gusto; Amor/gusto por el instrumento; Amor/gusto por la disciplina

Estas 3 categorías emergieron a partir de aquellos enunciados que dan cuenta de una elección centrada en la relación afectiva ya sea con una argumentación general con relación a la música o carrera:

“Porque es algo que me gusta” (p. 43 A)

o con la mención a elementos que enriquecen la fundamentación, ya sea en relación al instrumento y/o disciplina en particular:

“Porque me gusta muchísimo la ejecución coral de las obras y me gusta enseñar”
(p. 74 B).

Necesidad/realización existencial

Esta categoría agrupa aquellas elecciones justificadas por: la realización personal – satisfacción– a través de la disciplina:

“Siempre soñé con dirigir una orquesta, que se ejecute la música según la siento”
(p. 203 A)

por la relación existencial o de trascendencia con la música en general o con la disciplina musical en particular:

“A lo largo de mi experiencia musical, logré encontrar un caudal de pasión incontenible que desembocó en la Dirección Coral. Es simplemente un acto de reconciliación con la verdad más absoluta de mis pasiones. Amo la actividad instrumental, sin embargo, este amor pesa más.” (p. 49 A)

la sublimación o reparación de una frustración o deseo incumplido:

“Porque desde los 12 años que quería ser músico profesional, y eso no me dejaba estudiar otra cosa, me anote en otra carrera pero sentía que si o si tenía que por lo menos intentar vivir de la música, era una cuenta pendiente conmigo mismo.” (p. 184 A)

3.1.3. Razones sociales

Esta dimensión categorial agrupa aquellas categorías que representan enunciados con razones fundadas en vínculos, preconceptos o preocupaciones fundamentalmente de carácter social. Está compuesta por 4 categorías.

Institución Jerarquizada

Representa aquellos enunciados que enfatizan la distinción o jerarquía de la institución (universidad) o la disciplina particular.

“Porque me encontré con un nivel mucho más superior al que venía estudiando, ya que la carrera era terciaria y esta es universitaria, mi objetivo es ampliar mis conocimientos al máximo” (p. 76 B) “Para saber hacer música y dejar de inventar” (p. 163 B)

Compromiso social

Esta categoría reúne los enunciados que reflejan un compromiso o interés por el desarrollo e inserción social de la práctica/disciplina. Puede o no incluir fundamentos basados en la propia biografía.

“Porque en mi pueblo hay pocas posibilidades de estudio de la música, entonces quiero que con mi granito de arena todos los niños, adolescentes y adultos que quieran aprender y estudiar música tengan la posibilidad que yo no tuve de tener un profesor.” (p. 11 B)

Identificación entre lo teórico y la institución/disciplina

Esta categoría agrupa las razones basadas en la identificación entre el pensamiento relacionado con los sistemas formalizados -lo “teórico”- y la institución o la disciplina.

“Para conocer a fondo las formalidades de la música” (p. 29 B); “Para tener un conocimiento teórico de la música” (p. 120 A)

Por Familia/allegados

Esta subcategoría reúne aquellos enunciados que dan cuenta de la influencia de otras personas, ya sea familiares, allegados a la familia, docentes, etc., para la elección de la carrera.

“Porque tuve un profesor muy bueno en la primaria, que me hizo gustar mucho la educación musical.” (p. 226 B)

3.2. Distribución de respuestas en el sistema categorial

Como se detalló antes, hubo participantes que dieron más de una razón, por lo que hay respuestas etiquetadas con dos o tres categorías incluso susceptibles de pertenecer a la misma dimensión categorial, por ejemplo, un participante que dio razones representadas por las categorías “Adquirir/ampliar herramientas/conocimientos” y “Argumento con teoría *ad hoc*”. Esto da como resultado que el porcentaje total de las distribuciones de las categorías respecto a la cantidad de participantes supere el 100%. En la tabla 2 puede verse la distribución recién mencionada así como la distribución de las dimensiones categoriales y las categorías en relación a la cantidad de categorías etiquetadas (E = 565).

Cabe aclarar que las respuestas que no expresaban razones, en nuestro caso “no sabe, no contesta”, no fueron tenidas en cuenta para este cómputo de distribución reduciendo el número de respuestas computadas a N = 506. Esto se debe a que el foco del análisis eran las razones de las elecciones y por otro porque este tipo de respuesta (sin *razón*) sólo representa el 4,53% de la muestra.

Categorías y Etiquetas	f	% E en total de E	% de E en N
Razones personales / cognitivas (prácticas)	293	51,86%	64,11%
Adquirir/ampliar herramientas/conocimientos	132	23,36%	28,88%
Elección pragmática	39	6,90%	8,53%
Ponderación del plan de estudio	32	5,66%	7,00%
Perfeccionar/mejorar en el desempeño de la disciplina	26	4,60%	5,69%
Ser profesional	21	3,72%	4,60%
Argumento con teoría Ad Hoc	20	3,54%	4,38%
Título / futuro laboral	18	3,19%	3,94%
Pragmatismo general	5	0,88%	1,09%
Razones personales / afectivas	207	36,64%	45,30%

Amor/gusto por la disciplina	89	15,75%	19,47%
Necesidad/realización existencial	61	10,80%	13,35%
Por gusto	33	5,84%	7,22%
Amor/gusto por el instrumento	24	4,25%	5,25%
Razones sociales	65	11,50%	14,22%
Institución Jerarquizada	22	3,89%	4,81%
Compromiso social	15	2,65%	3,28%
Identidad entre lo teórico y la institución/disciplina	17	3,01%	3,72%
Por Familia/allegados	11	1,95%	2,41%

Tabla 2. Cuadro de distribución de subcategorías en categorías, frecuencia de las mismas y porcentaje en relación a cantidad de etiquetas totales (% E en total E) y en relación a la cantidad de participantes (% E en N)

4. Discusión

Los datos obtenidos y su categorización dan cuenta de que los estudiantes que ingresan a la universidad han construido un horizonte de expectativas que es afín a los parámetros modernos de validez del conocimiento. La preeminencia de razones alrededor de una concepción instrumental del conocimiento, ya sea en la valoración de su adquisición en sí mismo (*Adquirir/ampliar herramientas/conocimientos; Perfeccionar/mejorar en el desempeño de la disciplina*), así como la relevancia que tiene para la construcción del proyecto personal musical y/o laboral (*Elección pragmática; Ser profesional; Título / futuro laboral*), es una muestra de ello.

A su turno, la amplia mayoría de respuestas centradas en razones de índole personal frente a las razones de orden social puede ser visto como indicador de una característica clave del modelo hegemónico en relación a la figura del *músico*: el proceso preponderantemente individual y personal que presupone la adquisición y desarrollo de habilidades técnicas (teóricas e instrumentales) que se constituirán como plataforma necesaria pero no suficiente para que el *genio* acceda a la verdad artística.

La jerarquización de la institución se ve mencionada literalmente en las respuestas representadas por *Institución jerarquizada*. Sin embargo, las razones relacionadas con *Elección*

pragmática o Razón general o inespecífica dan cuenta de dicha jerarquía funcionando en un nivel menos explícito, dando cuenta de un sentido común ya constituido sobre esta premisa.

Las respuestas representadas por las categorías *Institución jerarquizada*, *Identificación entre lo teórico y la institución / disciplina*, así como en *Argumentos con teoría Ad Hoc* son aquellas en las que se ve emerger con más frecuencia los temas de prestigio, es decir, aquellos conocimientos legitimados, jerarquizados y asociados a la universidad. La *teoría musical*, la *técnica instrumental* o incluso la disciplina en sí son algunos de estos tópicos. La compartimentalización y parametrización que caracteriza estos temas de prestigio, además de constituir un rasgo esencial de un conocimiento instrumentalizado, dan cuenta de su tributo a una ontología de música centrada en “la relación reglada de los sonidos” y el fuerte sesgo mecanicista que lo acompaña.

Por último, creemos entonces que las categorías abstraídas se configuran como un posible indicador del patrón de poder articulador propio de la modernidad / colonialidad y cómo éste da forma al sentido común que configura los horizontes de expectativas alrededor de la experiencia universitaria.

En orden de continuar profundizando y refinando el modelo analítico aquí esbozado se está trabajando en el análisis de las respuestas referidas a los deseos, expectativas y preconceptos de los participantes en relación a las habilidades desarrolladas en el trayecto universitario.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2013). Descolonizar las Artes Una genealogía del modelo universidad-empresa en Colombia (Vol. 53, pp. 1689–1699). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cortot, A. (1934). *Cours d'Interprétation [Curso de Interpretación* (R. Carman, trans.) Buenos Aires: Ricordi, 1954] Paris: R. Legouix Librairie Musicale.
- Hunter, M. (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. <https://doi.org/10.1525/jams.2005.58.2.357>

- Lander, E., Castro-Gómez, S., Coronil, F., Dussel, E., Escobar, A., López Segrera, F., ... Quijano, A. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (E. Lander, Ed.), CLACSO. Buenos Aires: CLACSO.
- Macdonald, C. (2002). Schumann's piano practice: Technical mastery and artistic ideal. *The Journal of Musicology*, vol. XIX, issue 4, 527-563.
- Shifres, F. (2006). Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(2/3), 21–29.
- Zemelman, H. (2015). *Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos* [Archivo de video]. Disponible en <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>.

SEBASTIÁN TOBIÁS CASTRO es Profesor y Licenciado en Música con orientación en Educación Musical por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como docente en la cátedra de Educación Auditiva y adscripto en la cátedra de Introducción al Lenguaje Musical Tonal, ambas pertenecientes a la Facultad de Artes (FA) de la UNLP. Actualmente cursa el doctorado en Arte de la FA-UNLP y es becario de investigación por la UNLP, indagando en temáticas relacionadas con la educación musical desde perspectivas decoloniales (director: Dr. Favio Shifres).

FAVIO SHIFRES es Profesor de Conjuntos Instrumentales y de Cámara (Especialidad Piano) y Licenciado en Dirección Orquestal (UNLP) PhD (Roehampton University) en Psicología de la Música. Profesor titular de la cátedra de Educación Auditiva, es titular de Educación Musical Comparada (UNLP) Es profesor estable de posgrado en FLACSO, UBA y UNA e invitado en otras universidades de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, España y Reino Unido. Es docente investigador categoría I.