

Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios

Sebastián Castro

Favio Shifres

Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Las formas en que los seres humanos en las sociedades contemporáneas significan y orientan su experiencia en el mundo, está signada por una puja de sentidos hegemonizada por aquel enraizado en la cosmovisión del proyecto civilizatorio moderno (Grosfoguel y Castro Gómez, 2007). Dicho proyecto sustentado en una epistemología de la escisión sujeto-objeto como la manifestación legítima de la racionalidad cognitivo-instrumental, impone una subjetividad *ad hoc* a la vez que niega aquellos sentidos propios de los sujetos y culturas subalternizadas. Este doble movimiento de imposición / negación es nuclear a la colonialidad del poder (Quijano, 1992). De esta forma, creencias, actitudes, opciones ético-morales, formas de expresarse y relacionarse en el espacio social, en particular en las instituciones educativas, pueden dar cuenta de un sentido común construido sobre la base de esta puja de sentidos. La música y el sentido -común- que los sujetos construyen alrededor de ella no escapa a la lógica de la colonialidad -musical-.

Este trabajo profundiza la caracterización de la mencionada colonialidad musical en el sentido común de estudiantes ingresantes a las carrera de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, a partir de evidencia recogida a través de cuestionarios. Entre sus rasgos más salientes se destaca la ponderación de la instrumentalidad del conocimiento y su concomitante ontología de música como objeto/presentación. Asimismo, en ellos se evidencian indicios de la resistencia o desobediencia epistemológica (Mignolo, 2010b) por ejemplo en la adscripción a un ontología de música como participación/acción (Turino, 2008; Small, 1997)

Palabras clave: sentido común musical; colonialidad musical; desobediencia epistémica.

Music coloniality and epistemological disobedience in the common sense of novate undergraduate students

Abstract

Human beings in contemporary societies signify and orient their experience in the world conditioned by a dispute of meanings hegemonized by the cosmovision of the modern civilizational project (Grosfoguel and Castro Gómez, 2007). The model subject of this project is the male, white, christian, citizen, and enlightened man, who is immersed in the progress, development and efficiency paradigm and is founded on a the modern science, based on the epistemology of the subject-object scission, as exclusive system of knowledge production. The imposition of modern subjectivity and its *ad hoc* sensemaking on the one hand, and the negation of the subalternized subjects and cultures senses, constitute the double movement of this power-logic namely "coloniality of power" (Quijano, 1992). In this way, beliefs, attitudes, ethical-moral options, ways of self-expression and interaction in the social space, particularly in educational institutions, can account for a common sense based on this fight of meanings.

Music and the common sense that subjects derive from its practise do not escape music coloniality logic. This paper, based on evidence collected through questionnaires, deepens the characterization of the previously mentioned musical coloniality in the common sense of novate music students Faculty of Fine Arts of the National University of La Plata). Among its most salient features are the value weighting the knowledge instrumentality and its concomitant ontology of music as object / presentation. Also, findings evidence resistance or disobedience epistemological (Mignolo, 2010b) for example in the ascription to an ontology of music as participation / action (Turino, 2008, Small, 1997).

Keywords: musical common sense; musical coloniality; epistemic disobedience.

ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO ARTÍCULO

Introducción

En Latinoamérica, los sentidos tejidos alrededor de la experiencia en el mundo han estado determinados por la expansión imperial europea iniciada en 1492 y la naciente cosmovisión del proyecto civilizatorio moderno. La consolidación y perpetuación de esta cosmovisión es posible mediante el modelado de una subjetividad *ad hoc* que expresa y reproduce su fundamento: la superioridad de las opciones éticas, morales, estéticas, ideológicas, epistemológicas, etc., de la cultura imperial (Dussel, 1994; Quijano, 1992)

Quijano (2000) define esta jerarquía como una matriz de poder encargada de controlar la producción de conocimiento así como las relaciones materiales de producción. En su faceta explícita, mecanismos como la encomienda, la esclavitud, y el genocidio en última instancia, han sido los encargados de sostener mediante la coerción violenta de los cuerpos esta matriz de poder colonial. Sin embargo, es la capacidad de introyectar esta matriz de poder en la subjetividad como una adopción más que como una imposición, lo que ha permitido su reproducción incluso luego del retroceso de los regímenes coloniales. Es este carácter “oculto” de la matriz de poder colonial, lo que se caracteriza como *colonialidad del poder, ser y saber* (Quijano, 1992; Lander, 2000; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Castro-Gómez, 2005).

Los sentidos construidos alrededor de la experiencia del fenómeno musical no escapan a la lógica de la *colonialidad del poder, ser y saber*. Ya en las tempranas misiones jesuíticas, la música de tradición europea sirvió como herramienta doctrinante de las buenas “formas y prácticas” en función de su misión evangelizadora y civilizatoria (Shifres y Gonnet, 2015).

Luego, en el marco de la consolidación de los estados nación y los ideales modernos de desarrollo -capitalista- y progreso civilizatorio, emergieron instituciones adecuadas a los nuevos órdenes disciplinares de la vida moderna. Conspicuos ejemplos de esto son la escuela y su ciencia pedagógica destinada a la formación de “buenos” ciudadanos orientados a la *cultura del trabajo*; y los museos cosificantes regidos por una *estética* resonante con la concepción iluminista de *Bellas Artes* propia de las elites centroeuropeas y su ascendente burguesía (Mignolo, 2010a).

Es bajo esta lógica que hacia finales del siglo XVIII en Europa nacen los conservatorios. Estas instituciones educativas no sólo hacen honor a su nombre formando músicos profesionales con el objeto de transmitir y reproducir un repertorio principalmente centroeuropeo, sino, y quizás más importante, al instalar y perpetuar los principios ontológicos -*colonialidad del ser*- y epistemológicos -*colonialidad del saber*- que lo subyacen, naturalizándolos y volviéndolos patrón de medida de todas las músicas y los agentes que intervienen en ellas (Holguín Tovar y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2015).

Este modelo, fraguado junto a una concepción de arte como objeto de contemplación, ha ponderado el carácter objetual de la música, es decir, una música como fenómeno externo y autónomo a la corporalidad y subjetividad de sus productores. Esto a su vez, habilita la división de roles y funciones entre los sujetos participantes del fenómeno musical: el compositor, asociado con la figura del genio; el intérprete o ejecutante relegado a la función de técnico mediador entre la idea del compositor y la audiencia; y por último el público, el cual queda relegado a un lugar pasivo de contemplación y consumo de lo preparado y presentado por los sujetos reconocidos como músicos (Small, 1999; Turino, 2008). A

ARTÍCULO ARTÍCULO

su vez, la fuerte identificación de la música con la partitura y por consiguiente con el carácter abstracto de las estructuras y operaciones cognitivas que la notación pautada requiere (y a la vez posibilita) refuerzan una ontología de música como *objeto-texto-idea* (Shifres, 2014).

En correlato con esta última idea, los principios epistemológicos del modelo están fuertemente ligados a las categorías propias de la Notación Musical Occidental (NMO); categorías que han sido -y son- usadas como patrón de análisis pedagógico-psicológico-musical, en primer lugar para determinar qué es el conocimiento musical; a partir de esta delimitación, como se insinuó en el párrafo anterior, designar quién *es* y quién *no es* músico; y finalmente para configurar los procesos y los recursos metacognitivos de los sujetos reconocidos como musicalizados (Shifres, 2014).

En un sentido más amplio sobre la producción de conocimiento, el sociólogo chileno Hugo Zemelman (2006; 2015) nos advierte de las *estructuras parametrales* inherentes al paradigma del progreso, el éxito y la eficacia del mundo capitalista actual. Bajo estas estructuras el conocimiento es concebido como un objeto reducido a mera información instrumental. Esto se logra mediante un proceso de desagregación de la realidad en parámetros que responden a las necesidades del sistema. En este contexto, los sujetos quedan reducidos a meros roles y funciones competentes en y para el mercado, siendo esta competencia la experticia para el manejo de estos objetos, los cuales representan una realidad cercenada en su complejidad. En consecuencia los sujetos aprenden a moverse dentro de estas estructuras poniendo en acción un pensamiento que construye realidades ajenas a sus necesidades y deseos. Siguiendo estas ideas Castro (2017) indagó sobre las implicancias de tales estructuras parametrales y su concomitante pedagogía en las significaciones musicales expresadas en descripciones, explicaciones e interpretaciones de alumnos universitarios iniciales. Se observó el condicionamiento de los alumnos a buscar y reclamar certezas propias de esta instrumentalidad del conocimiento incluso cuando éstas sólo surgen a partir del recorte y/o negación de su propia experiencia.

La *colonialidad musical* radica entonces en la capacidad de ir configurando, mediante la huella trazada por el modelo pedagógico musical hegemónico y una colonialidad del poder, ser y saber que impregna todos los ámbitos de la vida moderna, un sentido común que tipifica y prescribe qué es saber, hacer, y transmitir la música. Un sentido común que puede hallarse en nociones, creencias, actitudes, deseos y expectativas presentes en diversas expresiones de la vida cotidiana.

Por ejemplo, Castro y Shifres (2016) en un trabajo de corte autoetnográfico analizaron las características que encuadran la primera clase de instrumento como un rito de iniciación. Este rito indica, mediante la marca de músico, el pasaje de estados que representan y establecen la diferencia entre los miembros de la cultura. Las prácticas musicales que caracterizan la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística. Aún así, en ese contexto ritual, la NMO funcionó como símbolo dominante, posibilitando, al introyectar las mencionadas ontología y episteme musical, un proceso de semiosis colonial (Mignolo, 2005) que define horizontes de sentido y por tanto el sentido común musical que luego es proyectado hacia otros ámbitos de la vida cotidiana.

Sin embargo el poder de *la colonialidad* nunca es absoluto. El proceso constructivo y creativo subjetividad-realidad (Zemelman, 2006; 2015), configura intersticios inherentes a la situacionalidad histórica, espacial y afectiva-corporal de los sujetos y comunidades en los que la colonialidad no puede

ARTÍCULO ARTÍCULO

ARTÍCULO ARTÍCULO

permear completamente. Estos intersticios (situaciones, formas de relacionarse con personas o entidades, deseos, modos de construir conocimiento, etc) pueden ser concebidos como “espacios” de resistencia o desobediencia epistemológica (Mignolo, 2010b). De esta forma, el *sentido común -musical-* puede caracterizarse por la pugna entre los sentidos propios de la colonialidad y aquellos que escapan a ella.

Siguiendo la idea anterior, una ontología de música orientada a la *acción* en el contexto de la *participación* intersubjetiva en el espacio social (Small, 1999; Turino, 2008) se configura *per se* como un sentido contrahegemónico a la ontología de música como *objeto*. A su turno, hace lo mismo una epistemología centrada en las significaciones que emergen en el mencionado espacio social; una epistemología que se preocupe por rescatar la producción de conocimientos *otros* emergentes en el seno de las experiencias situadas así como las interpretaciones y adecuaciones de los distintos artefactos culturales preexistentes como teorías, formas de representar la música, sus funciones en el espacio social, etc.

En este sentido, este trabajo profundiza la caracterización del sentido común musical de alumnos iniciales universitarios en tanto pugna de sentidos entre una *colonialidad musical* y una *desobediencia epistemológica* a la misma. Específicamente se releva y analiza evidencia que da cuenta de la presencia en preconceptos, deseos, expectativas y modos de actuar de: (i) una ontología de música como *objeto/presentación*; (ii) una ontología de música como *acción/participación*; y (iii) una visión *instrumental del conocimiento*.

Principal contribución

Metodología

Este trabajo presenta un avance en el análisis de los resultados de una investigación basada en cuestionarios de respuesta abierta realizados en el comienzo del ciclo lectivo a los alumnos de la materia Educación Auditiva pertenecientes al Ciclo de Formación Básica de las carreras de música de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

La intención inicial de los cuestionarios era establecer un perfil más claro del estudiantado en cuanto su experiencia musical previa, la autopercepción del estado de habilidades musicales relacionadas con el instrumento, el canto y la lectoescritura, así como las expectativas y deseos respecto a la formación académica. Estos tópicos fueron relevados mediante diez preguntas más específicas:

EXPERIENCIA MUSICAL PREVIA:

1. Describí tu formación musical (considerando todas las oportunidades que reconocés como instancias de práctica musical, ya sea en ámbitos institucionales o a partir de prácticas sociales)
2. ¿Cómo fue tu experiencia musical durante el período de escolarización secundaria?
3. Describí la última vez que participaste de una actividad musical por fuera de la universidad.
4. Describí las situaciones más frecuentes en las que disfrutás de la música o del hacer musical.

OTRAS HABILIDADES MUSICALES

5. ¿Cuál es tu experiencia en relación al canto?

6. ¿Cuál es tu experiencia con la notación musical?
 7. Describí cómo haces habitualmente cuando querés tocar una pieza (canción, tema) nueva en tu instrumento.

EXPECTATIVAS:

8. ¿Por qué elegiste la carrera en que te inscribiste?
 9. ¿Qué habilidades te gustaría desarrollar durante tu formación universitaria?
 10. ¿Cuáles te parece son las habilidades musicales que un músico profesional debería tener?

Los cuestionarios fueron suministrados a los alumnos teniendo los mismos un plazo de dos semanas para completarlo con la intención de que que tengan el tiempo necesario para su elaboración.

Se analizaron 50 cuestionarios con la ayuda del Software QDAMiner Lite de análisis cualitativo. La preparación de los mismos consistió en la pasaje de las respuestas enviadas en un documento de texto por medio electrónico a una planilla de cálculo para luego ser importados en el software; el mismo fue configurando de manera tal que las preguntas funcionaran como variable de análisis y cada cuestionario como un caso.

La codificación de los datos resultantes se basó en un sistema de categorías y subcategorías informadas por el marco. En este trabajo, se presentan los resultados de:

Ontología de música

o como presentación

o como participación / acción

Estructuras Parametrales

o instrumentalidad del conocimiento.

El proceso de codificación fue sometiendo a un control inter pares para disminuir la probabilidad de error por sobre interpretación.

Resultados

El análisis de frecuencia representado en la figura 1 muestra una preeminencia de expresiones identificadas con una ontología de música como *objeto / presentación* y una epistemología que pondera la *instrumentalidad del conocimiento* por sobre una ontología de música como *participación / acción*. Este análisis general tuvo en cuenta todas las preguntas, es decir, todos los tópicos.

Figura 1

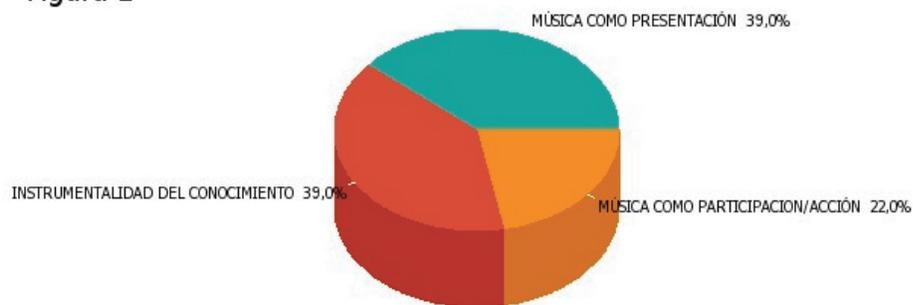


Figura 1: Distribución de palabras clave (Frecuencia)

ARTÍCULO ARTÍCULO

Es sin embargo, en las preguntas pertenecientes al tópico *experiencia musical* previa donde se concentran la mayor cantidad de evidencia con una identificación a alguna de las ontologías de música investigadas: Música Como *Objeto / Presentación* con un 42,00% de los casos; y Música Como *Participación / Acción* con un 34,00% de los casos.

A modo ilustrativo el siguiente segmento indica cómo la música en tanto actividad colectiva y participativa en el contexto de ritos familiares, sirve para la cohesión de los lazos interpersonales así como para configurar y afianzar los roles y funciones de los sujetos participantes.

Me gusta hacer música en reuniones familiares, cuando nos juntamos y cantamos o tocamos todos. A mi abuela le gusta mucho que hagamos esas cosas así que siempre para los cumpleaños o cualquier oportunidad que tengamos mi tío toca el violonchelo, mis primos y mi papá la guitarra, y cantamos. (Participante 34, pregunta 4)

Por otro lado, una ontología de música como objeto / presentación puede evidenciarse en los siguientes ejemplos que responden a las preguntas relacionadas con las últimas experiencias musicales y los momentos ponderados positivamente respecto a la música:

La experiencia musical más significativa de los últimos años fue tocar en bandas. [...] ...el cierre del proyecto se dio en el teatro San José [...] en donde tocamos junto a Box otro proyecto en paralelo en el que tocaba Heavy Metal progresivo con influencias de bandas como Dream Theater. Más recientemente incursioné en el mundo del reggae con mi banda Tripy Dubs, esta es la agrupación con la que más tocamos en las vacaciones junto a otros compañeros de la facultad en bares y en plazas. (Participante 21, pregunta 3)

Puede verse aquí como el aspecto gravitante alrededor del fenómeno musical tiene que ver con la presentación por parte de las distintas agrupaciones para una audiencia; las menciones a las bandas propias y ajenas, así como las búsquedas estilísticas parecen estar en función de la presentación. Referencias al logro de “cerrar” (el proyecto) en un teatro relevante de la ciudad¹ o la ponderación de cantidad de veces con lo que se logró tocar en lugares destinados a tal fin en las vacaciones refuerzan también esta idea.

Por otro lado, son las preguntas respecto a las expectativas relacionadas a la carrera elegida donde una *instrumentalidad del conocimiento* se hace patente en un 48% de los casos. A modo ilustrativo:

Formarme en el conocimiento y la habilidad de ejecución en el instrumento elegido, conjuntamente con todo lo que forma parte de la música (lectura, escritura, composición, arreglos, etc). (Participante 8, pregunta 9)

Aquí podemos ver cómo una epistemología que desagrega el fenómeno musical en un conjunto elementos jerarquizados e identificados con disciplinas y artefactos propios del modelo pedagógico citado en la introducción. En otras palabras la música es -o al menos la jerarquía mencionada así lo indica- la escritura y la lectura ordenadas por la disciplina composición.

¹ Algunos datos fueron omitidos para salvaguardar la identidad de los participantes.

ARTÍCULO

En el siguiente fragmento dos elementos pueden identificarse con estructuras parametrales y la instrumentalidad del conocimiento asociada.

No equivocarse me parece fundamental para alguien profesional, entender su instrumento, conocer la música en general. (Participante 41, pregunta 10)

En primer término 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 (parafraseando a Zemelman), le permitirá abordar toda música posible; información capaz de interpretar toda realidad musical. En segundo término, la concepción de error sitúa al profesional en el lugar de experto manipulador de artefactos (teóricos, prácticos, etc.) cuyo accionar es valorado unívocamente como correcto o incorrecto según parámetros exógenos a él; una concepción identificada con la tecnificación del conocimiento propia del sistema capitalista actual.

Conclusiones

Los resultados preliminares de esta investigación muestra que el sentido común musical de los alumnos ingresantes a la universidad ya está informado en gran medida por una *colonialidad musical* enraizada en una *ontología de música como objeto* y una *epistemología parametral* que concibe al conocimiento como información instrumental. Esto probablemente se deba a que esta *colonialidad musical*, concomitante a una *colonialidad del poder, ser, saber* de orden general, está presente en diversos ámbitos de la vida cotidiana y fundamentalmente en instancias previas de formación sean éstas “académicas” o no.

También se ha recabado evidencia de que los sentidos alrededor de la música están influenciados por una *ontología musical orientada a la participación y a la acción* enraizada en las experiencias situadas e interpersonales positivas de los alumnos. Siendo estos espacios lugares privilegiados para que una *desobediencia epistemológica* se desarrolle.

Como ya se hipotetizó en instancias anteriores de esta investigación (Castro y Shifres, en prensa) es posible que la brecha que el sentido común descrito establece entre las expectativas puestas en el ingreso a la universidad y su propia realidad, genere tensiones que redundan en perjuicio de la apropiación de los conocimientos que la universidad tiene para brindarles y de la posibilidad de integrar tales conocimientos a su vida musical cotidiana. Como consecuencia de esto, los estudiantes ensayan diversas salidas, que van desde asumir definitivamente esas creencias como su destino inexorable hasta abandonar las aulas de la universidad, e incluso la carrera musical. Las contradicciones al interior del sistema de valores y creencias de los estudiantes incluso antes de su ingreso a la universidad puede, así, ser un factor importante en su permanencia dentro del sistema. Por esta razón se considera que es un objeto de estudio relevante para las prácticas y las políticas de formación universitaria.

Referencia bibliográfica

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>

ARTÍCULO ARTÍCULO

Castro, S. y Shifres, F. (2017). Mi primera clase de guitarra. In S. Romé (Ed.), *1° Congreso Internacional de Música Popular : Epistemología, Didáctica y Producción* (pp. 151–160). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. Recuperado en:
<http://congresomusicapopular.com.ar/images/Actas-y-Memorias-1er-Congreso-de-Musica-Popular.pdf>

Castro, S. y Shifres, F. (en prensa). Aspectos colonizados del sentido común de los estudiantes universitarios iniciales. Trabajo presentado en 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música.

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. <http://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.

Mignolo, W. (2010b). *Desobediencia epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de la Colonialidad y gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mignolo, W. D. (2010a). Aisthesis decolonial. *Calle 14, 4*(4), 10–25.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <http://doi.org/10.1080/09502380601164353>

Shifres, F. (2014). Los desafíos epistemológicos de la cognición corporeizada a la pedagogía musical. In O. Grau, E. Oyarzún, G. Celedón, & F. Ortega (Eds.), *La Instancia de la Música Escritos del Coloquio Internacional La música en sus variaciones prácticas y discursivas* (pp. 113–142). Santiago de Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Chile.

Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus*, 3(2), 51-67. Disponible en <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/issue/view/277>.

Small, C. (1999). El musicar, un ritual en el espacio social. Conferencia presentada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. *Transcultural Music Review #4* Artículo 1.

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

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México DF: Instituto Pensamiento Y Cultura En América Latina, A.C.

Zemelman, H. [Multimedia CIDHZ]. (11 jun. 2015). *Hugo Zemelman - Los docentes protagonistas en los procesos educativos* [Archivo de video].

recuperado de: <https://youtu.be/bdhPq6pj84A>

Sebastián Castro² - tobisc@gmail.com y Favio Shifres - favioshifres@gmail.com
 Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical
 Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata

² Este trabajo fue parcialmente subsidiado por una beca de investigación Tipo A UNLP otorgada a Sebastián Tobías Castro, resolución N° 554/16