



LA FORMACIÓN DE LA VOCACIÓN MUSICAL: EL IMPACTO DE LAS EXPERIENCIAS MUSICALES EN LA ESCUELA MEDIA.

Sebastián Tobías Castro.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes. Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical.

Resumen

Nuestra Facultad de Artes (UNLP) recibe anualmente cientos de ingresantes a las carreras de música, dando lugar a una comunidad diversa en tanto lugares de origen, edades, experiencias musicales previas, intereses y expectativas respecto a los trayectos académicos elegidos. Esta masividad implica grandes desafíos al interior de la universidad en aras de lograr una masividad que sea a su vez inclusiva y de calidad. Conocer la diversidad antes mencionada parece un primer paso ineludible. En este sentido, el presente trabajo presenta los resultados obtenidos en un estudio que indaga las valoraciones que las y los ingresantes a las carreras de música de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de La Plata tienen respecto de su experiencia musical durante el periodo de escolarización secundaria.

Introducción

Nuestra Facultad de Artes recibe anualmente cientos de ingresantes a las carreras de música, dando lugar a una comunidad diversa en tanto lugares de origen, edades, experiencias musicales previas, intereses y expectativas respecto a los trayectos académicos elegidos. Esta masividad implica grandes desafíos al interior de la universidad. La problematización de los marcos pedagógicos y metodológicos alrededor del conocimiento musical, así como los principios teóricos/epistemológicos que los fundan, son tópicos ineludibles para lograr una masividad que sea inclusiva y de calidad. En este sentido, conocer y poder caracterizar adecuadamente nuestro heterogéneo ingreso parece ser un punto importante en el camino planteado.

En este sentido, Benassi y Seminara (2016) estudiaron al descalce entre los contenidos a enseñar en las instancias formativas iniciales del trayecto académico y las habilidades implícitamente necesarias para esto (específicamente el canto). Para esto arribaron a un perfil de ingresante mediante encuestas realizadas en el curso de ingreso que caracteriza al estudiante de la siguiente manera: “La edad 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” (p. 3).

A su turno, trabajos nuestros anteriores (Castro y Shifres, 2021, 2018a, 2018b; y Shifres y Castro, 2019), mediante el análisis cualitativo de las respuestas de alumnos ingresantes a cuestionarios masivos autoadministrados, han indagado y problematizado desde una perspectiva descolonial los principios ontológicos y epistemológicos que sustentan el sentido común acerca de qué es la música, qué significa saber de música, qué implica ser músico, entre otros tópicos, así como las tensiones que esto genera



tanto en las experiencias musicales previas como en las concepciones y expectativas de los trayectos académicos iniciados. En un sentido similar, Pissinis, Peluffo y Martínez (2020; 2021) llevaron adelante entrevistas con estudiantes ingresantes indagando sobre las concepciones de músico, de músico profesional, así como las expectativas de aprendizaje y de proyectos a desarrollar. Estos estudios concuerdan en una fuerte concepción instrumental del conocimiento ligada a la adquisición y acumulación de información, técnicas o métodos en relación a las expectativas de aprendizaje de los trayectos iniciados.

Encuadrado en esta línea, el presente trabajo intenta conocer y comprender con mayor profundidad la incidencia que las experiencias musicales vividas durante el periodo de escolarización secundaria tienen en la conformación de la vocación musical que, se asume, da lugar a la elección de una carrera universitaria de música. Se indaga en particular la valoración que las y los ingresantes tienen respecto a su formación durante ese periodo. Se hipotetiza, a su vez, que esas valoraciones pueden contener indicadores acerca de los principios ontológicos y epistemológicos acerca de qué es y qué significa conocer sobre música. Estos indicadores, se configuran como insumos fundamentales para determinar los modelos de arte y de enseñanza de la música que constituyen los horizontes de sentido -musical- de nuestros estudiantes, a su vez que nos ayudarán a nosotros como docentes a (re)pensar nuestro objeto de estudio y con él las estrategias académicas e institucionales que apuntalen la deseada educación masiva, inclusiva y de calidad.

Metodología

Participantes

Participaron de este estudio 477 estudiantes ingresantes a las carreras de música de la Facultad de Artes correspondientes a los ciclos lectivos 2018 y 2019. Con una media de edad de 21,9 años en un rango que va 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.

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. El mismo fue suministrado a través de un formulario on-line.

En el presente trabajo se presentan los resultados pertenecientes a la pregunta *¿Cómo valorarías tu experiencia musical durante el período de escolarización secundaria?* La indagación constaba de dos partes. En la primera debían responder la pregunta de respuesta cerrada mediante la opción de una de las siguientes categorías: *Muy buena; Buena; Regular; Mala; Muy mala; Nula (no tuvo música en el secundario)*. Luego, se les pedía a los participantes que fundamentaran sus respuestas. Estas respuestas eran de carácter abierto.

Procedimiento de análisis

Dado el carácter abierto de la segunda parte 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 del enunciado. Dado 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 volvió 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.

En esta comunicación se presentan con más detalles, por una cuestión de espacio, los datos correspondientes a las categorías de segundo orden.

Tanto los procesos descritos así como el sistema categorial emergente fueron discutidos y acordados en discusión con pares.

Resultados

Los datos de la figura 1 dan cuenta de la distribución de la muestra en relación a las categorías de la primera parte de la indagación. Aquí, vemos una paridad entre una valoración positiva (*Buena y Muy Buena*) y *Regular* en torno al 18,5%; un porcentaje mayor del 26,5% que valora su experiencia musical como negativa (*Mala o Muy mala*), mientras que aproximadamente el 32% de los participantes valoró como *nula* su experiencia musical durante el periodo de escolarización secundaria.

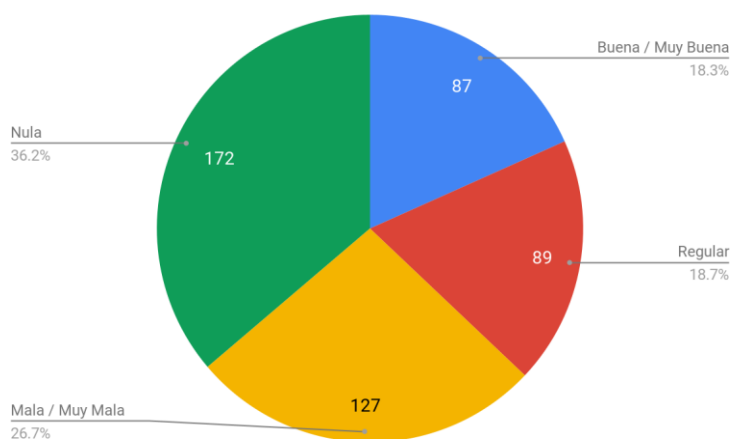


Figura 1. Distribución de categorías valorativas en la muestra respecto a la experiencia musical en el periodo de escolarización secundaria expresado en porcentaje y recuento de casos.

Del análisis de las fundamentaciones expresadas por los participantes, emergen datos que permiten profundizar en el significado de esta primera valoración. Aunque en concordancia con la primera parte de la pregunta, las argumentaciones interpretables como negativas superan las positivas, vemos sentidos y significaciones de distinto tipo al interior de las mismas. En la tabla 1 puede apreciarse la distribución de categorías

que representan las distintas dimensiones de la experiencia valorada, tanto positivas como negativas.¹

Valoraciones Positivas (39,5% de la muestra)	Recuento		Valoraciones Negativas (60,5% de la muestra)	Recuento	
Académicas / Institucionales	53	34%	Afectivas	7	3%
En relación a la práctica musical	53	34%	Académicas / Institucionales	204	85%
En relación a referentes	29	18%	En relación a personas	29	12%
Personales / Afectivas	22	14%			
Total	157		Total	240	

Tabla 1. Distribución de categorías emergentes del reagrupamiento tanto para valoraciones positivas como negativas.

Fundamentaciones con valoraciones positivas

Dentro de las valoraciones positivas relacionadas con lo *académico y/o institucional*, encontramos una preeminencia de argumentaciones que ponderan la adquisición de conocimientos, ya sean estos de orden teórico o prácticos. También se rescata en estas menciones, en un plano más general, el plan de estudio o programa de la asignatura. Las ponderaciones referidas a la institución suelen hacer referencia a la especificidad disciplinar de la misma o a la oferta extracurricular puesta a disposición.

“El último año que recibí música en el colegio secundario fue en 3, que fue bastante bueno, muy introductorio, vimos las cualidades del sonido, sonido y ruido, clasificación de los instrumentos, rítmica...” (p. 102B); “me dieron una base sólida para poder seguir avanzando musicalmente hoy en día.” (p. 96A); “Adquirí conocimientos que me permitieron avanzar musicalmente.” (p. 156B); “Fui a un polivalente de arte” (p. 241B); “Solo tuvimos clases un año, pero la escuela brindaba oportunidades para poder tocar en vivo.” (p. 4A).

Aquellas fundamentaciones relacionadas con la *práctica musical*, rescatan positivamente el hecho de haber sostenido un hacer musical durante este periodo. Cabe destacar que varios de las/os participantes hacen mención a prácticas por fuera de la escuela secundaria, sea otra institución formativa o directamente actividades como bandas, coros, entre otras.

“En mi colegio no había orientación artística entonces se compensaba con oportunidades extraescolares. Participé de una banda escolar, dirigí un coro de alumnos, toqué en actos escolares, misas, etc..” (p. 243A); “Formé una banda de rock y blues con unos amigos del secundario.” (p. 245B)

En menor medida, las valoraciones positivas tienen en su centro a una *persona o referente*. Aquí encontramos menciones a lo importante de aprender de otros o con

¹ Vale aclarar que en este análisis no se contabilizan los enunciados No sabe / No contesta (73 casos) y aquellos que afirman no haber tenido música en las fundamentaciones (99 casos). A su vez, como cada respuesta puede constar de varias razones/argumentos, el recuento de categorías supera la cantidad de participantes que ofrecieron una fundamentación.



otros; también se rescata a la/el docente del colegio o profesor/a particular o de alguna otra institución.

“Estuve en contacto con muchos músicos, guitarristas, cantautores de quienes aprendí mucho” (p. 124A); “Fue buena ya que tuve profesores que me enseñaron a ser más apasionada por la música y fueron exigentes conmigo, eso fue positivo” (p. 134B)

Por último encontramos fundamentaciones centradas en aspectos *personales-afectivos*. Aquí, la formación musical en el periodo secundario es ponderada en tanto espacios de contacto con la música, así como espacios de expresión y de construcción y/o fortalecimiento de vínculos. Por otro lado, encontramos menciones a la autoeficacia percibida.

“Creo que mi experiencia musical durante el período de escolarización secundaria fue buena, disfruté con amigos y me sorprendí con músicas nuevas” (p. 220B)
“Teníamos que leer partitura y tocar flauta dulce (o melódica a elección, yo tocaba las dos). Yo era excelente.” (p. 10A)

Fundamentaciones con valoraciones negativas

Las referencias a diferentes aspectos *académicos y/o institucionales* se constituyen como una conspicua mayoría dentro de las fundamentaciones con valoraciones negativas. Dentro de este universo encontramos referencias a contenidos y prácticas insuficientes, poco interesantes, repetitivas o directamente no musicales. También encontramos menciones que aluden, en un orden más general, a un aprendizaje pobre y/o un espacio disciplinar marginal dentro de la currícula.

“Simplemente cantábamos y alguna actividad simple. Nunca tuvimos acercamiento a instrumentos ni a la producción de música” (p. 54A); “Nunca hicimos nada práctico sólo estudiamos la historia de la música” (p. 68A); “Es una materia que se considera como ‘secundaria’, no se aprende nada nuevo.” (p. 44A); “solo dan música en el último año y solo enseñan las notas en la flauta” (p. 166B); “solo tuvimos música 2 horas semanales, en solo 2 años de toda nuestra formación secundaria” (p. 248B)

En menor medida encontramos fundamentaciones de valoraciones negativas relacionadas o centradas en *una persona*, de forma casi excluyente, el o la docente responsable de la asignatura. Pueden ser referencias a la falta de docente o la recurrente ausencia del mismo, así como a la calidad de las clases en términos de contenidos y didáctica.

“El profesor faltaba mucho y solo teníamos una vez a la semana, no explicaba bien los temas además de eso no creo que haya llegado a dar todos, etc.” (p. 125B); “en mi secundaria no tuve ninguna formación musical porque la profesora que daba la materia hacia paro, o sacaba licencia para 3 meses sencillamente no tenía música...” (p. 58A)

Por último, encontramos menciones a contenidos y prácticas caracterizadas como avasallantes o excluyentes que repercuten negativamente, sobre todo, en la dimensión afectiva de la experiencia rescatada.

“no entendía nada, así que crecí creyendo que no me gustaba.” (p. 1B); “En la escuela que iba la profesora de música era muy selectiva en cuanto a los alumnos. Prestaba mayor atención a aquellos que tuvieran muchas habilidades musicales y a los demás no los ayudaba. No integraba a todos en las actividades musicales y

siempre nos hacía tocar las mismas canciones...” (p. 138B); “En primer año tuve una profesora que nos obligaba a cantar de a unx en frente de todxs. Nos hacía pasar mucha vergüenza...” (p. 73A)

Por último, en la tabla 2 se muestra la distribución de valoraciones positivas y negativas surgidas del análisis cualitativo en función de las valoraciones emitidas en la primera parte de la pregunta (respuesta cerrada). Como se ve, la totalidad de los participantes que valoraron su experiencia musical durante la escolarización secundaria como *Mala / Muy Mala* fundamenta con argumentos que refuerzan esta idea. Por otro lado, aquellos que han ponderado en una primera instancia su experiencia como *Buena / Muy Buena*, de todas formas expresan ideas críticas en sus fundamentaciones. En estos casos, las valoraciones negativas están relacionadas con *contenidos insuficientes* o un *espacio curricular marginal* de la asignatura de formación musical. Las fundamentaciones positivas de aquellos participantes que afirmaron no haber tenido música en el secundario (categoría *Nula* en la primera parte de la pregunta) se relacionan con *prácticas musicales por fuera de la institución*, mientras que aquellos que dieron argumentos críticos negativos se refieren en su totalidad a la idea de *contenidos insuficientes* o un *espacio curricular marginal*. Dentro del grupo de participantes que ponderaron como *Regular* su experiencia musical en colegio secundario, vemos que la mayoría fundamenta con argumentos negativos. Dentro de estos, las fundamentaciones se centran mayoritariamente en la idea de *contenidos y/o prácticas insuficientes*, o de forma más general en un *espacio formativo pobre*. A su turno, la mayor parte de las argumentaciones positivas dentro de este último grupo refieren a ponderaciones del orden *Académicas/Institucionales* y a una *práctica musical activa* por fuera de la institución.

Ponderación en fundamentación	Buena / Muy Buena	Regular	Mala / Muy Mala	Nula	TOTAL
Positiva	110	39	0	8	157
Negativa	12	60	161	7	240

Tabla 2. Distribución de valoraciones negativas y positivas emergentes en el análisis cualitativo en función de las valoraciones emitidas en la primera parte de la pregunta (respuesta cerrada)

Discusión y comentarios finales

Los resultados de este estudio indican que aproximadamente un tercio de las alumnas/os ingresantes a nuestras carreras de música no han tenido formación musical en el colegio secundario, lo cual indica al menos en estos casos, que la formación durante ese periodo de escolarización no es gravitante en la decisión de emprender una carrera universitaria de música. Parece importante entonces, profundizar en las experiencias por fuera de la formación obligatoria, ya que es en ellas donde probablemente se forja la vocación musical que subyace a la decisión de emprender el trayecto universitario. Conocer las premisas ontológicas y epistemológicas que sustentan esas experiencias podrían darnos indicios de cómo establecer espacios de construcción de conocimiento donde la inclusión sea también del orden epistemológico, donde las “experiencias previas” no sea un cliché pedagógico prontamente abandonadas en función de los conocimientos académicamente validados por los



modelos de arte y educación musical hegemónicos (Carabetta, 2020; Shifres, 2020; Shifres y Castro, 2019; Santos, 2009).

De los ingresantes que sí tuvieron música en la escuela media, vemos que una mayoría importante tiene una visión crítica de su formación musical durante el secundario. Estas críticas se centran fundamentalmente, aunque no de forma excluyente, alrededor de una caracterización de la clase de música como un *espacio formativo pobre*, con prácticas y conocimientos insuficientes o directamente reconocidos como *no musicales*. Siguiendo a Ciafardo (2020) y a Belinche y Dameno (2017) podemos hipotetizar sobre la incidencia del modelo expresivista en las clases de música. En este modelo, la noción de arte ligada a la idea de creatividad, libertad y sensibilidad pone al alumno “en el centro de la acción formativa y la esencia de la práctica artística parece residir en la transmisión de sus emociones y de sus capacidades innatas” (Belinche y Dameno, 2017. p.128) En este contexto, las herramientas teóricas, didácticas y metodológicas pasan a un segundo plano o directamente desaparecen del aula. Un posible indicador de esta situación es la caracterización habitual de la clase de música como *hora libre*, o solo para los que están interesados o que ya saben tocar un instrumento.

A su vez, es interesante destacar como aún dentro de las valoraciones categoriales de *Buena / Muy Buena* y *Regular*, podemos encontrar fundamentaciones críticas en línea de las mencionadas anteriormente. Esta ambivalencia puede indicarnos una relación de estos indicadores con los marcadores propios del modelo pedagógico de enseñanza musical tradicional, donde la validez del conocimientos musical así como las condiciones de esa validación están fuertemente ligadas a la racionalidad estético-expresiva centroeuropea, modelo central y excluyente del proyecto civilizatorio de la modernidad (Shifres, 2020; Holguín y Shifres, 2015; Shifres y Gonnet, 2015; Castro-Gómez, 2013). Este modelo se caracteriza por un canon musical conformado por músicas de compositores centroeuropeos y por lo tanto produce una teoría musical y derivas pedagógico/metodológicas que obedece a los “problemas” de ese canon. En su pretensión de universalidad, esta forma particular de concebir la música, se erige como patrón de medida para toda otra música, incluso aquellas nacidas en otros marcos ontológicos y epistemológicos. Este avasallamiento es lo que desde el pensamiento del giro descolonial es denominado *colonialidad del poder, ser, saber* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Lander, 2000). Como hemos observado en otros lugares (Castro y Shifres, 2021, 2018a, 2018b; y Shifres y Castro, 2019), es probable que estos principios y mecanismos de validación del conocimiento musical ya se encuentren presentes en el sentido común musical de nuestros alumnos ingresantes introyectado por instituciones educativas formales y su incidencia sobre otros espacios de formación configurando lo que hemos llamamos *colonialidad musical*. Así, por ejemplo, cuando se hace referencia a la *falta de teoría* o al *poco entrenamiento técnico* con un instrumento, podemos al menos preguntarnos si no estamos en presencia de formas de disciplinamiento propias de esa *colonialidad musical*.

En las valoraciones positivas, encontramos que más de la mitad de las menciones tienen como centro la práctica musical y/o referentes. Esto nos lleva a pensar la música en tanto un *hacer*, una práctica como proceso performativo-productivo tan importante como el objeto constituido por ella, la obra -de arte- (quintaesencia de la ontología de música moderna); una ontología de música que Small (1999) sintetiza en el concepto de *musicar*. Aquí, la música es acción, es performance, pero es en el escenario social. La música no se hace en el vacío, sino en el seno de las relaciones que los sujetos tejen con su entorno en distintos niveles: con la familia, las amistades, compañeros/as de colegio o de trabajo, con las formas de hegemónicas de validación de “lo musical”, entre



otros factores. A su vez, estas prácticas musicales, en tanto constructoras de realidades sociales, se constituyen de forma tal que pueden desbordar los roles y funciones propias del modelo tradicional moderno/occidentales de artista-público (Turino, 2008; Shifres y Gonnet, 2015).

Una educación musical universitaria masiva, inclusiva desde el punto de vista de la posibilidad de acceso pero también desde la igualdad y justicia epistémica como campo de construcción de conocimiento e identidad, sin perder de vista la calidad de sus contenidos y formas de abordarlos requiere un gran trabajo, tanto de la sociedad en general como de la comunidad educativa en particular. Este trabajo intenta ser un pequeño aporte en esa construcción.

Bibliografía

- Belinche Montequin, M. y Dameno, L. (2017). De la hora libre a la hora de arte. *Metal*, 3(3), 125-135. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/revistas/metal/Metal-3.pdf>
- Benassi, V. y Seminara, E. 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 8vas JIDAP | Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes. Argentina. 6 y 7 de octubre de 2016*. La Plata: Secretaría de Ciencia y Técnica. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata. http://fba.unlp.edu.ar/jornadas2016/Jidap_pdf/eje_1/Benassi-Seminara.pdf
- Carabetta, S. (2020). Las músicas que habitamos. Aportes para una justicia curricular. En S. Carabetta y D. Duarte Núñez (Eds.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Papel Cosido.
- 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.
- Castro, S. T. y Shifres, F. (2018b). Colonialidad musical y desobediencia epistemológica en el sentido común de los estudiantes iniciales universitarios. *Revista Átemus*, 3(5), 19–23. <https://revistaatemus.uchile.cl/index.php/atemus/article/view/50890/53311>
- Castro, S. y Shifres, F. (2018a). 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). SACCoM.
- 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.). Siglo del Hombre Editores.
- Castro-Gómez, S. (2013). *Descolonizar las Artes Una genealogía del modelo universidad-empresa en Colombia*. 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>



- Ciafardo, M. (2020). La definición del arte. En *La enseñanza del lenguaje visual: bases para la construcción de una propuesta alternativa* (pp. 41-48). La Plata, Argentina: Facultad de Artes, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/pdf/libros/Ense%C3%B1anza-lenguaje-visual.pdf>
- Holguín Tovar, P. J., y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle 14*, 10(15), 40–53.
- Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. In *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. CLACSO.
- Pissinis, J. F., Peluffo, S. y Martínez, I. C. . (2021). Concepciones sobre ser músicx y ser músicx profesional de lxs aspirantes a las carreras de Música de la FDA-UNLP. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 059. <https://doi.org/10.24215/24690090e059>
- Pissinis, J. F., Peluffo, S. y Martínez, I. C. (2020). Expectativas de ingresantes a carreras de música acerca de aprendizajes a realizar y proyectos profesionales a desarrollar. In *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106221>
- Santos, B. D. S. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Shifres, F., y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 3(3), 51–67. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Shifres, F. (2020). Giro epistémico en la formación del maestro de música. En S. Carabetta y D. Duarte Núñez (Eds.), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Papel Cosido.
- Shifres, F. y Castro, S. T. (2019). El aula universitaria de música como escenario intercultural : asimilación y resiliencia. *El Oído Pensante*, 7(1), 251–273.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música*, 4, 1–16.
- Turino, T. (2008). *Music as Social Life. The Politics of Participation*. The University of Chicago Press.