

# REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p085-091

## Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica.

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)  
Guillermo Rosabal-Coto, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

### Resumen

Este artículo sirve de introducción al monográfico que los autores han editado sobre educación musical decolonial, presentando algunos de los principales conceptos del marco «modernidad / colonialidad» y los sitúa en el campo de la educación musical. En particular, brinda bases de una perspectiva teórica para comprender formas instituidas de educación musical en Latinoamérica como derivadas del proyecto civilizatorio moderno, y para rescatar, visibilizar y comprender, tanto como imaginar y configurar, experiencias de educación musical que ofrezcan resistencia a dicho proceso y promuevan alternativas epistemológicas. En tanto presentación del presente monográfico el artículo propone asimismo algunas claves para la lectura de los trabajos que lo suceden.

### Palabras Clave

Modernidad; decolonialidad; desobediencia epistémica; justicia epistémica; educación musical.

## Towards a decolonial music education in and from Latin America

Favio Shifres, National University of La Plata (Argentina)  
Guillermo Rosabal-Coto, University of Costa Rica (Costa Rica)

### Abstract

This article introduces the special issue about decolonial music education the authors have edited, while presenting some core concepts of the "modernity / coloniality" framework and approaching them on the music education realm. Particularly, it provides some basis of a theoretical perspective to understand instituted forms of music education in Latin America as derived from the modern civilizatory project. Besides, this framework allows to rescue, visualize and understand, as well as imagine and configure, music education experiences that offer resistance to such process and promote epistemological alternatives. As a presentation of this special issue the article also proposes some keys for reading the papers that follow it.

### Keywords

Modernity; decoloniality; epistemic disobedience; epistemic justice; music education.



# Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica.

por Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y Guillermo Rosabal-Coto, Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

La colonialidad es la lógica mediante la cual las estructuras coloniales de poder han coordinado e impuesto un concepto racista de ser humano, así como modos de conocer, ser y estar en el universo, desvalorizando otros cuerpos, lenguas, culturas, religiones, economías, formas de organización social y subjetividades (Quijano, 2000, Wynter, 2003). La colonialidad ha sostenido una ontología cimentada en la modernidad europea, que toma forma en esa civilización como modelo ideal. Si bien la colonialidad emerge con la colonización y conquista del Atlántico, iniciada hace cinco siglos por el Imperio Español, continúa operando luego de las independencias de las colonias españolas y portuguesas, en la organización de las nuevas naciones-estado, alrededor de las estructuras materiales y simbólicas de organización impuestas por la colonización imperial. Así, las diferentes caras discursivas de la modernidad que se fueron sucediendo a lo largo del tiempo pasaron de esgrimir la misión evangelizadora, en el siglo XVI, a la civilizadora, entre los siglos XVII y XIX. Más recientemente, los países más industrializados que controlan la economía global siguieron imponiendo dicha ontología en la forma de un discurso del desarrollo durante el siglo XX, y de la democratización en lo que va de este siglo, justificando las intervenciones militares, y la expropiación y destrucción de la naturaleza, sin “ningún respeto ni reconocimiento a las formas de democracia indígenas, africanas, islámicas u otras no europeas...” (Grosfoguel, 2014, p. 397; véase también Souza, 2011). Debido a que la colonialidad legitima la clasificación hegemónica de qué seres humanos son válidos, qué conocimiento es legítimo, qué maneras son correctas para conocer y qué autoridad es legítima en virtud de lo anterior, en los debates se suele hablar de colonialidad del ser, saber y poder (Maldonado-Torres, 2007).

Bajo esta ontología, se impone una epistemología que hegemoniza y valida la construcción de conocimiento a nivel global mediante un modelo de aprendizaje musical que, en términos generales, considera la música como un objeto elaborado para ser contemplado, distanciado del sujeto que lo realiza o participa de su construcción. Bajo la premisa colonial de una cualidad de ser, saber y conocer fundamentalmente eurocéntrica, se clasifica lo que es música y lo que no, quién tiene la habilidad para ser músico y quién no, y se determinan roles jerarquizados para las personas participantes en las diferentes experiencias musicales -compositor, ejecutantes y audiencia- (Shifres y Gonnet, 2015). También se impone la ejecución y la audición musical como las experiencias musicales más deseables y completas, y la lectoescritura como medio obligatorio para la expresión (Holguín y Shifres, 2015). Es así como la colonialidad deriva en conceptos y prácticas en la música y la educación musical que, siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2010), podemos considerar abismales. En los países latinoamericanos esto es evidente, tanto desde la implantación del modelo conservatorio (Shifres y Gonnet, 2015), hasta los proyectos nacionalistas de alfabetización

musical para crear un individuo a imagen y semejanza de la ontología eurocéntrica (Rosabal-Coto, 2016, 2017). Como resultado de esto, se mantiene un doble programa pedagógico que procura, por un lado, formar músicos -en instituciones especialmente concebidas para ello-, y por otro, formar oyentes -en la escolaridad general, independientemente de las tradiciones culturales y las necesidades expresivas y socio-afectivas de las personas-. Así, queda claramente establecido el rol de la educación musical en la maquinaria de producción musical capitalista favoreciendo la distinción entre productores y consumidores.

El semiólogo argentino Walter Dignolo (2011) nos recuerda que el concepto político descolonización constituye el legado más importante de la Conferencia de Bandung de 1959, y se planteó como una opción que cambia los términos y contenidos de la conversación entre la epistemología europea y otras epistemologías. Descolonizar es llevar a cabo un proceso de revelación y desmantelamiento de los aspectos -a menudo ocultos o enmascarados- que sostienen el poder colonialista (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1998), para lo cual es imperioso “desprenderse de [sus] formas de pensar, de sentir, de actuar” (Dignolo, 2014, p. 11).

La dinámica de la colonialidad subyace a una gama de tensiones en conceptos, nociones y prácticas institucionalizadas como las que se tratan en el presente monográfico. La intensidad de dichas tensiones es alta, debido a la línea trazada por la colonialidad entre sujetos, saberes y ontologías dominantes y subalternas, y es a la vez permeable y relativa. Es frecuente que individuos que hemos sido colonizados mediante la socialización y educación nos convirtamos en recolonizadores de nuestros semejantes, como por ejemplo, nuestro estudiantado, enfatizando la subalternidad (Rosabal-Coto, 2016). Por ello, la descolonialidad en torno a tales tensiones, como opción o proyecto, reclama un abordaje complejo. Por ejemplo, las categorías semánticas de uso en el campo musicológico dan cuenta de cómo se entretajan los tres niveles de colonialidad con jerarquizaciones musicales y pedagógicas. Como consecuencia de ello, al pensar la música en los países hispanohablantes, se suele utilizar la categoría «música popular» contrapuesta a la «música académica» -denominación de la categoría anglosajona «art music» (música de arte). Esta contraposición no es transparente ni inocua. Mientras que se evidencia a la Academia como institución representante y portadora de la tradición hegemónica occidental, el término «música popular» nos remite a una categorización colonialista de músicas-otras (véase Dignolo, 2013). Se pone de manifiesto que la colonialidad también se evidencia en la denominación de las categorías a través de las que se piensa. Así, las categorías hegemónicas suelen ser sustantivas, mientras que las categorías subalternas, jerárquicamente rebajadas, suelen ser adjetivas. De esta manera, el contenido de las escuelas de música, presupone la música de la modernidad europea. Todo lo demás es adjetivado -música popular, música folklórica, música

contemporánea, música antigua, música indígena, entre otras- y tal calificación supone una valoración, así como una diferencia/distancia respecto del prototipo.

Este tipo de jerarquización es intrínseco a la colonialidad. Ramón Grosfoguel (2014) ha propuesto analizar la colonialidad a través de un conjunto de jerarquías globales imbricadas, entre las que se encuentran

[U]na jerarquía estética global donde se privilegian las formas de belleza y gustos occidentales y se inferiorizan las formas de belleza y gustos no occidentales [...] [y] Una jerarquía pedagógica global donde se privilegian las pedagogías occidentales de matriz cartesiana sobre las pedagogías no occidentales institucionalizada en el sistema escolar mundial (p. 380).

Estas jerarquías están tan entramadas, que la red que constituyen envuelve las subjetividades que están del otro lado de la línea abismal (Santos, 2007). Así, las músicas-otras, subalternizadas, en el afán de superar las jerarquías estéticas impuestas, buscan legitimarse en las jerarquías pedagógicas también puestas a la fuerza. Quedan atrapadas en la red: ciertas músicas que en otros ámbitos pueden entenderse como decoloniales, por ser la expresión genuina con la que se identifican esas subjetividades por su historia, sus formas de entender la belleza (que han sido inferiorizadas), sus modos de expresarse y sus vínculos con los demás y con la naturaleza, caen en prácticas pedagógicas propias de la Academia y terminan colonizándose a sí mismas a través de ellas.

Por otra parte, como lo recuerdan el filósofo y músico Rubén Gaztambide-Fernández (2014) y la pensadora social norteamericana sobre educación y temas indígenas Eve Tuck, (en Tuck y Yang, 2012) muchos proyectos culturales y educativos se describen a sí mismos como descoloniales -especialmente bajo argumentos de democracia cultural o justicia social-, cuando en realidad sus ontologías y praxis perpetúan las desigualdades que el colonialismo ha producido. Por ejemplo, la aspiración descolonial, específicamente en el campo de las artes, ha profundizado en la exploración y reivindicación de las formas de artes originarias y populares. Sin embargo, el reconocimiento de tal diversidad a menudo encubre, como resultado de las condiciones epistemológicas imperantes, asimetrías de poder manifiestas en las valoraciones particulares que se hacen del conocimiento musical, su naturaleza, su construcción y circulación. Consecuencias de esto es el pintoresquismo que conduce a la museificación y la espectacularización de encuentros, celebraciones y festejos, entre muchas formas colectivas de expresión propias de otras cosmovisiones diferentes a la hegemónica.

La Revista Internacional de Educación Musical (RIEM), mediante el presente monográfico, pretende reconocer las contribuciones que, en tal sentido, la educación musical puede brindar a los procesos de desprendimiento del pensamiento único global, y de reivindicación de perspectivas verdaderamente pluriversales, más allá de un abordaje superficial de los repertorios que confina lo diverso a lo exótico, y de un multiculturalismo que acepta las diferencias, en la medida que no descubran las asimetrías de poder que las subalternizan. Se trata de recoger, visibilizar y vivificar las experiencias que tanto en la cultura y específicamente en la educación musical, tengan la capacidad, aunque inicial y fragmentada, de contribuir a la transformación social desde un paradigma descolonial. En tal sentido, siguiendo a Santos

(2014), cuantas más alternativas encontremos, más evidente se tornará el hecho de que existen más y más alternativas, advirtiéndonos de que la educación musical hegemónica, con sus supuestos, su epistemología y su pretensión científicista de saber legítimo, es una entre muchas diversas y plurales educaciones musicales que piden urgentemente una convivencia armoniosa para dejar de ser asfixiadas por las fuerzas globalizadoras.

Por esto consideramos de enorme valor el espacio que la RIEM abre aquí. La marginalización de las iniciativas contrahegemónicas se oculta detrás de observaciones epistemológicas y metodológicas. Los estados y organismos multilaterales apoyan la investigación que tiende a mantener el *statu quo*. La lógica de la validación bibliométrica de la actividad de los investigadores y educadores fija las agendas, los temas, los enfoques y las metodologías excluyentes. Las sociedades internacionales, como ISME, por lo tanto no son neutrales. Tienen la enorme responsabilidad social de promover y valorar la investigación que pueda impactar directamente en el bienestar de las comunidades que la acogen. Esta es una iniciativa firme en esa dirección porque no puede haber bienestar sin justicia cognitiva. La RIEM, al generar un espacio para la producción de conocimientos, el debate de ideas y el intercambio de experiencias, en español, ya desde su fundación asumió este compromiso. La lucha por la justicia cognitiva adquiere aquí diferentes modalidades: el rescate de experiencias pedagógico musicales que reconstruyen los tejidos sociales dañados por los embates del neoliberalismo y la globalización; la visibilización de modos de construcción y circulación del conocimiento musical que son arrinconados o directamente desestimados por la colonialidad de poder, del saber y del ser; la discusión horizontal sobre las ontologías pedagógico musicales dominantes, sus instituciones y actores; la crítica al estatus quo epistemológico y metodológico, entre otras.

Escribir acerca de descolonialidad en la música y la educación en los países de habla española tampoco es tarea fácil. La retórica académica tiende a neutralizar el lugar del mundo desde el que el investigador habla. En tal sentido, destacamos que los trabajos presentados aquí, a pesar de estar todos en idioma español, dejan escuchar los acentos y tonos propios de cada lugar de América Latina desde donde se habla. Dentro de esta diversidad, también hay una gama de disciplinas, y por lo tanto, tradiciones de escritura. Los trabajos que provienen del ámbito educacional y psicológico poseen un formato afín a esa tradición. Pero se verán trabajos de corte más filosófico y sociológico, cuyo formato sostiene argumentaciones a veces abstractas, que requieren aclaraciones e intervenciones. Esta necesidad se observa en una estructura del texto salpicada por notas, como sucede también con los trabajos que provienen de la musicología y/o la historia.

Como editores, nos hemos enfrentado al enorme desafío de considerar los trabajos presentados desde una perspectiva pluriversal, evitando sesgos valorativos que pudieran obrar en perjuicio de la difusión de ideas, que por sus modos de expresión, criterios de validez o alcance epistemológico fueran dejados de lado. Como dice Radha D'Souza (2014):

El conocimiento producido en los espacios académicos está matizado por el prisma disciplinario utilizado para observar un determinado problema; por las formas en que la tecnología y las bases de datos atomizan el conocimiento, haciéndolo "programable", y, más en

general, por la codificación del conocimiento y la huella que deja en la historia de la colonización (p. 133).

Quizás el reto mayor para las personas autoras, dentro del proceso de evaluación y revisión de manuscritos, fue establecer conexiones prácticas y proponer ejemplos específicos desde los contextos socioculturales correspondientes. Esto demuestra por una parte, la complejidad, relatividad y pluriversalidad de cualquier pensamiento que aspire a ser decolonial. Por otra parte, refleja que quizás ante la racionalidad, objetividad de las epistemologías occidentales, y las mismas demandas y presiones de las instituciones que perpetúan la colonialidad, necesitamos ser más conscientes de cómo suena, cómo habla y cómo se ve la colonialidad en nuestro diario devenir.

En su conjunto, los trabajos que integran este monográfico brindan un sólido panorama de los fundamentos teóricos para pensar la problemática. La persona lectora podrá hilvanar a través de ellos una multiplicidad de conceptos básicos y marcos referenciales. También, abarcan una variedad considerable de prácticas musicales y pedagógicas. Sin embargo, desde nuestra perspectiva de editores, consideramos de enorme valor que todas las colaboraciones parten de identificar privaciones, quebrantos, agravios, perjuicios, dolores o heridas, que resultan de la injusticia cognitiva y la subalternidad del saber y el ser y procuran encontrar respuestas que resulten reparadoras.

Los recorridos que realizan son muy diversos. Algunos(as) autores(as) centran su atención en torno a problemáticas que atañen a etiquetas y prácticas de géneros específicos. Pablo Serrati reflexiona en torno al proceso de conformación de las corrientes musicales actuales más visibles y sensibles para los pueblos de América Latina, y su condición de subalternas. Discute premisas para construir una pedagogía musical alternativa a la educación musical en Latinoamérica, forjada por la colonialidad a través del eurocentrismo, que denomina «nuestroamericana». Partiendo también de la necesidad de que la educación musical pueda contribuir al desarrollo de las personas en el marco de los significados de sus propias culturas, Héctor Vázquez va al rescate del valor social e identitario de músicas indígenas mexicanas -específicamente de la huasteca-, y propone aprender de la cosmovisión, modos de producción, reproducción y transmisión de los conocimientos implícitos en la existencia de tales músicas, para la superación de estereotipos basados en el eurocentrismo. Análogamente, la experiencia de la escuela de tango Orlando Goñi, que analiza Daniel Gonnet, muestra una salida descolonial. al recuperar para el tango la raíz contestataria de su expresión musical genuina, y desarrollando tanto modos de construcción y transmisión de conocimientos, como de institucionalización pedagógica y artística alternativos. Goñi muestra cómo se pueden construir propuestas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de expresiones musicales genuinas, evitando su fagocitación por parte de los modelos institucionales impuestos, como el modelo conservatorio.

Como es dable esperar, la mayoría de los trabajos en el monográfico examinan sesgos de colonialidad en procesos educativos institucionales, ya que, junto a los medios de comunicación, la institución educativa es el instrumento más poderoso de la colonialidad epistemológica. Varios de los trabajos destacan las tensiones entre las experiencias

culturalmente situadas de aprendizaje musical de las personas, en torno a la música con la que se identifican, con las experiencias institucionalizadas de formación pedagógico-musical, a través de las cuales se impone una epistemología que termina colonizando el repertorio. Como ya se señaló, estas tensiones se manifiestan a nivel institucional con la inclusión de los repertorios autóctonos en las instituciones de educación formal. Pero también, de manera tal vez más sutil, en la formación de los docentes de música, quienes preparados de acuerdo con el sesgo de la supremacía epistemológica occidental, se enfrentan en la enseñanza a contextos musicales que les resultan incomprensibles. Es un interesante abordaje de un mecanismo de colonialidad del saber, a través de sujetos colonizados pedagógicamente, desde la posición del sujeto que enseña. Mediante un caso en Buenos Aires (Argentina), Silvia Carabetta describe las contradicciones que emergen entre los lineamientos curriculares jurisdiccionales para la educación musical en los niveles generales de la enseñanza y los planes de estudios y prácticas de formación específicamente musicales de los conservatorios que tienen a su cargo. El trabajo pone de manifiesto que el desprendimiento epistemológico no atañe solamente a los lineamientos generales de la institución educativa, sino que requiere atención sobre todos los niveles de la educación.

En ese sentido, María Inés Burcet identifica un caso interesante de colonialidad del saber en las concepciones epistemológicas naturalizadas que subyacen a la notación musical -entendida como código-, como vehículo de imposición de nociones y prácticas de la música académica. El trabajo destaca que es la concepción acerca del objeto de estudio, más que el objeto en sí, lo que constituye el núcleo de la epistemología dominante. Análogamente, mediante un caso autobiográfico, Sebastián Castro examina la epistemología occidental de base colonialista, que modela al sujeto por medio de concepciones de conocimiento y educación de carácter unilineal y autoritario. Así, cuando un(a) estudiante llega a la universidad ya absolutamente marcado(a) por la matriz de poder que impone cierta epistemología y a menudo se acomoda a ella, obtiene en ella cierto confort. Por su parte Pilar Holguín examina aspectos de la colonialidad epistemológica implícitos en la inclusión y desarrollo de los programas de teoría y análisis musical en la formación musical universitaria en América Latina. Sustenta cómo la colonialidad determina el objeto de estudio de la teoría y el análisis musical, así como el por qué y para qué de estas áreas de la musicología que se abordan como materias o cursos en los programas universitarios de música en América Latina. Su trabajo destaca las tensiones raciales propias de la colonialidad, que se sustentan en los proyectos culturales y educativos que las elites gobernantes en los países de la región articularon en los diseños de las naciones emergente.

Finalmente, en un artículo de índole sociológico, Attilio Lafontant incursiona en una temática prácticamente ausente en los debates de las artes y la educación: la crisis socioambiental. Mediante una crítica a la manufactura de objetos que implican algún tipo de explotación de la naturaleza, sostenida por valores capitalistas e intereses financieros del desarrollo neocolonial, en El Sistema de Venezuela, este autor defiende que no puede existir una educación musical decolonial que no tenga en cuenta la justicia ecológica.

Todos los trabajos parten de identificar tensiones entre las lógicas de la colonialidad y las experiencias de las personas y los pueblos que se identifican con otros modos de ver el mundo y pensarse a sí mismos. No es difícil ver en esas experiencias la de las propias personas autoras. Todas ellas articulan la crítica desde la mirada honesta de un sujeto que también está atravesado por la herida colonial en tanto su propia experiencia es igualmente subalternizada. De igual forma, este es nuestro *locus* de enunciación como editores. Nuestra mirada no es neutral. Observamos el mundo desde el Sur global; transitamos las calles de las ciudades pauperizadas en las que nos hacíamos por la expoliación de nuestros bienes y recursos naturales; enseñamos en escuelas y universidades que buscan formar sujetos que se inserten en el mercado laboral con eficacia para realizar una tarea cuya razón de ser nunca estará en condiciones de cuestionar; nos invaden los mensajes de los medios de comunicación que nos muestran que la felicidad es ser lo que no somos; legitimamos nuestras formas de pensar y de conocer adecuándolas a otras que no son las nuestras, por lo que a menudo no podemos hacer inteligible nuestra propia experiencia.

Los artículos en este monográfico no ocultan ese lugar desde el que hablan; desde allí contribuyen a dilucidar las circunstancias que habilitan los casos de colonialidad relativa al saber musical que identificaron. Se comprometen con la descolonialidad porque saben que no se trata de una metáfora (Tuck y Yang, 2012). Entienden lo difícil de la tarea, ya que, como proponía el líder del movimiento independentista argelino, Frantz Fanon (1952), el trabajo consiste en desaprender lo que se ha sido y sigue siendo implantado por el poder colonial. Pero van más allá, porque como plantea Catherine Walsh (2009), la descolonialidad implica responsabilidad individual y colectiva, y requiere de invención, intervención y acción hacia el despertar de la conciencia política. Entonces preliminarmente proponen alternativas que orientan abordajes que puedan dar lugar a superar la injusticia cognitiva implícita en la colonialidad del saber. Por ello son propuestas reparadoras. Buscan formas de sanar las subjetividades lastimadas y de evitar futuros daños. Todos ellos muestran la urgencia, pero también la complejidad, de la descolonialidad. También muestran cómo la música, como una de las más vitales actividades humanas no puede quedar afuera de cualquier intento de modificar las jerarquías sexuales, de género, espirituales, epistémicas, políticas y raciales que el sistema mundo moderno/colonial nos ha impuesto.

Estamos convencidos que luego de este hito que constituye la primera compilación de artículos académicos en torno a la colonialidad en la música y educación musical de países de habla española, sigue la profundización en cuestionamientos de índole ético y acciones políticas concretas para trascender decididamente la metáfora y tocar las bases estructurales e ideológicas de las desigualdades de origen colonial en nuestro diario quehacer.

## Referencias citadas

- Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (2000). *Key concepts in postcolonial studies*. Nueva York: Routledge.
- D'Souza, R. (2014). Las cárceles del conocimiento: investigación activista y revolución en la era de la "globalización". En B. de S. Santos y M. P. Meneses (Ed.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Fanon, F. (1952, reimpr. 2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Gaztambide-Fernández, R. (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67.
- Grosfoguel, R. (2014). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. En B. de S. Santos y P. Meneses (Ed.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Holguín, P. y Shifres, F. (2015) Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle14*, 10(15), 40-53. Disponible en <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14/article/view/8831>.
- Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept 1. *Cultural studies*, 21(2-3), 240-270.
- Mignolo, W. D. (2011). Modernity and decoloniality. En *Oxford Bibliographies*. Disponible en <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766581/obo-9780199766581-0017.xml>.
- Mignolo, W. D. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. *Revista de Filosofía*, 74(2), 7-23.
- Mignolo, W. D. (2014). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Caracas: CLACSO.
- Rosabal-Coto, G. (2016). *Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography*. Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. *Studia Musica* 68. Disponible en [http://ethesis.siba.fi/files/rosabalcoto\\_music\\_learning\\_in\\_costa\\_rica\\_pdf\\_studia\\_musica\\_68.pdf](http://ethesis.siba.fi/files/rosabalcoto_music_learning_in_costa_rica_pdf_studia_musica_68.pdf).
- Rosabal-Coto, G. (2017). Aprendizaje musical en Costa Rica: Una etnografía institucional postcolonial. *Sonograma*, 34. Disponible en <http://sonograma.org/2017/04/aprendizaje-musical-costa-rica-etnografia-postcolonial-institucional/>.
- Santos, B. de S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review*, 30(1), 45-87.
- Santos, B. de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. de S. Santos y P. Meneses (Ed.), *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67. Disponible en <http://revistas.unlp.edu.ar/Epistemos/issue/view/277>.
- Souza, J. de. (2011). *Hacia el 'Día después del desarrollo'. Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles*. Asunción: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica. ALER / Secretaría de Información y Comunicación-SICOM. Paraguay.
- Tuck, E. y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1),

- Tuck, E. y Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Walsh, C. (2009). Fanon y la pedagogía decolonial. *Nuevamérica* 192, 60-61.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—an argument. *The New Centennial Review*, 3(3), 257-337.

## Sobre los Autores

### Favio Shifres

Pianista y director de orquesta (Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, UNLP). Doctor por la Universidad de Roehampton (Reino Unido). Profesor titular de las cátedras de Educación Auditiva, y Educación Musical Comparada (UNLP) y director de proyectos de investigación, becarios y tesis en el Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (UNLP). Profesor estable en programas de posgrado en FLACSO, UBA y UNA. Asimismo ha sido invitado a dictar cursos de posgrado en universidades de Europa y América. Es Editor de la revista *Epistemus*.

### Guillermo Rosabal-Coto

Doctor en Música con énfasis en investigación en educación musical por la Academia Sibelius de la Universidad de las Artes de Helsinki (Finlandia), Máster en Educación Musical con énfasis en educación coral por la Universidad de Brandon (Canadá), y Bachiller en Música con énfasis en Fagot por la Universidad de Costa Rica.

Autor de artículos académicos, capítulos de libros, y materiales didácticos, en español e inglés, en el ámbito internacional. Consultor en educación musical para UNICEF, UNESCO, OEI y PNUD.

Funda y coordina el Observatorio del Musicar, innovadora plataforma de docencia e investigación interdisciplinaria del aprendizaje musical (<http://www.obsmusicar.ucr.ac.cr>).



Revista  
Internacional  
de Educación  
Musical  
ISSN: 2307-4841

### Favio Shifres

Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata  
Calle 62 y Diagonal 78. 1º piso (1900) La Plata,  
Provincia de Buenos Aires  
Argentina  
[fshifres@fba.unlp.edu.ar](mailto:fshifres@fba.unlp.edu.ar)

## EQUIPO EDITORIAL

### Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

### Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

### Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.