

RESEARCH | PEER REVIEWED

Las Nociones de Música en la Formación de los Musicoterapeutas:

Análisis de los Programas Académicos, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Juan Revuelta Berlanga ¹, Virginia Tosto ², María Florencia Vazquez ^{1*}

¹ Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

² Universidad de Buenos Aires, Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

* mtflorvazquez@gmail.com

Recibido 31 de marzo de 2025; Aceptado 26 de agosto de 2025; Publicado 3 de noviembre de 2025

Editor: Juan Pedro Zambonini

Revisores: Noelia Gerbaudo, Marcos Vidret

Resumen

Al igual que en el resto de América Latina, en Argentina los programas de formación en Musicoterapia parecieran seguir lineamientos formulados en Europa y Estados Unidos, en los que priman estrategias de enseñanza-aprendizaje pensadas desde el Modelo Conservatorio. Nuestro equipo indagó acerca de las características de este Modelo que se encuentran presentes en la formación académica de los Licenciados en Musicoterapia que cursaron sus estudios en la Universidad de Buenos Aires durante el año 2022. Mediante un proceso de investigación de tipo cualitativo se analizaron (utilizando Atlas.ti 8) los programas de todas las asignaturas, en todos los apartados exceptuado el de Referencias. Los resultados mostraron que en la formación ofrecida por la Universidad la música es considerada como una modalidad expresiva, que la improvisación es la experiencia musical más valorada por los docentes, y que existe un fuerte interés por analizar las producciones sonoras, formal o informalmente. Los instrumentos musicales mencionados con más frecuencia son los de percusión y la voz. Los pensamientos decoloniales son críticos del modelo pedagógico del Conservatorio, que circunscribe los procesos de enseñanza-aprendizaje musical a la lectura y la escritura, y privilegia en ellos a la ejecución instrumental. Una revisión crítica del actual plan de estudios a la luz de los pensamientos decoloniales podría contribuir a la construcción de conocimientos situados y permitiría trabajar, hacia el interior de la carrera, sobre los efectos de la colonialidad en la formación de los musicoterapeutas.

Palabras clave: plan de estudios; Modelo Conservatorio; pensamientos decoloniales; musicoterapia

Comentario Editorial

¿Cuáles son las ideas sobre la música que se transmiten en la formación académica de los futuros musicoterapeutas? ¿Qué aspectos de esa formación se vinculan con los modelos pedagógicos eurocéntricos y cuáles pueden entenderse desde las perspectivas decoloniales? Nos parece central la preocupación de los autores por advertirnos acerca de la importancia de visibilizar los lugares desde los cuales los sujetos e instituciones implicados hacen sus enunciados y les adjudican valor. Ellos nos dicen que, como formadores de musicoterapeutas en América Latina: “Podemos hacer explícito el lugar desde el cual se producen los conocimientos, sean los propios o sean aquellos a los que acudimos para elaborar nuestras investigaciones y/o los procesos de formación en los que intervenimos. Podemos hacer explícito que la división entre música popular y académica responde a prejuicios vinculados con el lugar de origen de las músicas; podemos incluir en los repertorios de nuestras asignaturas a las músicas de pueblos originarios, a las músicas folclóricas, populares y a las urbanas. Podemos reconocer los procesos de ‘blanqueamiento’ de dichas músicas en el afán por hacerlas ingresar a los circuitos académicos.”

Introducción

La Musicoterapia es una disciplina perteneciente al campo de las ciencias de la salud cuyos objetivos se orientan hacia la promoción, la prevención, la asistencia y la rehabilitación, alcanzadas a través de la participación de los sujetos y/o de los grupos de sujetos en experiencias sonoras y musicales, tanto expresivas como receptivas. Las y los musicoterapeutas son profesionales que, a través de procedimientos específicos, evalúan el bienestar emocional, la salud física, la interacción social, las habilidades comunicacionales y/o las capacidades cognitivas de las personas, con el fin de elaborar estrategias terapéuticas para las problemáticas que las afectan (ASAM, 2016).

En la Argentina, la carrera de Musicoterapia es una carrera de grado, que se dicta en seis universidades: una de gestión pública (la Universidad de Buenos Aires) y cinco de gestión privada (Universidad del Salvador, Universidad Abierta Interamericana, Universidad Maimónides, Universidad Juan Agustín Maza y Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales). La formación es de carácter interdisciplinario, y en ella se cruzan los campos de la medicina, la psicología y la música.

Las experiencias musicales, es decir, las experiencias mediante las cuales las personas se involucran en el hacer musical, son los recursos privilegiados mediante los cuales las y los musicoterapeutas desempeñan su trabajo como profesionales de la salud (Bruscia, 2007). Se comprende entonces la importancia de que su formación incluya, de forma central, contenidos relacionados con la noción de música, las ontologías que a ella se le suponen y los tipos de experiencias musicales que forman parte del bagaje instrumental con el que las y los musicoterapeutas debieran contar para llevar adelante su tarea en distintos ámbitos de aplicación.

Al igual que en el resto de América Latina, en Argentina los programas de formación de quienes cursan las distintas carreras vinculadas con la música parecieran seguir lineamientos formulados en Europa y Estados Unidos, en los que priman estrategias de enseñanza-aprendizaje pensadas desde el Modelo Conservatorio (Holguín Tovar y Shifres, 2015; Shifres y Burcet, 2013; Shifres y Gonnet, 2015). Basado en los ideales del Iluminismo europeo, este modelo pedagógico:

- a. Limita la música a aquello que está escrito en la partitura. Consecuencia de ello, la música se vuelve un texto, codificado por el compositor y decodificado por el intérprete. La partitura, como soporte material del sistema notacional, selecciona

- los aspectos relevantes de las obras que merecen ser conservados, como por ejemplo, la melodía y el ritmo.
- b. Establece una distinción entre lo musical (lo escrito en la partitura) y lo extramusical.
 - c. Entiende que los conocimientos musicales se articulan en términos proposicionales y deja por fuera aquello que no puede ser representado por el sistema notacional.
 - d. Privilegia la individualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje musical.
 - e. Implementa tecnologías para la enseñanza de habilidades específicas: solfeos, programas de entrenamiento de la audiopercepción, manuales de ejercitación para alcanzar altos niveles de destreza para la ejecución de un instrumento musical.
 - f. Separa a los artistas (músicos, activos) de su audiencia (oyentes, receptivos), estableciendo una división de roles entre compositores, intérpretes y oyentes. Los músicos son aquellos sujetos especializados, que puedan articular sonidos musicales a partir del desarrollo de técnicas de ejecución específicas, aprendidas mediante métodos particulares. Se les exige la participación en experiencias musicales mediante instrucciones derivadas de las partituras o de consignas dadas en los términos de las categorías teóricas que se desprenden del sistema de notación musical. Los oyentes, por otro lado, son los sujetos que se ubican del lado extramusical de las experiencias y se valora en ellos su receptividad a la música.
 - g. Enseña a identificar y a calificar aquello que se deberá percibir mediante la audición.
 - h. Propone que los estudiantes pongan en práctica estrategias cognitivas de reconocimiento, descomposición, descripción y análisis de los elementos constitutivos de la música: armonía, contrapunto, lenguaje musical, audioperceptiva, entre otros tópicos.
 - i. Describe a la música por medio de categorías derivadas del lenguaje, que privilegian el rol de la notación. Las descripciones perceptivas se consideran irreflexivas, inconscientes, anecdóticas, inválidas y extramusicales. Las descripciones musicales académicas, válidas, son aquellas que se realizan desde un abordaje estructuralista de las obras y que buscan construir un patrón estándar aplicable a otras obras.
 - j. Sostiene la división entre música académica y música popular, caracterizadas de ese modo sobre la base de su lugar de origen. Tal distinción no es neutral: la música popular es desvalorizada en relación con la música producida en las universidades y conservatorios.
 - k. Genera cánones, con la pretensión de que se reconozcan como universales, con sus respectivos criterios de validez para repertorios, compositores, etc.

En otras palabras, los supuestos que dan fundamento a este modelo pedagógico son, en el nivel ontológico, que la música es un fenómeno escindido: es un objeto (audible, para ser contemplado) y es una idea (pensable, susceptible de ser sometida a operaciones lógicas). En el nivel epistemológico, los conocimientos que se construyen siguiendo sus propuestas deben poseer objetividad, cientificidad, neutralidad valorativa y universalidad.

La formación en Musicoterapia

En Argentina, la Universidad de Buenos Aires es la única universidad pública que ofrece formación gratuita y de acceso irrestricto a quienes desean obtener el título de Licenciados/as en Musicoterapia (Chuchuy, 2023). Sus estudiantes provienen de las

distintas provincias y una gran parte retorna a sus lugares de origen una vez finalizados sus estudios para comenzar a ejercer la profesión. Es debido a ello que la formación recibida en la universidad pública ejerce un considerable impacto sobre el tipo de ejercicio profesional de la Musicoterapia que se lleva adelante en todo el país.

¿Cómo se reflejan las herencias coloniales en el perfil del graduado de la Licenciatura en Musicoterapia que propone la Universidad de Buenos Aires? ¿De qué maneras los programas de las asignaturas consideran a las actuales músicas folklóricas, populares y de los pueblos originarios?

En las publicaciones que abordan la problemática de la formación en Musicoterapia en Argentina no se han hallado trabajos que traten estas preguntas, aunque sí se reconocen inquietudes en torno a la dependencia académica de la disciplina (Tosto y Díaz Abrahan, 2022). Queremos mencionar, reconociéndolos también como antecedentes de nuestro trabajo de investigación, que algunos estudiantes han manifestado su preocupación por la formación recibida en la universidad y han elaborado sus tesis y trabajos finales reflexionando sobre ella.

Una revisión preliminar del plan de estudios, que realizamos como integrantes de la comunidad académica disciplinar, nos permitió notar que la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Musicoterapia de la Universidad de Buenos Aires con respecto a la música seguía sólo parcialmente las propuestas del Modelo Conservatorio. A diferencia de lo que sucedía con la formación de los músicos, las y los musicoterapeutas parecían contar en su formación con una idea ampliada de la noción de música. Este hecho nos llevó a suponer que podrían mostrarse más abiertos a pensar en términos de experiencias musicales (los distintos modos con los que las personas se relacionan con la música y se relacionan entre ellas a partir de la música) más que de música (entendida como una obra de arte o como un texto). De hecho, sabíamos que las y los musicoterapeutas denominan música a las expresiones sonoras de sus pacientes las que, por lo general, se encuentran muy alejadas de lo que los músicos formados con el Modelo Conservatorio consideran como tal.

Las implicaciones de agregar “experiencia” a “música” son sutiles pero importantes. Lo que significa es que se considera agente de la terapia no sólo a la música (un objeto externo al cliente), sino a la experiencia del cliente con la música (la interacción entre la persona, el proceso, el producto y el contexto). Así, la tarea del musicoterapeuta es más que la de prescribir y administrar la música más apropiada; también implica dar forma a la experiencia del cliente con esa música. (Bruscia, 2007, p. 91)

Nos preguntamos, entonces, por las características del Modelo Conservatorio que podrían hallarse en los programas de las asignaturas de la Licenciatura en Musicoterapia de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Sobre todo, nos interesaba conocer cuáles son las ideas sobre la música que se proponen en la formación de las y los musicoterapeutas o, en otras palabras, a qué tipo de entidad llaman música y a qué experiencias consideran como musicales.

Método

Recolección de Datos

Con el objetivo de responder a estos interrogantes se analizaron los programas de todas las asignaturas de la Licenciatura en Musicoterapia de la Universidad de Buenos Aires, vigentes durante el año 2022. Los programas son de acceso público y se encuentran disponibles para su descarga en la página web de la carrera.

La carrera posee un plan de estudios que cuenta con 35 asignaturas cuatrimestrales,

habitualmente cursadas en el plazo de 4 años, un Curso de Formación Musical obligatorio para el ingreso, dos módulos de idioma (inglés o francés) y exige la elaboración de un trabajo final de grado. Se tuvo en cuenta el texto de cada programa en todos sus apartados (excepto el de Referencias).

Análisis de Datos

Realizamos el análisis de los textos bajo dos modalidades, utilizando el software Atlas.ti 8. En primer lugar, seguimos una estrategia de análisis de contenido, esto es, construimos los datos cuantitativos a partir de una codificación previa, elaborando un esquema de clasificación para la información (categorías, códigos, palabras claves, citas). Como resultado pudimos identificar con qué frecuencia cada una de las categorías se hacía presente. En segundo lugar, seguimos una estrategia de análisis cualitativo descriptivo, esto es, a partir de los datos numéricos buscamos caracterizar las relaciones entre categorías y elaborar sentidos para ellas, interpretándolas (Penalva Verdú et al., 2015).

Primera etapa: Análisis de contenido

1. Creación de categorías:

En este caso, el término categoría alberga a nuestras preguntas centrales, vinculadas con los contenidos de la formación de los musicoterapeutas: esto es, qué ontologías se proponen para la música y qué experiencias musicales se enseñan. Derivadas de ellas nos interesaba conocer cuáles son los instrumentos musicales y los repertorios tenidos en cuenta por los docentes y, especialmente, qué participación en las experiencias musicales se les solicita a los estudiantes, esta vez entendiendo a dichas experiencias como actividad de aprendizaje.

1.a. Ontologías de la música: el término ontología se refiere a qué tipo de entidad se considera que es la música (Mekalonyté, 2022). En principio, las ontologías que se corresponden con el Modelo pedagógico del Conservatorio son las de música como obra de arte, como texto y como discurso. Las que suponíamos que iban a estar presentes en los programas de las asignaturas de la licenciatura en Musicoterapia, además de las mencionadas, son las de modalidad expresiva y la de dominio cognitivo.

1.b. Experiencias musicales: Kenneth Bruscia (2007) postula cuatro tipos de experiencias musicales: la audición, la composición, la improvisación y la interpretación. En la formación de los musicoterapeutas dichas experiencias se proponen como contenido, esto es, se estudian en función de reconocer que

cada tipo de experiencia involucra un conjunto diferente de comportamientos sensomotores, cada una requiere diferentes clases de habilidades perceptuales y cognitivas, evoca diferentes emociones y conlleva diferentes procesos interpersonales. A causa de esto, cada experiencia posee sus propias aplicaciones y su particular potencial terapéutico. (p. 97)

En consonancia con estas dos preguntas centrales formulamos otras tres, enfocándonos esta vez en las actividades de aprendizaje requeridas a los estudiantes.

1.c. Participación del estudiante en las experiencias musicales: Por nuestros conocimientos personales sabíamos que una parte importante de la formación de los musicoterapeutas se concreta a partir de hacer música, sea en forma individual

o grupalmente, y de la reflexión sobre ello. Lo que deseábamos conocer era qué se les solicitaba a los estudiantes, experiencialmente hablando, en cada una de las propuestas pedagógicas.

1.d. Repertorio: Nos interesaba conocer qué músicas se hacen presentes en la formación de los musicoterapeutas y, sobre todo, si se incluían en los programas de las asignaturas a las músicas populares, folklóricas y de los pueblos originarios.

1.e. Instrumentos musicales: En este caso, sabíamos de la utilización de la guitarra y el piano, de los instrumentos de vientos y los de percusión. Nuestra pregunta era si, además de ellos, la utilización de nuevas tecnologías para hacer música había ingresado a la carrera.

2. En cada una de las categorías se definieron códigos, cuyos nombres identifican a los aspectos que, como investigadores, reconocemos centrales en ellas.

Tabla 1. Definición de códigos para la categoría Ontologías de la música.

Categoría	Código	Definición
Ontologías de la música	Dominio cognitivo	La música implica complejos procesos cognitivos, fruto de la evolución de la especie, asentados en el procesamiento de información por parte del sistema nervioso en general, y del cerebro en particular. La música se estudia en relación con el desempeño de los sujetos en diferentes funciones cognitivas (percepción, atención, memoria, coordinación motora, etc.)
	Discurso	La música porta significados que en ocasiones se consideran intrínsecos, es decir, que dependen de las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes componentes de la estructura musical, sin ningún tipo de vinculación con elementos no estructurales; o extrínsecos, esto es, el significado musical no puede ser comprendido por fuera de sus vinculaciones sociales y culturales (Shifres y Burcet, 2013)
	Lenguaje	La música se constituye a partir de sonidos y silencios de distinta duración, tono, intensidad y timbre, los que se combinan a partir de reglas gramaticales. Ritmo, melodía y armonía se conforman a partir de ellas (Shifres y Burcet, 2013)
	Modalidad expresiva	La música es un modo expresivo culturalmente organizado (Malloch y Trevarthen, 2009) y la musicalidad puede entenderse como el modo idiosincrático de realizar la música en la acción, representando a la subjetividad a través de formas socializadas más o menos convencionalizadas y compartidas de realizar tal acción (Gomila, 2010)
	Obra de arte	La música es considerada como una de las bellas artes y las obras musicales, un objeto estético. La obra musical está destinada a la contemplación

Categoría	Código	Definición
		auditiva de los oyentes, quienes pueden disfrutar del trabajo de los compositores gracias al talento de los intérpretes. Compositores, intérpretes y oyentes conforman el circuito de la música, con lugares de distinta jerarquía en él, según su participación en la creación de la obra (Holguín Tovar y Shifres, 2015)

Tabla 2. Definición de códigos para la categoría Experiencias musicales.

Categoría	Código	Definición
Experiencias musicales	Audición	El sujeto escucha música y responde a ella. Música, en este caso, es aquello abarcado por las demás experiencias musicales (Bruscia, 2007).
	Composición	El sujeto crea música. Música abarca canciones, melodías, ritmos, letras, piezas instrumentales, etc. (Bruscia, 2007).
	Improvisación	El sujeto crea espontáneamente música. Música abarca melodía, ritmo, canción, letras o piezas instrumentales (Bruscia, 2007).
	Interpretación	El sujeto aprende o ejecuta música compuesta previamente o reproduce cualquier forma musical que se presenta como modelo (Bruscia, 2007).

Tabla 3. Definición de códigos para la categoría Participación del estudiante en las experiencias musicales.

Categoría	Código	Definición
Participación del estudiante en las experiencias musicales	Escuchar música	El sujeto escucha música y responde a la experiencia silenciosamente, verbalmente o de otro modo. Puede tratarse de música improvisada, composiciones específicas del proceso musicoterapéutico o grabaciones musicales comerciales (Wigram, 2007).
	Ejecutar instrumentos musicales	Habilidad para tocar instrumentos musicales con considerable calidad de ejecución y comprensión interpretativa (Bruscia, 2007).
	Cantar	Reproducción vocal de materiales musicales estructurados o no estructurados. Puede incluir vocalizar, cantar leyendo música, cantar canciones o composiciones vocales, imitar con la voz y cantar canciones grabadas al unísono (Bruscia, 2007).
	Componer	Escribir canciones, letras, piezas instrumentales o crear algún tipo de producto musical como videos musicales o grabaciones de audio (Bruscia, 2007).
	Analizar	Esfuerzo por comprender y sentir las relaciones y

Categoría	Código	Definición
	músicas	significados intrínsecos de la música. Requiere de una serie de procesos cognitivos como prestar atención, percibir, atender, memorizar, discriminar, evaluar, etc. (Bruscia, 2007).
	Leer y escribir partituras	Utilización de las categorías de notación musical (melodía, ritmo, otras) para la comprensión y/o la transcripción de la música percibida auditivamente, fijándola en un tipo particular de textos, las partituras (Shifres y Gonnet, 2015).
	Danzar	Capacidad de expresarse a través del movimiento y la danza (Bruscia, 2007).
	Improvisar	Crear espontáneamente música, en forma individual o grupal, en tiempo real, sin ajustarse a una partitura. Puede hacerse siguiendo pautas generales o de forma completamente libre (Bruscia, 1999).

Tabla 4. Definición de códigos para la categoría Repertorio.

Categoría	Código	Definición
Repertorio	Músicas tradicionales	Expresiones artísticas que están fuertemente asociadas con una cultura o con un paisaje en particular. Su interpretación porta los valores de la comunidad a la que representa (Latham, 2008).
	Músicas de pueblos originarios	Músicas de las comunidades originarias, transmitidas a través de la tradición oral, Cumplen diversas funciones en las actividades comunitarias: señalan ciclos de la naturaleza, son parte de rituales de sanación, etc.
	Músicas del mundo global	World music se refiere a las músicas locales que combinan características musicales, a menudo indígenas, con los géneros principales de la industria musical transnacional contemporánea, pero que, aunque tienen una distribución mundial, son asociadas con grupos minoritarios y países pequeños o en vías de desarrollo industrial (Latham, 2008, p. 1622).

Tabla 5. Definición de códigos para la categoría Instrumentos musicales.

Categoría	Código	Definición
Instrumentos musicales	De viento	Producen su sonido a través de la vibración del aire que entra en su cuerpo a través de la boquilla (Pérez de Arce y Gili, 2013).
	De cuerdas	Instrumentos que producen su sonido a través de una o varias cuerdas situadas en el cuerpo del instrumento. Pueden ser de cuerda pulsada, frotada o percutida (Pérez

Categoría	Código	Definición
		de Arce y Gili, 2013).
	De percusión	Idiófonos: el propio cuerpo del instrumento es el que produce el sonido. Membranófonos: necesitan una membrana en tensión para sonar y lo hacen mediante la vibración producida en esta zona por el golpe de una baqueta (Pérez de Arce y Gili, 2013).
	Autóctonos	Instrumentos musicales que la población rural argentina —aborigen, mestiza, criolla— heredó de sus antepasados y se utiliza hasta hoy en día (Vega, 1946).
	Voz	Considerada como un instrumento de viento, con íntimo compromiso corporal por parte del intérprete (Alessandroni y Sanguinetti, 2014).

3. A cada una de las categorías se les asignaron palabras claves, con la finalidad de que éstas sean indicadores textuales. Utilizando la herramienta Autocodificación del software se realizó una primera codificación.

Tabla 6. Indicadores textuales.

Categoría	Código	Indicadores textuales (palabras claves)
Ontologías de la música	Dominio cognitivo	procesamiento, estimulación cognición, cerebral, funciones cognitivas, evolución
	Discurso	significado, sentido, metáfora, analogía, representación
	Lenguaje	sonido, silencio, duración, tono, intensidad, timbre, ritmo, melodía, armonía
	Modalidad expresiva	musicalidad, comunicación, expresión, identidad
	Obra de arte	obra, compositor, intérprete, oyente, estética, repertorio, estilo
Experiencias musicales	Audición	audición, receptivas, receptiva
	Composición	composición
	Improvisación	improvisación
	Interpretación	recreación, interpretación
Participación del estudiante en las experiencias musicales	Analizar músicas	analizar, comprender, análisis, comprensión, audioperceptiva, identificar, reconocer
	Cantar	cantar, vocalizar, vocal
	Componer	escribir, componer
	Danzar	movimiento, danza, baile, cuerpo

Categoría	Código	Indicadores textuales (palabras claves)
cales	Ejecutar instrumentos musicales	tocar, ejecutar, ejecución instrumental, instrumentista, técnica
	Escuchar música	escuchar
	Improvisar	improvisar
	Leer y escribir partituras	leer, escribir, notación, partitura, partituras, lectoescritura musical
Repertorio	Músicas de los pueblos originarios	andino, nativo, americano, étnica, afro
	Músicas del mundo global	rock, pop, new age, electrónica, jazz
	Músicas tradicionales	folklore, cumbia, zamba, chacarera, carnavalito, tango, popular
Instrumentos musicales	De viento	flauta, viento
	De cuerdas	guitarra, piano, cuerdas
	De percusión	bombo, platillos, percusión
	Autóctonos	pinkullo, quena, charango, sikus, kultrún
	Voz	voz

4. Obtención de datos cuantitativos. Detectamos la amplitud de la presencia (enraizamiento) de cada una de las categorías en los programas de las asignaturas siguiendo dos procedimientos, los que realizamos en forma secuencial. Luego de aplicar la función de autocodificación que ofrece el software hicimos una lectura de cada uno de los documentos, revisando detalladamente cada una de las citas con el objetivo de corregir imprecisiones y errores.

Resultados

Análisis Cuantitativo

La Tabla 7 muestra los resultados obtenidos tras el análisis de contenido con los datos cuantitativos a partir de la codificación previa (etapa 1).

Tabla 7. Enraizamiento desglosado por categorías y códigos..

Categoría	Código	Enraizamiento
Ontologías de la música	Discurso	15
	Obra de arte	48
	Dominio cognitivo	50
	Lenguaje	59

Categoría	Código	Enraizamiento
	Modalidad expresiva	76
Categoría	Código	Enraizamiento
Experiencias musicales	Audición	12
	Composición	14
	Interpretación	20
	Improvisación	64
Categoría	Código	Enraizamiento
Participación del estudiante en las experiencias musicales	Componer	9
	Danzar	11
	Escuchar música	13
	Cantar	22
	Leer y escribir partituras	23
	Improvisar	33
	Ejecutar instrumentos musicales	41
	Analizar músicas	93
Categoría	Código	Enraizamiento
Repertorio	Músicas pueblos originarios	0
	Músicas del mundo global	4
	Músicas tradicionales	10
Categoría	Código	Enraizamiento
Instrumentos musicales	Instr. de cuerdas	4
	Instr. autóctonos	6
	Instr. de viento	7
	Instr. de percusión	29
	Voz	45

Análisis Cualitativo

Los datos señalan la presencia de orientaciones propuestas para los procesos de enseñanza-aprendizaje del plan de estudios que siguen sólo parcialmente a aquellas establecidas por el Modelo Conservatorio. La idea de considerar a la música como a un lenguaje y sostener que los conocimientos musicales se construyen en términos proposicionales es, tal vez, la expresión por autonomasia de la pedagogía musical tradicional. Las asignaturas que plantean esta propuesta con más énfasis son Audioperceptiva Aplicada II, Taller de Guitarra y Seminario de Tecnología e Informática aplicada a la Musicoterapia. Sin

embargo, en la formación de las y los musicoterapeutas gran parte de los programas (21 de 36, el 58,3%) destacan la potencia expresiva de la música y su capacidad para representar no sólo a un sujeto, sino también a una comunidad; esto es, la música aparece fuertemente vinculada con los procesos identitarios subjetivos y sociales (Shifres y Gonnet, 2015). La noción de musicalidad humana y sus elaboraciones posteriores (Malloch y Trevarthen, 2009; Tropea et al., 2014) plantean el carácter universal de las expresiones musicales o, en otras palabras, de la capacidad humana para hacer música. Esta capacidad se explica, en ocasiones, a partir de teorías que presentan a la música como un dominio cognitivo, tal como ocurre en *Práctica Profesional, Módulo I (área Emergente)*, *Neurofisiopatología*, *Neuropsicopatología* y *Audioperceptiva Aplicada I*.

En lo que respecta a las experiencias musicales consideradas como un contenido de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la experiencia musical de la improvisación prevalece ampliamente por sobre las restantes, a punto tal que hay una asignatura destinada específicamente al estudio de las capacidades, habilidades y técnicas que son necesarias para su implementación. En Grupo de improvisación en Musicoterapia la tarea que más se les solicita a los estudiantes es la de Analizar músicas, requiriendo que pongan en juego estrategias cognitivas de discriminación de los elementos constitutivos de la música y de reconocimiento de las relaciones existentes entre ellos.

La actividad de Analizar músicas es seguida por la de Ejecutar instrumentos musicales y por la de Improvisar. Esa tríada, improvisar mediante la ejecución instrumental y luego analizar la producción sonora, propia o ajena, es la propuesta pedagógica más enunciada en los programas de las asignaturas. En algunas asignaturas la actividad analítica se despliega en relación con las obras musicales y los contextos socio-históricos y culturales en los que ellas se producen.

Las músicas tradicionales, sobre todo el tango, componen la mayor parte del repertorio propuesto por los docentes. Lo hacen, en su mayoría, atendiendo a los aspectos interpretativos y técnicos de los géneros, aunque en ocasiones también incluyen los contextos históricos y socio-políticos representados por ellos. Para la interpretación del repertorio, el instrumento más considerado por los docentes es la voz.

Cantar el repertorio de músicas tradicionales y populares, acompañado de instrumentos armónicos (guitarra) o de instrumentos de percusión es, en ocasiones, una actividad de enseñanza-aprendizaje que no está explícitamente consignada en los programas, pero que se desprende de la lectura global de los mismos. Tampoco hemos encontrado menciones explícitas a la utilización de tecnologías para hacer música, aunque sí sabemos que éstas son frecuentemente empleadas por los musicoterapeutas en sus prácticas profesionales.

Para finalizar el análisis nos detuvimos en el programa de ingreso a la carrera, revisando sus supuestos subyacentes. Encontramos que su propuesta está basada en considerar a la música como un lenguaje codificado en una partitura, y a las obras musicales como textos a ser decodificados a través de la ejecución de instrumentos musicales (incluyendo entre ellos a la voz humana). Sin embargo, no es ésta la idea de música que prevalece en la formación. Los musicoterapeutas tienen que aprender, a lo largo de la carrera que la música es una modalidad expresiva, que representa a los sujetos y también a las sociedades, y que es un modo básico de comunicación, culturalmente organizado. Este aprendizaje parece realizarse transversalmente, pero también de forma implícita.

Discusión

En el campo de la educación musical el Modelo Conservatorio representa la supervivencia de las formas coloniales de los saberes sobre música. Música, para este modelo, es aquello que la teoría define con anticipación y es también un fenómeno escindido: por un lado, es un objeto (audible, para ser contemplado) y, por otro, es una idea (pensable, susceptible

de ser sometida a operaciones lógicas). Los procesos de enseñanza y aprendizaje consecuentes con esta ontología se definen por su carácter descorporeizado y descontextualizado. Pilar Holguín Tovar (2017) explora la noción de Hibrys del punto cero propuesta por Santiago Castro-Gómez (2007), para comprender a partir de ella el posicionamiento de quienes promueven a este modelo pedagógico y a los conocimientos que en él se imparten, los que deben poseer objetividad, cientificidad, neutralidad valorativa y universalidad.

Los cuestionamientos que recibe el Modelo Conservatorio se derivan de entender que la música es una experiencia multidimensional (corporeizada, afectiva, social, cultural) y no solamente una obra de arte, o un texto a ser codificado y decodificado (Burdet, 2021). Para Shifres y Rosabal-Coto (2017):

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 cientificista 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. (p.87)

En la propuesta de valorización de las formas personales y colectivas del hacer música, en la no sujeción a la partitura que se desprende del privilegio otorgado a la improvisación, en la inclusión de la danza y el movimiento como parte de las experiencias musicales, la formación de los musicoterapeutas coincide con las intenciones de las perspectivas decoloniales.

Como integrantes de la comunidad profesional y académica de la Musicoterapia, nos preguntamos si no sería oportuno reabrir el debate sobre la formación musical de los futuros colegas. ¿Qué conocimientos y prácticas musicales saben los musicoterapeutas? ¿Qué músicas necesitan conocer y saber hacer para poder diseñar e implementar experiencias musicales destinadas a los pacientes/beneficiarios de sus abordajes terapéuticos? ¿Cómo valoran a esas músicas en relación con las que suelen aprender al modo del Modelo Conservatorio?

Con el propósito de contribuir a este debate, compartimos nuestras reflexiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes y las prácticas musicoterapéuticas en términos de una perspectiva decolonial y, a continuación, presentamos prácticas pedagógicas consonantes con ellos.

1. Recepcionar críticamente la producción académica elaborada desde una matriz eurocéntrica. Advertir sobre la importancia de visibilizar los lugares desde los cuales los sujetos/instituciones hacen sus enunciados.

Podemos hacer explícito el lugar desde el cual se producen los conocimientos, sean los propios o sean aquellos a los que acudimos para elaborar nuestras investigaciones y/o los procesos de formación en los que intervenimos. Podemos hacer explícito que la división entre música popular y académica responde a prejuicios vinculados con el lugar de origen de las músicas; podemos incluir en los repertorios de nuestras asignaturas a las músicas de pueblos originarios, a las músicas folclóricas, populares y a las urbanas. Podemos reconocer los procesos de “blanqueamiento” de dichas músicas en el afán por hacerlas ingresar a los circuitos académicos.

2. Señalar que la teoría musical, consolidada en la Europa de la modernidad, elaborada para dar lugar a las sonoridades de los instrumentos musicales de esas coordenadas

espaciales y temporales, no explica todas las prácticas musicales, ni las tradicionales ni las actuales.

Podemos poner en valor otras formas de comprensión musical que reconozcan lo que nos pasa cuando hacemos música (como oyentes, como intérpretes, como compositores), sin el miedo a perder el criterio de verdad que brindan los conceptos teóricos. Podemos integrar saberes no musicales o extramusicales a los contenidos de nuestras asignaturas, dando lugar a los aspectos corporeizados, históricos, sociales y culturales de las experiencias musicales.

3. Cuestionar la prevalencia de la idea de música como obra de arte, destinada a la contemplación auditiva de los oyentes.

Podemos adoptar una perspectiva corporeizada de la percepción musical, incluyendo en ella los estados emocionales y las formas viscerales y gestuales de percibir y participar en las experiencias musicales.

4. Explorar estrategias para que la formalización de la música no sea exclusivamente a través de la partitura.

Podemos valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje musical basados en la imitación, que tienen lugar en el hacer músicas con otros. Podemos reconocer músicas que provienen de la tradición oral, las cuales encuentran en la notación innumerables limitaciones para su registro.

5. Señalar las limitaciones de las estrategias cognitivas que caracterizan al análisis musical: reconocimiento, descomposición y descripción de la música por medio de sus elementos constitutivos.

Podemos habilitar estrategias que sean de relacionamiento y de síntesis, dando lugar a estudios musicales transdisciplinares, en los que puedan ensayarse formas incluyentes e imaginativas de audición, narración y organización de la música.

6. Investigar a partir de metodologías transculturales y transdisciplinarias, que posibiliten la integración de saberes no académicos al campo de los estudios musicales académicos, y viceversa. ¿Por qué pensar que la integración de saberes es en un solo sentido?

Podemos tender puentes entre los conocimientos empleados por las personas para hacer música en sus comunidades y los conocimientos teóricos especializados, y viceversa.

Si el Modelo Conservatorio ha construido una clasificación hegemónica del saber y del hacer música (Shifres y Rosabal-Coto, 2017), podemos pensar en llevar adelante una propuesta contrahegemónica, elaborada a partir de los debates que alojen a ideas diversas y plurales sobre la música y sobre las experiencias musicales. Para ello, no se trata de deslegitimar repertorios, prácticas instrumentales, géneros, estilos o formas de registrar la música; más bien se trata de valorar y de poner en pie de igualdad a las músicas, en plural. Esas músicas otras que son las nuestras, las que traen los pacientes a las sesiones, las que llevan los estudiantes a las universidades, las que suenan en las comunidades, hablando en nuestro nombre.

Sobre los Autores

Juan Revuelta Berlanga: Licenciado en Musicoterapia. Trabaja y desarrolla sus prácticas profesionales en el ámbito docente, en el área clínica y en dispositivos comunitarios musicoterapéuticos.

Virginia Tosto: Licenciada en Musicoterapia. Doctoranda en Epistemología e Historia de la Ciencia con una investigación sobre Cognición Musical Corporeizada. Desarrolla sus prácticas profesionales en el ámbito de la docencia y la supervisión. Miembro de la Asociación Argentina de Musicoterapia. Integrante de la Comisión de Construcción de Conocimientos (Comité Latinoamericano de Musicoterapia).

María Florencia Vazquez: Licenciada en Musicoterapia. Profesora Superior de Música especializada en Producción Musical Didáctica. Diplomada en Salud Comunitaria. Actualmente se encuentra cursando la Maestría en Investigación y Asistencia Sanitaria. Ha trabajado en el área de salud mental comunitaria, como docente y en el área de gestión universitaria.

Referencias

- Alessandrini, N., Sanguinetti, L., y Beltramone, C. (2014). Usos y conceptualizaciones de la voz en la música del siglo XX: Entre la investigación científica y la composición musical. *Enseñar Música. Revista Panamericana de Investigación* 2(2).
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57666/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Asociación Argentina de Musicoterapia. (2016). Material de difusión elaborado con motivo de los 50 años de la Asociación.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en Musicoterapia*. Agruparte.
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. Editorial Pax México.
- Burcet, M. (2021). Violencia epistémica en la formación musical: La perspectiva del sujeto que aprende en la educación audioperceptiva. *Clang*, 7, e017.
<https://doi.org/10.24215/25249215e017>
- Castro-Gómez, S., y Grosfoguel, R. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Chuchuy, I. (2023). Musicoterapia en el ámbito público: Un recorrido histórico a partir de sus planes de estudio. *Intersecciones Psi. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA*, 13(46).
http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_magazine&func=show_edition&id=50:N%C3%BAmero%2046&Itemid=118
- de Souza Santos, B., y Meneses, P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Akal.
- Gomila, A. (2010). Música y emoción. El problema de la expresión y la perspectiva de segunda persona. *Significado y expresión en la música*, 193–216.
- Holguín Tovar, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149–155. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/136>
- Holguín Tovar, P., 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. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/52597>
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. Fondo de cultura económica.
- Malloch, S., y Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life [Musicalidad: Comunicar la vitalidad y los intereses de la vida].

- Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship [Musicalidad comunicativa: Explorando las bases del compañerismo humano]*, 1, 1–10.
- Mikalonytė, E. (2022). Intuitions in the Ontology of Musical Works [Intuiciones en la ontología de las obras musicales]. *Review of philosophy and psychology [Reseña de filosofía y psicología]*, 13(2), 455–474. <https://doi.org/10.1007/s13164-021-00535-8>
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F., y Santacreu Fernández, Ó. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Pydlos.
- Pérez de Arce, J., y Gili, F. (2013). Clasificación Sachs-Hornbostel de instrumentos musicales: Una revisión y aplicación desde la perspectiva americana. *Revista Musical Chilena*, 67(219), p. 42–80. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/27905>
- Shifres, F., y Burcet, M. (Coord.). (2013). *Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas*. Universidad Nacional de La Plata.
- Shifres, F., y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos. Revista De Estudios En Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51–67. <https://doi.org/10.21932/epistemos.3.2971.2>
- Shifres, F., y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85–90. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>
- Tosto, V., y Díaz Abrahan, V. (2022). Relaciones de dependencia científico-académica de la Musicoterapia en Latinoamérica. Análisis de las publicaciones de acceso abierto. *RevID. Revista de Investigación y Disciplinas*, 6. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223649/CONICET_Digital_Nro.af6aba75-8d45-45c0-8940-83380a9bf75b_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Tropea, A., Shifres, F., y Massarini, A. (2014). El origen de la musicalidad humana. Alcances y limitaciones de las explicaciones evolutivas. En S. Español, *Psicología de la Música y del Desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana* (pp. 217–260). Paidós.
- Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Licenciatura en Musicoterapia. Programas de las asignaturas impartidas durante el año 2022.
- Vega, C. (1946). *Los instrumentos musicales aborígenes y criollos de la Argentina*. Centurión.
- Wigram, T., & Grocke, D. (2007). *Receptive methods in music therapy: Techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students [Métodos receptivos en musicoterapia: Técnicas y aplicaciones clínicas para musicoterapeutas, educadores y estudiantes]*. Jessica Kingsley.