



**La Í práctica comúnÎ como la menos común de las prácticas:
una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical
universitaria en Colombia.**

Requisito parcial para optar al título de

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS CULTURALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
(2011)**

Juan Sebastián Ochoa Escobar

Director: Mauricio Pardo

Anexo 3: Formato de certificado

Yo, Juan Sebastián Ochoa Escobar, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Estudios Culturales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Juan Sebastián Ochoa E.

Firma

Juan Sebastián Ochoa Escobar
c.c. 71.774.474
Fecha 02/05/2011

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	4
Capítulo 1: Planteamiento del problema	12
Educación musical basada en música clásica.....	12
Marco conceptual.....	15
Criterios de valoración de lo artístico en la Academia de música: distinción alta cultura/baja cultura.....	22
Por qué la Nacional, La Javeriana y La Distrital	30
Metodología usada para abordar estos tres programas	36
Ejes de análisis.....	40
Capítulo 2: Conceptos de los profesores de música	43
Visión lineal de la historia: la música clásica como base de todas las músicas actuales.	44
La pretensión de superioridad de la música clásica: la <i>hybris</i> del punto cero.....	50
Hipervaloración de la armonía.....	51
Mirada racionalista.....	55
El universalismo en la técnica: la técnica no como medio sino como fin.	56
La partitura como el personaje principal: textualismo.	60
La idea de la música absoluta: la música sin contexto.....	64
El posicionamiento de clase.	67
Capítulo 3: Las apuestas políticas (implícitas o explícitas) en el Conservatorio, la Javeriana y la ASAB	72
El Conservatorio: por una formación al más alto nivel.	72
La Javeriana: una apuesta racionalista.	84
La ASAB: una apuesta por la inclusión.	96
Conclusiones.....	108
Trabajos citados	124

Introducción

La naturaleza del paisaje musical contemporáneo muestra que la mayoría de la música que la gente escucha, sea por escogencia o no, es música popular de muchos tipos. Relativamente pocas personas, especialmente niños y jóvenes, escogen escuchar música clásica (í). La gente no está usualmente enculturada en la música clásica con la misma intensidad que lo están en la música popular, y esto incluye niños que están tomando clases de instrumento en música clásica (traducción mía) (Green, 2001, pág. 187).

Las ideas, las culturas y las historias no se pueden entender ni estudiar seriamente sin estudiar al mismo tiempo su fuerza o, para ser más precisos, sus configuraciones de poder (Said, 2004, pág. 25).

Hace casi 15 años, cuando me encontraba recién comenzando la carrera de música con énfasis en ingeniería de sonido en la Universidad Javeriana, me ocurrió una situación particular. Muy en la mañana, salía de una clase teórica en la cual estábamos abordando el análisis de unas obras de J. S. Bach (ese personaje paradigmático en la educación musical), y le comenté a un compañero que yo no sentía afinidad por esa música, que yo sentía que me aburría. Después de una corta discusión, terminé por preguntarle a mi amigo ¿y qué pasa si yo digo que no me gusta la música de Bach? A lo cual contestó airadamente: ¡pues entonces usted tiene mal gusto! Y se fue.

Desde ese momento me comenzaron a rondar una serie de preguntas sobre las cuales no he dejado de reflexionar y que han marcado mi estadía en el Departamento de Música en la Javeriana, primero como estudiante y luego como profesor. ¿Por qué tenía mi compañero el derecho a invalidar mis gustos musicales? ¿Por qué no podía más bien yo invalidar el suyo? ¿O por qué invalidar gustos, como si no fueran gustos sino cuestiones de saber o ignorar, o de ser òcultoö o òincultoö? ¿Por qué no podía yo tener derecho a unas preferencias musicales diferentes? Sin darme cuenta, comencé a intuir las relaciones de poder que se encuentran en este tipo de juicios.

Estando muy pequeño, cuando apenas comenzaba a tomar clases de música en el preparatorio de la Universidad de Antioquia en Medellín, mi mamá le preguntó a una profesora si era posible que en la clase de piano nos enseñaran (lo digo en plural, porque yo tomaba clases de piano compartidas con Federico, mi hermano gemelo) un bambuco en lugar de una obra académica tomada de uno de los libros de texto, a lo cual la reconocida maestra contestó: usted qué prefiere para sus hijos, ¿caviar o carne molida?

Cuando ingresé a estudiar música en la Universidad Javeriana, si bien llevaba una larga trayectoria en el estudio del piano clásico (en el Conservatorio de la Universidad de Antioquia), preferí inscribirme en el énfasis de ingeniería de sonido y no en el énfasis de interpretación. La decisión la tomé porque estaba cansado de estudiar música clásica, con la cual nunca he sentido una afinidad particular, y más bien mis gustos se orientaban hacia el rock, el pop y un poco el jazz. En vista de que en ese momento no podía estudiar estas músicas formalmente, preferí ingresar al énfasis en ingeniería de sonido y continuar mis estudios de piano popular de manera independiente. Sin embargo, recuerdo cómo algunos de mis compañeros, pianistas clásicos, frecuentemente argumentaban que quienes ingresábamos al énfasis en ingeniería de sonido era porque no teníamos el nivel para ingresar al énfasis de interpretación (clásica), o porque ños daba miedo el nivel de exigencia de ese énfasis (supuestamente más alto). Frente a esto, siempre me pregunté por qué no contemplaban la posibilidad de que la decisión tuviera que ver con las preferencias musicales y no necesariamente con la capacidad o incapacidad para ingresar al énfasis de interpretación clásica.

También recuerdo cómo, años más tarde, un compañero de los ensambles de jazz de la Javeriana, a los cuales yo pertenecía, tuvo una expresión de burla y menosprecio cuando le comenté que yo tocaba en una orquesta de salsa (esa misma persona luego se fue a estudiar jazz a Europa, y allá tuvo que aprender a tocar salsa para poder sobrevivir como músico).

Hace poco, en una reunión de profesores, comenté que me inquietaba por qué dedicábamos tanto tiempo de la enseñanza universitaria a autores como Bach o Mozart, pero no teníamos en cuenta a músicos de trascendencia actual (si bien en otros ámbitos, y leídos por lo menos en el volumen de ventas) como Galy Galiano o Lady Gaga, a lo cual uno de los asistentes manifestó que la comparación era ofensiva (yo hoy me preguntaría: ¿ofensiva para quién, para los primeros o para los segundos?).

Lo que une estas cinco situaciones, más o menos anecdóticas, es que en ellas se percibe la conformación de un canon en la educación musical universitaria, una estrategia de

valoración que ubica, *a priori*, unas cosas como válidas y otras como inválidas, unos gustos y unos *disgustos*, unas opiniones ñaturalesö y otras ñofensivasö. En últimas, es una distinción entre un ñosotrosö y unos ñotrosö (en este caso la posición académica versus cualquier otra).

Desde hace al menos 15 años, cuando recibí el juicio demoledor que invalidaba mi posicionamiento diferente (mi gusto pasaba a ser un mal gusto), comencé a comprender que esas distinciones no son naturales sino construidas, producto de relaciones de poder, en una sociedad enmarcada dentro de fuertes procesos coloniales. Como dice Ana María Ochoa:

La historia que divide el mundo entre "músicas universales" y "músicas locales", "músicas de nosotros" y "músicas de los otros" (í) pertenece a la historia misma del proceso colonizador y la manera como marcó la estructuración de las disciplinas de lo musical (Ochoa A. M., 2003, pág. 101).

En mi larga trayectoria musical, campo en el que (gracias a mis padres) he estado vinculado desde muy temprana edad, siempre he tenido inclinación por músicas diferentes a la académica. Me ha gustado (en diferentes momentos e intensidades) el rock, el pop, el jazz, la salsa, el vallenato, las músicas tradicionales de las costas colombianas, el merengue, la raspa, la música llanera, entre otras. Igualmente, he visto que la gran mayoría de personas con las que crecí tienen un contacto y sienten una identificación mucho mayor con este tipo de músicas que con la música comúnmente llamada clásica. Por esto, me he preguntado reiteradamente por qué en las universidades se enseña principalmente esta música y no otras.

También en mi trayectoria profesional, he tenido contacto con grandes músicos, personas de enorme talento, que poseen una gran pasión y amor por la música, pero las cuales, por sus inclinaciones musicales, o no son recibidos en las universidades o, en caso de lograrlo, muchas veces renuncian al poco tiempo a esta formación por no sentir una resonancia entre lo que allá enseñan y sus propios intereses.

Con este panorama me surge entonces la pregunta que motiva este trabajo: ¿cuáles son los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia? Y junto con esto ¿cómo se han construido y por qué, cómo se manifiestan y a quienes benefician? ¿Qué ha ubicado a la música clásica como eje central de la formación musical universitaria por encima de cualquier otra música o músicas?

A lo largo de este trabajo buscaré entonces responder a estas preguntas. Si bien existen numerosos textos que han evidenciado la ideología que hay en la educación musical universitaria enfocada hacia el estudio de la música clásica (educación que es hegemónica en muchas partes del mundo), dentro de los que puedo destacar los trabajos de Green (2001), Nettl (1995), Kingsbury (1988), Arenas (2009) y Hernández (2007), existen pocos escritos que traten de ver esta problemática en contextos concretos de educación musical universitaria en Colombia. Tal vez los dos más relevantes (que conozco) son los textos de Zapata et al (2004) que hace un estudio de la carrera de música en la Universidad Pedagógica Nacional, y el de Asprilla y de la Guardia (2009) que lo hace para la Universidad Central. Sin embargo, estos dos estudios no abordan el problema desde el punto de vista ideológico y de las relaciones de poder, lo cual constituye el eje de mi propuesta. Las decisiones estéticas, pedagógicas o académicas, responden inevitablemente también a posiciones ideológicas, éticas y políticas. La educación musical en Colombia no es un reflejo de lo que es la sociedad colombiana, sino que ella misma es parte constructora o creadora de esa misma sociedad: en ella se crean y reproducen ideologías, formas de ser, visiones de mundo. Por eso, pensar la educación musical no es un asunto lúdico o de sólo implicaciones estéticas, sino que ante todo tiene implicaciones políticas, genera efectos concretos en la sociedad.

A lo largo del trabajo utilizaré tres términos para referirme a diferentes tipos de música. Música clásica, entendida como la música aristócrata y burguesa centroeuropea en auge en los siglos XVIII y XIX, asociada a nombres como Bach, Mozart y Beethoven. Este momento de la música europea, que abarca principalmente los períodos Barroco, Clásico y Romántico, aunque con importantes líneas de continuidad en el Renacimiento y la tradición académica contemporánea, se conoce también como el período de la Práctica Común, por corresponder a la práctica común musical en cierto momento y lugar histórico particular. Aunque el término "música clásica" puede ser discutido, y algunos prefieran llamarla "música erudita" o "música académica" (yo más bien diría "academizada", puesto que no es algo ontológico a ella sino que es una construcción cultural), prefiero llamarla así porque es el término que más se utiliza y sobre el cual no suele haber dudas acerca de su significado.

Hablaré de "música popular" para referirme a músicas urbanas que han sido fuertemente mediatizadas, tales como el rock, el pop, la salsa, el reggaetón o el tropipop, entre

otras.¹ Y utilizaré el término *música tradicional* para referirme a músicas más ancladas a contextos rurales y con poco o ningún proceso de mediatización. Para el caso colombiano, corresponderían a esta categoría géneros como el bullerengue, el abozao, el currulao, la gaita, el torbellino, las músicas indígenas, entre otros.

Si bien las categorías de *música clásica*, *popular* y *tradicional* tienen problemas, pues plantearlas como categorías homogéneas y cerradas desconoce los constantes tránsitos que una música puede hacer, las permanentes hibridaciones musicales y las formas múltiples y a menudo contradictorias de uso y práctica de las músicas, las utilizo aquí para facilitar la exposición de los argumentos, y porque son términos que usualmente se manejan en el campo de la educación musical.² Esta representación a partir de tres tipos de música está, como toda representación, incrustada en la lengua, la cultura, las instituciones y el ambiente político de donde se hacen. En este caso, más que pensar si esta categorización es verdadera o falsa, si representa o no unas distinciones musicales *reales*, debemos entender que son parte de un discurso sobre lo musical construido históricamente y que hace parte de todas las relaciones de poder en permanente juego en el contexto actual (Said, 2004, pág. 26).

Sin embargo, desde ya quiero aclarar algo. La distinción entre *música clásica*, *popular* y *tradicional*, o entre *música clásica* y *otras músicas* parece dividir el espectro de la música en 2 o 3 grandes grupos, escondiendo así la diferencia importante que la *música clásica* representa entre el 2 y el 3% de las músicas que circulan en el mercado, y las *otras músicas* el restante 97 o 98% (Green, 2001). Es por esto que desde el título de este trabajo cuestiono que la llamada *Práctica Común* sea realmente una práctica común en la actualidad, o por lo menos en Colombia.

En este trabajo abordo el estudio de las ideologías que soportan la educación musical universitaria en Colombia a partir del estudio de caso de tres programas en Bogotá: el del Conservatorio de la Universidad Nacional, el de la Universidad Javeriana y el de la Universidad Distrital (cuya facultad de artes se conoce como la Academia Superior de Artes de Bogotá, ASAB). Tomo el programa del Conservatorio por ser la primera institución en ofrecer educación musical formal a nivel universitario en el país (programa que se remonta a finales del siglo XIX), el de la Javeriana por ser uno de los

¹ Tomo aquí como base la definición de música popular que ha dado Juan Pablo González para la definición de la IASPM Latinoamérica (Asociación para el Estudio de las Músicas Populares).

² Así como no hay una sino muchas músicas diferentes que se enmarcan dentro de la categoría *clásica*, también son muchas y muy diversas, y que incluso responden a ideologías contradictorias, las músicas enmarcadas dentro del término *popular*, y lo mismo para la categoría *tradicional*.

programas paradigmáticos en los últimos 20 años, y el de la ASAB por proponer una alternativa diferente a los programas anteriores. Tanto el programa del Conservatorio como el de la Javeriana responden a la educación musical hegemónica basada en el estudio de la música clásica, mientras que el programa de la ASAB es el único que le ha apostado a una educación musical que incluye fuertemente las músicas populares y tradicionales (aunque más en los primeros años que actualmente). El estudio de estas instituciones lo hago a partir de tres fuentes: documentos institucionales (donde se encuentran programas, currículos, objetivos, perfil de ingreso y de egreso, etc.), entrevistas a profesores y directivos, y etnografías de clases.

En el primer capítulo, presento el planteamiento del problema de investigación. En él, muestro en detalle las críticas generales que se le han planteado a la educación musical como sistema de pensamiento con raíces en proyectos civilizatorios de la modernidad.

En el segundo y tercer capítulos presento el análisis de la información obtenida a partir de dos ejes. El primero, al que llamo eje horizontal, se refiere a los planteamientos comunes en los profesores y directivos de estos programas, y que muchas veces son transversales a las diferentes instituciones aquí estudiadas. Este análisis se basa en las entrevistas y etnografías de clase, y es el tema del capítulo dos. El segundo eje, al que llamo eje vertical, muestra las diferencias de posicionamientos que cada una de estas tres instituciones estudiadas plantean, leídas principalmente a partir de los documentos institucionales y de algunos comentarios extraídos también de las entrevistas. Esto constituye el capítulo tres.

En el cuarto capítulo presento unas conclusiones de los análisis anteriores, y planteo unos lineamientos generales que sugiero deberían guiar los programas de educación musical en Colombia (al menos en el nivel universitario).

Toda la crítica que hago en este trabajo a la educación musical universitaria no busca ser solo una crítica de los discursos. Como se ha señalado ya bastante, la realidad está discursivamente constituida, pero no es sólo discurso. Así, el análisis que pretendo no es sólo del discurso, sino de los hechos concretos en los que se materializan esos discursos. La idea entonces es construir una argumentación que permanentemente se apoye en la evidencia empírica bajo el uso de documentación original, para tratar de lograr, en palabras de Eduardo Restrepo y Santiago Castro Gómez ñun entramado documental donde primen las fuentes antes que la información que proviene de los textos académicos, de las ideas preconcebidas, de las costumbres arraigadas, etc.ö (Castro-Gómez & Restrepo, 2008, pág. 36).

Creo que los análisis que aquí presento dan unas luces importantes no sólo para comprender estos tres programas de música específicos, sino también para mirar con ojo crítico cualquier otro programa de educación musical en el país y quizás fuera de él (no sólo educación universitaria, sino tal vez también en otros niveles).

Agradezco sinceramente a todas las personas que me brindaron su colaboración para este trabajo, especialmente a los profesores y profesoras que me aportaron información, me concedieron tiempo para sus entrevistas y me permitieron asistir a sus clases. Todos ellos aceptaron incluir sus voces en el presente trabajo y, aunque estoy seguro de que algunos pudieron sospechar mi desacuerdo con sus argumentos, no dudaron en ningún momento en plantear su punto de vista y hacer su aporte en esta investigación. De antemano les ofrezco disculpas si mis críticas a algunos de sus comentarios y posicionamientos pueden llegar a incomodarlos.

Agradezco también al profesor Mauricio Pardo por su valiosa asesoría en la dirección de esta tesis. Sus comentarios, y en particular sus preguntas, me fueron de gran utilidad para cuestionarme mi propio punto de vista y buscar así una mejor y más objetiva argumentación.

También quiero agradecer a todos los profesores de los cuales recibí clases durante el transcurso del programa de maestría. Especialmente, fueron para mí experiencias significativas las clases con los profesores Carlos Arturo López, Eduardo Restrepo y Erna von der Walde.

Por último, quiero agradecer a mi esposa Carolina Santamaría por su apoyo incondicional. Debo decir, no sin cierto sonrojo, que las mejores clases de etnomusicología las he recibido dentro del hogar. Espero que mis largas peroratas (o òloraö, según sus términos), fruto de mi apasionamiento por el tema, no la hayan aburrido en demasía.

Espero que este trabajo ayude a muchos a pensar y repensar el campo de la educación musical, y espero que sirva también para poner en primer plano la reflexión sobre la función social y el compromiso político de la música y de la educación musical - pensadas desde el mismo tipo de música a tratar y las lógicas con que se hace-, una discusión que dentro de los muros de la academia se suele dejar de lado.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

En este sistema de la cultura occidental que produce música maravillosa, ¿cuáles son los principios y valores que le subyacen y que expresa? Encontramos conceptos enigmáticos como genio, disciplina, eficiencia, la pirámide jerárquica de músicas y compositores, el músico como extraño y aislado, la fascinación de la complejidad, el estímulo de la innovación, la música como un gran ente con extensiones metafóricas. Pero, estamos forzados a sugerir, también vemos autoritarismo, conformismo, una rígida estructura de clases, hiperespecialización, amor a la grandeza, y más cosas de este tipo, todas explícita e implícitamente exaltadas. ¿Por qué los habitantes del Edificio de Música aman tan bien una clase de música que surge de principios que ellos probablemente rechazarían por ser fuentes de virtual brutalidad? (traducción mía) (Nettl, 1992, pág. 153)

Educación musical basada en música ñclásicaö.

En la mayor parte de los países del mundo, en sitios tan distantes como Japón, Finlandia, Ghana, Singapur, Rusia, Francia, Estados Unidos o Perú, la educación musical formal a nivel universitario se ha dedicado principalmente, y en ocasiones exclusivamente, al estudio de la llamada música clásica, académica, artística o erudita (Green, 2003). Y Colombia no ha sido la excepción. Desde el comienzo de la Academia Nacional de Música a fines del siglo XIX (actual Conservatorio de Música de la Universidad Nacional en Bogotá), institución que constituyó la primera opción de formación profesional en música, la música clásica ha constituido el principal objeto de estudio. Hoy en día, existen en Colombia 30 programas universitarios para la formación de músicos profesionales, casi todos ellos dedicados principalmente al estudio de esta misma música.

Sin embargo, son muchas y muy diferentes las manifestaciones musicales que se producen y circulan en el mundo. Por un lado, hay unas músicas que -producto de

posiciones hegemónicas de unos países sobre otros- circulan a escala global, como pueden ser el rock, el pop, el jazz, o la misma música clásica, entre otras; y a la vez hay otras muchas manifestaciones musicales que se producen en contextos más locales y son de circulación un poco menos (o mucho menos) extendida. En medio de estas dos categorías se encuentran muchísimas músicas que deambulan entre lo local y lo global. Para acercar el planteamiento a términos un poco más concretos, miremos por ejemplo los datos de ventas de géneros musicales en el mundo en 1997 que presenta Lucy Green:

34,3% pop

25.7% rock

11.8% dance

8.3% escucha fácil

7.7% R&B

3.6% clásica

2.1% country

1.4% otros

1.2% jazz

1.1% infantil

0.8% reggae

0.7% folk

0.3% blues

(Green, 2001, pág. 2).

Si bien estos porcentajes pueden ser muy discutibles (la misma clasificación en géneros parece ser producida desde el punto de vista de un inglés, el año de medición puede dar una cifra en algo diferente a la situación actual, y la circulación de la música no se mide sólo en términos de ventas de discos), nos pueden servir como un indicador macro de la diversidad de manifestaciones musicales que hay en el mundo, mucho más allá de la música clásica. En estos datos, la música clásica aparece solo con el 3.6% de las ventas de música en el mundo, lo cual implica que el restante 96.4% de las ventas pertenecen a otros muchos tipos de músicas. Ante este panorama surge la pregunta ¿por qué, siendo

tantas las manifestaciones musicales que ocurren en el mundo, la educación musical universitaria se ha concentrado en la música clásica?³

Ahora, si hacemos esta misma pregunta desde el contexto particular colombiano surgen inquietudes similares. Colombia es un país donde se producen y circulan una gran cantidad de manifestaciones musicales diferentes, principalmente por dos aspectos básicos. Primero, en parte por su posición geográfica estratégica que la ubica como punto de conexión entre el norte y el sur de América, Colombia ha sido un punto de tránsito de muchas músicas que viajan de un lado al otro. Muchas músicas mexicanas, cubanas y norteamericanas, así como músicas argentinas, bolivianas y ecuatorianas (por mencionar algunos países) han encontrado en Colombia espacios para su producción y circulación, y han encontrado públicos que no sólo las consumen sino que también las producen, en formas de apropiación que trascienden el simple consumo. Las rancheras, el tango, la salsa, el son cubano, entre otras, se han convertido en músicas tan arraigadas en Colombia como (o en algunos casos incluso más que) en sus países de origen. Y segundo, por ser Colombia un país que alberga una gran cantidad de culturas (la Nueva Constitución del 91 lo ha definido como multiétnico y pluricultural), se han producido al interior mismo del país una gran cantidad de manifestaciones musicales muy diversas, una diversidad de tal tamaño que aun los colombianos no terminamos de asimilar y comprender. Por solo mencionar algunos géneros contrastantes, en este país han surgido el paseo, bambuco, currulao, cumbia, bunde y torbellino. El mismo Ministerio de Cultura en su Plan Nacional de Música para la Convivencia ha dividido al país en once ejes musicales diferentes, y esto sólo refiriéndose a las músicas tradicionales, lo cual es un indicio de la gran diversidad de prácticas musicales en nuestro país.⁴

Por lo tanto, la misma pregunta del párrafo anterior se puede reformular pensada desde el contexto colombiano, ¿por qué, siendo tantas las manifestaciones musicales que ocurren en Colombia, la educación musical universitaria se ha concentrado en la música

³ Algo que complejiza aún más esta situación tiene que ver con el nivel de exposición e interés que tienen los niños en muchas partes del mundo hacia la música clásica. Dice Lucy Green (2003, pág. 264): "Children from all social classes in many countries are generally far more interested in various types of popular music than in classical music, and many children, especially from working-class backgrounds, come from families that do not consider classical music to be especially valuable. Despite or perhaps partly because of this, for the greater part of the twentieth century, Western classic music was accepted as the most valuable and relevant curriculum content for all children in many parts of the world."

⁴ Ver la página Cartografía de Prácticas Musicales en Colombia, realizada por el Ministerio de Cultura. Se puede consultar en: <http://www.mincultura.gov.co/tools/marco.php?idcategoria=17723>

clásica? La respuesta a esta pregunta tiene múltiples entradas. Sin embargo, una entrada ineludible, indispensable para cualquier aproximación, implica pensarla desde el punto de vista de la ideología. La música, como las demás artes, siendo una importante expresión cultural en todas las sociedades (no se conocen sociedades que no hagan música, al menos en el sentido que occidentalmente se le asigna al término), está inevitablemente inmersa dentro de las formas de comprender el mundo en cada contexto en particular. La música, y más ampliamente las prácticas musicales (entendidas no solo como el sonido musical mismo sino como todo el entramado de relaciones sociales para y por los que se hace música), en muchos aspectos no sólo reflejan sino que también producen y reproducen la ideología presente en una sociedad.

A lo largo del texto usaré el término ideología tal como lo conceptualiza la pedagoga musical Lucy Green:

El concepto de ideología se refiere a ideas, valores y supuestos que no son ni òverdaderosö ni òfalsosö sino que, más bien, vuelven el mundo inteligible y legitimado. Incluso, aunque diferentes ideologías pueden llegar a estar en conflicto directo, como en las guerras y las revoluciones, las ideologías normalmente ayudan a mantener los valores y relaciones sociales, sea en las formas en que esos valores y relaciones ya existen, o en las formas menos desestabilizadoras posibles. Así, las ideologías tienden a beneficiar a aquellos grupos sociales que ya están en posiciones relativamente ventajosas (traducción mía) (Green, 2003, pág. 263).

Como trataré de mostrar a lo largo de este trabajo, toda discusión sobre el tipo de educación musical universitaria es ante todo una discusión ideológica y política. Lo cultural, lo ideológico y lo político son tres dimensiones que se entrelazan de forma contundente cuando se aborda el análisis de cómo se ha construido esa educación musical universitaria en Colombia.

Marco conceptual

Para comprender por qué la música clásica se ha asumido como la principal música objeto de estudio en las universidades alrededor del mundo en general, y en Colombia en particular, es necesario pensar en la modernidad, entendida como un fenómeno histórico de largo aliento a nivel global. Trataré ahora de conceptualizar la modernidad

como proyecto civilizatorio, y me apoyaré también en los conceptos de colonialismo, colonialidad y poscolonialidad.

A grandes rasgos, la modernidad no es una única idea, un único proyecto, ni se materializa de una única forma, sino que tiene múltiples formas de comprenderse, articularse y materializarse, en diferentes épocas, lugares y contextos (Mitchell, 2000) (Grossberg) (inédito). Sin embargo, lo que puede caracterizar a todas las formas de modernidad es que se piensan como un proyecto civilizatorio. Esta modernidad como proyecto civilizatorio requiere entonces de la creación de una diferencia entre unos que civilizan y otros que son civilizados, donde es un Occidente imaginado el que civiliza y un no Occidente, también imaginado, el civilizado.⁵ Es decir, este proyecto implica la construcción de un nosotros (Occidente) frente a unos otros (no Occidente), diferenciación producida desde Occidente y que lo ubica a él como superior a no Occidente, lo cual justifica el proyecto civilizatorio.

Algunos autores, como el grupo de teóricos latinoamericanos poscoloniales denominado "Proyecto latino/latinoamericano modernidad/colonialidad" entre los que se destacan Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel y Walter D. Mignolo (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 9), han planteado que la modernidad comienza con el "descubrimiento" de América, por ser éste el momento en el que la expansión del sistema mundo y la expansión del colonialismo hicieron comenzar a imaginar a Europa como centro. La modernidad no es entonces un fenómeno exclusivamente europeo, como un sistema independiente, sino que es un fenómeno mundial que ubica a una Europa como centro y a lo demás como periferia (Hernández, 2007, pág. 243).

Con la modernidad aparece entonces el eurocentrismo como una noción que ubica a Europa, o por lo menos a una cierta versión imaginada de Europa, como intrínsecamente superior a lo no europeo. Esta noción se construyó de dos maneras: por un lado un eurocentrismo ontológico, es decir, que ve a todo lo europeo como "naturalmente" superior a lo no europeo; y por otro lado un eurocentrismo histórico temporal, que hace una construcción lineal de la historia donde lo europeo se ubica en la parte más avanzada (y por ende superior) y todo lo no europeo se ubica en estadios

⁵ Aunque Europa no es homogénea, la imagen de una Europa homogénea se usa y tiene efectos concretos. El análisis no la hace desaparecer. A esta imagen homogénea de Europa es lo que Chakrabarty llama la Europa hiperreal (Chakrabarty, 2008, pág. 58). Así como Chakrabarty habla de la Europa hiperreal, una Europa imaginada que sirve de modelo para las demás sociedades, y que sirve como fundamento para la dominación, es posible pensar en una modernidad hiperreal. No sería precisamente un único concepto de modernidad, pero implica que al hablarse en sus términos se está apelando a un ideal, un imaginario a seguir o aún cuando este ideal no sea siempre el mismo ni coherente-.

anteriores, pre-europeos. El eurocentrismo ontológico produce una división racial del mundo, donde los europeos y todo lo producido culturalmente por Europa es intrínsecamente superior a lo no europeo sencillamente porque la ñrazaö europea se ve como superior a cualquier otra raza. Por su parte, con el eurocentrismo histórico y su perspectiva lineal de la historia, aparece la noción de progreso. Todas las culturas del mundo estarían entonces ubicadas en posiciones diferentes dentro de esa gran línea histórica que comenzaría en el estado de ñnaturalezaö y culminaría en la ñcivilizaciónö, ese lugar ya ocupado por una Europa colonialista. Así, las demás culturas estarían abocadas a una carrera descomunal por alcanzar a Europa en su punto de ñevoluciónö. Aníbal Quijano lo expresa de la siguiente manera:

Esto dio pie a la peculiar perspectiva histórica dualista/evolucionista. Así todos los no-europeos pudieron ser considerados, de un lado, como pre-europeos y al mismo tiempo dispuestos en cierta cadena histórica y continua desde lo primitivo a lo civilizado, de lo irracional a lo racional, de lo tradicional a lo moderno, de lo mágico-mítico a lo científico. En otras palabras, desde lo no-europeo/pre-europeo a algo que en el tiempo se europeizará o "modernizará".ö (Quijano, 2005, pág. 225).

Empezamos a ver entonces las relaciones entre el eurocentrismo, la modernidad y el colonialismo. La construcción de una imagen de Europa como superior implica, necesariamente, una creación de la diferencia frente a lo no europeo puesto que construir una identidad es a la vez la construcción de una diferencia (Castro-Gómez & Restrepo, 2008, págs. 25-26). Por esto, el proyecto civilizatorio eurocentrado de la modernidad crea una serie de dualismos que consisten en diferenciar entre civilización/barbarie, racionalidad/irracionalidad, religión/superstición, ciencia/creencia, arte/artesanía. En últimas, una distinción entre lo europeo/no-europeo, o entre los blancos/los de color. Y es aquí donde encaja nuevamente el concepto de ideología. La modernidad como proyecto civilizatorio produce toda una ideología que le ayuda a posicionar a Europa como el centro y le ayuda a justificar sus proyectos de expansión en las nuevas colonias, una ideología jerárquica a partir de dualismos.

Por lo anterior, en América Latina las clases sociales se han conformado en estrecha relación con las diferenciaciones de razas. Como dice Aníbal Quijano ñlas ñclases socialesö en América Latina, tienen ñcolorö cualquier ñcolorö que pueda encontrarse en cualquier país, en cualquier momentoö (2005, pág. 241). Los españoles y las élites

criollas, siempre asociadas a lo blanco-europeo, se vieron a sí mismos como superiores frente a los otros, en este caso ñndiosö o ñnegrosö, quienes quedaron ubicados como racial y/o culturalmente inferiores (o simplemente gente ñsin culturaö), y por lo tanto bajo la guía civilizatoria eurocentrada. Y así como se dio una jerarquización racial, igualmente se dio una jerarquización de los productos culturales asociados. En el proceso de colonización los europeos reprimieron lo más posible las formas de producción de conocimiento de los grupos colonizados (Quijano, 2005, págs. 209-210). Este proceso se ha mantenido en diferentes niveles después de las independencias. El proyecto civilizatorio ha intentado ñeducarö -esto es, implantar la cultura legítima europea- a todos aquellos ñndiosö, ñnegrosö y también ñmestizosö, toda esa gente ñsin culturaö. De esta manera, el imperialismo, el colonialismo, el racismo y también el sexismo no son consecuencias negativas del proyecto de modernidad sino que son parte constitutiva del mismo, son parte de su configuración: la colonialidad es la otra cara de la modernidad (Castro-Gómez & Restrepo, 2008, pág. 24).

En este punto, vale la pena introducir la distinción entre colonialismo, colonialidad y poscolonialidad, ya que no es posible comprender la modernidad sin relacionarla con estos tres conceptos. Siguiendo a Santiago Castro Gómez y Eduardo Restrepo, la distinción entre colonialismo, colonialidad y poscolonialidad es la siguiente:

El colonialismo es un fenómeno más puntual y reducido al aparato de dominio político y militar colonialista en aras de garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del poder colonizador. La colonialidad, en cambio, es un fenómeno mucho más complejo y de larga duración que se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria. Este patrón de poder fue articulado por primera vez con la conquista de América y se convirtió luego en un elemento estructural para la configuración del sistema-mundo moderno/colonial (Quijano 2000, 202). De ahí que al hablar de ñposcolonialidadö no nos referimos a una época en la que la colonialidad haya quedado atrás, como quieren Hardt y Negri, sino a la transformación posmoderna de los principios con los que opera la colonialidad del ser, del poder y del saber hoy. ñPoscolonialidadö quiere decir pues, nuevas formas de colonialidad

articuladas al capitalismo posfordista y, al mismo tiempo, nuevas formas (molares y moleculares) de resistencia (descolonialidad). (Mignolo 2002, 33; Castro-Gómez 2005b). (Castro-Gómez & Restrepo, 2008, pág. 24).

Basándonos en estas conceptualizaciones, el colonialismo en Colombia habría terminado en 1810 con la Independencia, mientras que la colonialidad continuó como una forma de dominación epistémica, una configuración ideológica que permitía reproducir las relaciones desiguales de poder. La poscolonialidad es entonces esas nuevas formas de colonialidad que aparecen bajo las últimas transformaciones del capitalismo.

Sin embargo, lo más notable del eurocentrismo no es que los europeos se hubieran considerado a sí mismos como la culminación de una trayectoria civilizatoria desde un estado de naturaleza (Quijano, 2005, pág. 213), como modernos, como el modelo a seguir para los demás pueblos del mundo. La verdadera fuerza del eurocentrismo radica en que los europeos hayan logrado difundir y establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder (Quijano, 2005, pág. 213). Ahí radica el poder de la colonialidad y la poscolonialidad, que más allá de la dominación militar que garantizaba el colonialismo, toda una forma de comprender y concebir el mundo mantiene las relaciones jerárquicas organizadas desde la modernidad eurocentrada. El eurocentrismo, por ende, no corresponde con una forma de conocer que se haya dado a lo largo de toda la historia de Europa, ni en toda Europa Occidental en particular, sino a una particular forma de conocer que, en los últimos siglos, se hace hegemónica en todo el mundo, colonizando y colocándose por encima de cualquier otra forma de pensamiento (Quijano, 2005, pág. 219), una forma de conocer que termina modelando el pensamiento tanto de los europeos como de los no europeos (Said, 2004).

Una implicación directa de los conceptos de colonialidad y poscolonialidad es que el mundo no ha sido completamente descolonizado. La descolonización de las colonias españolas en América Latina en el siglo XIX, y luego la descolonización de las colonias inglesas y francesas en el XX, fueron descolonizaciones jurídico-políticas, pero se hace necesario complementarlas con una descolonización de esa forma eurocéntrica de concebir el mundo, una descolonización que apunte a reconfigurar las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 17).

Esta descolonización, a la que autores como Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel aluden con el nombre de decolonialidad, constituye un gran desafío epistémico y cultural de largo alcance, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 17).

Sin embargo, este eurocentrismo ha tenido una reconfiguración importante desde al menos el final de la Primera Guerra Mundial, y con gran fuerza desde el final de la Segunda. Con la consolidación de Estados Unidos como el nuevo país imperialista, las lógicas eurocéntricas comienzan a trasladarse, sin mayores cambios ni cuestionamientos, hacia esta nueva superpotencia. En América Latina, que hasta entonces se había caracterizado por tener unas élites criollas ansiosas por imitar todos los modelos provenientes de Europa, aparece ahora el afán por imitar también los modelos provenientes de Estados Unidos. En parte, esto es alimentado por la pretensión de Estados Unidos de continuar con las lógicas eurocéntricas en cuanto a que asume el discurso del progreso, del avance lineal de la historia, para ubicarse ahora él por delante de Europa, una Europa que Estados Unidos considera su padre cultural en rezago. Es decir, Estados Unidos se considera ahora como heredero directo de la civilización europea, y por ende como lo nuevo, como la cultura que está ahora marchando al frente de la civilización. El proyecto civilizatorio moderno aparece ya no necesariamente centrado en Europa sino como posicionado en Estados Unidos, o, por lo menos, ocupando ambos una posición hegemónica compartida. En América Latina la consecuencia ha sido lo que se podría llamar un nordocentrismo, es decir, una pretensión de las élites por imitar los modelos provenientes del norte, sea éste Estados Unidos o Europa (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 14).

Para comprender mejor cómo se da ese posicionamiento del eurocentrismo (y luego del nordocentrismo), es importante recurrir al concepto de la *hybris del punto cero* desarrollado por Santiago Castro-Gómez (2005). Con este concepto, Castro-Gómez se refiere al pecado de Occidente de pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista (2007, pág. 83). El *punto cero* corresponde a pensar un punto de observación o de juicio que sea objetivo, neutro, no dependiente del observador (ni de su posición ni de su subjetividad). Surge de la pretensión de que mientras más distancia haya entre el objeto y el observador mayor será la objetividad de la mirada y, ubicados en el punto extremo de distanciamiento entre observador y objeto, se pretende encontrar una objetividad absoluta, un *punto cero* de observación, un punto de vista sobre el cual no

es posible adoptar ningún punto de vista (Castro-Gómez, 2005, pág. 59). La *hybris* se refiere al pecado de los mortales de querer ser como los dioses, de querer tener el mismo poder de objetividad de los dioses. Por eso la *hybris del punto cero* se refiere al pecado de Occidente de considerarse como el Dios que todo lo sabe, lo cual le permite establecer los siguientes tres supuestos: a) asumir su propio punto de vista como verdadero y juzgar a cualquier otro punto de vista que difiera de él como falso; b) pensar que lo que produce Occidente es conocimiento mientras lo que produce no Occidente son sólo saberes; y c) pensar a Occidente como *civilizado* y a no Occidente como atrasado o primitivo. Así, poco a poco los conocimientos subalternos fueron excluidos, silenciados o ignorados, mientras que las producciones culturales de Occidente fueron consideradas como *objetivamente* superiores, o incluso como las únicas válidas.

Toda la ideología del proyecto civilizatorio de la modernidad que he tratado de esbozar en estas primeras páginas aparece pensada entonces no como ideología en sí misma sino como algo natural, científico, como hechos dados e incuestionables. El pecado de Occidente consiste en pensar que sus propias lógicas de pensamiento no son subjetivas ni ideológicas. Es más, ni siquiera piensa en que sean *sus* propias lógicas de pensamiento sino que son *las* lógicas de pensamiento, las únicas válidas, en una pretensión de universalismo y neutralidad valorativa que no admite cuestionamientos.

Llevando todos estos planteamientos hacia el campo de la educación musical, que en últimas es el que nos concierne en este trabajo, mi intención es indagar por ese *punto cero* que ha considerado históricamente a la música clásica como la única legítima para ser estudiada en la formación universitaria. Como bien dice Oscar Hernández *indagar por el punto cero de algo que generalmente se acepta como verdadero equivale a visibilizar (en primer lugar) y a cuestionar (en segundo lugar) la lógica que subyace detrás de ese algo* (2007, pág. 245).

El pecado de la *hybris del punto cero* ha tenido un correlato importante en la valoración de la música. Así como desde el punto de vista moderno-occidental los criterios *objetivos* se piensan como aquellos universales no asociados a contextos específicos, no *alterados* por la subjetividad, desde comienzos del siglo XIX en el campo musical se empieza a pensar como la más alta manifestación musical aquella que consiste en música instrumental, la música que no tiene conexiones directas con ningún otro elemento *extramusical*. Este tipo de música se empieza a nombrar como *música absoluta* (Dahlhaus, 1999), una música que se considera como solo sonido,

independiente del contexto histórico-social al que se debe, y por lo tanto apreciable desde una neutralidad valorativa.⁶ Esto generó una transformación completa en la manera de entender la música y de aproximarse a ella. Desde comienzos del siglo XIX, la música clásica cada vez comenzó a cantarse menos y a ser más instrumental (aunque se continuó componiendo música cantada de gran relevancia). Esta ideología se acomoda también a la concepción dualista de la modernidad que mencionábamos anteriormente. Hans Eisler, citado por Dahlhaus, dice: «La supremacía de la música sin texto, llamada también vulgarmente «música absoluta» la separación entre música y trabajo, entre música pesada y ligera, entre profesionales y aficionados, son típicas de la música en el capitalismo.» (1999, pág. 6).

En la siguiente sección ahondaré en este tipo de valoraciones dualistas que se producen en el campo de las artes, específicamente para la música. Solo quiero cerrar este apartado mostrando cómo, al interior de la academia, la música que hegemónicamente ha representado a Occidente es la música clásica, y cómo todas las otras músicas, llámense populares, folclóricas, tradicionales, de base campesina, o como se les llame, han sido sistemáticamente rechazadas, invisibilizadas o ignoradas, y cómo esta diferenciación corresponde no tanto a una actitud frente a las músicas como frente a los grupos humanos que las producen y a los que representan. Es decir, al menos de forma evidente en la educación musical académica, la música clásica ha sido valorada por representar a un Occidente, mientras las otras músicas han sido subvaloradas a través de ciertas dinámicas de distinción en términos de raza, clase, capital simbólico y capital cultural que presentaré luego en detalle.

Criterios de valoración de ñlo artísticoö en la Academia de música: distinción alta cultura/baja cultura

La forma como se ha construido el discurso sobre lo artístico en la cultura occidental es algo que abarca numerosos campos de la sociedad. En este caso, me referiré al caso específico de la música, principalmente en el ámbito académico, para lo cual Occidente ha definido como única música ñartísticaö a su propia música ñclásicaö, esto es, a la tradición musical de Europa occidental enmarcada mayoritariamente dentro del período

⁶ En *El Amor al Arte*, Bourdieu y Darbel (2003, págs. 148-149) muestran cómo también los museos en Europa, al menos hasta 1970, consideraban las obras pictóricas y escultóricas como objetos puros, absolutos, más allá de cualquier contexto social. Es la misma posición que asume el término ñmúsica absolutaö para la música clásica.

conocido como de la *práctica común* (siglos XVIII y XIX), asociado a nombres como Bach, Mozart y Beethoven, entre otros.

Los criterios con los que se considera, al interior de la Academia, qué música es verdadero *arte*, lo cual implica qué música es objeto legítimo de estudio, hacen parte de un cuerpo ideológico que se presenta como relativamente coherente y estructurado, típico de la modernidad occidental. Por lo tanto, los criterios con los que se juzga a la música *clásica* como música superior frente a cualquier otra música, y lo cual la hace parte de la *alta cultura*, no se pueden enumerar a la manera de una lista de chequeo, como elementos separados, sino que se deben mirar como un todo, como argumentaciones interrelacionadas. Intentaré entonces mostrar esos criterios de valoración tratando de unirlos en la argumentación.

Toda obra de arte se considera que debe ser original, esto es, que parta de la inspiración de un individuo. La obra no debe ser una simple copia o imitación de algo ya hecho sino que debe tener el sello propio de cada autor. En este caso, la imitación será más propia de la artesanía que del verdadero *arte*. Esta importancia de la originalidad se une con el concepto de genio (o genialidad)⁷. El verdadero artista se considera un genio, alguien más allá de lo normal. En algunos casos incluso se llega a asociar con lo divino, lo sobrehumano. Así, el artista está separado de la sociedad, haciendo parte de una casta especial. Esa inspiración es una manifestación de algo espiritual, más allá de lo material. Así, la obra de arte debe estar por fuera de las condiciones sociales e históricas de su existencia, y se entiende como una obra pura y autónoma (en algunos casos incluso a la música *clásica* se la conoce también como *música pura* o *música absoluta*) (Kingsbury, 1988) (Fischerman, 2005, pág. 26). Según Dahlhaus *no es exagerado afirmar que el concepto de música absoluta es la idea que soporta toda la estética musical en la era clásico-romántica.* (Dahlhaus, 1999, pág. 6).

Para que esta música sea *pura* o *absoluta* debe estar separada de toda alusión a lo material, a lo concreto, por lo cual se comienza a privilegiar la música instrumental por encima de la música cantada. El argumento es que la música cantada, al tener letra, está sujeta a un referente concreto, lo cual la hace *impura*, la *contamina*.⁸

⁷ La idea del *genio* es típica del romanticismo del siglo XVIII, pensado frecuentemente como esa persona con un talento sobrehumano, en contacto místico con Dios, incomprendido por la sociedad, y el cual probablemente recibirá el reconocimiento merecido sólo después de muerto. Ver Green (2003) y Nettl (1995).

⁸ Ver también Wolff (1987).

Lo que hoy nos parece evidente, como si procediera de la naturaleza misma de las cosas ó que la música es un fenómeno sonoro y no otra cosa, y que por lo tanto un texto forma parte de los elementos òextramusicalesö- resulta ser un teorema acuñado históricamente, que no tiene más allá de dos siglos de antigüedadö (Dahlhaus, 1999, págs. 10-11).

A la estética kantiana se le debe gran parte de esta posición ideológica que ubica a la música instrumental como superior a la música con texto. En un agudo análisis que hace Tomlinson acerca de la estética musical en Kant dice:

Kant considera la canción solo *in absentia*, es decir, al especificar que la belleza libre es restringida a la música instrumental; pero esta restricción plantea, en efecto, una muy arraigada diferenciación entre los dos. En esta distinción (aunque él seguramente no hubiera aprobado la consecuencia), Kant preparó el terreno para el ennoblecimiento de la música instrumental a lo largo del siglo XIX (traducción mía) (Tomlinson, 2003, pág. 35).

La música más apreciada comienza a ser entonces la instrumental (no coincidentalmente la mayoría de las músicas populares y tradicionales en el mundo siguen teniendo el texto como elemento relevante).⁹ Por ello, aparece una jerarquización de los oficios del músico, donde la actividad de componer (más asociada con lo racional y objetivo) se piensa como masculina, mientras que cantar (ligada a la intuición) se piensa femenina (Green, 2003, pág. 269).

Como base de todos los criterios anteriores, se parte también del supuesto de que la valoración que se hace de ese arte es objetiva, libre de prejuicios, donde la sociedad que la juzga se encuentra en una plataforma de neutralidad valorativa, lo que llamamos la *hybris del punto cero*. Frente a esto, los criterios que se asumen deben ser (al menos aparentemente) racionales y científicos. Por esto, la música òartísticaö debe ser compleja y debe requerir de excelencia técnica para su interpretación (virtuosismo instrumental).

Otros parámetros racionales para òmedirö una música se encarnan en la posibilidad de escribirla. Unido a la idea de la división de culturas como una civilización letrada versus

⁹ Esto no quiere decir que se haya dejado de componer música con textos, o que esta música deje de tener valor dentro de la conceptualización académica. Solo indica que a partir de comienzos del siglo XIX hubo un giro que le dio cada vez mayor importancia a la música instrumental sobre la música cantada.

unos bárbaros iletrados, se privilegia la música de tradición escrita. Con esta distinción (que se le debe más a la estética de Forkel filósofo y uno de los fundadores de la musicología histórica a finales del siglo XVIII- que a la de Kant) (Tomlinson, 2003), se asume que la buena música se desarrolla a la par con la escritura. Así, la música que no tuviera una escritura desarrollada resultaba música de segunda clase. Lo que hay detrás de esa pretensión es en últimas un afán de distinción: como la música se desarrolla con la escritura musical, y la escritura musical se desarrolla sólo en sociedades alfabetizadas, entonces la música desarrollada es sólo posible en sociedades letradas. Así, los no letrados son vistos como musicalmente atrasados también (Tomlinson, 2003, pág. 36).

Incluso, se llega a entender la obra de arte musical como la partitura -ese objeto estático e inmutable- más que como la interpretación o la ejecución de la obra misma. Se olvida que la partitura es una representación de la música y se piensa como la música misma. Esto es lo que, siguiendo a Said (2004), podríamos llamar textualismo: consiste en el error de confundir la representación con el objeto representado. En este caso, confundir la partitura con la música.

Y desde la partitura, como objeto tangible, se comienzan a racionalizar ciertos aspectos que puedan considerarse como neutros para su valoración. Es con ello que toma una importancia crucial el nivel de complejidad armónica, por encima de los aspectos rítmicos (esto también está asociado a la idea de arte puro, ya que el aspecto rítmico tiende a asociarse con lo corporal, lo sensorial y lo natural, por lo cual se trata de ocultar). La armonía es un aspecto de la música al que se le puede efectuar un análisis minucioso a partir de la partitura. En la partitura como representación escrita la armonía resulta un elemento que se puede analizar minuciosamente, cuantificar, medir, y por esto se piensa que se puede llegar a una comprensión y apreciación de ella por medio de la razón. Así, la armonía pasa de la música a la partitura y, una vez allí, puede ser objeto de estudio científico, aparentemente objetivo, alejado de cualquier subjetividad o emocionalidad que la sonoridad concreta de esa armonía pueda generar en un oyente (lo que constituye una asociación del textualismo con la racionalidad cientifista). En esta valoración de la armonía, se pretende que la buena armonía es aquella que responde a los parámetros de la música clásica, y cualquier otra música quedará medida a partir de ello. Oscar Hernández lo enuncia de manera explícita:

En lo que quiero hacer énfasis es en la centralidad que tiene el elemento armónico (el que ha sido abordado de una manera más científica hasta ese

momento de la historia) para la inclusión de una música en el esquema valorativo que se incorpora como parte de los imaginarios coloniales. Así (í) el cumplimiento de los cánones europeos en el manejo de la armonía puede llegar a determinar el grado de evolución de un género musical (Hernández, 2007, pág. 254).

De los elementos constitutivos de la música, mientras la armonía es sobrevalorada, el ritmo trata de ser negado o reducido al máximo. Esto ocurre por la fuerte asociación que se da del ritmo con el movimiento, la danza, y por lo tanto con el cuerpo. Desde la visión Occidental, lo corporal está asociado a lo terrenal y al pecado, en oposición a lo espiritual, lo mental y lo racional. Así, la música clásica poco a poco va pensándose más para ser escuchada que bailada, más asociada a lo espiritual que a lo corporal. Así, por ejemplo, las músicas africanas, caracterizadas muchas de ellas por la relevancia de elementos rítmicos y por su asociación con el baile, son vistas como músicas inferiores, inframúsicas (en últimas: músicas de negros).

Si bien esta descripción del sistema de valoración musical desde el punto de vista de la ñalta culturaö puede parecer un poco superficial con esta manera de narrarlo, el objetivo era mostrar los diferentes aspectos de forma interrelacionada, como parte de un todo. Esto configura la base epistemológica sobre la cual se construyen esas valoraciones.¹⁰ Como cualquier criterio de valoración, los mencionados anteriormente surgen cada uno en contraposición a sus opuestos. Es decir, para poder definir algo como lo ñverdaderoö, lo ñmejorö o lo ñcorrectoö, es necesario establecerlo a partir de la diferencia con aquello que no lo es. En este sentido, cada uno de los criterios de valoración mencionados tienen un opuesto, un otro del cual se quieren diferenciar. Para mayor claridad, mencionaré de forma esquemática los criterios discutidos, y a cada uno le asignaré su opuesto, esa categoría de la cual se quieren diferenciar y a la cual quieren excluir:

Originalidad	Imitación
Genialidad	Ordinariez
Autonomía	Condicionamiento histórico y social

¹⁰ Todos estos criterios de valoración han sido discutidos ampliamente en los textos de Kingsbury (1988), Nettle (1995), Tomlinson (2003), Fischerman, (2005), Hernández (2007), Bourdieu (1998) (1995), Castro-Gómez (2000), Leppert y McClary (1987) y Green (2001) (2003).

Espíritu	Materialidad
Música instrumental	Música cantada
Virtuoso	Fácil
Objetivo	Subjetivo
Racional	Irracional
Complejidad	Simpleza
Escritura	Oralidad
Armonía	Ritmo
Cultura	Naturaleza
Mente	Cuerpo
Masculino	Femenino

Esta epistemología que conforman los criterios de valor mencionados para la alta cultura estaría diferenciando a la música clásica de las demás músicas, sean populares o folclóricas. Si miramos los términos ubicados al lado izquierdo de las diadas, vemos que son criterios con los cuales la cultura occidental se ha construido como superior a las demás culturas.¹¹ Esto se encuentra en estrecha relación con una clara necesidad de Occidente de justificarse y posicionarse ideológicamente en el marco de la expansión colonial que comenzó con el descubrimiento de América. Sin embargo, la relación de esta epistemología con las colonizaciones europeas es algo que escapa los límites de este trabajo. Por lo pronto, me interesa mostrar que todo este marco conceptual está relacionado directamente con factores mucho más allá de lo estrictamente musical o artístico, aún cuando bajo la supuesta objetividad o neutralidad valorativa dicha conexión no aparezca de forma explícita.¹²

¹¹ En sus análisis de los gustos artísticos, planteados principalmente en términos de clase, Bourdieu (1998, pág. 92) muestra esta forma de producción de binarismos así: «las fracciones dominantes tienden siempre a pensar su relación con las fracciones dominadas por medio de la contraposición entre lo masculino y lo femenino, lo serio y lo frívolo, lo útil y lo fútil, lo responsable y lo irresponsable, el realismo y el irrealismo». En Latinoamérica específicamente, los posicionamientos de clase son al mismo tiempo posicionamientos de raza, lo cual complejiza aún más este posicionamiento hegemónico (Wade, 2000).

¹² Santiago Castro-Gómez resume un poco toda esta ideología de la siguiente manera: «Ahora bien, si mediante la cultura el hombre se va liberando paulatinamente de las cadenas que le impone la naturaleza, entonces las formas culturales adquirirán también un grado cada vez mayor de perfección, en la medida en que permitan el despliegue del espíritu, es decir, el ejercicio de la libertad humana. Para Hegel, las formas culturales que se acercan más a la naturaleza tienen un grado de dignidad mucho menor que aquéllas que hacen abstracción de la misma. Esto debido a que la naturaleza pertenece a la esfera de la necesidad, mientras que el espíritu es el ámbito propio de la libertad. Así, por ejemplo, las religiones que

Como último aspecto de esta sección, me interesa mostrar que estos criterios de valoración no son sólo de un Occidente frente a unos òotrosö. También, son unos criterios establecidos por lógicas masculinas -ante lo cual también se negaría, o como mínimo quedaría subvalorado, lo femenino-, y que implican también una posición de clase ócriterios establecidos desde el punto de vista de las clases medias y altas como forma de distinción. Es decir, estas lógicas no son sólo de la cultura õblanca occidentalö sino que corresponden al õhombre blanco occidental de clase media o altaö. Al respecto, es notorio cómo las actividades de componer y de interpretar instrumentos han estado históricamente más asociadas al hombre que a la mujer. Incluso hoy en día, en las carreras de música (al menos en Colombia) la carrera de canto está casi exclusivamente formada por mujeres, mientras que la composición lo está por hombres.¹³ Esto se explica por la imagen que esta misma construcción ideológica hace de la mujer como ser irracional, simple, intuitivo y ligado a la naturaleza; a ella se le asignan labores menores, tareas más insignificantes y menos trascendentales, como cantar.¹⁴ Y también, es claro cómo la õalta culturaö define a y es definida por las élites sociales, lo cual ayuda a diferenciarlas de los estratos bajos de la sociedad.

Como vemos, la construcción social de la õalta culturaö no se limita a una forma de dominación de un Occidente frente a unos òotrosö, lo cual sería un reduccionismo cultural, sino que también implica, al interior mismo de la cultura occidental, formas de dominación a partir de la raza, género y clase.

practican cultos naturalistas son inferiores al cristianismo, debido a que éste posee un concepto más abstracto de la divinidad (Dios es espíritu). Igual ocurre con las manifestaciones artísticas: aquéllas que imitan a la naturaleza o que giran en torno a lo puramente figurativo son inferiores frente aquéllas que privilegian las formas puras, debido a que estas últimas han logrado escapar de la tiranía de los contenidos materiales, que no son aptos para la libre expresión del espíritu. De la mano de Hegel encontramos, entonces, una segunda característica del concepto tradicional de cultura: el privilegio de la llamada õcultura altaö sobre la õcultura popularö. Las formas propiamente letradas o, como diría Weber, õracionalizadasö de la cultura (codificación musical, arte secularizado, literatura, filosofía, historiografía) son más elevadas desde el punto de vista fenomenológico, puesto que a través de ellas el hombre puede volver sobre sí mismo y reconocer su propia vocación espiritual. Los grupos humanos que no han logrado acceder a la reflexividad de la cultura alta permanecen anclados en la õminoría de edadö y se hallan necesitados de la õiluminaciónö proveniente de los letrados, y particularmente de los filósofos. Ellos, los letrados y los filósofos, son los que pueden elevarse sobre todas las contingencias culturales y aprehender a su objeto desde afuera, con la misma mirada de *Deus absconditus* que se digna a contemplar el mundoö (Castro-Gómez, 2000, págs. 95-96)

¹³ Ver Quintana (2008), Green (2003) y Nettle (1995).

¹⁴ Interesante aquí notar que en el ámbito de la música popular la actividad de cantar la realizan tanto hombres como mujeres, estableciéndose en algunos casos preferencias según el género musical. Por ejemplo, es más común encontrar hombres cantando salsa o rock, mientras que son las mujeres las cantantes en el bullerengue o el currulao, y mayoritariamente en el jazz. Cada género musical tiene unas divisiones diferentes entre los roles de lo masculino y lo femenino, pero en todos los casos son divisiones diferentes a las que establece la õalta culturaö, que son las que prevalecen al interior de la Academia.

Reproduzco *in extenso* la siguiente cita de Lucy Green porque considero muestra de forma clara que la valoración positiva que cobra la música clásica corresponde a una ideología que ayuda a mantener relaciones de poder:

Hasta hace poco, las ideologías musicales han sugerido que a la música clásica se le atribuye el más alto valor, por medio de asignarle cualidades trascendentales como la universalidad, complejidad, originalidad o autonomía. Estas cualidades operan no solo como marcadores para determinar el valor musical en sí mismo, sino que también proveen varios mecanismos para diferenciar la música clásica de otras músicas. El caso de la música popular provee un claro ejemplo, desde el momento en que así es entendida, ya que al contrastarse con la música clásica se ve como efímera, trivial, trillada y comercial. Pero lo que vuelve ideológica la determinación de la superioridad de la música clásica no es que lo anterior sea necesariamente falso. Más bien, es que tiende a perpetuar los valores de un particular e interesado grupo social a expensas de otros, mientras al mismo tiempo estos valores se hacen ver como objetivos o desinteresados (traducción mía) (Green, 2003, pág. 264).

Como he mostrado, estos cuestionamientos a la forma en que se ha posicionado a la música clásica como mejor o superior a otras músicas ya han sido realizados por varios autores desde diferentes enfoques. Muchos de ellos no sólo cuestionan este posicionamiento de la música clásica en la cultura en general, sino que también lo han hecho por su posición hegemónica dentro de las Academias de música. Para el caso colombiano es relevante el artículo ya mencionado de Oscar Hernández titulado *La Colonialidad y la Poscolonialidad Musical en Colombia* (Hernández, 2007).

Sin embargo, encuentro que estas críticas se han hecho de forma general a la educación musical universitaria, la mayor de las veces sin confrontarlas (o al menos sin aportar evidencias) en contextos particulares y situaciones concretas.¹⁵ De cierta forma, pareciera que estos textos asumieran que toda la educación musical universitaria a nivel

¹⁵ Solo conozco dos textos que hayan hecho trabajo de campo documentado para mostrar estas críticas en casos concretos: uno es el libro de Kingsbury (1988), que es producto de una etnografía a un conservatorio en EEUU, y otro es la disertación de doctorado de O'Brien (2010) la cual es producto de una etnografía a dos programas universitarios en músicas populares en Argentina, programas que por posicionarse como una opción alternativa a la formación hegemónica, plantean problemas y miradas en algo diferentes a los construidos desde la música clásica. Otro trabajo interesante es el de Nettle (1995) que, aunque no es producto de una etnografía como tal, sí es resultado de muchos años de inmersión dentro del sistema educativo musical tradicional.

mundial fuera igual, que no hubiera diferencias importantes entre países o entre diferentes instituciones en un mismo país, y que todas las personas que trabajan al interior de estos programas compartieran la misma ideología. Por lo tanto, surge la pregunta ¿qué tanto y de qué manera se encontrarán este tipo de posicionamientos en las instituciones de educación musical universitaria en Colombia? ¿Qué tanto se en el pensamiento de los diferentes docentes y directivos en las carreras de música en nuestro país? ¿Y qué tanto corresponden con lo que dicen los documentos institucionales de las carreras de música?

Además, toda esta construcción ideológica no necesariamente comprende un cuerpo perfectamente coherente de conceptos, sino que las valoraciones cambian y se acomodan según diferentes situaciones y casos concretos. Por ejemplo, una misma obra puede ser compleja armónicamente pero fácil de ejecutar, o puede considerarse autónoma y espiritual y a la vez tener un fuerte componente rítmico. Por todo esto, también se hace necesario mirar cómo se articulan estos diferentes criterios de valoración en situaciones, personas e instituciones específicas, ya que están lejos de constituir una ideología monolítica y cerrada.

Por ello, lo que pretendo hacer en este trabajo es buscar confrontar esas críticas generales que se han hecho a la educación musical en general, con el análisis crítico de tres carreras de música en Bogotá. Es decir, asumo como hipótesis de trabajo que todas estas críticas mencionadas están presentes en las carreras de música en Colombia, y el trabajo consistirá en confrontar esa hipótesis con el análisis detallado de tres casos concretos. Los programas de música que analizaré son los de la Universidad Nacional, la Universidad Javeriana y la Universidad Distrital, todas con sede en Bogotá.

Por qué la Nacional, La Javeriana y La Distrital

El 22 de febrero de 1882 entró en funcionamiento la Academia Nacional de Música, primera institución en Colombia en ofrecer educación musical profesional. Dirigida por Jorge Price, y con sede en Bogotá, la institución inició ofreciendo cursos de violín, viola, violonchelo, contrabajo, clarinete, flauta, trompa, trombón, trompeta, teoría y solfeo. Casi 30 años después, el 18 de octubre de 1910, el reconocido compositor Guillermo Uribe Holguín asumió su dirección e inmediatamente puso en marcha el tránsito de la Academia a conservatorio, tomando como modelo el Conservatorio Francés. En 1935 se anexa a la Universidad Nacional de Colombia con el nombre de

Conservatorio Nacional de Música. En 1965, con la "Reforma Patiño", cambia su nombre por Departamento de Música, y finalmente en el año 2002, por una razón simbólica más que por cambios a nivel administrativo, adquiere el nombre de Conservatorio de Música (Conservatorio, 2005, pág. 9). Esta es la institución que hoy en día ofrece su programa de música en la Universidad Nacional, y se le conoce comúnmente como el Conservatorio.

Por su larga trayectoria en educación musical en Colombia, por ser la primera institución en ofrecer este tipo de formación, y por ser una institución musical más o menos ajustada a los parámetros de la educación musical tradicional en Occidente, el Conservatorio es una institución pertinente para ser abordada en el presente estudio.

La educación tipo conservatorio es una forma de educación musical proveniente de Europa que tiene sus orígenes en la Italia del siglo XVI. Si bien presenta muchas variantes según las épocas y lugares, a grandes rasgos se caracteriza por ser una educación centrada en formar principalmente intérpretes, aunque también centra sus esfuerzos a la formación de directores y compositores, todo basado en la música clásica.¹⁶ Por esto, el que la institución encargada de la educación musical en la Universidad Nacional se llame hoy en día Conservatorio tiene un peso simbólico importante: intenta hacer explícito su nexo con el modelo educativo traído de Europa. La descripción de la ideología que sostiene la educación musical, presentada en los apartes anteriores de este capítulo, está basada en la educación tipo conservatorio puesto que es el tipo de educación musical universitaria más extendido a nivel global, por lo cual el estudio de este programa de la Nacional cobra especial relevancia en el presente trabajo.¹⁷

El programa de la Javeriana tiene una historia muy diferente. En 1986, a partir de una propuesta que el maestro Guillermo Gaviria hizo a las directivas de la Universidad, se abrieron unos cursos de música adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales. Poco a poco estos cursos fueron tomando cada vez más fuerza y mayor rigor en su enseñanza, hasta que en el año 1991 se aprobó oficialmente la Carrera de Estudios Musicales y se creó a su vez el Departamento de Música. Posteriormente, en 1995 se creó la Facultad de Artes a la cual se anexó este Departamento. Desde el inicio de la Carrera de Estudios Musicales en 1991, el programa de la Javeriana se planteó como una alternativa

¹⁶ Recomiendo leer la entrada que hay sobre los Conservatorios en la enciclopedia Grove Music.

¹⁷ A lo largo del texto usaré el término conservatorio con minúscula inicial para referirme al tipo de educación que en esas instituciones se ofrece, y utilizaré Conservatorio con mayúscula inicial para referirme a la institución de la Universidad Nacional que ofrece esta formación.

interesante para la educación musical, diferente a lo que proponía el Conservatorio. Mientras el Conservatorio mantenía su enfoque en formar principalmente intérpretes, y su educación se basaba en buscar un alto nivel de virtuosismo en el dominio de los instrumentos, el programa de la Javeriana se mostraba como una apuesta por buscar músicos más òntegralesö, que en términos de este programa implicaba músicos que no solo tocaran bien sus instrumentos sino que pudieran analizar las obras que interpretaban. Desde la Javeriana se asumía que el músico del Conservatorio tenía una gran destreza técnica en el manejo de su instrumento, pero poca capacidad de òcomprensiónö musical, por lo cual producían instrumentistas mecánicos con ausencia de capacidad expresiva. Ante esto, la apuesta de la Carrera de Estudios Musicales era desarrollar la capacidad analítico-musical del estudiante, lo cual les permitiría tener más herramientas teóricas para mejorar sus interpretaciones. Además, desde el comienzo el programa de la Javeriana hizo un fuerte énfasis en formar no solo intérpretes sino también directores y, sobre todo, compositores. Por otro lado, mientras el Conservatorio se creaba en sus inicios bajo los parámetros del Conservatorio Francés, el programa de la Javeriana se creaba haciendo críticas a este tipo de educación y tomando en cambio como modelo el programa de Julliard, una de las más importantes escuelas de música clásica en Estados Unidos (esta diferencia será ampliada en un capítulo posterior).

Otro de los factores que distinguían en un comienzo el programa de la Javeriana es que en esos años la Universidad Nacional presentaba frecuentemente problemas de continuidad en los semestres educativos debido a paros estudiantiles, por lo cual muchas personas vieron en el programa de la Javeriana la posibilidad de tener una mayor garantía en los tiempos de duración de la carrera.

Pero, lo más importante de este programa para el presente estudio es que, desde el momento de su apertura, se convirtió en uno de los programas modelo para otras instituciones en el país. En el año 1991, cuando surge, en Bogotá sólo había educación universitaria en música en el Conservatorio, en la Universidad Pedagógica (con su enfoque hacia la pedagogía más que hacia la práctica), y un incipiente programa en Los Andes. Luego de la aparición del programa de la Javeriana se dio un boom de creación de carreras en música en Colombia en general, y en Bogotá en Particular. Al día de hoy se ofrecen 30 programas de música en Colombia, de los cuales 10 están en Bogotá, y muchos de ellos han sido creados tomando como modelo el programa de la Javeriana (mucho más que el del Conservatorio). Por esto, al ser un programa paradigmático en Colombia, su inclusión en este trabajo resulta relevante.

Además, en mi condición de profesor de música en este programa desde hace 10 años, he tenido fuerte contacto con las políticas y dinámicas del programa y la institución, y el hecho de ser parte de ella me facilita la obtención de información pertinente para su estudio. El presente trabajo contará entonces con más información y con análisis más profundos del programa de la Javeriana que de las otras instituciones. De alguna manera, en parte será fruto de una gran etnografía que día a día hago al interior del Departamento de Música, tanto en las clases que dicto, en las reuniones en las que participo, en las conversaciones con colegas y estudiantes, y en la cotidianidad laboral en general.

En cuanto a la inclusión del programa de la Universidad Distrital en este trabajo, es necesario remontarse a sus antecedentes en los años 80 en la Academia Luis A. Calvo (que de ahora en adelante llamaré la Calvo). Esta academia ha estado dedicada desde hace más de 50 años a una educación no profesionalizante en músicas tradicionales colombianas, particularmente en músicas andinas y llaneras. En el año 1983 ingresaron como docentes los maestros Samuel Bedoya y Jorge Sossa, ambos intérpretes de instrumentos de cuerdas pulsadas como tiple, guitarra y cuatro, y junto con otros profesores de la institución, entre los que se encontraban Alejandro Mantilla y Carlos Rojas, plantearon unas críticas a la manera como se enseñaban las músicas tradicionales. A grandes rasgos, veían que estas músicas tradicionales y populares se estaban enseñando siguiendo algunos parámetros tomados de la educación tipo conservatorio. Según Jorge Sossa (Sossa J. , 2010), vieron que las formas de enseñar eran a partir de ejercicios de entrenamiento auditivo, solfeo y teoría tomados de los textos que se abordaban en los conservatorios, y no a partir de material pensado específicamente para las músicas que querían abordar. Además, veían que se estudiaban más ejercicios de música que la música misma. Es decir, planteaban la necesidad de estudiar la música misma, no ejercicios sobre la música (y menos si estos ejercicios eran pensados para otras músicas). Por esto, hicieron una propuesta en la Calvo para tener la posibilidad de hacer un programa alterno de educación en estas músicas. Es así como en el segundo semestre de 1983 abrieron, en la misma Calvo, un programa paralelo al programa original de la institución. Este programa paralelo se llamó en un principio Plan Experimental y pronto cambió su nombre por Plan Piloto de Estudios en Músicas Caribe Hispanoamericanas.

En 1989, surgió en la alcaldía de Bogotá la idea de crear una Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB, como la llamaremos de aquí en adelante), propuesta como una

institución de formación profesional en manifestaciones artísticas de carácter más popular, que hasta ese entonces no contaban con programas de nivel universitario. En ese momento, el Instituto Distrito de Cultura y Turismo (IDCT) manejaba una escuela de títeres, de teatro, de artes plásticas, la misma Calvo, y decidieron entonces hacer una institución que las reuniera y les diera la posibilidad de tener estudios profesionales, en áreas que hasta el momento se manejaban bajo la educación no formal. En 1990 se acabó el Plan Piloto en la Calvo, y al mismo tiempo este grupo de profesores -junto con el profesor Néstor Lambuley quien se vinculó al Plan Piloto en 1984- presentaron el proyecto de carrera en música para la creación de la ASAB. Al principio el programa fue muy discutido por sus evaluadores (los maestros Guillermo Gaviria ó quien en ese entonces estaba próximo a abrir la Carrera en Estudios Musicales en la Javeriana- y Andrés Posada ó luego uno de los fundadores de la carrera de música en EAFIT, en Medellín-), en parte porque cuestionaban que las músicas populares y tradicionales no debían ser objeto de estudio en un pregrado en música sino solo en posgrado, y en parte porque consideraban la propuesta muy desafiante para lo que la educación tradicional en música postulaba. No obstante, la ASAB comenzó a funcionar en 1991 con las carreras de Arte Dramático y Artes Plásticas, y la carrera de Artes Musicales logró abrirse en 1993, tras unas largas discusiones y disputas entre los evaluadores y los proponentes del proyecto.¹⁸

El programa en música de la ASAB es entonces el fruto de varios años de trabajo de un número importante de profesores en el Plan Piloto en la Calvo, un programa basado en el estudio de músicas populares y tradicionales. Pero la propuesta en la ASAB era más ambiciosa que la de la Calvo. Este grupo de profesores planteó lo que llamaron el estudio de las músicas CIAM, esto es, las músicas del Caribe Iberoamericano (en el Plan Piloto hablaban de Caribe Hispanoamericano, pero luego en la propuesta para la ASAB lo cambiaron por Caribe Iberoamericano). Su propuesta resultaba bastante atrevida para los estándares de la época (e incluso para los de hoy), al menos por dos motivos: a) mientras en los otros programas universitarios la única música objeto de estudio era la música clásica, ellos proponían una carrera profesional en música para estudiar las músicas populares y tradicionales del Caribe y de Iberoamérica. Mientras en los otros programas estudiaban sonatinas, valeses, preludios y conciertos, asociados a

¹⁸ Según Jorge Sossa las diferencias conceptuales entre los evaluadores y los proponentes eran tan grandes que nunca pudieron conciliarse. Sin embargo, la propuesta estaba lo suficientemente sustentada, de tal manera que en última instancia en el ICFES resolvieron aceptarla, aún pasando por encima de las objeciones de los evaluadores.

nombres como Bach, Mozart, Beethoven o Chopin, en la ASAB planteaban estudiar guabinas, torbellinos, cumbias, cuecas y tangos, de autores poco conocidos para la tradición hegemónica, o incluso muchas veces música sin autor conocido; y b) en la ASAB proponían también encontrar unas maneras de enseñar estas músicas que fueran acordes a lo que las mismas músicas pedían. Es decir, no era solo cuestión de cambiar el tipo de músicas a estudiar sino que planteaban que al cambiar el tipo de música objeto de estudio era necesario, al mismo tiempo, cambiar las lógicas de enseñanza y aprendizaje de esas músicas.

El programa de música en la ASAB comenzó a funcionar en 1993 y apareció en el ámbito de la educación musical en Bogotá como una alternativa de estudios en música diferente a la educación tipo conservatorio, y una alternativa que resultaba muy atractiva para todos aquellos músicos interesados en una formación profesional en músicas populares. En el año 2006, por un convenio entre el Instituto Distrital de Cultura y Turismo -al cual estaba adscrito- y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se constituyó la Facultad de Artes-ASAB, y comenzó un período de tránsito en el cual poco a poco debe ir acomodándose a todos los estatutos y formas de operar de la Universidad Distrital.

Aunque son muchos los cambios que ha tenido el programa original de la carrera en Artes Musicales de la ASAB, hasta hoy se sigue distinguiendo por ser el programa que más fuertemente ofrece la posibilidad de estudiar músicas populares o tradicionales a nivel formal universitario. Por ser una propuesta alternativa a la educación tradicional en música, el programa de la ASAB se constituye en un referente importante para el estudio planteado en el presente trabajo, puesto que ofrecerá una mirada diferente a los posicionamientos más tradicionales y hegemónicos que representan los programas del Conservatorio y la Javeriana.

Sin duda, el gran líder en la formulación y concreción del Plan Piloto en la Calvo y luego de la carrera de Artes Musicales en la ASAB fue el maestro Samuel Bedoya. Infortunadamente, en marzo de 1994, a poco tiempo de comenzada la carrera de música en la ASAB, ocurrió su muerte, lo cual constituyó un duro golpe para la consolidación y el futuro del programa inicial de la ASAB planteado a partir del estudio de las músicas CIAM. Dentro de los profesores entrevistados en este trabajo, es un consenso general que Samuel Bedoya era ante todo un líder, un visionario, una persona con grandes ideas y con un enorme aporte en la conceptualización de este proyecto educativo musical

alternativo. Algunos pocos textos suyos lograron ser publicados en vida¹⁹, pero parece ser que gran parte de su obra continua inédita. Ojalá algún investigador se dé a la tarea de recuperar su obra, pues creo que estamos en mora de visibilizar el pensamiento de un personaje tan importante para la creación de este programa universitario, y para ayudarnos a repensar las lógicas de la educación musical en Colombia.

Metodología usada para abordar estos tres programas

La educación musical universitaria en Colombia es un campo muy amplio. Son 30 programas los que actualmente se ofrecen en Colombia, dispersos en muchas ciudades e instituciones diferentes. Por lo tanto, este estudio lo limito a tres programas universitarios en Bogotá. Como expliqué en el apartado anterior, tomo el programa del Conservatorio por ser la primera institución en ofrecer educación formal universitaria en el país y además por representar el tipo de educación musical hegemónica a nivel mundial; tomo el programa de la Javeriana por ser un programa paradigmático en Colombia, un programa que óaunque basado en la educación tipo conservatorio-presenta cierta distancia crítica frente a la educación en el Conservatorio, y además porque, al ser yo egresado de allí, y luego profesor, tengo la ventaja de mantener una inmersión diaria en él; y analizo también el programa de la ASAB por plantearse como un proyecto educativo alternativo a la educación tipo conservatorio. Estos tres programas siguen siendo hoy en día un referente importante para la creación y formación de otros programas de educación superior en música en Colombia.

Si bien los planteamientos que surjan a partir del estudio de estos tres programas no necesariamente se pueden extrapolar a los demás programas de educación en música en el país, estoy seguro de que pondrán en la mesa los tipos de posicionamientos, discusiones y argumentaciones que se encuentran en general en la educación musical universitaria, no solo en Colombia sino también en otras partes del mundo.

El proyecto se centrará en analizar y hacer una lectura crítica de tres aspectos puntuales de estos tres programas universitarios de educación en música en Colombia. Estos aspectos a analizar serán: 1. los documentos curriculares, 2. las prácticas pedagógicas, y 3. las narrativas de los profesores y directivos.²⁰

¹⁹ Se destacan sobre todo los publicados en los primeros números de la revista A Contratiempo publicada por el Ministerio de Cultura. Se pueden consultar en <http://www.revistacontratiempo.com/>

²⁰ En este proyecto, las narrativas se leerán desde dos fuentes diferentes. Por un lado se analizarán las narrativas que los docentes y directivos de las carreras de música enuncian en sus clases, en las reuniones de profesores, y también en situaciones informales. Es decir, se tendrán en cuenta en ese punto las

A continuación, listo las herramientas metodológicas que utilicé para estudiar cada uno de los aspectos a investigar.

Documentos curriculares: para acceder a ellos, solicité en cada una de las unidades administrativas de las carreras tomadas como unidad de observación todos los documentos que me pudieran proporcionar en los que se encontraran justificaciones a los planes de estudio, desarrollo curricular, programas de asignaturas, cambios históricos a los programas, propuestas curriculares nuevas, lineamientos pedagógicos, y en general, toda información escrita que resultara relevante para comprender el perfil del plan de formación ofrecido. En el Conservatorio y en la Javeriana obtuve los documentos que presentaron ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) en el año 2005 para obtener la acreditación institucional. En la ASAB obtuve el documento que presentaron, también en el 2005, para obtener el Registro Calificado.²¹ Todos estos documentos fueron de enorme valor por la gran cantidad de información que allí se encuentra: hay información sobre la historia de los programas, el perfil, objetivos, justificación, misión y visión, planta física, cuerpo docente, actividades de investigación, plan de estudios, comentarios a reformas curriculares, número de estudiantes, énfasis o profundizaciones ofrecidas por los programas, entre otras. Si bien es una documentación que data de hace 5 años, resultó relevante por toda la información allí reunida, y porque en estas instituciones no existen documentos oficiales más recientes que presenten una reflexión tan amplia sobre estos programas. Para los tres programas obtuve también los actuales programas de asignatura (de todas o casi todas las ofrecidas en el momento), y obtuve también el plan de estudios vigente. Adicionalmente, en la Javeriana obtuve algunos documentos cortos de justificación y presentación de la carrera, uno del año 1989 y otro de 1996. El análisis de estos

narrativas verbales. Por otro lado, los documentos curriculares serán analizados también como narrativas. Se puede pensar que estos documentos son la manera en que los directivos de las instituciones ðhablanð por escrito. Así, al igual que con las narrativas de los docentes y directivos, los documentos curriculares serán importantes no sólo por lo que digan, sino por sus implícitos o silencios. Estos son también espacios en los que se manifiesta el poder, y por lo tanto son un espacio de lucha por significados, por apuestas y por posicionamientos: son espacios importantes para identificar las reglas de poder.

²¹ El Registro Calificado es un aval que otorga el Ministerio de Educación a una institución al aprobar un programa académico. Sin este Registro Calificado la institución no está autorizada a abrir el programa. Por otro lado, la Acreditación constituye una certificación de ðalta calidadð para las instituciones que ya están ofreciendo legalmente sus programas. El que la ASAB apenas estuviera en el 2005 presentando sus documentos para obtener el Registro Calificado no se debe a que antes fuera un programa no autorizado, sino a que su figura de funcionamiento, por no estar formando parte de una universidad sino desde el 2006, no lo había requerido. Hasta el 2005, la ASAB ofrecía programas en una situación particular y excepcional puesto que no era universidad pero otorgaba títulos universitarios. En parte, esta situación llevó a que la ASAB se adjuntara formalmente a la Universidad Distrital a partir del 2006.

documentos permite caracterizar estas tres carreras en cuanto al canon al que se adscriben, al tipo de egresado que pretenden producir y, en general, al tipo de educación que plantean desde lo escrito, desde los documentos oficiales.

Prácticas pedagógicas: para ello, hice una etnografía de algunas clases. La intención fue observar sobre qué supuestos construían los profesores sus clases, es decir, qué argumentaban, cómo dirigían las actividades, hacia qué aspectos hacían énfasis y hacia cuáles otros no. En general, la pregunta con la que leí las clases fue cuáles eran los supuestos que los profesores manifestaban en sus prácticas pedagógicas concretas, de formas tanto explícitas como implícitas.

En un comienzo seleccioné tres clases en cada una de las instituciones, de la siguiente manera: una clase de instrumento, una clase teórica y un ensayo de una agrupación grande (es decir, de ensambles más allá que duetos o tríos). Esta decisión la tomé con el fin de aproximarme a diferentes tipos de asignaturas para que la información obtenida pudiera tomar puntos de vista diversos. Sin embargo, luego de hacer las etnografías en la Javeriana y la ASAB no continué con el mismo proceso en el Conservatorio por tres motivos: a) es frecuente que un mismo profesor dicte clases en varios programas al mismo tiempo. Es decir, es usual que un mismo profesor dé algunas clases en la Javeriana y en la ASAB, o en el Conservatorio y la Javeriana, etc. Así, al analizar una clase de un profesor en particular se está analizando más el tipo de clases que ese profesor dicta, independientemente de la institución en que lo haga, que el tipo de educación que la institución pretende ofrecer. De hecho, algunos profesores con los que trabajé manifestaron explícitamente desconocer los lineamientos específicos de la institución en la que daban clases, por lo cual daban sus clases de igual forma en cualquier programa; b) en parte por lo anterior, después de haber realizado la mayoría de etnografías de clase en la Javeriana y la ASAB noté que la información obtenida comenzaba a hacerse redundante, por lo cual parecía un momento oportuno para no continuar con el ejercicio; y c) resulta lógico suponer (y en el medio educativo así se asume) que el tipo de educación ofrecida en el Conservatorio es más tradicional (también es algo que se puede ver en el documento para obtener la acreditación). Este tipo de educación está ya bastante documentada y cuestionada en trabajos anteriores como el de Kingsbury (1988) y el de Nettle (1995), por lo cual no consideré necesario redundar más en ello.

En total, en la ASAB asistí a las clases de Ensamble de Cuerdas Andinas, Músicas Regionales y Guitarra, mientras en la Javeriana las clases fueron Literatura y Materiales

II, Violín III y Ensayos de Banda Sinfónica. A cada una de estas clases asistí 3 veces, dejando al menos una semana de por medio entre una clase y otra de la misma asignatura.

Narrativas de los profesores y directivos: este aspecto fue abordado de dos maneras. Primero, también se llevó a cabo en las observaciones a las clases, planteadas en el punto anterior. Así, las observaciones a las clases no centraron su análisis sólo en las prácticas pedagógicas sino también en las narrativas que los profesores establecen al dictar sus clases. Segundo, realicé una serie de entrevistas a profesores y directivos de cada universidad. Los profesores escogidos para las entrevistas fueron aquellos a los cuales les hice la etnografía de clase, y los directivos fueron representados por los directores de cada uno de los programas. Las entrevistas fueron realizadas a las siguientes personas:

Javeriana: Angélica Gámez, profesora de violín; Jaime Ramírez, profesor de Literatura y Materiales II (también dicta clases de contrabajo en el Conservatorio); Miguel Pedraza, también profesor de Literatura y Materiales II (comparte la clase con Jaime Ramírez); Patricia Vanegas, directora de la Banda Sinfónica Javeriana, y Directora de la Carrera de Estudios Musicales.

ASAB: Carlos Guzmán, director Ensemble de Cuerdas Andinas; Juan Miguel Sossa, profesor de guitarra; Néstor Lambuley, profesor de Músicas Regionales y uno de los fundadores de la ASAB; Manuel Bernal, profesor de Músicas Regionales (comparte la clase con Néstor Lambuley, y también dicta clase de Taller de Músicas Colombianas en la Javeriana); Jorge Sossa, uno de los fundadores del programa en la ASAB (aunque desde 1999 no está vinculado con la institución es una fuente importante para conocer los inicios del programa y su apuesta particular).

Conservatorio: Mario Sarmiento, actual Director del Conservatorio.²²

En resumen, el diseño metodológico plantó tres pasos: 1. Revisión de documentación de cada carrera, 2. Realización de observaciones a clases, y 3. Realización de entrevistas.

Para este trabajo, no incluiré el punto de vista de los estudiantes, lo cual indudablemente sería también valioso. Un análisis desde el punto de vista del estudiante permitiría plantear formas de resistencia, así como matices en la apropiación y recepción de la ideología que los profesores y las instituciones tratan de producir y reproducir. La

²² Vale la pena mencionar que algunos exdirectivos del programa de la Javeriana y del programa de la ASAB, cuyas voces resultaban relevantes para la presente investigación, no fueron entrevistados por diferentes motivos de fuerza mayor.

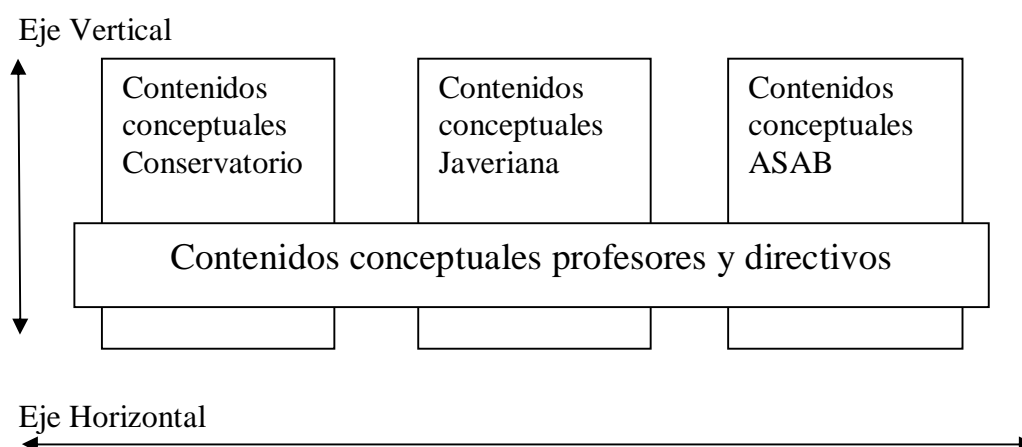
decisión de no incluir análisis del punto de vista del estudiante se toma por dos razones: primero, porque llevar a cabo este análisis ampliaría considerablemente los límites del proyecto, hasta un punto en el que rebasaría las condiciones de posibilidad de una tesis de maestría. Segundo, porque desde el planteamiento de la pregunta, el problema de investigación se centra en hacer un análisis desde arriba, es decir, desde las instituciones y los profesores, para poder con ello plantear posibles cambios en ese nivel. Un análisis desde abajo (desde la posición del estudiante) aportaría una información diferente, y probablemente no invalidaría o cuestionaría las críticas que se le puedan hacer a la forma en que desde arriba se configura esa educación musical universitaria. En la relación de poder entre el profesor y el estudiante, o entre la institucionalidad y el estudiante, en el campo de la educación musical universitaria, claramente el estudiante está en una condición de subordinación (lo cual no implica que no pueda hacer nada, o que por medio de su acción no pueda tener, en ciertos momentos y lugares específicos, capacidad para generar cambios).

Ejes de análisis

A lo largo del proceso de investigación me pude dar cuenta de que resultan dos los ejes sobre los cuales se construye el análisis. El primer eje, al que llamo «eje horizontal» corresponde a las concepciones que muestran los profesores de música, en gran medida de forma independiente a la institución en la cual trabajen. Como lo mencioné antes, es frecuente que un mismo profesor dicte clases en diferentes instituciones en un mismo período de tiempo o que en diferentes momentos transite entre universidades (no sólo en las tres instituciones planteadas en esta investigación sino en otras en Bogotá, y a veces incluso en otras ciudades del país), pero las clases de una misma asignatura las suelen dictar de la misma forma, y la ideología que sustentan es también la misma, independientemente de la institución a la que se adscriban. Por lo tanto, un análisis de las entrevistas y de las etnografías de clases nos permite encontrar los diferentes posicionamientos ideológicos en el nivel de los profesores. Este eje lo considero horizontal puesto que atraviesa los diferentes programas e instituciones a través de sus profesores.

El segundo eje lo llamo «eje vertical» y tiene que ver con las apuestas concretas que cada una de estas instituciones plantea como proyecto educativo en estas tres carreras en particular. A partir de los documentos curriculares analizados es posible encontrar unos

posicionamientos ideológicos específicos (algunas veces explícitos y otras veces implícitos) para cada uno de estos programas, los cuales permiten establecer perfiles diferenciales entre ellos. Es decir, en el eje vertical hago un análisis a las ideologías que en sus documentos oficiales sustentan cada uno de los tres programas estudiados, independientemente de los profesores que en uno u otro momento estén al interior del mismo; mientras en el eje horizontal hago un análisis de las ideologías que manifiestan los profesores, independientemente de lo que digan los lineamientos de cada institución en la que trabajan. Básicamente, una cosa es lo que dicen los documentos y otra diferente es lo que sucede en el día a día dentro de una institución (una cosa es el deber ser y otra el hacer). Este método de análisis me permite entonces confrontar lo que los documentos de cada institución promulgan y lo que en la práctica dicen y hacen los profesores. No obstante, a lo largo del trabajo intentaré mostrar también los múltiples cruces y articulaciones que hay entre un eje de análisis y el otro ya que no se pueden considerar mutuamente excluyentes. Por un lado, los documentos de las instituciones fueron escritos también por unos profesores y/o directivos, y también los profesores fueron formados en este tipo de instituciones o han hecho parte de ellas por largos períodos de tiempo, lo cual genera una influencia directa (o indirecta, según el caso) entre las instituciones y el profesorado.



Cada uno de estos ejes dará pie entonces a los dos capítulos siguientes. El eje horizontal será el tema del capítulo 2, es decir, será un análisis de las ideologías desde el punto de vista de los profesores a partir de las entrevistas y etnografías de clase. El capítulo 3

corresponderá al eje vertical, presentará un análisis de las ideologías de estas tres instituciones, tal como se expresan en sus documentos oficiales.

Capítulo 2: Conceptos de los profesores de música

Si, por ejemplo, no existe nada que permita tanto a uno afirmar su òclaseö como los gustos en música, nada por lo cual se sea tan infaliblemente calificado, es sin duda porque no existe práctica más enclasante. (í) Pero ocurre también que la exhibición de òcultura musicalö no es un alarde cultural como los otros: en su definición social, la òcultural musicalö es otra cosa que una simple suma de conocimientos y experiencias unida a la aptitud para hablar sobre ella. La música es la más espiritualista de las artes del espíritu y el amor a la música es una garantía de òespiritualidadö. (í) La música es el arte òpuroö por excelencia; la música no dice nada y no tiene nada que decir. (í) la música representa la forma más radical, más absoluta de la negación del mundo, y en especial del mundo social, que el ethos burgués induce a esperar de todas las formas del arte. (Bourdieu, 1998, pág. 26)

A lo largo de este capítulo trataré de mostrar las diferentes ideologías que se encuentran presentes desde el punto de vista de los profesores y directivos. Tal como lo abordé en el capítulo anterior, me interesa comprender las formas de valoración de lo musical y los diferentes posicionamientos que esto genera. La información estará basada en las entrevistas y las etnografías de clase, y será complementada también por comentarios de otros autores acerca de los mismos temas.

Si bien no existe una ideología homogénea que presenten todos los profesores de música universitarios, y en ocasiones se encuentran posiciones contradictorias o incluso antagónicas, trataré de mostrar son los tipos de discusiones y argumentaciones que se dan y buscaré hacer evidentes ciertas posiciones hegemónicas e ciertas ideas dominantes.

En lo que quiero enfatizar es en lo siguiente: los posicionamientos que cada persona plantea y manifiesta hacen parte de la construcción identitaria. Sin embargo, cualquier

individuo o grupo de personas no tiene una identidad única, fija y acabada, sino que, por el contrario, tiene múltiples identidades móviles en permanente construcción.

Antes que unificadas y singulares, las identidades son múltiplemente construidas a lo largo de prácticas, posiciones y discursos yuxtapuestos y antagónicos. En consecuencia, las identidades no son totalidades puras o encerradas sino que se encuentran definidas por esas contradictorias intercesiones. Más aún, las identidades están compuestas de manera compleja porque son troqueladas a través de la confluencia y contraposición de las diferentes locaciones sociales en las cuales está inscrito cada individuo (Mendieta 2003). De esta manera, un individuo puede portar al mismo tiempo múltiples y contradictorias identidades. En realidad, *“somos legión”* (Castro-Gómez & Restrepo, 2008, pág. 27).

Por esto, los discursos canónicos sobre la educación musical en general no son monolíticos, únicos ni homogéneos, sino que son múltiples discursos cambiantes en permanente confrontación y creación. Sin embargo, esto no implica que sean discursos caóticos o aleatorios. Hay unas líneas de convergencia que son las que más me interesa mostrar a lo largo de este trabajo. Por lo anterior, algunas de las posiciones ideológicas que presentaré en el texto serán contradictorias unas con otras en niveles puntuales o niveles micro, pero esto no implica que en un nivel de generalidad mayor se puedan trazar rutas de pensamiento que enmarquen o engloben la educación musical universitaria.

A continuación, para efectos de la argumentación presentaré las categorías de forma separada, aunque todas ellas se articulan de múltiples y complejas formas.

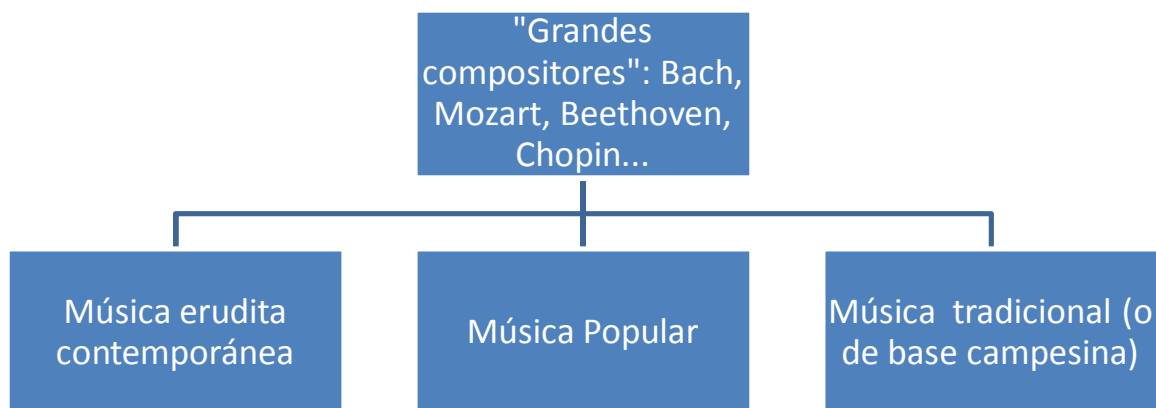
Visión lineal de la historia: la música clásica como base de todas las músicas actuales.

Uno de los problemas constitutivos del estudio casi exclusivo de la música clásica en la academia tiene que ver con una comprensión errónea de la historia. Muchos músicos piensan que la historia de Occidente (a la manera de la Europa hiperreal) es una sola, y que la música comienza en el Renacimiento y se puede leer a partir de los *“grandes compositores”*. Así, la música es como una carrera de relevos que tiene uno de sus pilares en Bach (tal vez el gran pilar, la base de todo), luego vienen Mozart, Haydn,

Beethoven, luego Chopin, etc. Y después parece haber un punto ciego, como a comienzos del siglo XX, en el que la historia de la música se divide más o menos en dos partes: las músicas eruditas contemporáneas y las músicas populares y tradicionales, lo que implica que todas las músicas tendrían un origen común, una misma fuente y desarrollo que sólo se complejiza a comienzos del siglo XX. El rock, la salsa, el tango, el porro, etc., todas estas músicas provendrían de la misma música clásica centroeuropea, donde la música erudita contemporánea sería la hija legítima y las demás serían hijas bastardas, desviaciones, tergiversaciones. Toda la música occidental tendría entonces sus orígenes en una misma tradición, y todos los músicos heredaríamos una línea de continuidad de los grandes compositores. Sting, Jorge Celedón, Alejo Durán, Petrona Martínez, Pedro Morales Pino, Guillermo Uribe Holguín, etc., todos serían una especie de tataratataros nietos musicales de Bach. Esta forma de mirar la historia corresponde a la mirada de la constitución colombiana de 1886 en la cual abogaba por una sola raza, una sola cultura. Todos los colombianos seríamos hijos de Europa, y todos debíamos tratar de ser homogéneos, uniformes: una sola raza, una sola lengua, un mismo Dios. Esta lectura, al igual que la constitución de 1886, presenta una visión racista de nación, porque desconoce los múltiples aportes que a la nación colombiana han producido otros grupos humanos. Y no me refiero a la visión simplista de mencionar también el aporte de los indígenas y negros, sino que tanto europeos, como indígenas y negros que han participado en la conformación de la nación colombiana han sido siempre también muy heterogéneos: hay muchos tipos de negros venidos desde África, muchas culturas indígenas, y también variadas culturas europeas.

A esto se debe adicionar que, desde por lo menos la Segunda Guerra Mundial, la influencia cultural estadounidense en toda América Latina ha sido muy fuerte y también ha producido cambios culturales. En parte por esto, la Constitución de 1991 habla de una nación multiétnica y pluricultural, donde lo que me interesa para mi argumento es que implica que las únicas líneas de continuidad con el pasado no son las centroeuropeas, sino que la historia ha sido mucho más compleja que eso. Las bases musicales de Bach y la línea de los grandes compositores no son las únicas que nos interpelan. Hay muchas, muchísimas otras rutas que seguir (quizás muchas de ellas difícilmente rastreables históricamente, pero no por ello dejan de existir).

El siguiente diagrama mostraría de forma esquemática esta particular visión de la historia musical, donde de arriba hacia abajo estaría representado el paso del tiempo.



Las implicaciones de esto son muchas y muy importantes, porque son discursos que tienen consecuencias directas en prácticas concretas. Tal vez la primera consecuencia es que ubica a la música clásica como la base de todas las demás músicas, el origen de ellas. Siguiendo esta línea de argumentación, la música clásica debe ser aquella con la que se formen todos los músicos, al menos hasta el nivel de pregrado. Luego, una vez teniendo esa formación básica, de carácter universal, el estudiante podrá decidir si quiere estudiar otras músicas. La música clásica se entiende entonces como si fuera el sustrato común a todas las músicas populares y tradicionales. La colonización cultural occidental habría impuesto toda su cultura en los países colonizados, y no se plantea que las actuales culturas de estos países sean culturas híbridas, mezcladas.

Quizás donde más explícitamente pude encontrar esa visión histórica fue en la entrevista al director del Conservatorio. Cuando le pregunté por qué la educación musical se basa en la música clásica en casi todas las instituciones esto fue lo que me contestó:

Yo lo equiparo un poco [con lo siguiente]. O sea: ¿por qué los estudiantes que estudian derecho tienen que ver tantos semestres de derecho romano y derecho no sé qué y etc.? Obviamente, de ahí vienen las bases, y toda una formación y una forma de pensar y una legislación, etc. está formada ahí y tienen que estudiar eso. Pero la idea es que después eso lo transformen y evolucionen (Sarmiento, 2010).

Este argumento tiene lógica sólo si se piensa que todas las tradiciones musicales existentes tienen un origen común. Pero, ubicándonos concretamente en Latinoamérica y más específicamente en Colombia, la historia nos muestra que somos producto de múltiples cruces culturales: nuestras culturas no son sólo una derivación de la cultura occidental, ni son una mala copia, sino que son unas culturas diferentes, productos de múltiples procesos de hibridación. De la misma manera, hay una gran variedad de manifestaciones musicales que se producen aquí que tienen múltiples orígenes e influencias, y para las cuales no se puede asumir que sus bases, sus principios constitutivos, ni mucho menos sus formas de pensar, se encuentran en la música clásica.

Y más explícitamente, un egresado de la Universidad Pedagógica, ahora profesor en la Javeriana, dijo:

Esa discusión que hay mucho en la Pedagógica entre lo popular y lo clásico siempre me ha parecido ridícula. Y creo que esa discusión, que es muy en boga en Colombia, se debe un poco a que somos una cultura un poco arribista, y es que los clásicos tienden a sobredimensionarse frente a los otros, y los otros me parece que adoptan una postura similar, entonces dicen: esto no, porque esto otro sí. Entonces, hay una lucha un poco absurda. Si yo me pongo a ver lo que pasa ahorita en música popular en algunas músicas, yo sigo viendo que Bach es vigente ahí, en esa música. Ahora, lo importante de ver a Bach, justamente, es que se va a poder ver también en música popular. Y esto no ocurre al revés precisamente porque Bach fue antes (Pedraza, 2010).

El mismo profesor manifestó que músicas diferentes a la clásica deberían ser solo estudiadas a nivel de posgrado, de la siguiente manera: "No sé si la universidad deba enseñar esas músicas. (í) Pienso que, de alguna forma, esto deba ser más de especialización" (Pedraza, 2010).

Y otra profesora comentaba sobre la posibilidad de enseñar músicas diferentes a la clásica en las academias:

(Pregunta) ¿Si llega un estudiante y te dice òyo quiero es estudiar violín de charangaö vos dirías òlisto, perfecto, si eso es lo que usted quiere está bienö, o dirías òvenga mediamosö?

(Respuesta) No, pues, la universidad sí debería brindar estos espacios pero no como carrera (Gámez, 2010).

De esta manera, se asume que los principios constitutivos y las lógicas con las que funciona, se estudia y se enseña la música clásica, son válidas para cualquier tipo de música. En una palabra, se asumen sus lógicas como universales. Así, quien quiera estudiar músicas colombianas, por ejemplo, debe basarse en el estudio de los elementos de la música clásica, como elementos universales, lo cual nos recuerda la *hybris* del punto cero, ese punto de vista que se considera válido por sí mismo. Por ejemplo, un profesor de la ASAB me decía lo siguiente acerca de su clase de Ensamble de Cuerdas Andinas: òComo es un grupo básicamente de música colombiana entonces el aprendizaje de estilos de acompañamiento y de montaje y de recursos musicales *universales* aplicados a la música colombiana es súper importante" (Guzmán, 2010).

Esta pretensión de universalidad para la música clásica parte de su propia invisibilización en el lenguaje. Me refiero a que, en numerosas ocasiones, aspectos o estudios particulares de la música clásica son nombrados simplemente como de òla músicaö. Por ejemplo, en la gran mayoría de programas universitarios en música existen las asignaturas òHistoria de la músicaö y òTeoríaö, cuando se refieren exclusivamente a la historia y la teoría de esta tradición eurocentrada en particular (Ochoa A. M., 2003, pág. 100).²³ Por ejemplo, un profesor me comentaba acerca de los estudiantes de la ASAB que se inclinan por las músicas colombianas: òLos pelaos que tocan bandola o tiple o cuatro no estudian una teoría específica de la música colombiana. Estudian la teoría de la música: armonía y todo el cuento. Pero lo están aplicando a su instrumento y al repertorio que tocanö (Guzmán, 2010).

²³ Para muchas personas formadas bajo el sistema de conservatorio existen músicas populares, músicas folclóricas, músicas comerciales, y existe también la música o la música normal, que sería la clásica, la suya. Es algo paralelo a como Said describe que para los orientalistas existe un hombre Árabe, un hombre Judío, y òel hombre, el òhombre normalö, se entiende óserá- el hombre europeo del período histórico, es decir, desde la antigüedad griegaö (2004, pág. 141).

Esto implica como que existiera una teoría de la música básica para cualquier tipo de música realizada en cualquier lugar y momento de la historia, una metateoría que estaría por encima de estilos y géneros, lo cual constituye una pretensión ingenua de universalismo. Así como no existe una gramática universal aplicable a todos los lenguajes del mundo, sino que cualquier gramática está asociada a un lenguaje en particular, en música ocurre lo mismo: cualquier teoría de la música es la teoría de una o unas músicas específicas, y no es posible verlas de forma abstracta ni descontextualizada.

En una clase de Literatura y Materiales en la Javeriana uno de los profesores mencionaba: «No olviden que la tradición de la música tonal le da mayor importancia al [modo] mayor que al menor». Esta frase es eurocéntrica porque asume que la música tonal de la práctica común es la única tradición tonal que existe cuando, en realidad, hay múltiples tradiciones con comportamientos diferentes. Por ejemplo, en la salsa y los bullerengues (que son músicas tonales) la mayor parte del repertorio está en menor, pero esto no cuenta para las clases de Literatura y Materiales. Es nuevamente la invisibilización de otras prácticas y la pretensión de universalidad de la música clásica.

Otro profesor, justificando una clase teórica en la Javeriana que está basada en la práctica común, decía: «La clase de Literatura y Materiales, aunque parece que tiene un orden cronológico, ese orden cronológico se centra en ciertos aspectos de la música en particular que deben atravesar transversalmente cualquier estilo de música» (Ramírez, 2010).

Y el director del Conservatorio justifica el programa, basado en la música clásica, así:

Aquí hemos tratado en los últimos años de decir: aquí no formamos músicos clásicos. Además, porque eso no existe. Uno no sale y se presenta diciendo: hola, yo soy músico clásico. [Por el contrario uno dice] yo soy violinista, yo soy percusionista. (í) Un poco la idea es esa, es formar un músico que se pueda desempeñar en la música en el ámbito que quiera (Sarmiento, 2010).

Sin embargo, en la práctica ocurre de forma diferente a lo planteado en esta cita. No existe ningún músico que se pueda desempeñar en todas las músicas porque las músicas son como los lenguajes, y así como una persona puede aprender varios idiomas, no los puede hablar todos. Además, el hecho de que pueda hablar en un idioma no le da las bases para hablar en todos. Así como no existe un idioma universal que sea la base

para cualquier otro idioma, no existe una música ñuniversalö que sea básica para cualquier otra música.²⁴

La pretensión de superioridad de la música clásica: la *hybris* del punto cero.

Tal como lo mencionaba en el capítulo anterior, la *hybris* del punto cero corresponde a una pretensión de Occidente de estar en una plataforma de observación neutra desde la cual puede generar ñun punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vistaö (Castro-Gómez, 2005, pág. 59). Esta pretensión de neutralidad valorativa de Occidente, así como permite que Occidente piense que sus criterios de juicio en un momento dado son los únicos válidos, es decir, que piense que no son ni sus criterios particulares ni corresponden a un momento particular sino que son criterios objetivos, sin momento y sin lugar, esto mismo se pasa a la valoración de la música, donde la teoría creada desde la ñpráctica comúnö, que corresponde a una música de un contexto histórico y social particular, se piense como la teoría de cualquier música. O, incluso, que saber de música se llegue a equiparar con saber de música clásica (música como sinónimo de música clásica).²⁵

Esto nos permite entender, al menos en parte, el supuesto de que la música clásica es la base para todas las músicas, de tal manera que la música clásica se convertiría en ese parámetro de medida sobre el cual podríamos comprender cualquier otra música. El problema es que esto constituye una práctica etnocéntrica, es decir, es tratar de comprender un fenómeno bajo los términos y las lógicas creados para comprender otro, es pensar como universales los criterios producidos desde una condición particular (Bourdieu, 1998, pág. 505). En ese sentido, los criterios de valoración de la música clásica son pensados como los criterios con los que se valora la música, cualquier música, sin reconocer las lógicas internas de cada música en particular.

Al respecto, un profesor de clases teóricas en la Javeriana me decía:

²⁴ Continuando con esta lógica, si se considera que ñla músicaö es lo mismo que la música clásica, y que esta música es la base para cualquier otra, de aquí se desprende que no hay por qué cuestionar qué tipo de música se aborda en la Academia, sino que la búsqueda de las instituciones se encamina sólo a pensar cómo hacer para formar mejores músicos, esto es, mejores músicos clásicos (esto lo trataré más en detalle en la sección sobre el Conservatorio en el siguiente capítulo).

²⁵ En un interesante artículo, Celia Applegate (1998, pág. 277) muestra cómo en el siglo XIX se creó la idea de que la música alemana era universal, mientras que se hablaba de nacionalismos para la música francesa o italiana. No existía nacionalismo musical alemán sino que la música alemana se pensaba como universal. Esto muestra cómo la pretensión de tener un punto cero de observación no es exclusividad de una posición de Europa frente a no Europa, sino que cambia de lugar según el contexto y la escala de análisis.

Las voces en un ejercicio de armonía, la manera como se mueven horizontal y verticalmente, yo creo que esas bases que enseñamos acá desde Bach se pueden extrapolar a cualquier música. Y de hecho creo que funciona así. (í) Es decir, las buenas melodías que hacía Bach y que hacían los clásicos, son las buenas melodías que hacen ahora también. Es decir, los mismos patrones. ¿Quién va a cambiar que el buen bajo, que se constituye en un 70% en grados conjuntos y un 30% en saltos en las cadencias, no funciona ahora? Esas son las buenas melodías. Las que tienen un punto extremo. ¿Quién lo hacía? Bach. Ahora lo hacen igual. Es decir, no hay manera de que no funcione. Cuando uno se pone a ver los coros o las melodías de música popular [se da cuenta de que] eso es Bach. No por nada el jazz se ha apoyado mucho en eso. (í) Aquí están las bases para cualquier cosa. (í) Entonces sí estamos enseñando algo que es la base de una cosa grande que es la música en general (Pedraza, 2010).

En esta cita es claro cómo se piensa que las buenas melodías de música popular son aquellas que cumplen con los parámetros tomados a partir del análisis de Bach, y no contemplan la posibilidad de que haya otro tipo de estéticas y músicas con lógicas internas diferentes donde lo que se considere bueno (al interior del campo) responda a otros parámetros.²⁶

Hipervaloración de la armonía

Así como se juzgan las buenas melodías según los parámetros tomados de Bach (y tal como lo vimos en el capítulo anterior), la música clásica construye sus formas de valoración musical principalmente a partir de los elementos que de forma más racional (y por ende con carácter de científico) se pueden objetivar. Tomando la partitura como forma de objetivación de lo musical (casi como una forma de atrapar el sonido, de poder verlo) el elemento armónico de la música toma especial relevancia en su análisis. La armonía constituye el elemento musical al que más fácilmente se le puede realizar un análisis minucioso a partir de la partitura, por lo cual se constituye en un elemento valorativo de las músicas: las músicas buenas tienen armonías complejas. La armonía se convirtió pronto en un elemento que distinguió a la música clásica de las demás, marcando su nivel de evolución. Es decir, desde esta valoración de la armonía, se

²⁶ Por pensar en un ejemplo sencillo, cabría preguntarse cómo evaluar un género como el rap que suele tener un estilo más recitativo que entonado, lo cual, evidentemente, no lo hace mala música.

asumió una lógica desarrollista de la modernidad, donde las músicas avanzaban poco a poco en un proceso de evolución que comenzaba con las músicas òprimitivasö (todas aquellas no occidentales), músicas òpobresö en armonía, y terminaba con las músicas òdesarrolladasö armónicamente (la òpráctica comúnö).

La valoración de la música a partir de la complejidad armónica asume que existen músicas avanzadas y atrasadas, o músicas desarrolladas y no desarrolladas, tal como lo veíamos en uno de los supuestos creados por el proyecto moderno civilizatorio. Si bien, algunas músicas coexisten en el espacio, no coexisten en el tiempo. Es decir, en un momento dado pueden circular muchas músicas en un mismo lugar (coexistencia en el espacio) pero serían músicas pertenecientes a momentos históricos de òevoluciónö diferentes (no coexistencia temporal), y la ubicación en la escala del tiempo de estas músicas estaría marcada por el elemento armónico (Hernández, 2007, pág. 254).

A uno de los profesores de materias teóricas en la Javeriana le pregunté por qué creía que el eje de la mayoría de las carreras de música era sobre la òpráctica comúnö y esto me contestó:

Creo que hay una razón clave y es que esta música, de alguna forma, se ha logrado sistematizar. Es decir, sobre ella se han hecho una cantidad de metodologías, moldes, y en sí misma, como todo el proceso de la música clásica, en sí misma creo que tiene una lógica progresiva. (í) No hay ese tipo de sistematización ni ese tipo de progreso en otras músicas. (í) Ese progreso, esa forma como se ha dado dentro de la música clásica, no ha ocurrido con otras músicas. O no ha ocurrido de forma por lo menos visible. En música colombiana, por ejemplo, no hay ese proceso que uno diga: venga, arranquemos con la música colombiana para ver cómo es el proceso. Porque, entre otras cosas, la música colombiana desde el punto de vista armónico es muy limitada, demasiado, diría yo. Entonces, no permite los avances que permite la otra (Pedraza, 2010).

Como se ve, el òprogresoö de la música se ve reflejado es en el elemento armónico específicamente.

Desde este punto de vista, para que otras músicas sean valoradas desde el paradigma clásico deben ajustarse a los parámetros planteados desde ésta, o sea, si se amoldan a los parámetros planteados desde la alta cultura. Es decir, se busca en esencia un proceso de blanqueamiento de las otras músicas. Otras músicas, representantes de otras razas, sólo pueden aparecer si son transformadas para que cumplan los criterios hegemónicos, las

músicas locales solo serán validadas si aparecen arropadas bajo las formas europeas. Oscar Hernández lo plantea así:

tanto para los nacionalismos europeos, como para la construcción de la música nacional colombiana a partir de géneros andinos en la segunda mitad del siglo XIX, es la raza y su ubicación en una escala de clasificación social, la que sigue determinando las relaciones de poder en el mundo eurocentrado. Lo racial sólo puede aparecer si la raza es blanqueada y universalizada, es decir, si adopta características similares a las del centro de poder hegemónico (Hernández, 2007, pág. 252).

En este sentido, la valoración de las diferentes manifestaciones musicales colombianas en la Academia sólo puede darse si estas músicas adquieren características producidas desde la música clásica, y el elemento armónico aquí resulta fundamental.²⁷

El profesor citado anteriormente comentaba al respecto:

Uno como compositor espera que surja ese compositor a lo Villalobos o a lo Piazzola que rescate nuestro folclor, ese gran compositor que realmente haga un auge. Pues yo no lo he visto. He visto algunas propuestas interesantes pero nunca algo contundente, entre otras cosas, porque da la impresión que la música colombiana en sí misma tiene muchas deficiencias en cuanto a lo armónico y, cuando ya empieza a desarrollarse lo armónico, ya no hay música colombiana, entonces empieza a haber es jazz. Entonces digo: miércoles, está difícil. El fuerte de la música brasilera era lo armónico. Entonces se empezó a fusionar con otras vainas y empezó a salir una cosa muy buena dentro de lo brasilero. Lo colombiano no (Pedraza, 2010).

Esta es una postura típica de los nacionalismos musicales en Colombia en particular (y en Latinoamérica en general) que viene por lo menos desde finales del siglo XIX y que, por comentarios como el anterior, parecen mantenerse más de un siglo después. En sus disputas con Guillermo Uribe Holguín, el compositor Antonio María Valencia

²⁷ No podemos dejar de hacer la relación con la valoración que el compositor Guillermo Uribe Holguín, director por varios años del Conservatorio Nacional de Música a principios del siglo XX, hacía de un instrumento como el tiple, señalándolo como un instrumento òrudimentario y deficiente: ò para dar la función de tónica en do, por ejemplo, se hace la combinación de dedeo que hace mi, sol, do, mi, fatal realización, por estar la tercera del acorde, nota modal, duplicada, cosa reprobada como lo sabe el estudiante de armonía en su primera lección (citado en Hernández (2007, págs. 253-4)).

presentaba una posición similar a comienzos del siglo XX. Según Catalina Muñoz, Valencia planteaba la posibilidad de construir una música nacional en los siguientes términos:

Para que esta música nacional fuera considerada música artística de valor, su creación tendría que ser basada en el estudio de lo que él llamó "música universal": Bach, Mozart, Beethoven, Wagner, Rossini, Verdi, etc. Es significativo que él no se refirió a esta tradición simplemente como el canon europeo sino como "universal": Valencia consideró estos compositores como el epítome de la música que estaba más allá de un dominio espacial y temporal. Incluso, si él rechazaba copiar la música europea, que él creía estaba en un proceso de decaimiento, creía que la "buena" música tenía que estar basada en el modelo europeo, en este estándar que era en últimas el parámetro universal para toda la música. () Mientras apoyó el estudio de las tradiciones musicales populares y criticó el Conservatorio Nacional de Uribe Holguín por no darle atención a este asunto, su valoración de la música popular era complicada: las prácticas musicales populares debían ser estudiadas como la base de una verdadera tradición nacional, pero ellas debían ser únicamente la materia prima "primitiva" que debía ser transformada en una valiosa tradición musical nacional que siguiera el ejemplo del canon musical "universal" establecido por los maestros europeos (traducción mía) (Muñoz, 2009, págs. 141-142).

Lo interesante es que "el hecho de equiparar una determinada versión de Europa con la "modernidad" no es sólo obra de europeos; los nacionalismos del tercer mundo, en su calidad de ideologías modernizadoras por excelencia, han sido socios en pie de igualdad en este proceso" (Chakrabarty, 2008, pág. 77), y que esas ideologías, en boga hace más de un siglo, continúen vigentes en algunos círculos académicos en la actualidad.

Esta hipervaloración de la armonía ha hecho que las clases de teoría de la música se centren principalmente en el estudio de este aspecto en particular, dejando a un lado o incluso invisibilizando otros elementos. Estas clases, así como la mayoría de libros de texto sobre teoría de la música, abordan casi exclusivamente los aspectos armónico y formal, pero no indagan en profundidad (o a veces simplemente no indagan) en

elementos tan importantes como el ritmo, la textura, el timbre, la dinámica, el texto (en música cantada), la articulación o el fraseo.

Mirada racionalista.

Como mencioné antes, la hipervaloración de la armonía se debe en parte a su posibilidad de ser objetivada a través de la partitura. Desde un análisis minucioso de una partitura, resulta posible rastrear las lógicas armónicas de una obra musical en particular, y por ende, la valoración de este aspecto musical puede ser vista como un juicio fruto de la razón, desapasionado, y por lo tanto objetivo y científico (nuevamente la pretensión de neutralidad valorativa sale a flote). Se presume que solo con analizar una partitura es posible saber si la música que hay allí representada es buena o mala, moderna o atrasada (Hernández, 2007).

Las clases teóricas en las universidades son un buen ejemplo de esto. Este tipo de clases suelen abordarse a partir del análisis de partituras, muchas veces sin llegar incluso a escuchar las obras en su resultado sonoro. En las clases de Literatura y Materiales a las que asistí en la Javeriana, aproximadamente un 90% de la clase se desarrollaba a partir del análisis de elementos armónicos y formales en partituras, y un 10% (o menos) se dedicaba a escuchar las obras analizadas, o a cantar fragmentos de las mismas, o a buscar hacer análisis desde lo auditivo. Incluso, las pocas veces que se dedicó tiempo a escuchar fragmentos musicales los estudiantes leían la partitura al tiempo que escuchaban la música, para tratar de ver y comprender, racionalmente, el funcionamiento armónico y formal de lo que allí se encontraba. La consecuencia de esto es que se pretende que la comprensión de la música se da desde una entrada racional, no intuitiva ni sensitiva, evidenciando la jerarquización que desde Occidente se da entre lo racional y lo sensitivo, entre lo mental y lo corporal. Se asume que una comprensión racional y aparentemente objetiva del comportamiento de una música lleva al estudiante a una adecuada interpretación de la misma, desconociendo así que cualquier medio de interpretación musical real implica una conexión subjetiva, corporal y emocional de gran impacto.

La incorporación de lenguaje musical requiere, inevitablemente, de un contacto prolongado con él. Precisamente, la palabra incorporación implica que la aproximación no es sólo racional sino que necesita de la participación del cuerpo en todo sentido. Por esto, pretender que la comprensión racional de una música es suficiente para su

apropiación significativa es en esencia una apuesta racionalista. Esta postura se nota tanto en las clases teóricas como en las prácticas individuales (instrumento) y colectivas (ensambles). En una de las clases teóricas, discutiendo el análisis de una obra, los profesores mencionaron:

yo no creo que ustedes se pongan realmente a escuchar toda la obra completa. Esa no es la manera, realmente. La manera es saber cómo funciona la obra y ustedes tienen qué reconocer es eso: los funcionamientos. O sea, aprendérselas de memoria eso es [demasiado]. Uno no se aprende estas vainas de memoria. Es decir, si ustedes van a escuchar esto les dan seis días escuchando todas las obras que tenemos acá. Ahora bien, el músico tiene es qué entender cómo funciona la música, cómo funciona esto. [Por ejemplo] Ahhh, síncopas, esto fijo es Beethoven.

No es un problema de: concéntrese. Es básicamente, pensar lo que uno está escuchando. No es ponerse a lavar la loza, ponemos Beethoven y eso entra. Pues sí entra, pero no es la manera en que nosotros quisiéramos.

En este caso en particular, la comprensión racional aparece también como un òatajoö frente a lo dispendioso que resulta tener un contacto directo y vivencial con lo musical, como si la razón pudiera sustituir a la experiencia. La consecuencia de esta aproximación es que frecuentemente los estudiantes pueden reconocer y comprender racionalmente las estructuras internas de algunas músicas en particular, pero no pueden dominar en la práctica esos elementos, no los pueden usar de forma creativa ni los pueden aplicar a su actividad musical, es decir, se presenta una desconexión entre lo que pueden definir y analizar y lo que pueden hacer. Esto lo cuestiona Lucy Green: òBut what is the point of knowing the names of musical procedures and elements if you can't use them?ö (Green, 2001, pág. 207).

El universalismo en òla técnicaö: la técnica no como medio sino como fin.

òLa técnicaö, así en singular, es uno de los conceptos más problemáticos en la educación musical. Su uso corriente tiene al menos dos significados diferentes: uno se refiere a los procedimientos y prácticas que facultan la mecánica de interpretación de un instrumento (la relación entre el cuerpo y la máquina), y el otro se refiere al tipo de estructuras lógicas organizativas de una composición musical (los patrones de relación

entre sus componentes). En este apartado, me concentraré en el primer uso del término, ya que es el uso más generalizado entre los diferentes tipos de músicos (el segundo uso es más frecuentemente usado entre compositores específicamente).²⁸

De la definición anterior, se deduce que las técnicas instrumentales están ligadas al tipo de instrumento a abordar: una cosa es la técnica de la trompeta y otra la del piano, por ejemplo. Sin embargo, independientemente del instrumento del que se trate, se asume que toda buena técnica busca unos mismos principios básicos: facilidad de movimientos, reducción del esfuerzo y energía necesarios para interpretarlo, comodidad corporal (donde una mala técnica suele producir problemas físicos a mediano o largo plazo), y debe ayudar a producir el tipo de sonoridad y el resultado musical en general requerido por el intérprete.

Este último aspecto es el que más me interesa señalar por ahora. Cuando se habla de sonoridad o de resultado musical, se hace entonces evidente que ese resultado musical requerido por el intérprete depende del tipo de música a interpretar puesto que, al no haber una música sino muchas músicas, cada música en particular tiene sus propias sonoridades y busca unos resultados musicales específicos. Esto implica que, así como una música produce una historia y una teoría para ella misma, también produce un tipo de acercamiento técnico al uso de sus instrumentos. Por lo tanto, así como existen diferentes técnicas dependiendo del instrumento que se trate, también existen diferentes técnicas en un mismo instrumento dependiendo del tipo de música que se pretenda abordar en él.²⁹ Cada técnica instrumental está asociada a un repertorio y a un tipo de música específico, por lo cual no existe una única técnica instrumental, una supuesta técnica universal, que le permita al músico aproximarse a cualquier música en su instrumento (Miñana, 1987). Así como no existe una música universal, tampoco existe una técnica universal porque las técnicas están ligadas a las músicas a las que se deben.

²⁸ De alguna manera, el análisis del concepto de técnica en el sentido que se le da en la composición musical ha sido abordado en el aparte sobre la hipervaloración de la armonía. Al considerar la complejidad armónica como un elemento de valoración de las músicas, la armonía aparece como uno de los principales elementos compositivos, para la cual existen unas técnicas desarrolladas desde la música clásica. Este tipo de técnicas compositivas en el manejo armónico se tienden a pensar también como universales, como parámetros objetivos y neutros de valoración, cuando en realidad corresponden a unos usos particulares de la armonía. Incluso, el mismo concepto de armonía no es pensado de igual manera en diferentes tipos de música, pero su uso específico de la armonía funcional, que es con la que funciona la práctica común, se tiende a pensar como la armonía de la música. En realidad, así como hay músicas, en plural, hay armonías, y ningún uso tiene por qué considerarse como intrínsecamente superior a otros.

²⁹ Incluso, dentro de un mismo instrumento y un mismo tipo de música a interpretar existen también diferentes técnicas interpretativas, que dependen del tipo de escuelas en las que se desarrollaron, ya que una misma música puede ser abordada de diferentes maneras en la aproximación del cuerpo con el instrumento.

No obstante lo anterior, en la educación musical es frecuente encontrar una sobrevaloración de la técnica instrumental como aquél tipo de herramientas que (supuestamente) le permitirán al estudiante aproximarse a cualquier música, colocando así a un tipo de técnica en particular, proveniente de la educación en música clásica, como òla verdaderaö técnica instrumental, la única y universalmente válida independientemente del resultado musical buscado. Al descontextualizar un tipo de técnica en particular del repertorio musical al cual se debe, la técnica deja de ser un medio para convertirse en un fin en sí mismo. Me refiero a que, si la técnica era un conjunto de herramientas y prácticas para obtener un resultado musical específico, la técnica se encuentra al servicio del resultado musical, es definida y es producto de ese resultado musical: es un medio para alcanzarlo. Pero si disociamos la técnica de su repertorio (es decir, del resultado musical buscado), se nos convierte entonces en un fin en sí mismo: se busca obtener òbuena técnicaö, desconectada de su aplicabilidad directa. La técnica como fin produce una universalización de su contenido y se debe a una pretensión de neutralidad y objetividad en su planteamiento, y se convierte en un elemento de valoración del músico.

Las clases de instrumento se vuelcan en gran medida al desarrollo de una òbuena técnicaö, ocupando gran parte del tiempo en el estudio de escalas, arpeggios, acordes y diferentes ejercicios físicos para buscar mejorar la respuesta del intérprete en el instrumento, muchas veces sin establecer una conexión directa entre el tipo de ejercicios a realizar y el repertorio a abordar.

Explícitamente, una profesora de violín clásico, que en un momento particular tuvo que darle clases de violín a un estudiante matriculado en el énfasis de jazz en la Javeriana, me comentaba: òLo que pude hacer con él era darle bases técnicas como a cualquier músico clásico. Creo que de ahí parte su formación como músico, ¿no? Yo creo que el jazzista, el reggaetonero o el de música colombiana o cualquier género popular, tiene que basarse en los principios técnicos de la música clásicaö (Gámez, 2010).

La misma profesora, cuando le pregunté por qué las carreras de música se basan en la música clásica, dijo:

Pues porque ahí vuelve y prima la técnica. Allí vas a encontrar respuestas del instrumento en esa formación. (í) Yo no me imagino un jazzista sin algo de escalas técnicas básicas de la escuela clásica. O los fraseos, por ejemplo. O la

capacidad de hacer música sin pasar por la música clásica. Los grandes rockeros, por ejemplo Queen, yo no me los imagino sin haber pasado por una escuela clásica, tal vez no tan profunda, pero sí necesitan haber escuchado alguna vez en su vida Mahler o Beethoven para crear todas estas cosas fantásticas que están en otros géneros (Gámez, 2010).

En esta respuesta se ve además la universalización de la música y la técnica clásicas a un mismo tiempo, donde lo uno fundamenta lo otro. El pecado del punto cero lleva a valorar los músicos populares sólo si pasan por la escuela clásica.

Otro profesor, cuando le pregunté cuál cree que es el papel de la técnica en la formación de un músico, me contestó:

Dar ese dominio sobre las habilidades particulares. Así como cuando uno está aprendiendo a escribir o aprendiendo a pintar hay un desarrollo técnico que no necesariamente implique una reflexión artística. Pero es muy importante en la medida en que cuando la técnica se ha depurado lo suficiente se puede canalizar de una manera mucho más efectiva la orientación artístico-estética, o se pueda generar un artista, no un re creador de otros artistas, no un repetidor de obras (Ramírez, 2010).

Aquí parece que el profesor plantea la técnica como fin en sí misma y como independiente del tipo de música a interpretar. En su respuesta, la técnica está primero que la orientación artístico-estética del músico, y es independiente de ella. Como lo planteé antes, esta pretensión de neutralidad de la técnica desconoce que cada técnica responde a una necesidad musical particular y por lo tanto cualquier orientación artístico-estética tiene asociada una orientación técnica particular (no universal).

Un último ejemplo un poco más explícito está en la entrevista que le realicé a la directora de la carrera de música en la Javeriana. Sobre la importancia de la técnica en la formación de los músicos dijo: «A medida que va habiendo bases como en una pirámide, las bases son técnicas, a la medida que las bases están bien cimentadas puedo hablar de interpretación y de diferentes tipos de música» (Vanegas, 2010).

Ya a comienzos del siglo XX, el pedagogo musical Jacques-Dalcroze se hizo las siguientes preguntas acerca de la educación musical:

¿Puede una simple técnica de dedos de un pianista ser considerada una educación musical completa?

¿Por qué hay tantos libros de texto sobre transposición, armonía y contrapunto, escritos en un estilo técnico?, ¿no deben primero intentar desarrollar la habilidad de escuchar los efectos que ellos describen?

¿Por qué las cualidades que caracterizan un músico real pocas veces se encuentran en una clase de música? (traducción mía) (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, & York, 2001, págs. 42-43).

Este tipo de cuestionamientos, producidos hace ya casi un siglo, parecen vigentes hoy en día y responden no solo a esta universalización de la técnica sino también a una valoración que de ella se hace como elemento aparentemente objetivo de calificación de un músico (cuántas escalas interprete y a qué velocidad aparecen como criterios científicos), y a una separación entre lo racional y lo intuitivo: el desarrollo de una habilidad física concreta y medible toma una importancia superior, o por lo menos semejante, al desarrollo de la intuición y la sensibilidad musicales (Green, 2001).

La partitura como el personaje principal: textualismo.

En la educación musical formal la partitura ocupa un lugar central (O'Brien, 2010). Como parte de los discursos civilizadores, la tradición occidental privilegia la cultura escrita frente a la oral, y privilegia lo que se ve sobre lo que se oye. Ya en un apartado anterior había mostrado en parte la importancia de la partitura para la hipervaloración de la armonía, pues en la partitura se puede comprender y analizar, bajo criterios de científicidad, la relación armónica entre las notas de una pieza musical.

Cualquier partitura musical es en esencia una representación de un hecho sonoro. Toda partitura, por su misma naturaleza, es una representación, y como toda representación no es igual al objeto representado. Sin embargo, en la educación musical tipo conservatorio parece haberse dado una reificación de la partitura a tal grado que ella parece ya no representar sino ser la música misma: la representación aparece tomando el lugar del objeto representado.

A este fenómeno, Edward Said lo llama con el nombre de "textualismo". Para Said, con el textualismo la idea que subyace es que los hombres, los lugares y las experiencias se pueden describir siempre en un libro, de tal modo que el libro (o el texto) adquiere una

autoridad y un uso mayor incluso que la realidad que describe (2004, pág. 136). Esto es justo lo que con frecuencia ocurre en la educación musical: las partituras adquieren una autoridad y un uso mayor que la música que describen.

El textualismo en parte se debe a que el proyecto moderno civilizatorio ve a la tradición oral como símbolo de atraso y a la tradición escrita como manifestación del progreso, señal de modernidad (Muñoz, 2009). Esto ha hecho que en ocasiones se piense que el músico profesional es aquel que sabe leer y escribir partituras, aquel músico alfabetizado que domina el lenguaje escrito, y deja de un lado el pensar si ese músico puede o no hacer música, producirla, interpretarla.

Este textualismo se encuentra permeando tanto las clases teóricas, como las clases de instrumentos y de ensamble. Como mencioné antes, las clases teóricas suelen desarrollarse a partir del análisis de partituras, muchas de las veces sin llegar incluso a escuchar las obras analizadas y, cuando se escuchan, se suelen escuchar leyendo al tiempo la partitura, de tal manera que la relación con la música siempre está mediada por ésta. En algunas clases teóricas en la Javeriana (clases de Literatura y Materiales) es común también que los estudiantes presenten unos ejercicios de escritura siguiendo unas técnicas compositivas específicas, ejercicios que los mismos estudiantes no pueden cantar o interpretar, desconociendo así el resultado sonoro de lo que escribieron.³⁰ Y también, es usual que los profesores evalúen esos trabajos sólo analizando la partitura, sin tampoco pasar por la experiencia de escucharlo. Así, las correcciones a los trabajos se hacen desde la partitura y apelando únicamente a la razón, privilegiando lo intelectual sobre lo sensitivo, lo racional sobre lo emocional, lo mental sobre lo corporal.³¹

³⁰ Cuando en las clases teóricas aparecen preguntas como ¿ese fa menor se consolida como centro tonal o es básicamente como una dominante secundaria? lo más usual es que se resuelvan sólo viendo la partitura. En la práctica, la diferencia entre una modulación y un énfasis se da por la diferencia de sensaciones: en la modulación se siente el cambio de tonalidad o la llegada a una nueva tonalidad, y en el énfasis a otro grado no. Pero lo interesante en esta clase es que las respuestas a este tipo de preguntas se dan desde lo racional y no desde lo sensorial. Es como si ante la pregunta ¿tiene usted hambre? La respuesta se buscara no en la sensación física del hambre sino indagando hace cuánto fue la última vez que comió y cuánto comió. Así como el hambre se mide principalmente por la sensación de hambre que se tenga, este tipo de preguntas musicales se deben resolver es por la sensación real que produzca la música, no por el análisis frío desde la partitura. De lo contrario, las discusiones se centran en la forma de nombrar eventos escritos en el papel, y no en la posibilidad de incorporarlos como experiencias significativas.

³¹ Nuevamente, el pedagogo musical Jacques-Dalcroze hacía las siguientes preguntas hace ya casi cien años: ¿Por qué el estudio de la armonía no lleva a un entendimiento de los estilos musicales? (traducción mía) (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, & York, 2001, págs. 42-43). Por lo menos es para preguntarse por qué esos cuestionamientos permanecen vigentes hoy en día.

En las clases de instrumento y ensamble es frecuente que la aproximación a las obras se haga principalmente, y en ocasiones exclusivamente, desde la partitura. En estas clases prácticas el profesor o profesora escoge un repertorio a trabajar y les da las partituras a los estudiantes para que las estudien, pero pocas veces les facilita las grabaciones ni les pide que las escuchen (Green, 2001, pág. 187). En unos casos, incluso, se le pide a los estudiantes que no escuchen previamente las obras que van a preparar, con el argumento de que escuchar una versión de la obra les formará una imagen preconcebida de ella y les dificultará producir una versión propia. Este argumento lo que hace es darle mucho poder a la partitura, le asigna a ella todo el peso informativo, y no reconoce que cualquier partitura debe ser leída en contexto, esto es, estando familiarizados con todos los parámetros musicales del género en particular que la partitura no puede describir, todos aquellos parámetros de la música que quedan fuera de esta forma de representación. Acercarse a la música desde la partitura y no desde la música misma (es decir, desde el evento sonoro mismo) es lo que constituye la actitud textualista en la educación musical formal. Si bien esta aproximación tenía cierto sentido cuando surgieron los conservatorios, una época en la que no existían los equipos de fijación y reproducción del sonido, hoy en día, con los avances tecnológicos de los últimos años (donde el *Ipod* se ha vuelto casi un elemento de la canasta familiar óal menos para los músicos-), la aproximación a cualquier música se puede dar con mucha facilidad a partir de las grabaciones (sean de audio o audiovisuales). La partitura debe entenderse sólo como una guía, una herramienta facilitadora, pero nunca debe ser entendida como la música misma porque, como dice Eliécer Arenas: «Hay quienes parecen olvidar un hecho elemental: las partituras, ¡ay, no suenan!» (Arenas, 2009).

Este textualismo está presente de forma permanente en las diferentes clases de música en la educación formal. Una profesora de violín le decía a su estudiante: «La base para cualquier obra es hacer primero todo lo que está escrito, y después ya, con autorización, con un criterio, entonces tú puedes hacer tu propia versión, pero no puedes hacer tu propia versión y después sí mirar lo que está escrito». Es el ejemplo claro de la soberanía de la partitura. La partitura no se lee, como dicen en música popular, «oído» (es decir, a partir de un proceso de familiarización con el género que ayude a completar la información que no se encuentra en la partitura), sino textualmente. Por el contrario, en la música popular se es consciente de que uno hace su propia versión desde el principio, porque la partitura se lee como guía y no como norma. En el comentario de la profesora, además, realmente la estudiante no comienza haciendo exactamente lo que la

partitura le indica sino también, y esto es muy importante, lo que cree que la profesora quiere escuchar. Así, la profesora parece querer decir que la primera aproximación de la estudiante a la obra es neutra, sin personalidad, y después la estudiante puede imprimirle su propio estilo y carácter, pero este principio es falso porque la primera aproximación de la estudiante no es neutra: tiene la personalidad de la profesora.³² Esto pasa porque la aproximación a la obra se da desde la partitura y no desde la oralidad/auralidad.

Otro ejemplo de la actitud textualista lo viví personalmente cuando la Banda Sinfónica de la Javeriana montó un arreglo de una composición mía llamada Descarga Raspa No. 17, incluida en mi disco *Aguaø lulo*. Esta composición está basada en el ritmo de chucu-chucu, el cual no es usual dentro del repertorio de esta banda por lo que podría generar dificultades iniciales para la comprensión del estilo. En uno de los primeros ensayos, al cual asistí, la directora de la Banda se me acercó y me preguntó cómo quería la articulación para el tema. Le pregunté si había escuchado la articulación que hay en el disco y me dijo que no. Quería que le escribiera en la partitura cuál era la articulación que yo quería en lugar de simplemente remitirse a la grabación (o de pedirme que le cantara). Es decir, quería que la información estuviera en la partitura y no en la interpretación del disco. Este es el típico problema de centrarse más en lo que se ve que en lo que se escucha: la tradición escrita por encima de la tradición oral.³³

Otro caso de actitud textualista se presenta cuando se asume que no se puede hacer análisis musical sin partituras, negando con ello la posibilidad de hacer análisis a partir de lo sonoro. Frente a la posibilidad de incluir músicas populares en las clases teóricas un profesor me comentó: «Qué pasa con la música popular. A mí me queda mucho más fácil decirles [a los estudiantes] «analicen el tercer preludio de Chopin que está en la biblioteca» a que «analicen esta obra, pero primero van a tener que transcribirla porque ¿cómo hacemos para analizar?»» (Ramírez, 2010).

³² Nótese además que la profesora tiene la potestad de autorizar o no el criterio con el que la estudiante quiera interpretar la obra.

³³ Incluso, es frecuente que en la educación basada en música clásica los profesores no insistan a los estudiantes en la importancia de escuchar la música que se interpreta, o peor aún que les prohíban escucharla. Lucy Green comenta (2001, pág. 187): «Muchos músicos educados formalmente en música clásica frecuentemente ven mal cualquier sugerencia de usar grabaciones como una ayuda central para la enseñanza en interpretación musical. La idea sería un anatema para algunas escuelas de pensamiento del pasado, cuando no era poco común que los profesores de instrumento incluso le prohibieran a sus estudiantes escuchar grabaciones o interpretaciones en vivo de la música que ellos estaban aprendiendo, por miedo a que esto destruyera su interpretación personal e individual de la obra» (traducción mía).

Esta posición parece asumir que el evento sonoro no es analizable en sí mismo sino que la única forma de analizar la música es a partir de su representación escrita.³⁴

La idea de la música absoluta: la música sin contexto.

Como veíamos en el capítulo anterior, la idea de la música absoluta, surgida en el siglo XIX, se refiere a una idea que posiciona la mejor música como aquella desligada de cualquier momento, lugar, uso y función, en resumen, una música sin contexto, y este tipo de música estaba representado por la música clásica instrumental (una consecuencia de la *hybris* del punto cero). Es decir, ñla condición de ñartísticoö de un objeto estaba directamente ligada a su capacidad de abstracciónö (Fischerman, 2005, pág. 26), su capacidad de ñno decir nadaö. Sin embargo, esta pretensión de descontextualización de la música es tan sólo una construcción social, puesto que la misma idea de descontextualización es una idea producida en un momento y lugar dados, con unos usos y funciones específicas (Wolff, 1987, págs. 2-3). Es decir, la idea de la música sin contexto es una idea producida en un contexto específico, de gran utilidad para unos actores hegemónicos específicos (Bourdieu, 1998) (Bourdieu, 1995). De la misma manera, pensar el arte por el arte, o pensar el arte desligado de lo político, es de por sí asumir una posición política: no existe arte no ideológico ni arte no político, por más que algunos pretendan y argumenten hacerlo.³⁵

En las distintas artes, al menos desde la década de los setentas, se ha presentado una fuerte crítica a esta idea de que el arte trasciende lo social y lo político. Estos cuestionamientos han sido tomados de diferentes disciplinas como la antropología y la sociología, y de áreas relativamente nuevas como la sociología del arte, los análisis feministas, la crítica cinematográfica y los estudios culturales (Wolff, 1987, pág. 1). Sin

³⁴ En la sobrevaloración de la técnica planteada en una sección anterior también se puede hacer una extrapolación de la actitud textualista. Por ejemplo, ejercicios técnicos de los intérpretes como el estudio de escalas, arpeggios y acordes, son abstracciones de eventos musicales que se abordan de forma descontextualizada. Las obras musicales incluyen estos elementos pero van mucho más allá de ellos. Así como la técnica es en realidad un medio para un fin, confundir la técnica con el fin en sí mismo puede pensarse como una actitud textualista porque confunde la abstracción de ciertos elementos (con el fin de su manipulación) con el objeto musical mismo. Este tipo de textualismo lleva a que en ocasiones se juzgue más a un intérprete por sus capacidades técnicas más o menos cuantificables (velocidad, dominio de escalas y acordes, postura, etc.) que por sus capacidades expresivas. Además, plantea la falacia de pensar que quien tiene ñbuena técnicaö puede interpretar cualquier música, cuando en realidad hay una distancia muy grande entre el elemento técnico abstracto y su uso concreto en una situación musical particular.

³⁵ Bourdieu evidenciaba la construcción histórica del concepto de música absoluta así: ñno hay nada menos natural que la aptitud para adoptar ante una obra de arte y más aún ante un objeto cualquiera una postura estética tal como la describe el análisis de esencia.ö (Bourdieu, 1995, pág. 438).

embargo, parece que el medio artístico académico que ha sido menos permeado por estos estudios ha sido la música (sin duda, el más conservador de los campos artísticos), donde muchos músicos siguen pensando su quehacer como un oficio que poco o nada tiene que ver con la realidad social.

Esta comprensión descontextualizada de la música está también presente tanto en las clases teóricas como en las de práctica instrumental o colectiva. Lo usual es que las obras se analicen (en clases de teoría) o se interpreten (en clases prácticas) sin hacer mención al lugar, época, situación, uso y contexto en general en el que fueron compuestas, y para el que tuvieron un sentido inicial, ni tampoco a la forma en que esas obras pueden cobrar sentido en una situación actual. De forma semejante a las salas de concierto y a los museos, las escuelas de educación adquieren entonces características de un museo musical, donde se exponen, analizan y reproducen obras de arte separadas de su uso y apreciadas por su forma (Bourdieu, 1998, pág. 28).

La idea del arte por el arte es, según García Canclini, una estética incestuosa: es un arte para los artistas (1990, pág. 31). El artista termina encerrándose en sus propios conflictos con los elementos técnicos musicales específicos y olvidando la función social de su oficio. Por ejemplo, uno profesor de composición me comentaba acerca de cómo concibe la labor del compositor:

Un compositor es un tipo que resuelve problemas [técnicos musicales]. Uno no compone para emocionar a nadie, ni compongo para producir emociones. No. Yo compongo para resolver problemas. Ahora, que ya el medio en el que se da la resolución es un medio afectivo, involucra inmediatamente la psiquis y produce sensaciones, es otra cosa. (í) Pero uno compone es para resolver problemas. Ese es el meollo del asunto. Ellos [los grandes compositores] han sido los que mejores problemas han creado y las mejores formas de resolución (Pedraza, 2010).

Esto también refuerza la valoración racional aparentemente objetiva hacia los grandes compositores (léase Bach, Mozart, Beethoven, principalmente). Se asume que estos compositores son grandes en términos exclusivos del dominio de las técnicas compositivas, no por razones estéticas (no es cuestión de gustos), ni mucho menos por razones políticas y sociales relacionadas con el contexto histórico que posibilitó su posicionamiento. Es decir, desconociendo que no es una casualidad que Bach, Beethoven y Mozart sean tres compositores alemanes que vivieron en un lapso de 100 años en una de las zonas de mayor poderío económico y político en el mundo en ese

entonces (siglos XVIII y XIX). Con esto no quiero decir que estos compositores carezcan de méritos, ni que el oficio de la composición no tenga realmente dificultades técnicas que ameriten su estudio. Lo que quiero señalar es la descontextualización radical de la música que aparece en este comentario, y la pretensión de objetividad en el juicio. Para muchos compositores académicos, no importa si su música comunica algo a un público específico. Frecuentemente ni siquiera les importa si sus obras son interpretadas o no, sino que centran su atención en poder resolver sus propios problemas técnicos (en la partitura) en lo que termina siendo ya no un arte para artistas sino, de manera más excluyente, una composición para compositores.³⁶

Fuera del campo de los compositores académicos, a lo sumo la utilidad que se le ve a la música es de elevar el espíritu, purificar el alma, alegrar los corazones. En una de las entrevistas realizadas, frente a la pregunta ¿para qué estudiar y enseñar música? una profesora me comentó:

La música sí es algo que alimenta el espíritu, que eleva el espíritu. Y la idea, y es a veces lo que se pierde, es que no solamente levante el espíritu o eleve el espíritu del intérprete sino del público, que en eso nos enfrascamos a veces, el artista de yo para yo, yo para mí. (í) Uno de los grandes logros que a mí me parece, como intérprete, que uno puede tener es que el público en algún momento se desconecte de su diario vivir: del trancón, el problema en la oficina, o cualquier diferente aspecto. Si uno logra que el escucha logre desconectarse un minuto o dos minutos de ese diario vivir, para mí es ganancia. En eso me parece que es importante la música (Vanegas, 2010).

Si bien este uso es importante, y es una posición contraria a la del profesor de composición que acabo de citar, es una visión muy superficial del potencial transformador del arte en general y de la música en particular, pues desconoce su capacidad de articulación en una sociedad, la trascendencia que puede tener para la construcción de identidades y para la creación de entramados sociales comunes, así como factor de distinción y posicionamiento social en individuos o colectividades particulares.

³⁶ Esta idea del arte como absoluto y del oficio del compositor como algo desligado de cualquier funcionalidad, es cuestionada por Tomlinson así: «Música creada con un ojo en el genio eterno y ciega al mercado es un mito del romanticismo europeo sostenido por su principal hijo: el modernismo» (traducción mía) (1991, pág. 253).

El posicionamiento de clase.

Si se asume que la razón sustituye a la experiencia, tal como lo vimos en el apartado sobre la valoración de lo racional, de alguna manera se está reconociendo que el contacto directo con la música que se estudia no es algo que se pueda pensar como adquirido a priori por todos los estudiantes. Esto implica que, consciente o inconscientemente, se reconoce que los estudiantes universitarios no cuentan con un bagaje significativo sobre la música que se les enseña (música clásica) sino que, ante la ausencia de este bagaje, la razón debe operar como solución rápida. Por esto, surge nuevamente la pregunta inicial de este trabajo: ¿si estos estudiantes no tienen unos conocimientos adquiridos culturalmente en la música clásica, por qué se les enseña casi exclusivamente sobre esta tradición? ¿Por qué no enseñar a partir de las tradiciones musicales con las cuales están familiarizados los estudiantes?

La investigadora Lucy Green introdujo el término enculturación para referirse a ese aspecto básico y esencial de la apropiación de cualquier lenguaje musical, que tiene que ver con la exposición directa y cotidiana que una persona debe tener con él.

El concepto de enculturación musical se refiere a la adquisición de habilidades y conocimientos musicales por la inmersión en la música y en las prácticas musicales de un contexto social particular. Casi todas las personas en un contexto social están enculturadas musicalmente. Esto no puede ser evitado porque nosotros no podemos tapar nuestros oídos y nosotros de cualquier manera entramos en contacto con la música que nos rodea, sea por nuestra propia decisión o no (traducción mía) (Green, 2001, pág. 22).

La respuesta a las preguntas anteriores, nuevamente, no la encontraremos tanto en discusiones sobre pedagogías sino en cuestiones ideológicas y posicionamientos de clase. Considero que una manera útil de abordar el problema es a través de los conceptos de capital escolar y capital cultural propuestos por Bourdieu en sus análisis sociológicos del arte (1998). A grandes rasgos, capital escolar se refiere a la educación acumulada por una persona a lo largo de su vida, medida principalmente en los títulos académicos obtenidos, mientras que capital cultural se refiere a la cultura heredada, por tradición social o familiar, con la que cuenta una persona determinada. Por lo tanto, no hay una necesaria correspondencia entre el capital escolar y el capital cultural: una

persona puede tener un gran capital escolar (estudios a un alto nivel) y portar poco capital cultural (tener maneras, costumbres y gustos bajos), o puede tener un capital escolar bajo (ninguna o poca titulación formal) y poseer un capital cultural alto (tener buenas maneras, apreciación y conocimiento del arte elevado, y demostrar un sentido legítimo del gusto). Sin embargo, Bourdieu muestra cómo el aumento de capital escolar tiende a representar, al menos en el imaginario, un incremento paralelo en el capital cultural. En sus análisis plantea que la titulación académica, con el capital escolar que representa, también implica de forma tácita que se garantiza realmente la posesión de una cultura general (Bourdieu, 1998, pág. 22). Con ello, se refiere a que se piensa que alguien que, por ejemplo, tenga un título universitario (y por lo tanto pasó un buen tiempo en la universidad) no sólo debe conocer de su oficio sino que debe tener cierta cultura general, entendida como conocimiento de la cultura y el gusto legítimos (esto es, de las clases dominantes), estableciendo una equivalencia imaginada entre el capital escolar y el capital cultural.³⁷

Esta homología entre los dos tipos de capital mencionados es lo que nos permite proponer respuestas a las preguntas anteriores. Así como el título de músico se supone que garantiza que alguien aprendió a interpretar un instrumento, a componer, a dirigir o a arreglar, implícitamente se supone que también garantiza que la persona adquirió el gusto legítimo, y que tiene también una cultura general mínima en ese arte noble. Un músico con título debe saber sobre la vida y obra de los grandes compositores y debe estar habilitado para seguir una discusión sobre ello no precisamente porque esa música sea la que mejor desarrolle las habilidades básicas de un músico, sino porque es un capital cultural mínimo que un título profesional de músico debe garantizar. La decisión de enseñar música a partir de la música clásica no se debe entonces a que esta música sea más interesante, mejor elaborada, o que sirva más para desarrollar las habilidades de los estudiantes que cualquier otra música, sino que es la música legítima que le permitirá al estudiante adquirir el capital cultural que se espera brinde el título universitario.

Hace poco, en una reunión de profesores a la que asistí, algunos docentes manifestaban una gran preocupación porque se dieron cuenta, según ellos, de que la mayoría de los estudiantes de hoy no saben quiénes son Brendel, Gould ni Karajan (los dos primeros son famosos pianistas clásicos, y el último es uno de los más prestigiosos directores de

³⁷ Por eso se cree normalmente que alguien que pasó por la universidad debe tener buenos conocimientos de cultura general, porque, como se escucha decir frecuentemente, ¿no ve que es todo un universitario?

orquesta de la historia). Lo interesante es que, al revisar detenidamente los programas de asignatura de la universidad en la que se dio la discusión, se ve que en ninguna materia se encuentra dentro de los contenidos mención alguna a estos tres reconocidos músicos clásicos, ni se menciona tampoco la importancia de conocer los nombres de importantes pianistas o directores de orquesta. Esto nos muestra que, aunque ese conocimiento en particular (nombres de músicos clásicos famosos) no sea algo que explícitamente otorga la educación musical (capital escolar), sí aparece como una *exigencia tácita* que continuamente se está recordando gracias a diversas mediaciones, entre las cuales no son las menores las expectativas conscientes o inconscientes de los profesores y la presión colectiva del grupo de los semejantes (cursiva del autor) (Bourdieu, 1998, pág. 23). Se supone entonces que todo músico universitario debe tener un conocimiento mínimo de la alta cultura musical, que es lo mismo que una cultura general de la música clásica, aunque no necesariamente sea un conocimiento adquirido en la institución.

En otra ocasión, me encontré en un debate acerca de si todo aquel que estudie música en una universidad debe saber quién fue Stravinsky y debe poder reconocer *La Consagración de la Primavera* (una de sus obras más reconocidas). La posición de la mayoría de los profesores fue que todo aquel que se considere músico profesional debe haber tenido acceso a este compositor y esta obra en particular como parte de la cultura general del músico. Sin embargo, lo que en este tipo de contextos se denomina cultura general, es realmente la cultura legítima, la alta cultura, que tanto defienden los programas de educación musical, y que en últimas lo que significa es un posicionamiento de clase (Fischerman, 2005).

Al respecto, Bourdieu dice:

Se puede afirmar, simplificando, que las titulaciones académicas aparecen como una garantía de la aptitud para adoptar la disposición estética porque están ligadas a un origen burgués o a un modo de existencia casi burguesa, que llevan aparejados un aprendizaje escolar prolongado, o bien, como es el caso más frecuente, a estas dos propiedades juntas. (1998, pág. 26).

Las clases sociales no se distinguen solo por su capital económico sino también por su capital cultural (García Canclini, 1990, pág. 12), por lo cual, demostrar un capital cultural amplio puede llegar a ser tan o más importante para el posicionamiento social como adquirir un capital escolar. Esto explica en parte por qué la disposición de muchos

músicos a reconocer el compositor de una obra determinada (¿eso parece Beethovenö), el número del opus de una obra importante así como su tonalidad (¿ese es el opus 3, No. 1 en la menorö), o el año de muerte de un autor (Bourdieu, 1998).

En el contexto colombiano, este afán por mostrar una familiaridad con la cultura legítima, una alta cultura proveniente del norte, presenta no solo problemas de clase sino también de colonialismo cultural. Cuando en una institución de educación musical los docentes se muestran sorprendidos y preocupados porque los estudiantes no conocen a Brendel, Gould, Karajan o Stravinsky, o porque no pueden reconocer *La Consagración de la Primavera* o la *Quinta Sinfonía de Beethoven*, pero no se preguntan si los estudiantes conocen a Crescencio Salcedo, León Cardona o Lady Gaga, o si distinguen un currulao, un seis por derecho o el rock progresivo (probablemente los mismos profesores tampoco sepan) aparece un desequilibrio en las relaciones de poder.³⁸

Dipesh Chakrabarty argumenta que un historiador europeo puede no conocer nada de la historia de no Europa sin afectar con esto su obra. Sin embargo, un historiador no europeo no puede hacer una historia sin conocer la historia europea porque su trabajo no parecería serio. Lo muestra como parte de la actitud colonial, como una marca de la dominación y la subalternización (Chakrabarty, 2008, pág. 59). Se puede hacer fácilmente una analogía en la música: un músico òclásicoö en Colombia puede no conocer nada de músicas populares en general, o colombianas en particular, sin afectar su legitimidad. Sin embargo, un músico popular no será considerado un òprofesionalö, o al menos un músico òcultoö (y en el peor de los casos no será considerado músico), si no conoce también música òclásicaö. Chakrabarty lo llama un problema de ignorancia asimétrica. Es decir, unos pueden no saber de los otros, pero los otros no pueden no saber de esos unos.³⁹

El gusto por una música cualquiera es a un mismo tiempo un disgusto por otras, y las valoraciones que de ellas se hacen, por más objetivas que se pretendan, son en realidad disputas por legitimar maneras de vivir y formas de ser, son posicionamientos en múltiples niveles (clase, raza, nación, género, generación).

³⁸ Crescencio Salcedo es el compositor de *La Múcura*, León Cardona es uno de los compositores de música andina colombiana más reconocidos, y Lady Gaga es la cantante pop de más ventas en la actualidad. Currulao es un género musical tradicional de la costa pacífica sur colombiana (y norte ecuatoriana), el seis por derecho es uno de los dos sistemas rítmicos que caracterizan a la música tradicional de los llanos colombovenezolanos, y el rock progresivo es un rock de alta complejidad técnica que tuvo su auge en la década de los 80s.

³⁹ Parafraseando a Chakrabarty diría que la paradoja cotidiana de las artes musicales del tercer mundo consiste en que *nosotros* encontramos tales concepciones, pese a su ignorancia inherente sobre ònosotrosö, eminentemente útiles para comprender nuestras músicas (Chakrabarty, 2008, pág. 59).

Quiero cerrar este capítulo con unas citas que creo de alguna manera resumen el cuestionamiento planteado a lo largo de éste. El crítico musical argentino Diego Fischerman dice:

Si bien la idea general acerca de la música artística se extendió bastante a lo largo del siglo XX y los viejos contenidos de clase se revistieron con algunas nociones vagas acerca de la complejidad como valor (la música occidental de tradición escrita sería más compleja y, por lo tanto, mejor, que la de tradición popular), aún en la actualidad nadie ha explicado por qué (si no es por una tradición de clase) una ópera cómica de Donizetti o, incluso, una opereta de Léhar o, lisa y llanamente, un concierto de vales vieneses de principios del siglo XX son más artísticos (de hecho, no son más complejos) que un canto de pastores de Tracia, òOrienteö de Gilberto Gil o una canción de los chiriguanos del sur de Bolivia para atraer los espíritus de los muertos en carnaval (Fischerman, 2005, pág. 23).

Y, retomando nuevamente a Bourdieu:

no existe ninguna lucha relacionada con el arte que no tenga también por apuesta la imposición de un arte de vivir, es decir, la transmutación de una manera arbitraria de vivir en la manera legítima de existir que arroja a la arbitrariedad cualquier otra manera de vivir (Bourdieu, 1998, pág. 54).

Apenas hay necesidad de probar que el objeto artístico es la objetivación de una relación de distinción (Bourdieu, 1998, pág. 224).

Capítulo 3: Las apuestas políticas (implícitas o explícitas) en el Conservatorio, la Javeriana y la ASAB

Nosotros podemos suponer que muchos niños y jóvenes que reprueban y salen de la educación musical formal, lejos de ser desinteresados o poco musicales, simplemente no responden a la clase de educación que se les ofrece (traducción mía) (Green, 2007, pág. 3).

En este capítulo presentaré un análisis de los proyectos educativos de las carreras de música en el Conservatorio, la Javeriana y la ASAB, tratando de problematizar cuáles son las apuestas políticas, sean implícitas o explícitas, que están detrás de sus propuestas. Para ello, me basaré principalmente en el análisis de algunos documentos curriculares estudiados, y me apoyaré en ciertos momentos (especialmente para el caso de la ASAB) en las entrevistas que realicé a algunos profesores y directivos de estas instituciones. Este capítulo aborda lo que en el primer capítulo llamé el òeje verticalö, o sea las apuestas institucionales, más o menos de forma independiente a los planteamientos que los diferentes profesores hagan en particular.

El análisis comenzará con la presentación del caso del Conservatorio por ser la institución más paradigmática de educación musical en Colombia tanto por su trayectoria como por su enfoque ortodoxo. Luego seguiré con el programa de la Javeriana como una propuesta que surgió marcando cierta distancia frente a la educación ofrecida en el Conservatorio. Finalmente, terminaré con el programa de la ASAB, el cual surgió como una opción alternativa a la educación musical convencional, una propuesta sin duda novedosa y arriesgada que merece la pena analizar en detalle. El análisis sobre la Javeriana está fundamentado en una mayor cantidad de fuentes primarias debido a mi pertenencia a esta institución. Además, mi experiencia al interior de la misma me permitirá hacer comentarios con un poco más de profundidad y con mayor conocimiento de causa que en las otras dos instituciones.

Estos tres programas tienen unos núcleos de formación básicos y unos énfasis que permiten la elección de los estudiantes hacia diferentes perfiles. Los análisis aquí presentados se basarán principalmente en la formación común para todos los énfasis.

El Conservatorio: por una formación òal más alto nivelö.

El Conservatorio, como se le conoce comúnmente, corresponde al departamento de música de la Universidad Nacional en Bogotá, el cual tiene sus orígenes en la Academia Nacional de Música cuyo comienzo data de 1882. En la actualidad ofrece dos programas de pregrado: Música, que desde 2009 ofrece los énfasis de composición, dirección, historia de la música, jazz, música antigua, y pedagogía instrumental; y Música Instrumental, que corresponde a la formación de intérpretes de música clásica.

Ambos programas de Música y Música Instrumental tienen más o menos las mismas materias básicas, semejantes de las de cualquier programa de educación musical tradicional: 4 semestres de historia de la música, mínimo 4 semestres de piano complementario, algunas materias para abordar el estudio de la armonía y el contrapunto, otras más para abordar la lecto-escritura musical, unas prácticas musicales (coro, orquesta sinfónica y banda sinfónica principalmente), algunas electivas, y las asignaturas del énfasis escogido por el estudiante (instrumento para los del programa de Música Instrumental, y las asignaturas de los respectivos énfasis para los del programa de Música).

Uno de los aspectos que más caracteriza al Conservatorio, y el cual marca una diferencia frente a otros programas, es que cuenta con un programa formal para la educación musical desde temprana edad. Este se llama Programa Básico de Estudios Musicales, el cual recibe niños desde los 7 años de edad y los prepara para ingresar al Conservatorio una vez terminen sus estudios de bachillerato. En parte por contar con una formación musical temprana de largo alcance, el Conservatorio se precia de tener la formación musical de ñmás alto nivelö que se ofrece en el país, ya que los estándares de ingreso a la carrera son por ello más altos que en cualquier otra institución.

Toda esta formación del Programa Básico de Estudios Musicales, así como las carreras de Música y Música Instrumental, están basadas casi exclusivamente en la música clásica. La excepción más notable es que desde el 2009 se abrió la oferta del Énfasis en Jazz para los alumnos de la carrera de Música.

Desde el inicio de esta institución, la formación musical ofrecida ha buscado imitar la formación europea tipo conservatorio en todo sentido, tanto en la música a estudiar como en las formas y métodos de hacerlo.⁴⁰ Este proceso se concibió explícitamente

⁴⁰ A comienzos del siglo XX la música clásica tenía poca presencia en el país, no sólo en Bogotá, lo cual, en lugar de cuestionar el tipo de educación a ofrecer, resultaba reforzándola porque se planteaba como una necesidad para avanzar hacia la modernidad. Para 1910, Muñoz cuenta lo siguiente: ñEs importante mencionar que el público de música clásica europea era reducido incluso en Bogotá, y prácticamente la

desde un comienzo como un proyecto civilizatorio que buscaba educar a la sociedad bogotana en particular (y más extendidamente a la población colombiana) en la música artística europea. El primer artículo del reglamento con el que comienza la Academia Nacional de Música en 1882 dice: «Artículo 1. La Academia Nacional de Música tiene por objeto propagar el cultivo de la música en Colombia, y ponerla al nivel a que se halla en los países civilizados» (Barriga, 2005, pág. 162), donde se puede inferir que se piensa en algunos países de Europa como los civilizados. En las postrimerías del siglo XIX y principios del XX comienza, con la educación musical formal en Bogotá, el proceso de «modernización y extranjerización de la educación musical» (Barriga, 2005, pág. 6) a través del trasplante de modelos educativos europeos (Muñoz, 2009, pág. 136).⁴¹

En 1890, un informe al Secretario de Estado en el Despacho de Instrucción Pública comenta lo siguiente sobre el plan de estudios de la Academia Nacional de Música: «Estos estudios están en un todo de acuerdo con los que se hacen hoy en los conservatorios de Bruselas, París, Milán, y Madrid, y puedo asegurar a Su Señoría que su *implantación* ha sido un triunfo a la vez que un honor para la Academia» (Barriga, 2005, págs. 170-171).

Lo que se buscaba entonces era convertir a Bogotá en una metrópolis a la par con las principales ciudades del mundo, para lo cual se requería de una uniformidad en las prácticas culturales, tomando como modelo las prácticas centroeuropeas, colocando a Colombia en una situación de subalternización cultural. Para esta época, Martha Barriga menciona las diferentes prácticas musicales que se daban en Bogotá y, en cuanto a la instrumentación más usada, no aparecen mencionados fagotes ni oboes (por ejemplo), pero sí guitarras y tiples. Sin embargo, la educación formal iba en otra dirección: «Para 1892 los instrumentos que se enseñaban en la Academia Nacional eran: Piano, violín, viola, violoncello, contrabajo, clarinete, fagot, oboe, flauta, trompa, trompeta y trombón» (Barriga, 2005, pág. 177), todos ellos instrumentos sinfónicos (con excepción

única institución local de interpretación era la pequeña orquesta del Conservatorio, la cual la conformaban pocos profesionales y muchos aficionados (traducción mía) (2009, pág. 139).

⁴¹ En esta época es que comienza la proliferación de estudios musicales formales en diferentes partes del mundo, tomando todos como modelo el conservatorio europeo: «citemos por ejemplo el de San Petersburgo, fundado en 1862, y el Conservatorio Nacional de Música de Nueva York, donde se estudiaba y ejecutaba la música europea y a los que se invitaba frecuentemente a famosos músicos europeos; el Elder Conservatorium (1898) en Australia, y posteriormente se abrió en Sydney, el Conservatorio del Estado, en 1916, entre muchos otros» (Barriga, 2005, pág. 42).

del piano, que de todas maneras es un instrumento muy representativo de la tradición musical centroeuropea). Constitutivo del proyecto civilizatorio encarnado en la educación a partir de la música clásica, está también el factor de distinción social, de posicionamiento de clase (Muñoz, 2009, pág. 138). La música clásica era escuchada por los grupos socioeconómicos más altos de Bogotá en conciertos de caridad, clubes sociales y salones, mientras que los grupos menos favorecidos escuchaban pasillos, bambucos y danzas, considerados como géneros òvulgaresö. El piano se convirtió en el instrumento símbolo de la educación musical como una marca clasista y extranjerizante, mientras que instrumentos como el tiple y la guitarra fueron asociados a las clases populares, en parte debido a lo económico que resultaba acceder a ellos (Barriga, 2005, págs. 274-275).

Creo que un punto clave para comprender el surgimiento de la Academia Nacional de Música, y luego su cambio hacia el Conservatorio Nacional, tiene que ver con que se crearon en pleno período de hegemonía conservadora. En esta época, previa a la aparición de la radio, sólo se concebían dos tipos de música: la clásica y la popular, la primera asociada a las clases dominantes, y la segunda al resto de la población. La distinción entre música popular y música tradicional surgió con la aparición de los medios masivos de comunicación, los cuales volvieron música popular a aquella fuertemente mediatizada, asociada a contextos urbanos, y música tradicional a aquella no mediatizada, ligada a contextos rurales utópicamente òdesconectadosö de la modernidad. Con la llegada de la República Liberal en 1930, en pleno auge de los medios masivos de comunicación, la relación del Estado y de las élites nacionales con la óen ese entonces- llamada òcultura popularö cambia un poco: la posición conservadora negaba cualquier atributo a las producciones culturales populares y buscaba reemplazarlas por la cultura europea, mientras que la posición liberal reconocía un valor intrínseco en la cultura popular (entendida más como cultura tradicional no mediatizada), la concebía como el alma de la nación, pero a la vez la consideraba como la materia prima en su estado natural que debía ser mejorada y perfeccionada (civilizada) con los elementos que ofrecía la cultura europea (Muñoz, 2009, pág. 54). Propongo comprender ambos posicionamientos como racismo sincrónico y diacrónico: el primero considera que lo popular, asociado a las razas ònegrasö e òindígenasö, es ontológicamente inferior o malo, y que debe ser erradicado y reemplazado por lo europeo (es decir, òblancoö); mientras que el segundo considera que la cultura popular tiene cierto valor identitario, pero se encuentra atrasada en su etapa de evolución, por lo

cual debe buscar acelerarse su proceso de desarrollo ayudándose para ello de la cultura europea: es decir, lo negro y lo indígena puede ser mejorado a través de un proceso de blanqueamiento (Wade, 2000).

Si bien esta presentación es bastante esquemática y deja por fuera muchos matices, nos puede servir para comprender diferentes posiciones respecto a las músicas populares y tradicionales que incluso hoy en día encontramos en la educación musical universitaria. En cierto modo, también esta distinción nos permite comprender las disputas que a principios de siglo enfrentaron Guillermo Uribe Holguín -persona que bajo su dirección realizó el cambio de Academia a Conservatorio- y Antonio María Valencia, su principal detractor. Sus discusiones se centraban en que Uribe Holguín planteaba una educación musical al margen de las músicas locales, mientras que Valencia proponía crear un movimiento nacionalista, esto es, de composiciones musicales inspiradas en músicas locales pero tomando los estándares de la música clásica. Me atrevo aquí a hacer el paralelo con las posiciones conservadoras y liberales planteadas atrás: Uribe Holguín negaba lo popular, y Valencia lo valoraba como la semilla que debía germinar arropada bajo las maneras y formas europeas.⁴²

En 1936 Gustavo Santos, quien ocupara durante varios años de la República Liberal el cargo de director de la Dirección Nacional de Bellas Artes (ente formado para supervisar las diferentes instituciones culturales del país, dentro de las cuales estaba el Conservatorio Nacional), criticaba al Conservatorio por ser una isla desconectada de la realidad colombiana (Muñoz, 2009, pág. 149) (Cortés, pág. 9), alejada de nuestras necesidades y nuestra realidad (Santamaría, 2006), por no mirar hacia las prácticas musicales del país y centrarse exclusivamente en las músicas europeas. Las críticas de Santos eran similares a las de Valencia, y el ataque resultaba directo contra las políticas propuestas en el Conservatorio por Uribe Holguín. Aunque en un nivel la posición de Santos y Valencia puede parecer contraria a la de Uribe Holguín, en el fondo todos compartían la misma esperanza: que el medio musical colombiano llegara en algún momento a parecerse al de Francia o Italia:

Debajo de las inquietudes sociales de Valencia y Gustavo Santos permanecía una esperanza compartida por Uribe Holguín también: que la

⁴² Debido en parte a estas críticas que Valencia hacía de la forma como Uribe Holguín dirigía el Conservatorio, en 1933 Valencia creó su propio conservatorio en Cali. Se esperaba que allí pudiera comenzar su proyecto nacionalista (educar a los músicos para que pudieran componer buena música tomando elementos de las músicas populares), pero la historia muestra que en la práctica replicó los modelos del Conservatorio Nacional, dando poco espacio para el estudio de las músicas locales, o incluso prohibiéndolas (Muñoz, 2009, pág. 145).

escena colombiana de arte pudiera parecerse más a la francesa o la italiana. Ellos tres estaban desconcertados con el hecho de que el ambiente artístico de Bogotá no fuera como el de París, donde las presentaciones de música clásica o ballet atraían largas audiencias. La diferencia era que Uribe Holguín había sido absolutamente indiferente a cerca de construir una larga audiencia, considerando esto una hazaña imposible dado el elemento humano de Colombia: una población racialmente mezclada y empobrecida sin una predisposición natural a entender los altos asuntos del espíritu. En contraste, Santos y Valencia eran parte de una generación que tenía un nuevo optimismo en la población colombiana, creyendo que por lo menos podría ser *transformada*, y que esta transformación no solo beneficiaría a los artistas, quienes ahora tendrían públicos, sino que también beneficiarían al *pueblo* por elevarlo. Bogotá *podría* ser como París si únicamente el estado destinara recursos a la transformación e inclusión de las masas (traducción mía; cursivas en el original) (Muñoz, 2009, pág. 155).

Ambas posturas buscaban civilizar a Colombia, aunque por vías diferentes. Lo más interesante aquí es que el mismo tipo de argumentos civilizatorios, sean del corte conservador tipo Uribe Holguín o liberal tipo Santos o Valencia, se mantienen casi sin modificación hoy en día en el programa de música del Conservatorio Nacional, como también en muchos músicos y docentes.⁴³

En los documentos del 2005 presentados para obtener la Acreditación Institucional en la carrera de Música y de Música Instrumental, aparece la siguiente justificación:

Desde el punto de vista cultural, la pertinencia social de la formación de músicos tiene que abarcar no sólo la producción de muy buenos ejecutantes que difundan y multipliquen con calidad el interés y la experiencia alrededor de esta forma artística de expresión y comunicación. Se entiende que en el mundo contemporáneo el patrimonio musical de una cultura no se integra únicamente con el acervo folclórico, tradicional, popular y hasta comercial, sino que parte importante de él lo constituye la producción de tipo académico más elaborada, actual, creativa y el mayor nivel técnico y

⁴³ Recordemos por ejemplo los comentarios acerca del nacionalismo musical colombiano por un profesor de la Javeriana incluidos en el capítulo anterior.

artístico que pueda dar esa sociedad. Aquí tenemos una responsabilidad ineludible: la acción de la universidad estatal de apoyar y orientar dichos desarrollos académicos, tarea que no sólo el Conservatorio sino la propia Universidad deben asumir con la decisión y la solidez necesarias para alcanzar resultados satisfactorios (Conservatorio, 2005, pág. 15).⁴⁴

Vemos que el proyecto civilizatorio comenzado a finales del siglo XIX en el Conservatorio se mantiene en su intención. Ya por lo menos las músicas no académicas aparecen mencionadas y no negadas, en un acto de tolerancia, pero la apuesta es porque desde la educación universitaria se apoye sólo la música académica (más elaborada) (criterio de valoración de la complejidad mencionado en los capítulos anteriores). Llama la atención el acento despectivo con el que se menciona la música popular, aunque por lo menos se le permite su existencia: se asume como algo ajeno que no tiene relación con la formación universitaria y que no es objeto de estudio válido.

También es de notar que las críticas al programa, en cuanto a su desconexión del contexto cultural en el que se desarrolla, también aparecen en documentos recientes, a cien años de la llegada de Uribe Holguín a la Academia. Así como en 1936 Santos criticaba al Conservatorio por estar de espaldas a la realidad nacional, en el documento para la acreditación institucional de 2005 aparece este punto como una de las críticas importantes que los profesores plantean. En el apartado sobre encuestas a los profesores dice: «es bastante regular la calificación dada por los profesores a la articulación de los programas con el medio» (Conservatorio, 2005, pág. 60). Esto nos lleva a pensar que tal vez existe poca dinámica de transformación en los lineamientos con los que se concibe el Conservatorio, que parecen no presentar cambios significativos en más de un siglo de existencia.

Esta hipótesis se refuerza en el mismo documento para la acreditación. En una sección titulada «El Liderazgo del Conservatorio en la Educación Musical» en Colombia se comenta el primer artículo del reglamento de la Academia Nacional de Música que decía «La Academia Nacional de Música tiene por objeto propagar el cultivo de la Música en Colombia, y ponerla al nivel a que se halla en Europa», así: «En medio de

⁴⁴ Vale la pena mencionar que en todo el documento completo, de 231 páginas, no hay citas ni referencias bibliográficas, lo cual puede leerse como una señal de falta de discusión académica rigurosa.

condiciones no siempre fáciles, esta tarea se ha estado cumpliendo cabalmente (Conservatorio, 2005, pág. 94).

Es claro cómo la apuesta del Conservatorio sigue siendo imitar a Europa. Por este motivo, no resulta sorprendente que las críticas a la desconexión con el contexto local sigan presentes: si la apuesta inicial se mantiene, las críticas a ella también.

Mirando rápidamente algunos de los supuestos nodales planteados en el capítulo anterior, vemos en los documentos para la acreditación que también hay una pretensión de que la música clásica aparezca como base para el estudio de cualquier otra música.

En mismo documento encontramos:

En el Conservatorio, la docencia ha estado enfocada únicamente a la composición de música "académica, clásica o culta", sin tener en cuenta otras escuelas como la tradicional o la popular colombiana. Sin duda alguna, el rigor de la escuela occidental permite implementar o servir de base para la sistematización pedagógica de otras músicas (Conservatorio, 2005, pág. 39).

El lenguaje universalista para la música clásica es una constante a lo largo de todo el documento, donde se asume que cuando se habla de algunos aspectos particulares para la música clásica son los aspectos de *la música* (en singular). Por ejemplo cuando habla del campo de acción de la carrera de música dice que son *todo tipo de grupos instrumentales y vocales* (Conservatorio, 2005, pág. 28), cuando realmente se abordan casi exclusivamente agrupaciones asociadas al repertorio clásico. También dice que la carrera busca en el estudiante el *conocimiento del repertorio y del estilo propio de cada época* (Conservatorio, 2005, pág. 28), concibiendo la música sólo en términos de épocas y no de regiones o países (como si la música fuera una sola en el mundo, con una sola historia). O también en el nombre mismo de la carrera de Música Instrumental, asumiendo que la música instrumental es la clásica, o en el nombre de la asignatura Historia de la Música o Gramática Musical cuando realmente corresponden a historia y gramática de la música clásica europea, o en el nombre del énfasis en Composición, que se refiere sólo a composición académica.⁴⁵

Más adelante dice: *El criterio de relación con el contexto nacional actual y con la dinámica de la cultura universal constituye una de las bases de orientación de nuestra estructura académica* (cursivas mías) (Conservatorio, 2005, pág. 78), asumiendo como

⁴⁵ Son numerosos los casos en los que se utiliza este tipo de lenguaje universalista a lo largo de todo el documento, por lo cual los casos que muestro aquí son apenas unos pocos ejemplos ilustrativos.

¿cultura universal? la alta cultura centroeuropea, en lo que se podría considerar como una mirada colonialista.

El afán por lograr una educación musical que iguale a la educación europea lleva al Conservatorio a definir sus objetivos según lo que ellos llaman "estándares internacionales" (Conservatorio, 2005, pág. 84), pero que en la realidad son los estándares pensados desde Europa primero, y luego desde Estados Unidos, para la educación en música clásica. Pensar que los estándares para un tipo de educación musical específico son "los estándares internacionales" es una consecuencia de pensar la música clásica como universal. Antes que pensar en la existencia de unos estándares internacionales únicos y homogéneos, habría que preguntarse: ¿quiénes proponen esos estándares?, ¿a qué contextos corresponden?, ¿a qué tipo de educación musical apuntan?, ¿qué tipo de músicos buscan?, ¿a quiénes benefician?, ¿quiénes quedan excluidos de las lógicas de esos estándares? Son preguntas que en este documento para la acreditación no aparecen. Para poder acercarse entonces a los "estándares internacionales" resulta lógico contratar músicos extranjeros que eduquen a los colombianos en esa música supuestamente universal. Por esto, muchos de los docentes en el Conservatorio, a lo largo de la historia, han sido profesionales extranjeros (Conservatorio, 2005, pág. 84), lo que confirma el proyecto civilizatorio mencionado: son los músicos europeos los que nos pueden enseñar cómo hacer música, como si en Colombia no hubiera una riqueza cultural suficientemente amplia y diversa. Es decir, el problema no es que se enseñen técnicas y repertorios clásicos, sino que sea ésta la única música objeto de estudio desconociendo así un amplio panorama de músicas existentes. Siguiendo con esta lógica, el documento para la acreditación hace una comparación entre el programa del Conservatorio y el programa de la Escuela Julliard de Música en Nueva York, una de las escuelas más reconocidas en música clásica a nivel mundial (Conservatorio, 2005, págs. 85-90). Tras un minucioso análisis comparativo de los dos programas (en cuanto a objetivos, contenidos, asignaturas y créditos, principalmente), el documento concluye felizmente que "Los planes de estudio de Julliard y el Conservatorio tienen pocas diferencias fundamentales" (Conservatorio, 2005, pág. 90). Si bien es interesante hacer el ejercicio de comparar los programas, lo que resulta problemático es que la comparación se hace con el fin de validar el programa del Conservatorio en términos del de Julliard, subordinando el primero al segundo.

Debido a que la propuesta educativa del Conservatorio no cuestiona el tipo de educación que ofrece, sino que asume como hecho dado la educación eurocéntrica

heredada, la principal preocupación que surge es lograr unos «altos niveles» musicales, una oferta que le apunta a la «excelencia académica». Lo que quiero decir es que, al estar naturalizada la propuesta educativa, el interés se centra principalmente en cómo lograr los más altos niveles educativos en ese tipo específico de formación musical (que no se piensa como específico sino como el único válido, el único posible). Por lo tanto, no surgen preguntas del tipo de a quiénes beneficia el tipo de educación, qué otro tipo de músicas incluir, qué apuesta política plantear, o qué otro tipo de educación se podría ofrecer, sino que la pregunta básica es cómo lograr más altos niveles para algún día llegar a ajustarse a los «estándares internacionales». Es decir, cuando la propuesta educativa es incuestionada, no puesta en duda, la única pregunta posible parece ser cómo lograr los más altos niveles educativos (en ese tipo particular de educación). Este es a mi juicio el aspecto que con más insistencia aparece en los documentos para la acreditación: que el programa busca una educación al «más alto nivel», o que busca la «excelencia académica».⁴⁶ El mismo director del Conservatorio lo dijo con estas palabras: «La particularidad del Conservatorio es la formación de instrumentistas. Ese es el sello del Conservatorio y lo que lo caracteriza. (í) Formar instrumentistas de muy buen nivel» (Sarmiento, 2010).

Yo me preguntaría: ¿buen nivel para qué?, ¿para interpretar qué? No es posible pensar en un «buen nivel» en abstracto, sin relacionarlo con una práctica en particular. Solo por poner un ejemplo, un buen intérprete clásico puede no ser buen intérprete de salsa, y viceversa. Por esta naturalización de su forma de enseñanza musical, desde el Conservatorio no se plantea la posibilidad de diferentes perfiles educativos en las distintas instituciones de educación musical en Colombia, sino que se asume simplemente que unos tienen «altos niveles» de calidad (ellos mismos) y otros no. Por esto, plantean: «nuestros estándares de exigencia para la entrada y permanencia en el programa - tanto en el nivel universitario como en el básico- son bastante altos, y muchos potenciales aspirantes al conocer esos estándares prefieren solicitar cupo en instituciones menos exigentes» (Conservatorio, 2005, pág. 17).

Si bien puede ser cierto que algunos estudiantes interesados en estudiar música clásica vean los estándares del Conservatorio como muy altos y prefieran presentarse a otras instituciones, también es cierto que no es la única razón para que los estudiantes decidan

⁴⁶ Estos términos son muy frecuentes a lo largo del texto, casi como un *leit motiv*. Como dato curioso, estas expresiones aparecen en las siguientes páginas del documento para acreditar la carrera de Música: 7, 8, 9, 16, 17, 20, 21, 22, 66, 71, 84, 87, 94, 95, 97, 98, 99, 124, 137, 138, y 201.

optar por estudiar en otras universidades (las diferencias en los perfiles de los programas pueden ser un punto importante, no sólo la diferencia de nivel).

Una consecuencia de la educación tipo conservatorio es que asume que los espacios naturales para la actividad musical son las salas de concierto. Como mencioné en un capítulo anterior, lo problemático de las salas de concierto es que en ellas aparecen las obras de la misma forma descontextualizada del museo: vienen a cumplir la función del museo para la música (Bourdieu, 1998). En ellas aparecen mezcladas (es decir, interpretadas en un mismo evento una después de otra) música sacra, profana, compuesta para un funeral o para una fiesta, etc. La música como actividad cotidiana desaparece. En una nota al pie del documento mencionado dice: «En el Conservatorio consideramos que entre los espacios naturales de nuestros programas curriculares se encuentran las salas de concierto y todos los lugares que puedan ser adaptados o al menos provisionalmente- como tales» (Conservatorio, 2005, pág. 95).

Esto está relacionado también en ver la música como absoluta, alejada de los contextos y referentes concretos (como lo expliqué en detalle en capítulos anteriores).

El objetivo principal de la formación en el Conservatorio es educar intérpretes de música clásica de alto nivel, para que ejerzan en salas de concierto, tocando a partir de partituras (esta educación no plantea la improvisación como parte de su formación). El objetivo es tener músicos más virtuosos y/o más versátiles, y se piensa que eso garantizará mejores posibilidades laborales. Se olvida que muchos de los músicos que más reconocimiento tienen lo logran no por virtuosos ni versátiles sino porque su particular propuesta artística tiene valor en la sociedad. Algo muy asociado a la creatividad y expresividad, aspecto importante para fomentar en la educación, pero que en la práctica poco se hace. Se privilegia formar músicos repetidores, conocedores de su oficio en cuanto a que puedan hacer bien lo que ya se sabe cómo se debe hacer y cómo se considera que está bien. Es decir, músicos de oficio que se acomoden al canon, pero no músicos que lo dinamicen, que lo confronten.

Este carácter estático y conservador busca mantener unas formas de enseñar, unas escuelas interpretativas, unos repertorios, y en general unas prácticas pedagógicas hegemónicas, para lo cual los cambios generacionales en el profesorado pueden resultar problemáticos. Respecto a esto, dice el documento para la acreditación:

La consolidación y protección que ahora se pretende tiene por objeto impedir, cuanto sea posible, que el relevo generacional implique la pérdida

de lo conseguido en la formación de tales escuelas y que, por el contrario y siempre que así convenga, aquello pueda quedar sólidamente incorporado como parte de la identidad institucional (Conservatorio, 2005, pág. 100).

Si bien el cambio generacional puede ser un aspecto dinamizador de los procesos sociales, en el Conservatorio se ve como una preocupación: cambio generacional puede implicar cambio de pensamiento, lo cual no resulta deseable en un proyecto conservador. Siendo uno de los propósitos de las universidades no sólo reproducir sino, y más importante aún, producir conocimiento, la apuesta del Conservatorio parece ser (al menos por los documentos aquí estudiados) contraria a la misión universitaria. Su apuesta por el ó más alto nivelö lo que hace, a mi juicio, es esconder las posibilidades de reflexión profunda de sus principios básicos, de la apuesta política implícita en su programa. Y la situación es aún más preocupante si cuestionamientos tan importantes al programa como los que surgen en los documentos para la acreditación, que implican evaluaciones externas y autoevaluaciones, son descalificados, como está en el párrafo de cierre de uno de los capítulos del documento, y que me parece importante introducir completo:

Hay un aspecto que podría ser el más importante y que muestra de manera concentrada la inconsistencia de este proceso de autoevaluación. En la medida en que la metodología propuesta no contextualiza y no permite hacer comparaciones esenciales porque se queda en indicadores superficiales, al final del proceso es imposible sacar la conclusión más evidente en lo que se refiere al conservatorio: este proceso no permite detectar o siquiera intuir que el Conservatorio de Música de la Universidad Nacional es la mejor institución académica de Colombia y probablemente la institución musical de mayor importancia en nuestro país. En esta metodología se pretende colocar en las mismas condiciones de evaluación a programas de reciente creación, que no han tenido una trayectoria suficientemente asentada y que pueden tener determinadas fortalezas coyunturales, con una institución que cumple 120 años, como el Conservatorio, y que ha logrado consolidar su estructura académica de tal forma que demuestra fortalezas de carácter estructural. Si diseñáramos indicadores realmente adecuados para mirar nuestra realidad como institución, concluiríamos que a pesar de las difíciles condiciones en que

desarrollamos nuestra labor tenemos los mejores resultados que mostrar (Conservatorio, 2005, págs. 133-4).

Me parece importante señalar que una institución que, en pleno siglo XXI, se precia de mantener el mismo objetivo propuesto desde finales del siglo XIX en la Academia Nacional de Música (propagar el cultivo de la música en Colombia, y ponerla al nivel a que se halla en los países civilizados), que le teme al cambio generacional, que no cuestiona su tipo de formación (sino que busca el más alto nivel como algo neutro y universal), y que además invalida los cuestionamientos que se le hacen porque supuestamente no sacan la conclusión más evidente, resulta ser literalmente un Conservatorio, un espacio donde se conserva, donde no se reflexiona a fondo sobre lo que se hace, y donde cualquier intento de cuestionamiento resulta amenazante.

Sobre los sistemas de conservatorio dice O'Brien:

De hecho, el sistema de conservatorio, como muchos otros aspectos del sistema de educación formal, ha sido una común importación de Occidente en muchas de sus colonias, y ha sido usado como una herramienta más para perpetuar el dominio cultural colonial o la asimilación (traducción mía) (2010, pág. 38).

El Conservatorio de la Universidad Nacional parece ser, como todos los conservatorios, una herramienta para mantener la colonización cultural, que trae aparejada posicionamientos de clase y raza. Para terminar, quiero mencionar un cuestionamiento que Martha Barriga le hace a la educación musical en Bogotá entre 1880 y 1920, época en la que la única institución formal era la Academia Nacional de Música: la educación musical también fue parte del discurso clasista y racista en la sociedad bogotana, como elemento que conformó la identidad nacional (Barriga, 2005, pág. 283).

Yo diría que no solo fue sino que aún hoy es parte del discurso clasista y racista de la sociedad colombiana.

La Javeriana: una apuesta racionalista.

La Carrera de Estudios Musicales de la Universidad Javeriana fue fundada en 1991 bajo la dirección y el liderazgo del maestro Guillermo Gaviria, y desde entonces ha sido uno de los programas de educación musical universitaria más reconocidos en el país. Desde su comienzo, el programa de la Javeriana se planteó como una opción alternativa al programa del Conservatorio, frente al cual mantenía, y aún mantiene, una postura crítica. El principal cuestionamiento que desde la Javeriana se le ha hecho al programa del Conservatorio es que forma intérpretes técnicamente muy hábiles, pero con poca capacidad de comprensión racional de la música que interpretan, lo cual, según el punto de vista de la Javeriana, redundaría en el resultado y la propuesta estética (Ramírez, 2010). Por esto, parte de la justificación del programa de la Javeriana es que contribuye a la formación de un pensamiento musical estructurado, tomando como objeto de estudio la música misma, y el perfil del egresado dice: «El músico Javeriano tiene una formación sólida en el área de la teoría musical, el análisis y la interpretación»,⁴⁷ donde se percibe la importancia que se le brinda al estudio teórico y racional de la música. Esta es la característica principal del programa de música en la Javeriana, la apuesta consciente que lo diferencia del Conservatorio: buscar la comprensión racional de la música.

El currículo de esta carrera consta principalmente de dos ejes: el Núcleo de Formación Fundamental (de ahora en adelante NFF) y los Énfasis. El NFF consiste en todas aquellas asignaturas que son comunes a todos los estudiantes del programa independientemente de la ruta en la que se quieran especializar, por lo cual se piensa como una educación musical «básica» para cualquier tipo de músico. Por su parte, los énfasis corresponden a líneas de profundización en diferentes especialidades del oficio musical, los cuales comienzan desde el primer semestre de la carrera. En 1991, año en que se fundó la carrera, los énfasis eran Composición, Dirección e Interpretación, todos dedicados exclusivamente a la música clásica. Desde 1995, con la creación del énfasis en Ingeniería de Sonido, la carrera comenzó a abrir nuevos énfasis, en parte por demandas de los mismos estudiantes. Los énfasis ofrecidos actualmente, además de Composición, Dirección, Interpretación (clásicos) e Ingeniería de Sonido, son Jazz y Músicas Populares (creado en el 2001) y Composición Comercial. Esta oferta por énfasis diferenciados, ha sido también una de las marcas distintivas del programa de la Javeriana.

⁴⁷ Consultado el 9 de febrero de 2010 en la página oficial del Departamento de Música.

Siendo el NFF el tronco común a todos los énfasis y que, como su nombre lo indica, se plantea como una formación òfundamentalö, una mirada a él resulta relevante para comprender la particularidad de este programa. Las asignaturas teóricas constituyen el eje sobre el cual se articula todo el programa, las cuales comienzan con dos semestres de Fundamentos y luego le siguen ocho semestres de Literatura y Materiales. Miremos un poco en detalle la descripción de estas asignaturas tal como aparece en la página web del Departamento. Sobre la asignatura Fundamentos dice:

Compuesta por dos asignaturas que contemplan el estudio y la aplicación de los principios básicos de la armonía, entendidos como una consecuencia estética de la práctica musical de los siglos XVII y XVIII. Desarrolla los criterios de análisis que permiten comprender técnica y estéticamente los Corales de Bach y la capacidad de deducir, a partir de los mismos, los rasgos estilísticos más significativos.

Y acerca de las asignaturas Literatura y Materiales dice:

Compuesta por ocho asignaturas, que contemplan como objetivos el estudio de la música más representativa de la cultura occidental, compuesta desde el Renacimiento hasta el siglo XX; la adquisición de conocimientos sobre aspectos teóricos fundamentales que permiten analizar, comprender, practicar y apreciar la música; permitir la comprensión de aspectos estructurales, armónicos y rítmicos de la música, a través del análisis de partituras, de la integración y conexión de ejemplos musicales de períodos históricos y del empleo de éstos como modelos para la escritura.

Apenas en estas dos descripciones podemos hacernos una idea general de la apuesta en la Javeriana: similar al Conservatorio en cuanto a que piensa la música clásica como universal y como la base de cualquier música, planteando explícitamente la partitura como el objeto de estudio, pero teniendo como objetivo principal la òadquisición de conocimientos sobre aspectos teóricosö. En la descripción de Literatura y Materiales la ruta de aprendizaje es analizar las partituras para luego escribir partituras, en lugar de pensar que se analiza, se vive y se hace música, para luego hacer música, en lo que se

puede pensar como una actitud textualista (tal como lo planteaba en el segundo capítulo).⁴⁸

La actitud textualista está íntimamente ligada a la apuesta racionalista: la comprensión racional de la música se busca principalmente a partir del análisis de partituras (lo cual también tiene implícito una mayor valoración de la tradición escrita sobre la oral). Esta hipervaloración de lo racional cruza tanto los documentos curriculares (programas de asignaturas, plan de estudios, documentos de acreditación, etc.) como las opiniones de los profesores. Por ejemplo, los verbos que aparecen en el perfil de egreso lo muestran: leer y transcribir, identificar, generalizar, comprender, analizar, apreciar, valorar, entender, describir, escuchar analíticamente, proponer, gestionar, diseñar. Vemos que se da es una separación entre saber y hacer, entre la mente y el cuerpo, entre la razón y la intuición. Ni siquiera aparecen verbos, que podrían ser obvios debido a los énfasis que ofrecen, como componer, dirigir, interpretar, arreglar, enseñar o improvisar.

En el documento curricular del 2004 se plantea lo siguiente⁴⁹:

el estudiante de la Carrera aprende desde los primeros semestres a sustentar sus decisiones con criterios sólidos, bien sea desde la teoría o desde su propia experiencia musical y dichas decisiones son tomadas siempre en el límite entre el conocimiento científico y la sensibilidad estética entendida como saber musical (CEM, 2004, pág. 42).

De aquí se desprende que las decisiones del músico javeriano son científicas o estéticas, pero nunca éticas o políticas. En la Javeriana, la apuesta política nunca es explícita: se asume como un hecho dado, natural, que la educación se debe basar en la música clásica, cuando realmente esto corresponde a una construcción histórica que, lejos de ser natural, ha estado naturalizada, formando parte del sentido común del campo educativo musical universitario.

Con la apuesta racionalista de la Javeriana aparece claramente la idea Kantiana del sujeto autónomo: ese sujeto racional que por medio del pensamiento puede controlarse y

⁴⁸ Por esta actitud textualista y racionalista de la Javeriana se dice jocosamente en el medio musical local que cuando a un egresado de una universidad diferente a la Javeriana se le da una partitura intentará tocarla, mientras que si se le da la partitura a un músico javeriano comenzará a analizarla. Y por la sobrevaloración de la teoría, el reclamo que más insistentemente hacen los estudiantes (y también muchos profesores) hacia el programa es que se dedica mucho tiempo a clases teóricas y queda poco tiempo para las prácticas musicales.

⁴⁹ Al igual que para los documentos del Conservatorio, vale la pena mencionar que en todo el documento para obtener la acreditación institucional en la Javeriana no hay citas ni referencias bibliográficas, lo cual puede leerse como una señal de falta de discusión académica rigurosa.

controlar el mundo, aquel que por medio de la razón puede dominar a la naturaleza, lo cual corresponde al típico racionalismo moderno, herencia de la Ilustración (Quijano, 2005). Constitutivo de esto, se niega lo importante que es aprender música a partir de lo intuitivo, corporal y sensorial, aun cuando el arte es también una cosa corporal y la música, la más pura y la más espiritual de las artes quizás es sencillamente la más corporal (Bourdieu, 1998, pág. 78).⁵⁰

Al mirar los programas y asistir a algunas clases de las asignaturas Fundamentos y Literatura y Materiales⁵¹, que constituyen el eje del programa de la Javeriana y son las asignaturas encargadas de analizar teóricamente la música, vemos que están centradas en analizar casi exclusivamente sólo dos aspectos: la armonía y la forma. Otros aspectos como el ritmo, la textura, el timbre, o los textos (para la música cantada) ocupan muy poco la atención. Como lo mencioné en otro capítulo, la sobrevaloración de la armonía está asociada a la escala valorativa que desde Europa se construyó para las músicas (Hernández, 2007), y está asociada también a la capacidad de la armonía de ser objetivada en la partitura, por lo cual se presta para hacerle un análisis racional, aparentemente objetivo, con pretensión de cientificidad.

Por ejemplo, en las clases de Fundamentos todo este marco ideológico se expresa en ciertas acciones concretas. Uno de los objetivos en los que más se insiste en estos primeros semestres teóricos, que toman como modelo de la armonía cierto tipo de funcionamiento armónico mirado desde los corales de Bach (nótese lo específico del contenido temático), es enseñarle al estudiante a realizar una conducción a cuatro voces sin que se produzcan movimientos paralelos de los intervalos de quintas ni octavas. Sin embargo, en la práctica pedagógica, un estudiante aprende a no hacer quintas ni octavas paralelas en un coral porque la razón se lo dice (a través del análisis de la partitura), no porque el oído se lo indique. Es decir, se busca que el estudiante pueda reconocer en la partitura el error armónico, en lugar de identificarlo auditivamente, de tal manera que parece ser más importante que comprenda la razón a que comprenda el cuerpo.⁵²

⁵⁰ En un estudio sobre la carrera de música de la Universidad Pedagógica en Bogotá también se menciona la importancia del cuerpo en la comprensión de la música, y las dificultades de la razón para dar cuenta de su significación: «Una persona que no haya pasado por esa experiencia de la formación musical denunciará que las explicaciones de los músicos sobre la educación musical son cortas, mejor, que realmente no explican nada. Pero se está perdiendo el punto crucial. El músico habla de lo que sabe hacer su cuerpo, él hace una interpretación de y con su experiencia corporal, por ello, siempre quedan muchos más aspectos ocultos que los que puede tematizar» (Zapata, Goubert, & Maldonado, 2004, pág. 159).

⁵¹ Todos los programas de asignatura de la Javeriana pueden ser consultados en la web en la opción Catálogo de Asignaturas.

⁵² Críticas a este tipo de formación musical también han sido hechas por Rogers (1984) y Green (2001) entre otros.

Uno de los argumentos que en la Javeriana se esgrimen para justificar su propuesta es que en Colombia no hay una educación musical sólida en edades escolares, ni tampoco el medio musical es rico en música clásica, por lo cual, frente a la poca exposición y relativamente reducido contacto directo de los estudiantes con este tipo de música, la educación debe buscar otras formas rápidas de desarrollar en el estudiante las habilidades mínimas requeridas por un músico profesional. Ese otro corresponde entonces a la comprensión racional. En el proyecto fundacional de la Carrera de Estudios Musicales se pensó que comprender racionalmente era el elemento que iba a ayudar a recuperar el tiempo perdido (Bourdieu, 1998, pág. 65) a aquellos que no habían contado con un proceso largo de familiarización y estudio de la música (clásica). En *La Distinción* y *Las Reglas del Arte*, Bourdieu (1998) (1995) ha analizado en detalle esta propensión generalizada en la educación formal a tratar de sustituir la experiencia directa por la instrucción, el contacto por el saber. Todo conocimiento realmente significativo implica una lenta familiarización con el objeto (o práctica), que lleva a adquirir unos conocimientos y a desarrollar unas habilidades que no se transmiten exclusivamente mediante preceptos o prescripciones, lo cual quiere decir que toda educación musical (y artística en general) implica necesariamente involucrar un proceso, consciente o no, de enculturación (Green, 2001) (Convers & Ochoa, 2007).

En la Javeriana, un estudiante y profesor de música suele ser una persona muy crítica, casi quisquillosa, para analizar la música a partir de la partitura. Puede quemarse el cerebro discutiendo y decidiendo si la obra está dividida en dos o en tres partes, o si en tal punto es mejor cifrar la partitura con un acorde de cuarto grado con sexta o de segundo menor siete en primera inversión, pero difícilmente discutirá o podrá emitir juicios críticos acerca de la función política de la música, o más general aún, para juzgar el tipo de sociedad en el que vive. Con esto quiero decir que (al menos) en la Javeriana, el énfasis en el aprendizaje racional está ubicado en el aspecto equivocado: se es racional para explicar las reglas de la música y no para comprender asuntos políticos o éticos. A mi modo de ver, valdría la pena pensar en cambiar este enfoque y dedicarle más el uso de la razón a comprender situaciones sociales macro, y dejar que el conocimiento del oficio de músico se realice más a partir del contacto directo con la

música, de la experiencia viva, de la sensibilidad y de la corporalidad. La razón se ha utilizado para aproximarse a la comprensión de la forma, olvidando el contenido.⁵³

Las clases de Literatura y Materiales se centran en analizar teóricamente repertorios específicos de ciertas épocas de la tradición musical centroeuropea.⁵⁴ Al igual que en el Conservatorio, se asume una sola historia de la música (en singular), por lo cual se estudian las épocas de la música a partir de las obras de los grandes compositores. Este asignatura se inspiró en la clase *Literature and Materials of Music* creada en *Juilliard School of Music* en el año 1947.⁵⁵ Dentro de las propuestas novedosas que planteaba el programa estaba el estudiar la música desde la música misma, es decir, no desde libros que expliquen cómo funcionan ciertos repertorios, no desde ejercicios descontextualizados, sino desde los mismos repertorios concretos. Sin embargo, como he tratado de mostrar, en este programa ha habido una confusión en pensar que la música misma son las partituras. Cuando se plantea estudiar la música misma lo que se entiende es no estudiar libros sobre música sino tomar directamente las partituras, como si las partituras fueran la música, tomando así la representación el lugar del objeto representado.⁵⁶

⁵³ En algunas clases de Literatura y Materiales en la Javeriana se utiliza la teoría casi exclusivamente de forma prescriptiva. Y peor aún: el hecho que el estudiante domine la técnica no le garantiza éxito en la asignatura. Además de eso, casi de forma metafísica, debe imitar el estilo del compositor en su aura: eso inexplicable, más allá de la técnica, que hace que lo que se componga suene al estilo del compositor esperado. Para el caso concreto, me refiero por ejemplo a que en uno de los ejercicios de escritura que se le asignan a los estudiantes en Literatura y Materiales II, deben escribir un *Minuet* como Haydn. Y vi el caso de un estudiante que no le fue bien en la entrega y, al preguntarle al profesor qué había pasado, el profesor le dijo que técnicamente estaba bien escrito, pero que no suena a Haydn. Es decir, además de dominar la técnica, debe imitar el estilo de Haydn, o debe poder escribir de tal manera que el profesor pueda pensar que parece una obra de Haydn, aunque no hay criterios objetivos para ello. Así, la teoría, además de ser usada de forma totalmente prescriptiva, en este caso no es suficiente no porque se espera que el estudiante además de dominarla pueda ser creativo con ella, sino porque debe olvidarse de quién es y más bien debe tratar de componer como si fuera Haydn, lo cual resulta algo ilógico de pedir, y difícil de lograr, para un joven estudiante colombiano en el siglo XXI. Esto constituye un error pedagógico, y además una forma de dominación y de colonización, un proyecto civilizatorio funcionando en su mayor expresión. Puede ser también comprendido en términos de la distinción que hace Bourdieu entre capital cultural y capital escolar expuesta en el capítulo anterior.

⁵⁴ Literatura I: corales de Bach; II: obras para piano, obras de cámara y obras para orquesta de Mozart, Haydn y Beethoven; III: canciones a dos voces de Orlando di Lasso y otras obras de autores representativos del estilo renacentista como Palestrina y Victoria; IV: invenciones a dos voces de Juan Sebastián Bach; V: los preludios y fugas del Clave Bien Temperado de Juan Sebastián Bach; VI: obras representativas del período romántico como miniaturas para piano, ciclos de canciones (lieder) y obras orquestales; VII: obras del repertorio de la primera mitad del siglo XX; y VIII: obras del repertorio contemporáneo desde 1945 hasta nuestros días.

⁵⁵ Esta escuela es la misma con la que el Conservatorio comparó su programa, tal como lo comenté en el apartado anterior. Una descripción, justificación y contextualización de la apertura de esta asignatura se encuentra en Schumann (1948).

⁵⁶ También cabría preguntarse qué tan pertinente puede ser para el contexto actual de la educación musical en Colombia tomar como ejemplo un modelo planteado en 1947 en una escuela en Nueva York.

Esta propuesta de *Juilliard* dio pie, años más tarde, a una forma de ordenamiento curricular en los programas musicales que buscaba producir una visión holística, unificadora e integral, de la formación musical. Surge entonces el *Comprehensive Musicianship* (desde ahora CM), consolidado en las décadas del 60 y 70, una propuesta que buscaba que todos los elementos de la música se estudiaran de forma integral y unificada, no compartimentalizada.⁵⁷ Hasta ese entonces los estudios de repertorio, armonía, contrapunto (y melodía) y el análisis formal se presentaban en asignaturas independientes. Ahora, todos estos elementos se abordaban conjuntamente en la asignatura Literatura y Materiales. La filosofía del CM es tener una aproximación integral a la música, por lo cual uno de sus lineamientos básicos era que cada asignatura tenía un énfasis hacia un elemento específico de la educación musical, pero todos los elementos hacían parte de todas las asignaturas: todo estaba interrelacionado. Es decir, se plantea que en cada clase todos los componentes básicos de la música deben aparecer relacionados unos con otros; por ejemplo, la historia con la teoría, la audición con el análisis, la escritura con la interpretación (Rogers, 1984, págs. 19-23). Este modelo fue el que sirvió para crear la carrera de música en la Javeriana: tratar de educar un músico con una visión comprehensiva de la música, a diferencia de lo que se decía sucedía con la propuesta del Conservatorio.⁵⁸ Sin embargo, en este modelo no aparecen como aspectos relevantes el componente político, la relación con el cuerpo, la importancia del ritmo ni la improvisación, manteniendo con ello muchas de las lógicas tomadas de la educación tipo conservatorio.

El NFF, además de tener como columna vertebral las asignaturas de Fundamentos y Literatura y Materiales, contiene las asignaturas de Solfeo, Entrenamiento Auditivo, Teclado, Historia de la Música, Apreciación de la Música y Prácticas Musicales, asignaturas que, con diferentes nombres, son comunes a la mayoría de los programas de

⁵⁷ Si bien el Conservatorio en el documento de Acreditación del 2005 comparó su programa con el de Juilliard, este ejercicio es muy diferente a la apuesta de la Javeriana de basar parte de su programa en una asignatura que se abrió en Juilliard en los 40s y que dio pie al modelo de concepción de la educación musical denominado luego el *Comprehensive Musicianship*.

⁵⁸ En un principio el CM era una propuesta para la educación musical en los colegios, que buscaba producir herramientas para incluir la música académica contemporánea en ese nivel educativo y generar entonces futuros públicos. Sin embargo, pronto se cambió la propuesta para abordar músicas de todos los países y culturas del mundo, manteniendo la idea de la aproximación integral (Choksy, Abramson, Gillespie, Woods, & York, 2001, pág. 122). Sin embargo, la Javeriana tomó la propuesta metodológica pero la asumió para abordar la enseñanza pensada desde la música clásica.

educación musical.⁵⁹ Todo este núcleo básico se formuló desde el comienzo mismo de la carrera en 1991, y ha permanecido casi intacto desde entonces. Basado en el estudio de la música clásica, el NFF parecía tener sentido para los tres énfasis con los que comenzó el programa: Dirección, Composición e Interpretación (todos en música clásica). El NFF se concibió entonces como una formación fundamental común a todos los énfasis. En 1995 se abrió el énfasis en Ingeniería de Sonido, pero se mantuvo intacto el NFF. Posteriormente se empezaron a ofrecer otros énfasis, como el de Jazz y el de Composición Comercial, y la dinámica se mantuvo: se abrieron nuevas posibilidades de profundización sin afectar el NFF. Surge entonces la pregunta: ¿hasta qué punto el NFF sigue siendo una formación básica y fundamental para los tipos de músico que los otros énfasis plantean?, ¿qué tan común a todos los énfasis es la formación que se da desde el NFF?

En este punto se evidencia la apuesta universalista que la Javeriana hace de la música clásica como la base de cualquier música, y la formación básica del músico clásico como la formación básica para cualquier otro tipo de músico. Con la aparición de los nuevos énfasis, en la Javeriana se ha planteado que el NFF no sólo es común para los tres énfasis iniciales (basados en la música clásica) sino que es una formación básica para todo tipo de músico (nuevamente la *hybris* el punto cero). Por lo tanto, surgen preguntas como ¿qué tan fundamental es el estudio de los períodos y técnicas compositivas de la práctica común para los estudiantes del énfasis de Jazz, de Ingeniería de Sonido o de Composición Comercial?, ¿qué tan fundamental es analizar teóricamente a Bach, o a Haydn, o a los grandes compositores en general, para un estudiante del énfasis de Jazz cuyo interés esté en el jazz modal, o para un estudiante del énfasis de Ingeniería de Sonido que quiera dedicarse al Pop, o para un estudiante de Composición Comercial que esté interesado en componer vallenatos? Cada nuevo énfasis que se abra implicará una visión diferente del quehacer musical, unos perfiles diferenciados, unas lógicas internas particulares.⁶⁰ Por esto, abrir un nuevo énfasis debería implicar un ejercicio profundo de revisión del NFF para mirar que realmente sea una formación fundamental para ese nuevo tipo de músico que se pretende educar.

⁵⁹ Curiosamente, la separación entre Solfeo y Entrenamiento Auditivo, la primera pensada para decodificar partituras (leer) y la segunda para codificarlas (escribir en partitura lo que se escucha), produce una fragmentación del conocimiento que va en contravía de los lineamientos del CM.

⁶⁰ Ni siquiera los énfasis de Dirección, Composición e Interpretación comparte plenamente los mismos objetivos y supuestos. La carrera de la Javeriana está más pensada desde y para compositores (en parte por eso su énfasis en la teoría) que para los otros dos énfasis.

La falta de revisión y evaluación del NFF frente a los otros énfasis ha producido lo que yo llamo unas políticas de ñrancho aparteö. Con esto me refiero a una necesidad de los énfasis de comenzar a particularizar algunas de las asignaturas del NFF para buscar mayor pertinencia con sus propios intereses. Al poco tiempo de surgir el énfasis en Jazz, se planteó un ajuste al currículo para que quienes cursaran este énfasis vieran en tercer y cuarto semestres Entrenamiento Auditivo Jazz en lugar de Entrenamiento Auditivo.⁶¹ Igualmente, este énfasis sustituyó los cuatro semestres de Teclado por Teclado Jazz, cambió una Apreciación de la Música por Apreciación del Jazz, y cambió unas prácticas musicales por Ensamblés de Jazz. Posteriormente, el énfasis en Ingeniería de Sonido también cambió los Entrenamientos Auditivos III y IV por Entrenamientos Auditivos Ingeniería de Sonido, además los estudiantes buscan inscribir prioritariamente la asignatura Teclado Jazz en lugar de Teclado, y algunas propuestas de los estudiantes de estos énfasis (principalmente) han llevado a que se abran ensambles de rock, reggae y stomp, entre otros. Lo que ocurre es que, frente a la política de no diálogo del NFF con los otros énfasis, estos empiezan a buscar los mecanismos para tratar de hacer, en la medida de lo posible, programas independientes (crear su ñrancho aparteö).

La falta de dinamismo del NFF para realmente ser significativo, o realmente ser un NFF para todos los énfasis, también está relacionada con el proyecto civilizatorio encarnado en la educación formal tipo conservatorio (de la cual el programa de la Javeriana aún es exponente, aunque haya intentado marcar cierta distancia). Este proyecto implica que una cultura es superior a las demás, por lo cual cualquier otra cultura debe acudir a ella para alcanzar el ñprogresoö. Esto conduce a la ignorancia asimétrica (Chakrabarty, 2008) en la que todos los énfasis, independientemente del tipo de músicas que aborden, deben (tienen que) educarse en la música clásica, pero los énfasis pensados desde el paradigma clásico no tienen que conocer ninguna otra música. Desde este paradigma, la música clásica es algo que no se puede eludir, es un requisito indispensable para que una persona pueda tener un título profesional de músico.

Este argumento de unas músicas como superiores a otras, o más básicas o fundamentales que otras, no solo se esgrime para la música clásica, sino que se encuentra también en otros contextos.

⁶¹ Nótese que la asignatura Entrenamiento Auditivo, pensada desde el punto de vista clásico, no explicita su posición. Esta explicitación surge cuando esa asignatura se piensa desde otro punto de vista. Por esto el entrenamiento para el jazz sí tiene ñapellidoö Entrenamiento Auditivo Jazz, y el Entrenamiento Auditivo, el ñnormalö, es decir, desde el punto de vista clásico, no se explicita. Lo mismo para las demás asignaturas.

En discusiones recientes con el Coordinador del Énfasis de Jazz de la Javeriana (que desde hace dos años cambió el nombre por Jazz y Músicas Populares, hasta ahora más como un cambio simbólico que como algo que genere cambios significativos), sobre la posibilidad de dividir este énfasis en dos subénfasis a partir de la mitad de la carrera, él argumentaba que es indispensable que los estudiantes tengan primero una base sólida en jazz para luego sí decidir si quieren estudiar otras músicas (en este caso la idea era separar luego entre quienes se quieren dedicar al jazz y quienes quieren hacer músicas populares caribeñas, más o menos)⁶². Este argumento es similar a lo que le ocurre a quienes estudian Composición Comercial, énfasis en el cual durante los primeros cuatro semestres ven los talleres de composición creados para el énfasis en Composición (académica): después de cuatro semestres de ver los mismos talleres de Composición pueden escoger si se dedican a la composición de música comercial o si siguen con composición clásica (que claramente suele ser no comercial). El argumento es similar: quien quiera dedicarse a la composición comercial debe tener primero unas bases en composición clásica. De la misma manera, quien quiera estudiar un énfasis que no sea uno de los clásicos (interpretación, dirección o composición clásica), debe asumir el NFF creado para los estudiantes de énfasis clásicos. Esto que planteo es una violencia epistémica. Quiere decir que, desde el punto de vista del canon de conservatorio, éste sólo acepta a ños otrosö siempre y cuando primero acepten pensar como ñellosö.⁶³

⁶² Es mucho lo que se ha escrito acerca de la sobrevaloración del jazz frente a otras músicas populares (incluso, en estricto sentido el mismo jazz realmente no es actualmente un género popular (Frith, 2007)), sobre sus fuertes procesos de academización, sobre la canonización de sus prácticas y sobre su uso como género ñcivilizadorö de músicas populares y/o tradicionales en diferentes regiones (Ake, 2002) (Austerlitz, 2005) (Bourdieu, 1998) (Fischerman, 2005) (Hobsbawm, 1999) (O'Brien, 2010) (Tomlinson, 1991). Con la consolidación de EEUU como superpotencia después de la Segunda Guerra Mundial, el jazz se torna la ñalta culturaö norteamericana, y asume para ello los parámetros de alta cultura producidos desde Europa y los recontextualiza para su propio beneficio. Me preocupa sobremanera que, una vez se abre el Énfasis en Jazz en la Javeriana (2001) comienzan a aparecer numerosos énfasis de jazz en otras instituciones educativas en Colombia sin cuestionar el canon. Se asume (y así ha sido explícitamente en la Javeriana) que no se pueden incluir músicas populares ni tradicionales colombianas como objetos legítimos de estudio porque son músicas que deben ser primero ñcualificadasö a través del jazz, en una clara intención de blanqueamiento (curioso que el jazz, música de origen e identificación negra en EEUU, se lea como expresión blanca y modernizante fuera de su país, en lo que Austerlitz llama la ñdoble conscienciaö (Austerlitz, 2005, pág. xiv)). Espero que en el futuro este énfasis se repiense y, antes de abrirle paso a la alta cultura norteamericana, replicando las ideologías de la alta cultura creadas desde Europa, busquemos una educación más pensada y anclada desde lo local y sin esencialismos. Desarrollo en otro texto parte de esta crítica a la institucionalización del jazz en Colombia (Ochoa J. S., 2011).

⁶³ Un símil podría ser el del padre que le dice a su hijo, cuando éste le dice que quiere estudiar música: ñprimero estudia una carrera seria y, si aún quieres ser músico, después te dejo que te dediques a eso (o: después puedes decidir, cuando estés más maduro)ö. Este problema no es exclusivo de la Javeriana. En el Conservatorio, ahora que se abrió el Énfasis en Jazz, quienes quieran ingresar deben pasar el examen de ingreso que mide competencias en la música clásica. El mismo Programa Básico está formado desde la mirada clásica y no incluye desde allí otras músicas, por lo cual quien esté interesado en el jazz solo

En la actualidad, uno de los temas en boga en ámbitos académicos es el problema de la inter y la transdisciplinariedad. Humar define los términos así:

La interdisciplinariedad es un diálogo entre elementos ya constituidos, pero que no cambian su núcleo duro disciplinario como resultado de ese diálogo. La transdisciplinariedad, en cambio, es un devenir. Conlleva una transformación mutua de los elementos de ese diálogo. Después de una articulación transdisciplinaria, los elementos no siguen siendo los mismos que eran antes de articularse (Humar, 2009, págs. 388-389).

Creo que en parte esa es la situación de los énfasis en la Javeriana: los énfasis no dialogan, no se da una interdisciplinariedad, cuando lo ideal sería llegar a una transdisciplinariedad, es decir, que la mutua interacción entre las diferentes formas de mirar que implica cada énfasis transformara el núcleo duro de cada uno de ellos. Pero, y lo que es más importante, un diálogo entre énfasis debería transformar el núcleo duro de la carrera: el NFF. Tal vez sería suficiente con que hubiera una transdisciplinariedad en el NFF aunque se mantuviera una interdisciplinariedad entre los énfasis. Es decir, el NFF, por ser el común a todos los énfasis, necesariamente debe (tiene que) ser transdisciplinario, mientras que cada énfasis puede mantener su disciplinariedad pero teniendo un permanente y fluido diálogo con los otros énfasis. Cada música es un mundo diferente, una cultura en sí misma. De la misma forma los énfasis (el de Jazz, el de Ingeniería de Sonido, el de Dirección, etc.) corresponden a culturas musicales diferentes, que pueden compartir algunas cosas, pero que también difieren en muchas. El hermetismo de la educación musical universitaria es tal que el diálogo de saberes (que tanto se pide actualmente) no solo no se da entre la música y otras disciplinas, ni se da entre música y otras artes,⁶⁴ sino que tampoco se da dentro de los diferentes campos musicales mismos, un problema fundamental si se quiere repensar este tipo de educación.

puede comenzar a abordarlo en la carrera después de varios años de formación inicial en el canon clásico. También O'Brien menciona lo mismo en el caso en un programa de educación en Argentina que incluyen la música popular: "El programa tango/folklore es únicamente uno de varios programas independientes que caen bajo la égida del Conservatorio Municipal, incluyendo un programa clásico, un programa de jazz, un programa de iniciación y un programa de etnomusicología. Todas estas distintas áreas ofrecen ingreso únicamente a estudiantes que hayan completado el Ciclo Básico ó un típico curso introductorio de cuatro años en el estudio de la música clásica- (traducción mía) (2010, pág. 9).

⁶⁴ Para el caso de la Facultad de Artes de la Javeriana hay tres Departamentos: Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, con muy poca interacción entre ellos.

La ASAB: una apuesta por la inclusión.

Como mencioné en el primer capítulo, la Carrera de Artes Musicales de la ASAB tiene una interesante historia que se remonta al Plan Piloto que los profesores Jorge Sossa, Samuel Bedoya, Alejandro Mantilla y Carlos Rojas (entre otros)⁶⁵ implementaron en 1983 en la Academia Luis A. Calvo. Esta academia se dedicaba a la enseñanza no formal (no conducente a título universitario) de músicas tradicionales colombianas, principalmente músicas andinas y llaneras, aunque utilizando lógicas y formas de enseñanza tomadas en gran medida de la educación formal tipo conservatorio. Es decir, enseñaban a partir de textos y ejercicios de armonía, solfeo y técnicas instrumentales tomados de la educación pensada para músicos clásicos. A grandes rasgos, con la propuesta del Plan Piloto, estos profesores lo que planteaban era que el programa de la Calvo, al proponer como objeto de estudio músicas diferentes a la clásica, debería también repensar sus formas de enseñar, puesto que cada música tiene sus propias lógicas de enseñanza que responden a sus necesidades particulares. Planteaban que la inclusión de nuevos repertorios debía estar acompañada de la inclusión de nuevas formas de abordar el estudio de la música porque, y este aspecto es fundamental, las formas de enseñanza musical producidas para la música clásica, lejos de ser estrategias pedagógicas universales, corresponden a unas formas particulares construidas desde unas músicas específicas (Ochoa A. M., 1996).

El Plan Piloto terminó en 1990, pero sus experiencias dieron pie para que este grupo de profesores planteara la Carrera de Artes Musicales en la ASAB, la cual comenzó en 1993. Mientras el Plan Piloto estudiaba principalmente las músicas andinas y llaneras colombianas, aunque también con algunas aproximaciones a las músicas tradicionales de las costas atlántica y pacífica, en la propuesta para la ASAB surge la idea de abordar el estudio de las músicas del Caribe Iberoamericano, o músicas CIAM, como las llamaban usualmente. Esta fue la apuesta con la cual comenzó la carrera de música en la ASAB, una apuesta que no sólo buscaba validar las músicas populares y tradicionales como objeto de estudio a nivel universitario, sino que además buscaba crear unas estrategias pedagógicas propias para ellas.⁶⁶

⁶⁵ Estos profesores tenían también un grupo llamado Nueva Cultura, el cual trabaja, hasta el día de hoy, por la enseñanza, difusión y promoción de las músicas populares y tradicionales colombianas y latinoamericanas.

⁶⁶ Hasta ese momento las músicas populares y tradicionales habían sido abordadas en los planes de estudio universitarios únicamente en cursos de etnomusicología, asignándoles así un estatus antropológico y no validándolas como objeto de estudio musical, de una forma semejante a como las artes

El programa de música en la ASAB surge como una postura crítica frente a muchos de los problemas ideológicos que he planteado para la educación musical hegemónica, la educación tipo conservatorio, en cuanto es una crítica a los universalismos y a las valoraciones de la música creadas desde la alta cultura. En entrevistas a actuales profesores de la ASAB y a algunos de sus fundadores se perciben claramente cuestionamientos al tipo de educación hegemónica tradicional.

Por ejemplo, Jorge Sossa, miembro fundador y quien trabajó allá hasta el año 2000, dice respecto al planteamiento inicial del programa: òtomábamos distancia en cuanto a que el objeto eran unas músicas que no habían sido tomadas como objeto de las academias convencionales y proponíamos que había unas leyes y principios constructivos particulares de las que había que dar cuentaö (Sossa J. , 2010).

Y plantea una crítica clara frente al universalismo en la educación tipo conservatorio:

Uno de los elementos que nosotros cuestionábamos y que debatíamos con Gaviria y con Posada [los evaluadores del proyecto inicial de la ASAB] era que había una pretendida universalidad de la música que dijera: es que tiene que estudiar las leyes de la armonía, estudiar la música, y después ustedes se especializan. Y nosotros decíamos: ¿cómo es posible estudiar una armonía que no es de una música particular o de unas músicas? Fíjate que nosotros lo que decíamos es: no, justamente lo que hay que hacer es hablar de unas músicas específicas. (í) La pregunta se devolvería: ¿cómo un programa que está estudiando las músicas centroeuropeas pretende dar cuenta de esas [otras músicas]? Fíjate que la pregunta misma se devuelve (Sossa J. , 2010).

Al replantear el repertorio a estudiar se replantearon también toda la estructura sobre la cual estaba organizada la educación musical.⁶⁷ En una palabra, la desnaturalizaron. Por

verbales no han sido consideradas literatura, o como los oficios no han sido considerados arte (Ochoa A. M., 1996, pág. 186).

⁶⁷ Cambiar de repertorio no necesariamente implica un cambio en las lógicas. Por ejemplo, en Colombia las músicas andinas se han construido en el último siglo tomando muchos de los criterios establecidos desde la alta cultura centroeuropea, diferenciándose así de otras músicas como las de la Costa Atlántica que tienen lógicas subvaloradas desde la posición hegemónica occidental (Arango, 2009, pág. 246). Sin embargo, en el proyecto inicial de la ASAB no sólo replantearon el tipo de música a enseñar sino también la forma de abordarlo. Adicionalmente, también repensaron el lenguaje técnico musical producido desde la música clásica, por lo cual comenzaron a crear un lenguaje nuevo para este tipo de educación alternativo que estaban buscando porque, en palabras de Néstor Lambuley, òun elemento nuevo conlleva también un lenguaje nuevoö (Lambuley, 2010). Este aspecto fue fuertemente criticado por los evaluadores del programa ante el ICFES, y también se cuestionó posteriormente cuando en el 2002 se hizo una

esto, las preguntas comenzaron a surgir. Ya no sólo se trataba de qué músicas estudiar sino cómo estudiarlas, con qué materiales, bajo qué principios y con qué lógicas: reflexionar sobre la educación musical se volvió un imperativo.⁶⁸

En la entrevista a Jorge Sossa es claro cómo en ocasiones surgen más preguntas que respuestas:

¿Quién te enseña dirección en nuestra escuela? Bueno, ¿dirección de qué? Primero que todo. ¿Van a dirigir coros?, ¿grupos de cámara?, ¿formato sinfónico?, no. Entonces, ¿dirección de qué?, ¿se ha pensado en la dirección no central?, ¿se ha pensado cómo se dirige en las bandas papayeras?, ¿cuál es concepto de la dirección en combos populares?, ¿cómo funge la función de dirección en un director de un grupo llanero?, ¿existe una dirección allí?, ¿hay direcciones implícitas?, ¿qué pasa allí? O en entrenamiento auditivo, ¿cuál va a ser el material?, ¿hemos trabajado sobre el currulao?, ¿conocemos cuáles son las estructuraciones melódicas-rítmicas del currulao en las hemiolas tres seis?, ¿se ha estudiado cómo es el problema de la marimba con el cununo?, ¿eso se ha trabajado? Mira todas las preguntas (Sossa J. , 2010).

Otro profesor critica la visión universalista de la música clásica, y la pretensión de ella de ser la base para cualquier otra música, así: *“Yo recuerdo que una de mis peleas en la universidad era: bueno, ¿yo para qué tuve que tocar los dos primeros movimientos de una de las primeras sonatas de Beethoven, que no me sirvieron para nada y me quitaron mucho tiempo, si mis prácticas son otras?”* (Bernal, 2010).

La desnaturalización de la educación musical implicó en la ASAB no sólo cuestionar el repertorio y las formas de enseñanza, sino que también puso en primer plano algo que no aparece de manera explícita en los programas tradicionales: la posición política. En el momento en el que el tipo de educación a ofrecer deja de pensarse como algo *“obvio”* o *“natural”*, surgen preguntas que tratan de dar cuenta de por qué escoger un tipo de

primera reforma curricular, debido a que en parte el proyecto creó un metalenguaje sólo reconocible y comprensible por quienes estudiaran allá, dificultando la comunicación entre estudiantes y profesores de otros programas tanto a nivel nacional como en el exterior.

⁶⁸ Aunque se ha prestado mucha atención en los últimos años a las músicas y los músicos populares, no se han hecho investigaciones detalladas sobre cómo son esos procesos de aprendizaje, y su relación con la educación formal. Lucy Green (2001, pág. 218) menciona algunos trabajos que se han aproximado a este campo de estudios. En una ponencia reciente que realicé en conjunto con la profesora Leonor Convers (2007) hacíamos unas propuestas generales sobre cómo poner en diálogo formas tradicionales y formas académicas de educación musical.

educación sobre otro, y en este punto las apuestas políticas y las posiciones éticas toman un lugar primordial en las discusiones.⁶⁹ La pregunta ya no es cómo hacer para obtener un mejor nivel educativo, sino que se piensa más al fondo y se pregunta cómo se mide ese nivel, según qué parámetros, buscando qué, para beneficio de quiénes, cuál es la pertinencia, cómo se relaciona eso con el contexto, etc. Jorge Sossa enuncia la posición política de la propuesta inicial de la ASAB así:

Lo político está en que, no es que los músicos populares vayan a la universidad, sino que lo popular se vuelva objeto de conocimiento de una sociedad. Nuestros jóvenes que quieren estudiar música, ¿por qué tendrían que estudiar necesariamente y únicamente las músicas centro europeas?, ¿acaso no tendrían la posibilidad de estudiar las músicas de su contexto? Y no estoy diciendo aquí que entonces vamos a traer a los tamboreros a que estudien en la universidad. No. Que quienes dentro de esos contextos quieran y puedan hacerlo encuentren resonancia en los espacios académicos para potenciar todo su acervo. Quienes, no siendo de esos contextos, quieran estudiar esas músicas, puedan estudiar músicas de las sonoridades que nunca han sido estudiadas. ¿Por qué no es posible políticamente eso? (Sossa J. , 2010).

Igualmente, esta propuesta inicial de la ASAB hacía una crítica a la actitud textualista de la educación musical tipo conservatorio,⁷⁰ en cuanto a que buscaban estudiar las músicas (en la ASAB se habla de músicas, en plural, y no de música, en singular) no desde libros explicativos sino desde la música misma, esto es, interpretándola, escuchándola y, en ocasiones, analizándola o leyéndola en partitura. Néstor Lambuley dice que en la propuesta inicial de la ASAB: òPeleábamos contra todos esos métodos de solfeo que realmente no llevaban a entender a la gente la formación significativa de la música y de las escalas sino a aprender solamente a recitar unos ejercicios de solfeo (Lambuley, 2010).

Y Manuel Bernal hace una crítica al textualismo, a la aproximación racionalista de la enseñanza de la música, y a la separación que la academia hace de la música y su

⁶⁹ En otros países de Suramérica otras instituciones han propuesto programas de formación musical universitaria a partir de músicas populares o tradicionales. La primera de ellas fue la Escuela de Música Popular de Avellaneda (EMPA, Argentina) que comenzó su programa en 1986. En este momento, solo en Buenos Aires hay 6 programas de este tipo (O'Brien, 2010).

⁷⁰ En realidad todas estas críticas ya venían desde el Plan Piloto de la Calvo.

contexto (música absoluta), cuando me comentó en qué está de acuerdo con la propuesta inicial de la ASAB:

Una cosa fundamental: entender la música no como esa cosa aislada, por allá, teórica, que se puede explicar solo desde la teoría, la música como objeto de estudio, sino más la música entendida como un proceso de construcción en el que participan una cantidad de personas, no sólo el músico. Entonces, eso, por ejemplo, es bacano: empezar a hablar de las prácticas musicales (y no de las músicas). Con lo cual siempre he estado de acuerdo. Si uno no toca puede entender cosas pero no puede entender todo, ni a palo. Tocar es importante, y entender la práctica musical no sólo como la práctica del músico sino como un problema del contexto, de todas las cosas que la afectan (Bernal, 2010).

Estos profesores de la ASAB también plantean críticas a la forma en que desde la educación musical tradicional se sobrevaloran los aspectos técnicos. Juan Miguel Sossa, uno de los profesores de guitarra e hijo de Jorge Sossa, dice:

La técnica a veces se asume como un fin, pero me parece que es un medio para llegar a cualquier resultado, no solamente en la música. La técnica debe ser ese conjunto de herramientas (í) que son más eficientes para lograr el objetivo. Por eso me parece un error cuando se dice así, con tanta severidad, "Paco de Lucía es antitécnico", o "Vicente Fernández es antitécnico". [La pregunta es] ¿antitécnico para quién o para qué?, ¿Paco de Lucía no es el mejor del mundo haciendo lo que él hace?, ¿por qué Paco de Lucía va a necesitar la técnica de John Williams para tocar lo que toca Paco de Lucía? Paco de Lucía tiene una técnica perfecta para tocar lo que necesita tocar Paco de Lucía, y John Williams tiene una técnica perfecta para lo que necesita tocar John Williams. Entonces, no se puede hablar de "la técnica" de la guitarra. Eso sería una tontería. Vicente Fernández puede ser antitécnico porque casi siempre el referente va a ser Plácido Domingo. Pero si Plácido Domingo se pone a cantar una ranchera le va a sonar babosísimo, seguramente. Entonces Plácido Domingo sonará absolutamente antitécnico al lado de Antonio Aguilar o de Pedro Infante o de Javier Solís. Ellos tienen la técnica que necesitan para eso. Me gusta más abordar la técnica desde preguntarnos la necesidad y encontrar los caminos para llegar de la manera más adecuada y más eficiente, que de plantear una verdad, o que algo sea bueno o malo por sí mismo (Sossa J. M., 2010).

Este tipo de planteamientos están presentes en la apuesta de la ASAB y son usuales en los profesores que comenzaron el programa y en aquellos que, aunque no lo hayan fundado (como el caso de Manuel Bernal), han sido parte importante de su proceso desde hace varios años: cuestionan el universalismo, el textualismo, la sobrevaloración de la armonía, el énfasis en la partitura, la separación de la música y su contexto, de la forma y la función, la técnica como fin y no como medio, y las formas de jerarquización de las músicas.⁷¹

Sin embargo, el programa de música en la ASAB ha tenido muchos cambios desde su inicio, algunos de ellos muy relevantes. Haciendo un recorrido rápido por su historia, podemos establecer al menos unas tres épocas diferentes en este programa: 1) la primera va desde su apertura en 1993 hasta 1999, año en que Jorge Sossa deja la dirección y la asume Leonardo Garzón; 2) de 1999 a 2008, año en que asume la dirección la maestra Bibiana Cáceres; y de 2008 a la fecha. La primera etapa corresponde a la época en que el programa de música tiene los lineamientos planteados inicialmente desde el grupo de profesores que venía del Plan Piloto de la Calvo. Es el momento en el que el eje es las músicas CIAM, y la apuesta por abordar las músicas tradicionales y populares y no la música clásica centroeuropea es más clara y fuerte. Luego, con la llegada en 1999 de Leonardo Garzón, comienzan a darse dos movimientos que dificultan continuar con el planteamiento inicial. Por un lado, la ASAB empieza a recibir presiones del IDCT y de la Universidad Distrital (las dos instituciones con las cuales funcionaba bajo convenio) para mostrar indicadores que le permitieran posicionarse frente a las demás instituciones universitarias de educación musical. Este tipo de indicadores preguntaban aspectos como cuántos profesores con títulos de maestría y/o doctorado tenían, lo cual era difícil de cumplir para un programa que le apostaba a la educación en músicas que hasta ese entonces no habían sido consideradas válidas dentro de la academia. ¿Cómo pretender contar, por ejemplo, con un profesor de arpa llanera con posgrado en el exterior, si los posgrados en música están casi todos dedicados a la música clásica? También se le comenzó a pedir al programa que ampliara la cantidad de estudiantes y de profesores. ¿Cómo contratar profesores que comprendieran la naturaleza de la propuesta y se pudieran insertar en ella?, ¿cómo hacer para vincular docentes con titulaciones

⁷¹ Otra diferencia del programa de la ASAB tiene que ver con una mirada más holística, menos compartimentalizada, de los currículos. Así, las asignaturas de teoría e historia de la música están reunidas en una sola en la ASAB, llamada Sistemas Musicales. Igualmente, las clases de Solfeo y Entrenamiento Auditivo, que en la Javeriana están separadas, en este programa se agrupan bajo la asignatura Formación Auditiva.

académicas que no carguen las lógicas del conservatorio? Esto comenzó a dificultar mantener la apuesta inicial de la ASAB.

El otro movimiento que generaba presión en el programa era que la propuesta de estudiar las músicas CIAM comenzaba a recibir numerosas críticas. Algunas personas cuestionaban los resultados pedagógicos que se estaban obteniendo y otras criticaban al programa de pecar en lo mismo que criticaban a la educación tipo conservatorio: por incluir a las músicas populares y tradicionales estaban excluyendo a las tradiciones académicas (Bernal, 2010), una especie de exclusión al revés.

En lugar de continuar la dirección uno de los profesores que concibieron la propuesta inicial, Leonardo Garzón asumió la dirección del programa en 1999 ganando una convocatoria abierta, sin haber pertenecido él al programa con anterioridad. Poco a poco se comenzó a dar un proceso que Jorge Sossa (2010) denomina de "normalización", es decir, un proceso en el que el programa de la ASAB comenzó poco a poco a separarse de su proyecto inicial para asemejarse más a la educación tipo conservatorio. Este proceso tiene un punto importante en el año 2002 cuando, tras dos años de arduo trabajo y permanentes discusiones, se hizo una reforma curricular. Este cambio curricular se desmarcó de lo CIAM y dio el tránsito hacia "una concepción multicultural de la música" que no abandona la primacía de las músicas regionales en el estudio sino que, por el contrario, las pone a dialogar con toda la tradición de la enseñanza de la música en occidente" (ASAB, 2006, pág. 16).

Aunque el proyecto inicial de la ASAB tuvo aquí un cambio importante (desmarcarse de lo CIAM y aceptar las músicas académicas occidentales dentro del programa de alguna manera significó abandonar el proyecto fundador), aún así mantuvo como particularidad su apuesta por abordar las músicas populares y tradicionales, y esta es la apuesta que se mantiene vigente hasta hoy. En la página web de la Facultad se lee:

el programa privilegia en sus espacios académicos obligatorios el estudio de la denominada música académica occidental y de las manifestaciones musicales de tradición local, regional y popular en Colombia y en América Latina, a la vez que permite espacios flexibles para cualquiera otra manifestación musical que sea pertinente y posible abordar.⁷²

⁷² www.udistrital.edu.co, consultado el 9 de febrero de 2010.

La tercera época del programa de música en la ASAB va desde 2008 hasta la época. En ese año, asumió como directora la maestra Bibiana Cáceres. Pianista egresada de un conservatorio en Rusia, llegó a la ASAB ganando un concurso para profesor de planta. Según los profesores entrevistados, desde su llegada el programa dio un giro fuerte para parecerse cada vez más a un conservatorio tradicional. Esto se manifestó, entre otras cosas, en el tipo de profesores a contratar (se privilegió la contratación de profesores con perfiles clásicos) y el tipo de prácticas musicales a las que más apoyo institucional se les brindó (Banda y Orquesta Sinfónicas).⁷³ No obstante, el currículo no ha recibido transformaciones sustanciales, por lo cual la apuesta del programa, tal como figura en los documentos institucionales, se mantiene vigente.

Leer el documento de la Carrera de Artes Musicales para obtener el registro calificado en el año 2006, así como la información básica que aparece en la página web, es sin duda esclarecedor para comprender la propuesta actual del programa. Estos documentos condensan, a mi juicio, gran parte de las discusiones que he tratado de resaltar a lo largo de este texto. Quisiera detenerme un poco en ellos para mostrar cómo, desde la ASAB, gran parte de las discusiones que planteo aquí han sido pensadas a fondo, y desde hace ya varios años, por quienes plantean conceptualmente este programa.⁷⁴

Lo primero que quiero resaltar es que el principal posicionamiento del programa es por la inclusión, comprendiendo la nueva definición de Colombia como un país pluriétnico y multicultural según la Nueva Constitución de 1991. En la justificación del programa se lee:

El programa de Artes Musicales de la ASAB es el único de nivel superior en Colombia que propone al medio la formación de directores, compositores, arreglistas e instrumentistas de altas calidades profesionales en el contexto actual de la realidad musical multicultural y globalizada, teniendo en cuenta manifestaciones musicales que provienen de muy diversas fuentes y haciendo hincapié en el estudio sistemático tanto de la denominada música académica de occidente como de las diversas corrientes de músicas locales, regionales y populares de Colombia y América Latina (ASAB, 2006, pág. 10).

⁷³ La maestra Cáceres dejó el cargo en Agosto de 2010 y fue reemplazada por el maestro Guillermo Bocanegra. Este cambio ha sido tan reciente que los posibles cambios en la orientación del programa que haya podido producir no alcanzan a ser objeto de estudio en este trabajo.

⁷⁴ El documento de 2006 de la Carrera de Artes Musicales de la ASAB para obtener el registro calificado apoya su argumentación en citas y referencias de textos de diversa índole, lo que hace pensar que sus reflexiones son producto de un largo trabajo de conceptualización.

Este programa se muestra en sintonía con lo postulado por la Nueva Constitución, contrario a los programas del Conservatorio y la Javeriana, que parecen pensados según los criterios de la Constitución de 1886.

En la página web aparece la visión del programa, que me parece resume gran parte de sus postulados:

El Proyecto Curricular de Artes Musicales ha de ser reconocido como un referente de inclusión cultural con respecto a la realidad musical de la ciudad y el país, tejiendo vínculos entre las prácticas y saberes musicales tanto en la academia como en otros contextos, propendiendo por la excelencia académica y el estudio interdisciplinario del campo artístico y fomentando la dimensión creativa, para así contribuir a la producción de propuestas artísticas sustentadas en un sentido de responsabilidad con los entornos socioculturales.

Se ve cómo el programa apunta por un diálogo interdisciplinario, por una educación que conozca la realidad musical del contexto al que se debe, que aborde diferentes prácticas y saberes musicales y que sea responsable con su entorno. Este es el tipo de posicionamiento político explícito que un programa educativo debe tener, donde haya consciencia de su posición y de las consecuencias que tiene asumirla. Por ejemplo, uno de los objetivos del programa dice: *“Incidir en la construcción de los elementos simbólicos de identidad a partir de la intervención de las músicas locales, regionales y populares del país y en sus procesos culturales”* (en web).

En estos documentos de la ASAB se hace mucho énfasis en la importancia de responder a necesidades del medio local y nacional, fortalecer los procesos de identidad, reconocer la multiculturalidad y las diversas prácticas musicales colombianas, promover la interdisciplinariedad, producir conocimiento, y generar tejido social. Como dice el documento para obtener el registro calificado, buscan educar *“un músico para hoy y para mañana, no para el ayer”* (ASAB, 2006, pág. 13), enviando un mensaje indirecto a la educación musical tipo conservatorio que parece estar más anclada al siglo XIX que al XXI (Arenas, 2009).

Sin embargo, aunque esos sean los planteamientos explícitos que están en los documentos oficiales del programa de música en la ASAB, no necesariamente se reflejan en los programas de asignatura ni en las prácticas pedagógicas. Dando una

rápida mirada a los programas de asignatura se pueden observar planteamientos diversos en cuanto al tipo de formación a dar, incluso algunos contradictorios con lo que el proyecto institucional plantea. Estas diferencias tienen que ver, en gran medida, con que los programas de asignatura son realizados por los profesores que las dictan, y frecuentemente estos profesores (sobre todo los contratados por hora cátedra) no conocen los lineamientos del programa. Muchos de los profesores contratados en los últimos años en la ASAB son personas con altas titulaciones académicas en programas de música clásica tipo conservatorio, y por ello usualmente desconocen el tipo de discusiones que se plantea esta institución, y por el contrario cargan con todo el peso conceptual de la tradición educativa hegemónica. Así, al dictar sus clases y hacer sus programas tienden a reproducir las lógicas con las que fueron educados, y difícilmente pueden dar cuenta de los planteamientos que el proyecto de la ASAB propone. Por ejemplo, para las clases de instrumento la ASAB propone tener en cuenta no sólo el rol de solista sino también el de acompañante en diferentes géneros, lo cual suele ser una competencia que muchos músicos educados en la tradición de conservatorio no poseen (suelen ser educados para ser solistas y no acompañantes).

A modo de ejemplo muestro algunos apartes de dos programas contrastantes de instrumento, donde en uno se puede apreciar la postura típica de conservatorio y en otro unas posturas más acordes con la propuesta ASAB. En los programas de flauta travesera el objetivo principal es: "Generar competencias didácticas e interpretativas y una actitud crítica a través del conocimiento del repertorio y estilos de las diversas épocas Histórico-musicales, con base en una experiencia de confrontaciones de las diferentes técnicas instrumentales".⁷⁵

En contraste, el objetivo general del programa de guitarra es:

Formar un Guitarrista de alto nivel profesional y humano, capaz de apropiarse el lenguaje de la música desde la dimensión de su práctica social, partiendo de su sensibilidad y de la capacidad de incorporar el mundo a través de los sentidos para convertirlo en objeto de arte, desarrollándose individualmente y como artista a través de la interpretación guitarrística.⁷⁶

⁷⁵ Programas del profesor Julio Alberto Noguera.

⁷⁶ Programas del profesor Guillermo Bocanegra. En el momento en que recibí estos programas se encontraban todos en revisión.

Es claro cómo los objetivos generales son muy diferentes: el primero tiene el carácter universalista y el enfoque en los aspectos técnicos típicos de la visión de conservatorio, y el segundo una aproximación más contextual, humana y social de la actividad musical. El programa de flauta tiene como uno de sus objetivos específicos «Lograr trabajar un amplio repertorio flautístico que abarque las obras más representativas del panorama universal», mientras el de guitarra dice «Recrear ampliamente y con soltura, diferentes estilos y géneros musicales», hablando no del repertorio «universal» ni de épocas, sino de estilos y géneros.

Lo que se percibe con una lectura de estos programas es que aunque la apuesta de la ASAB sea clara en sus lineamientos generales, no se genera una correspondencia directa con lo que sucede en las prácticas. Incluso, muchos de los profesores que laboran allí (y esto pasa también en cualquier otra institución) pueden no conocer los planteamientos del programa o, si los conocen, pueden no estar de acuerdo con ellos y dictar sus clases bajo otros postulados. No hay entonces una necesaria correspondencia entre lo que la institución plantea y lo que sucede en las prácticas.

Sin embargo, aunque hoy en día la ASAB no se constituya en una oferta de educación musical alternativa a la educación tipo conservatorio en el mismo sentido y con la misma fuerza que lo fue en sus inicios, sí es un programa que sigue marcando una diferencia importante por la posibilidad que allí se da de estudiar otros repertorios y por acceder a otras lógicas. La apuesta general sí se plasma en cierta medida en el currículo mismo: los énfasis que propone son Dirección, Composición y Arreglos e Interpretación, donde cualquiera de ellos puede ser asumido desde diferentes tipos de música. Es decir, alguien puede tomar el énfasis de Composición y Arreglos y centrarse en músicas llaneras, o puede estudiar Interpretación con instrumentos como bandola, arpa o cuatro para interpretar músicas llaneras y andinas principalmente, o puede estudiar Dirección y concentrarse en la manera de dirigir una orquesta de baile, y ninguna de estas opciones las puede tomar en ningún otro programa de educación musical universitario en Colombia. El mismo hecho de que haya un énfasis en Composición y Arreglos, y no sólo en Composición, ya plantea una mirada que incluye un posicionamiento desde la música popular, diferente a como sucede en la Javeriana y el Conservatorio. Por todo esto, cuando le pregunté a Manuel Bernal cuál es la apuesta política de la ASAB, me contestó:

Básicamente la apuesta política sería una palabra: inclusión. Hay que ser incluyentes. Hay una cantidad de músicas que por no tener un tipo de

sistematización de tal manera, igualmente vale la pena que estén ahí [en la universidad]. Y vale la pena abrirle una cantidad de espacios a una cantidad de gente que no toca sólo instrumentos de la tradición académica occidental y que tienen todos los conocimientos, todos los valores, todas las maneras. Que sus saberes y sus prácticas sean reconocidos con el nivel universitario. Además, para poder circular en una cantidad de espacios que les eran absolutamente negados. (í) Es abrir la cabeza a que hay otras muchas más posibilidades de ser músico profesional universitario que solo el modelo que preponderantemente venía en las instituciones de tipo conservatorio. Esa es la apuesta (Bernal, 2010).

Conclusiones

Yo agrupo las estéticas musicales y las ideologías y éticas sociales porque creo que, para instituciones dedicadas a ayudar a los estudiantes a comprender sus propias posiciones de sujeto como creadores de música popular, estos dos aspectos están ligadas de forma inextricable. Qué clase de música uno escoge interpretar y cómo quiere que suene, necesariamente tiene repercusiones que no son únicamente estéticas: qué clase de público uno pueda atraer, qué espacios y medios son accesibles, qué significados políticos o de otro tipo y qué usos extramusicales sean asociados con ello, y por supuesto, qué tanta ganancia económica puede conseguirse de tal actividad (traducción mía) (O'Brien, 2010, pág. 140).

En un artículo del profesor Carlos Miñana de 1987 comenta que en el sur del Cauca los conservatorios y escuelas enseñaban músicas centroeuropeas, lo cual era extraño con el fuerte arraigo de músicas populares en la región. Pero cuando le preguntaba a los profesores por qué no enseñaban flauta travesa de caña sino flauta dulce le contestaban que: ñlo que pasa es que para tocar flauta travesa de caña no hay un métodoö (Miñana, 1987, pág. 78). Aquí hay dos problemas: por un lado, este tipo de maestros piensan que sin material escrito, sin la mediación de la escritura, es imposible enseñar música. En una palabra, desconocen o anulan las formas de transmisión oral. Y por otro lado, si tenemos en cuenta que cuando comenzó la Escuela Nacional de Música en Bogotá no había casi materiales para enseñar música ñclásicaö, o que cuando comenzó el énfasis de jazz en la Javeriana no había materiales ni profesores suficientes, viéndose obligados a traer permanentemente profesores extranjeros, y aún así se abrieron y mantuvieron los programas, se percibe que la razón de fondo no es la falta de materiales, sino primordialmente la falta de voluntad política producto de posicionamientos ideológicos. Lo que quiero decir con esto es que el que la gran mayoría instituciones de educación musical en Colombia se dediquen casi exclusivamente a la enseñanza de la música clásica no es una consecuencia de que para esta música haya más material sistematizado

que para otras músicas -aunque muchos de los profesores entrevistados así lo manifestaron- sino que es ante todo la consecuencia de unos posicionamientos ideológicos específicos. Decir que en el sur del Cauca no se enseña flauta travesera de caña por falta de materiales (donde los maestros tradicionales y los instrumentos son de fácil acceso) es lavarse las manos, es quitarse la responsabilidad de encima, es despolitizar y desideologizar la situación. De la misma manera, decir que en las universidades se enseña música clásica porque para esta música ya hay materiales suficientes y toda una sistematización desarrollada, es desconocer las razones ideológicas que hay detrás de esto. Además, al menos en el ámbito universitario, una de las principales funciones de la institución educativa es producir conocimiento, no solo reproducir el que ya existe (aunque esto también es importantísimo). Por esto, no es una buena excusa para no enseñar algo decir que no hay materiales para enseñarlo. En ese caso, si no hay material entonces es la universidad la encargada de hacerlo. En menor escala los profesores y las instituciones tenemos la misma responsabilidad: si para enseñar algo que consideramos importante no tenemos los materiales suficientes, debemos crearlos o buscar los mecanismos que nos permitan transmitir lo que queremos transmitir, o desarrollar en los estudiantes las habilidades que queremos desarrollar.⁷⁷ La falta de materiales o recursos puede ser una razón muy poderosa en ramas del conocimiento que impliquen fuertes tecnologías (como laboratorios o maquinarias), pero definitivamente no es una razón de peso para no enseñar a interpretar bombos, carrascas, maracas o flautas travesas de caña, o para no abordar el estudio del rock, la cumbia o la salsa (por ejemplo).

Por esto, en el presente trabajo he intentado mostrar las ideologías que en diferentes niveles de la educación musical universitaria han servido para sustentar la posición hegemónica de la música clásica, así como la educación tipo conservatorio asociada a ella.

El sistema de conservatorio ha sido una importación que los países colonizados han tomado de Europa y que ha servido para perpetuar la dominación o asimilación cultural colonial (O'Brien, 2010, pág. 38). Y no sólo es un problema de la educación musical

⁷⁷ Ya desde principios del siglo XX se han desarrollado otros métodos de enseñanza con fuerte énfasis en el cuerpo y el movimiento como lo es el método de Jacques-Dalcroze, y métodos que le dan gran importancia a las músicas locales como por ejemplo el método Kodaly. Sin embargo, estas metodologías han sido utilizadas principalmente para la enseñanza temprana y han ingresado muy poco a la educación musical universitaria, donde el modelo de conservatorio tiende a ser bastante hermético y poco dispuesto a la reflexión y al cambio.

sino de las ciencias humanas en general. Como dice Santiago Castro (refiriéndose a Edgardo Lander): «las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la herencia colonial de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente» (Castro-Gómez, 2007, pág. 79).

Si bien, incluso para la educación musical en Europa es problemático basar sus programas en la «práctica común», reificando su pasado y negando así en cierta medida su propio presente y futuro, para un país como Colombia retornar a estas músicas significa retornar a un pasado que no es necesariamente el suyo (O'Brien, 2010).

Tanto el programa de música del Conservatorio como el de la Javeriana, que son paradigmáticos de la educación musical universitaria en Colombia, fueron creados bajo las lógicas modernizantes. Estas lógicas implican ubicar a Europa y su cultura en un grado de superioridad que justifica los proyectos civilizatorios constitutivos de la expansión colonial europea. Estos proyectos han tomado, al menos en Colombia, básicamente dos funcionamientos macro: uno que pretende reemplazar las culturas locales imponiendo en su lugar la cultura europea (postura típica de la Hegemonía Conservadora de finales del siglo XIX y principios del XX), y otro que reconocía un valor en la cultura popular, pero que a su vez debía ser mediado por lo europeo para alcanzar algún día el mismo grado de «desarrollo» (postura típica de la República Liberal de 1930 a 1950) (Muñoz, 2009) (Cortés). Estas dos posturas corresponden, a grandes rasgos, con la apuesta del Conservatorio y del programa de la Javeriana, el primero más «conservador» y el segundo más «liberal», o se podría decir que el proyecto de la educación musical tipo conservatorio, basado en la música «clásica» está bajo esas lógicas conservadoras, la ideología detrás de los énfasis de jazz responden a lógicas de la República Liberal (donde las músicas populares sí tienen salida o forma de civilizarse-, y esa salida la ofrece el jazz). La educación conservadora es para las élites, la liberal es para civilizar al pueblo.

Sin embargo, ambas posiciones son a fin de cuentas proyectos civilizatorios típicos de la modernidad, mucho más acordes con la visión de la Constitución de 1886 que con la Nueva Constitución de 1991, la cual apela por el reconocimiento de la diversidad cultural colombiana.

En este contexto actual colombiano, donde lo que estamos buscando es una trama compartida de acontecimientos que nos puedan hacer sentir a todos como colombianos, es decir, donde estamos buscando construir un nuevo relato de nación diverso e

incluyente, y en una situación en la que el país está buscando reconciliaciones, la Universidad debería caminar en la misma dirección y aportar en esa tarea ofreciendo una carrera de música mucho más incluyente que la actual, en la que tengan cabida muchísimas músicas populares, para que desde la misma Universidad encontremos espacios de comunión y de mutuo reconocimiento, de reflexión sobre nuestra realidad como país, y donde las discriminaciones se reduzcan lo más posible.

La gran mayoría de la educación musical universitaria en Colombia se ha construido de espaldas a las músicas populares y tradicionales, como una manera de concretar las distinciones entre alta y baja cultura. En últimas, estas distinciones, más que diferenciaciones musicales, corresponden a jerarquizaciones de raza y clase. Las valoraciones que se hacen de una música en realidad van completamente asociadas con las valoraciones que se hacen del tipo de personas que interpretan, o a las que representa, esa música (Wolff, 1987). Así como Peter Wade mostró claramente la relación raza/clase que se establece en Colombia (donde las diferencias de clase y raza de la población generalmente se vuelven casi sinónimos) (Wade, 2000), del mismo modo las valoraciones a una música son en gran medida el reflejo o la expresión de una valoración que se hace de las personas que la practican o de las personas a las que representa dicha música. Así, al subvalorar (o discriminar) las músicas populares y tradicionales, lo que se hace es subvalorar (o discriminar) a las personas que las hacen y a las personas a las que representan. Por ejemplo, al subvalorar a la música carranguera, lo que se subvalora es al campesino boyacense: no se puede subvalorar lo uno y valorar lo otro porque son dos componentes de un mismo sujeto.

La invisibilización de las òtras músicasö en la academia refleja un conflicto racial y cultural. Como las òtras músicasö son producto de òtras razasö y òtras culturasö, que son consideradas inferiores y atrasadas, deben ser ignoradas, y se debe educar al pueblo en la *verdadera música civilizada, avanzada y desarrollada* (sin importar que sea una música representativa de los siglos XVIII y XIX en Europa, y no de la actualidad latinoamericana). O, en una postura más complaciente, a esas òtras músicasö se les debe ayudar para que salgan de su estado de inferioridad y atraso, lo cual se logra inyectándoles elementos de la música clásica o, más recientemente, elementos jazzísticos (esta es la postura de los actuales énfasis de jazz).

La misma clasificación en música clásica, música popular y música tradicional, es una jerarquización asociada en buena parte a la estratificación por razas: la música clásica representa lo europeo (blanco), la popular a la nación òmestizaö mayoritaria en los

centros urbanos ósujeta a la predominancia de los medios de comunicación y las industrias culturales-, y la tradicional o folclórica a las localidades rurales en las que están afrodescendientes e indígenas además de diversas comunidades campesinas. Por lo tanto, esta división no responde a criterios supuestamente objetivos del nivel de perfección de cada una de estas prácticas, ni tampoco al nivel de visibilización o comercialización de las mismas. Es, ante todo, una división social enmarcada en criterios de raza y clase, tal como lo hemos heredado desde la misma conquista. Como dice Aníbal Quijano, desde el òdescubrimientoö y conquista de América òraza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial [y sus productos culturales, agregaría yo] en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundialö (Quijano, 2005, pág. 203). Por esto, la preferencia por la llamada música clásica frente a las demás músicas en la educación musical, no es una decisión sobre unos tipos de música diferentes, sino que realmente es una forma concreta de discriminación de unos grupos humanos sobre otros, a partir de una división racial y clasista de las músicas: la música de los blancos-clase alta pueden y deben ser estudiadas, mientras que las músicas de los mestizos, negros e indígenas/clases medias y bajas no merecen ser tenidas en cuenta, o incluso no merecen ser llamadas músicas (o por lo menos arte).

Como comentaba en la introducción, la distinción entre música òclásicaö, òpopularö y òtradicionalö, o entre òmúsica clásicaö y òotras músicasö, parece dividir el espectro de la música en 2 o 3 grandes grupos, escondiendo así la diferencia importante que se refleja por ejemplo en que la música òclásicaö representa entre el 2 y el 3% de las músicas que circulan en el mercado, y las òotras músicasö el restante 97 o 98%. Hay una relación de desigualdad importante que hace que la discriminación del 97% de las músicas, a las que habría que añadir las músicas locales tradicionales que no circulan comercialmente, por parte de ese 3%, sea extremadamente grave. Cuando en políticas públicas o en planes educativos se propone, aparentemente de forma incluyente y democrática, abordar a la par la música clásica y las otras músicas, asignándole un 50% de la atención y los recursos a cada campo, lo que se hace es asignarle una mitad al 3% de las músicas, y la otra mitad al 97% restante, una relación a todas luces desequilibrada. En lo que corresponde a una ignorancia asimétrica, la educación musical no considera como problema, o por lo menos no lo considera un problema grave, no dirigir su mirada al 97% de las músicas. Por el contrario, considera de suma gravedad que una educación

musical, que se base en las músicas populares y/o tradicionales, no incluya en su formación este pequeño 3% de músicas hegemónicas. Parodiando el eslogan de la emisora cultural HJCK, la educación musical ha sido pensada para la inmensa minoría.

En Colombia hemos padecido lo que algunos han llamado ñordomaníaö, ñesto es, el esfuerzo de las élites criollas de la periferia para imitar los modelos de desarrollo provenientes del norte, mientras reproducían las antiguas formas de colonialismo (Zea, 1986, pp. 16-17)ö (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, pág. 14). La educación musical es un claro ejemplo al haber tomado, de forma acrítica, la educación musical hegemónica centroeuropea y haberla transplantado a Colombia sin una revisión profunda de sus implicaciones. Y más recientemente, la proliferación de énfasis en jazz replica las mismas lógicas asumiendo ahora lo que se considera la ñalta culturaö norteamericana. El nordismo implica no sólo imitar las formas culturales europeas sino también (al menos desde el período de entreguerras) las estadounidenses.

Ante el rígido canon de las instituciones universitarias de música en Colombia, que son bastante reacias a admitir como objeto de estudio cualquier otra música que no sea la ñclásicaö, quienes quieren estudiar otras músicas, como las músicas populares (músicas colombianas, latinoamericanas, rock, principalmente), se han visto obligados a formar instituciones aparte. En parte por esa falta de comunicación de la academia con otras músicas, otras formas de ser, saber y conocer, y otras formas de transmitir el conocimiento, surgen instituciones como la EPA (Escuela de Música Popular) en Medellín⁷⁸, o el IPC (Instituto Popular de Cultura) en Cali, o la Luis A. Calvo en Bogotá. También a ese público interesado en estudiar músicas populares le apuntan academias como la Fernando Sor en Bogotá o *Blue Rock* en Medellín. El problema es que estas instituciones difícilmente llegan a tener el mismo estatus que la Universidad, empezando porque la falta de aval estatal no les permite dar títulos universitarios. El mensaje que se da es que el único músico ñprofesionalö es el músico que aprende música clásica según los parámetros europeos, y los demás músicos son aprendices, no profesionales.

A lo sumo, cuando las instituciones admiten el estudio de músicas diferentes a la clásica (como en el caso del Énfasis en Jazz y el Énfasis en Composición Comercial en la Javeriana) lo que hacen es abrirles un espacio siempre y cuando no altere las dinámicas de poder al interior de la institución, siempre y cuando la hegemonía de la música

⁷⁸ Institución que cerró sus puertas hace pocos años bajo la administración del alcalde Luis Pérez.

clásica se mantenga, y siempre y cuando no implique un diálogo ni mucho menos una negociación, en lo que puede leerse como una política de la tolerancia (lo cual ya es una ganancia), una política de juntos pero no revueltos. Sin embargo, esta aceptación de otras músicas ha respondido la mayoría de las veces a requerimientos hechos por los mismos estudiantes, que pueden ser vistos como espacios ganados, pero que en últimas no han servido para confrontar, desestabilizar o al menos cuestionar la posición hegemónica (Zapata, Goubert, & Maldonado, 2004).

Los currículos musicales han sido ñdescontextualizados de nuestro tiempo, medio geográfico y socio cultural (Barriga, 2005, pág. 287), lo cual ha implicado que muchas personas, más interesadas en otros tipo de música que en la música clásica, o más interesadas en interpretar instrumentos diferentes a los sinfónicos, el canto, la guitarra o el piano, desistan de dedicarse al oficio musical, o deserten de los programas académicos. En numerosas ocasiones la razón, más que falta de disciplina o de rigor de estudio (como se suele argumentar desde las universidades), es que no encuentran una resonancia entre lo que ellos anhelan y lo que la universidad ofrece, entre lo que los currículos plantean y sus propias prácticas musicales (Green, 2007) (Arenas, 2009). La educación musical universitaria promueve más bien un tipo de música para el cual parece que su espacio natural actual son las mismas universidades y unas pocas salas de concierto, y parece tener poca relevancia para las enormes dinámicas culturales que se movilizan permanentemente en otros escenarios de la sociedad. Lucy Green (Green, 2001, pág. 55) ha mostrado cómo en las sociedades que tienen más desarrollados los sistemas formales de educación musical se encuentra menos población haciendo música en la cotidianidad (music-making). La educación musical tipo conservatorio lleva a esto: músicos que centran su práctica en la partitura y que tienen como espacio ñnaturalö las academias y salas de concierto formales, pero que inciden poco (muchas veces no saben cómo hacerlo) en el fomento e incentivo del hacer música en la cotidianidad, aspecto importante de la cohesión social y el autorreconocimiento.

Por el contrario, esta educación privilegia formar músicos repetidores, conocedores de su oficio en cuanto a que puedan hacer bien lo que aparentemente ya se sabe cómo se debe hacer y cómo se considera que está bien. Es decir, músicos de oficio que se acomoden al canon, pero no músicos que lo dinamicen, que lo confronten. Cuando en los documentos del Conservatorio y la Javeriana se menciona la relación del músico y su contexto, piensan en músicos que cuestionen la sociedad en la que viven pero no a partir del mismo oficio que aprenden, ese es ñnaturalö y dado, sino a partir de lo que va

más allá de su oficio. Es decir, buscan que aprendan òmúsicaö como se aprende música (naturalizando la enseñanza y el tipo de música a abordar), y luego sí piensen cómo afectar a la sociedad con eso que saben. Falta irse un paso más atrás y pensar en cómo los estudiantes (y profesores, y la institución en general) pueden tomar consciencia de su rol en la sociedad desde la misma reflexión acerca de qué se enseña y cómo en el programa, es decir, a partir de reflexionar sobre el aprendizaje mismo del oficio. Para cualquier persona, decidir y asumir estudiar formalmente música, y no medicina o ingeniería, es ya una apuesta política de suma importancia. Igualmente, qué música estudiar y bajo qué lógicas es también, inevitablemente (y aunque muchos músicos no lo quieran aceptar), una posición política.

El caso de la Carrera de Artes Musicales en la ASAB es muy diferente al modelo de conservatorio presentado. Su proyecto, desde un principio, ha sido muy consciente de la posición política que asume, que responde en gran medida a las críticas que aquí he planteado a la ideología de conservatorio. Por esto es tan interesante el proyecto de la ASAB, el cual recomiendo tener en cuenta para todo aquel que quiera pensar en una educación musical pensada desde nuestro particular contexto, anclada a lo local, y autocrítica.

En un estudio reciente sobre dos instituciones en Argentina que ofrecen programas universitarios en músicas populares (Conservatorio Manuel de Falla y Escuela de Música Popular de Avellaneda) O'Brien (2010) muestra que el hecho de cambiar de repertorio a estudiar conlleva una explicitación y puesta a flote de los posicionamientos políticos: los profesores y estudiantes comprenden que su quehacer musical es político. Parece ser que esto es una característica de los programas en música popular, y que desafiar el canon los hace conscientes de la posición política. Dice O'Brien:

Uno de los profesores fundadores de la EMPA, el bandoneonista y compositor Rodolfo Mederos, me contó que él veía la enseñanza del tango como una forma de òmilitanciaö o activismo político. Y sus estudiantes frecuentemente expresan sus ambiciones artísticas en términos de òrevoluciónö o de òcambiar el sistemaö (traducción mía) (O'Brien, 2010, pág. 44).

El problema de la educación hegemónica es que se proclama no política, cuando esa misma proclamación es ya tomar una posición política. O'Brien continua:

Yo creo que fundamentalmente, los argumentos que los participantes en esta escuela construyen acerca de cómo esa música debe sonar no pueden ser significativamente separados de sus supuestos implícitos y explícitos acerca de cómo deben actuar los músicos, por qué y para quién ellos deben escribir e interpretar música, así como otras consideraciones éticas e ideológicas (traducción mía) (O'Brien, 2010, págs. 144-145).

Según lo que pude observar en mi estudio sobre la ASAB ocurre allá lo mismo que plantea O'Brien: al estudiar música popular formalmente las posiciones políticas salen a flote y se vuelven parte de la reflexión cotidiana, permeando de forma explícita todas las prácticas.⁷⁹

Históricamente, la política cultural colombiana en música ha apoyado principalmente la música clásica. Este fue el caso de Colcultura y de la primera etapa del Ministerio de Cultura, organismos que dedicaban la mayor parte de sus esfuerzos a las orquestas y bandas sinfónicas (Arenas, 2009). Con el tiempo fueron cambiando sus políticas a cada vez apoyar más otras músicas, hasta que finalmente a partir del 2003, con el nuevo gobierno de Álvaro Uribe, surge el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) en el que se le da un fuerte impulso a las músicas locales, reconociendo así la diversidad musical del país. En parte, esa es la manera que tiene el Estado de reconocer la diversidad cultural planteada por la Nueva Constitución del 91. Sin embargo, aunque el Ministerio ya cambió su política y ahora está adoptando la visión de la Nueva Constitución, las Universidades siguen en su mayoría con la visión eurocéntrica propia de la anterior constitución. Al menos desde los 70s las artes se han venido redefiniendo en sus principios, tanto fuera como dentro de las instituciones universitarias. Sin embargo, la educación musical ha permanecido casi intacta, dando muestras de un fuerte conservadurismo (Leppert & McClary, 1987, pág. xii). Sin duda, ha servido para mantener una élite cultural y así mismo la distinción tradicional de alta cultura que refuerza el poder social de una minoría (Wolff, 1987, pág. 7). Teniendo esto en cuenta, sería sensato proponer que los programas de música buscaran ser más democráticos y por lo tanto se repensaran y tomaran en cuenta las necesidades actuales de diversos campos musicales. Esto implicaría, necesariamente, tener ojos para reconocer las

⁷⁹ En *Orientalismo*, Edward Said comenta algo similar para el campo de los estudios literarios: «Es muy fácil sostener que los conocimientos sobre Shakespeare o Wordsworth no tienen interés político, mientras que los conocimientos sobre la China o la URSS contemporáneas sí» (Said, 2004, pág. 30).

músicas populares y tradicionales que están presentes en el medio, músicas con amplia significación social y con importante arraigo cultural.

Sin embargo, debo decir que mi posición no es de rescate fundamentalista o esencialista por una "autenticidad cultural". Lo que propongo es más bien que la educación universitaria debe poner a dialogar diferentes formas de conocimiento, y a la vez poner en evidencia los problemas éticos que hay detrás del eurocentrismo que hemos practicado hasta ahora, donde los principales perjudicados hemos sido nosotros mismos. La apuesta es entonces por una descolonización de los patrones de poder que son constitutivos de la implantación de la educación tipo conservatorio en Colombia, una descolonización ya planteada hace años desde la ASAB (quizás no plenamente lograda), pero la cual no ha tenido el eco suficiente en el medio. No se trata de reivindicar las músicas populares o tradicionales. Reivindicarlas no tiene sentido porque para hacerlo hay que apelar a la argumentación hegemónica (es decir, validarse a partir de definirse como igual a lo hegemónico, o en los mismos términos de lo hegemónico, que es a lo que juega la poscolonialidad). Lo que hay que hacer es deconstruir la ideología dominante (descolonizar), y así automáticamente se revalora lo popular y tradicional. Es decir, al desnaturalizar los códigos de valoración inmediatamente la valoración negativa contra las otras músicas pierde sentido. Es eso lo que he tratado de hacer en el presente texto.

A partir de todas las reflexiones propuestas a lo largo de este trabajo, quiero proponer ahora unos lineamientos generales, que no deben pensarse como suficientes pero sí necesarios, sobre los cuales considero se deben basar los programas universitarios en música en el actual contexto colombiano. En general, cualquier programa debe:

1. ser incluyente: deben tener cabida muchas y muy diferentes manifestaciones musicales.
2. ser flexible: la forma de combatir el canon clásico no es abriendo un nuevo canon para las otras músicas, sino una forma pluralista de abordar la disciplina. Es decir, sería no establecer un canon rígido sino un canon flexible, en constante movimiento (casi como un canon no canónico), porque de lo contrario se estarían repitiendo las formas ideológicas que tanto se critican, sólo que posicionadas para otros intereses (Tomlinson, 1991).
3. ser pertinente: debe reconocer el contexto al cual se debe y en el cual surge. En parte, esto implica tener un contacto permanente y fluido con las prácticas extramusicales de los estudiantes (Zapata, Goubert, & Maldonado, 2004).

4. tener como eje principal las prácticas musicales (no la teorización): el hacer música, o promover la Experiencia Musical Vital (Zapata, Goubert, & Maldonado, 2004, pág. 181), debe ser la actividad privilegiada a lo largo del currículo.⁸⁰
5. promover el hacer música en la cotidianidad: la educación musical formal debe tener como consecuencia un aumento de la práctica musical cotidiana en la sociedad, y no lo contrario (como ocurre actualmente). Un tipo de educación diferente debe dar pie a que se pase de ñuna sociedad que consume música a una sociedad que consume la música que es capaz de producir, a una sociedad que es capaz de vivir la música por encima del consumo, puesto que sería capaz de determinar el consumo mismoö (Zapata, Goubert, & Maldonado, 2004, pág. 167).
6. permitir perfiles disímiles: el estudiante debe tener la posibilidad de plantearse una ruta de aprendizaje particular que le permita tener un perfil de formación no estandarizado.
7. incluir músicas tradicionales colombianas: como parte del autorreconocimiento necesario para construcción de nación (sin caer en esencialismos) es importante saber quiénes somos, para lo cual es importante conocer las diferentes manifestaciones musicales de arraigo en el país.
8. privilegiar lo oral sobre lo escrito: transcribir es un proceso mucho más importante que leer, e imitar es mucho más importante que reproducir un texto, para el proceso de aprendizaje musical, es decir, para el proceso de adquirir capacidades para lo que en inglés se llama *music-making*. En ese sentido, hacer música (sin necesidad de estar mediados por la partitura, lo cual tampoco la excluye) debe ser el objetivo principal de la educación musical, para lo cual saber teoría musical y saber leer partitura son dos de las habilidades que ayudan a ello, pero no son las únicas ni las más importantes.
9. incluir músicos tradicionales y populares: si se acepta un repertorio nuevo como objeto de estudio, y alguien que realmente conoce el género lo enseña, es muy probable que pase al ámbito académico muchas de las lógicas con las que aprendió y que se usan en ese repertorio (O'Brien, 2010). El cambio de repertorio no garantiza el cambio de lógicas, pero el ingreso de músicos que

⁸⁰ Varias de estas propuestas se encuentran también en el libro de Gloria Zapata et all (2004, págs. 181-184).

- interpreten esos otros repertorios sí tiende a generar cambios en las lógicas, porque inevitablemente portarán unas lógicas aprendidas en su mayoría fuera del ámbito académico. Así que, es tan importante incluir nuevos repertorios como incluir como profesores a quienes son considerados maestros en esos repertorios.
10. incluir otras músicas diversas teniendo en cuenta las relaciones de poder: el conservatorio es una institución moderna, que funciona en una sociedad posmoderna (los profesores y directivos en este momento crecieron bajo la sociedad moderna, pero los estudiantes han crecido bajo las ideas posmodernas: por ejemplo los estudiantes tienen más facilidades para cambiar y mezclar géneros que los mismos profesores). Sin embargo, lo que se debe hacer no es únicamente volver el conservatorio posmoderno (lo cual genera un contrasentido), sino cambiarlo teniendo en cuenta la poscolonialidad que hay detrás de la posmodernidad. Es decir, no solamente aceptando todos los géneros y estilos de forma indiscriminada, sino teniendo en cuenta las relaciones de poder que juegan permanentemente en la sociedad. La inclusión de las músicas debe ser pensada en términos políticos.
 11. pensar políticamente: toda discusión hay que hacerla partiendo de lo político. No tiene sentido realizar discusiones filosóficas o teóricas pensándolas objetivas y neutras, desconociendo su dimensión política. La discusión debe empezar por preguntarse qué músicas queremos que los estudiantes aprendan y con qué profundidad, y a partir de ello plantear las competencias y pedagogías que esas músicas demandan.
 12. estudiar las músicas no academizadas: muchos músicos educados en la tradición clásica hablan de las otras músicas (principalmente populares o tradicionales) sin conocer bien cómo funcionan, cómo se enseñan y aprenden, qué lógicas las constituyen, ni qué pueden aportar social o políticamente. Y lo mismo pasa al contrario (pero la mayoría de las personas que tienen los puestos de poder en las carreras de música han sido formados en la tradición clásica). Esto hace que hablen de las otras músicas a partir de estereotipos, y las juzguen con los criterios surgidos desde otras lógicas. Por eso Lucy Green menciona que cuando ingresan las músicas populares a las academias suelen ingresar sin las lógicas que las acompañan (2001): la mirada hegemónica permite el ingreso de intrusos siempre y cuando la supremacía de unos sobre otros no se ponga en duda, se mantenga. Es una responsabilidad de la universidad acercarse a esas

otras músicas para conocerlas y entrar en diálogo con ellas, algo que en Colombia hemos estado en mora de hacer (Arenas, 2009) (Ochoa A. M., 2000).

Las formas de valoración que en la educación musical universitaria han posicionado a la música clásica en un plano de superioridad frente a cualquier otra música no son exclusivas de esta música, sino que aparecen recurrentemente en diferentes planos para posicionar unas músicas frente a otras. Las críticas de los jazzistas al rock en el momento de su aparición son muy semejantes a las de los músicos clásicos frente al jazz (es inevitable pensar aquí en Adorno), o las de los rockeros hacia el pop, o las de los aficionados al pop frente al rap, o los salseros duros frente a la salsa romántica, o a los músicos de salsa romántica frente al reggaetón, etc. Siempre es lo mismo: los amantes de un estilo o género se sienten amenazados frente a la aparición de un género nuevo que puede restarles poder social, y que puede cuestionar sus propios códigos de valor, sus propias formas de comprender el arte y la vida en general. Una educación a nivel universitario, no sólo en música sino en cualquier campo, debe promover el diálogo y acercamiento de diferentes formas de concebir la disciplina, y con ello la realidad social. Si esto no se hace, se corre el riesgo de impartir una particular forma de comprensión que, aunque puede dar buena cuenta de unos fenómenos específicos, sin lugar a dudas generará dificultades para aproximarse a otros fenómenos, y más aún, no contemplará diferentes maneras de ver y comprender: será sin duda una educación dogmática. Alguien educado bajo este sistema probablemente encontrará en algún momento que lo que aprendió, y la manera como lo aprendió, quizás no sean del todo pertinentes para aproximarse a lógicas diferentes. Al tratar de ampliar su horizonte de pensamiento tal vez se dará cuenta de que los datos que le enseñaron son útiles, pero que la lógica de comprensión en la que lo educaron ya no lo es. Quizás llegará a la conclusión de que, para poder generar una comprensión más allá del horizonte de posibilidades bajo el que fue educado, le será necesario desaprender lo aprendido y volver a aprender (Mignolo, 2010, pág. 21). Como dicen Leppert y McClary:

los viejos paradigmas históricos y teóricos tienen que ser reevaluados, modificados, o incluso descartados, si las músicas de los grupos marginalizados van a ser recibidas con el mismo equilibrio metodológico que la música del canon europeo (traducción mía) (Leppert & McClary, 1987, págs. xviii-xix).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el campo de la música, no sólo el de la educación universitaria sino el campo como un todo con músicos, emisoras, público, disqueras (aunque en vía de extinción), salas (y parques y estadios y restaurantes y) de concierto, etc., funciona de alguna manera como un gran ecosistema. Así como cualquier pequeño cambio en un ecosistema puede llegar a alterarlo de manera radical, o puede generar consecuencias impredecibles e insospechadas (efecto mariposa, teoría del caos), si se pretende cambiar algo en el campo de la educación musical, se debe tener en cuenta que eso puede generar cambios o transformaciones insospechadas, que pueden ser tanto positivas o negativas. Sin embargo, esto no debe paralizar la acción: sólo debe prevenirla. Si logramos transformar los supuestos de la educación musical en Colombia, de tal manera que podamos incluir músicas, músicos y lógicas diferentes a la hegemónica actual, inevitablemente esto producirá también transformaciones en esas mismas músicas, músicos y lógicas que logremos incluir.

En los últimos años, la resistencia de las carreras de música a incluir músicas populares o tradicionales ha venido cambiando lentamente. Puedo decir, y espero no equivocarme, que las viejas estructuras están comenzando a tambalear, y que se avecina una nueva generación que tarde o temprano producirá cambios importantes. Ya contamos con experiencias importantes de escuelas que han asumido la labor titánica de abrir programas de educación musical que basan o incluyen de manera importante las músicas populares y tradicionales en sus currículos, y los resultados parecen alentadores⁸¹. Como comenta O'Brien en el trabajo ya citado sobre dos de estos programas en Argentina, y como se puede apreciar en el caso del programa de la ASAB, la educación musical basada en estas otras músicas suele generar una relación más igualitaria entre profesores y estudiantes, más sentido de respeto y comprensión por las diferentes posiciones, y también una consciencia permanente de la función y razón social del oficio.

Todo creador al producir una obra está, quiéralo o no, inevitablemente proyectando una visión del mundo: «No importa cuán egoísta u oportunista pueda ser un realizador, no puede escapar al hecho de ser también un educador» (Vale, 1985, pág. 193). Hace poco, en unas discusiones entre profesores universitarios de la cual hacía parte, alguien manifestó en cierto momento que sentía que las discusiones se estaban saliendo del plano académico y pasaban a volverse ideológicas. Lo que este profesor no sabía, y

⁸¹ En un reciente artículo el investigador Eliécer Arenas coincide en esta posición esperanzadora (Arenas, 2009).

desafortunadamente muchos profesores universitarios aún no saben, es que las discusiones académicas son, han sido siempre, y serán, también discusiones ideológicas: pensar la academia separada de, o más allá de, la ideología, es desconocer los avances que se han hecho desde las ciencias sociales y humanas al menos en los últimos cincuenta años. Pero lo que es más grave aún, este profesor descalificó la discusión por eso, por ser ideológica, estableciendo una extraña ecuación (aunque muy común en Colombia en épocas recientes) donde lo ideológico se asocia con una posición de izquierda, y la izquierda con la subversión (o peor, con el terrorismo). Es, por decir lo menos, lamentable que este tipo de pensamientos tengan cabida en pleno siglo XXI en altas esferas de instituciones de educación superior.

La educación musical universitaria en Colombia surgida a partir del modelo de conservatorio ha intentado "civilizar" una cultura, educar un pueblo para formar un público en música clásica. La idea básica es que se parte de que el pueblo es inculto y debe ser educado en las tradiciones europeas. Sin embargo, después de más de 100 años del comienzo de esta empresa el público de música clásica sigue siendo marginal, lo cual demuestra el fracaso del proyecto, y demuestra que por más esfuerzos que se han hecho por imponer esa cultura musical, no está hecha ni corresponde al sentir, a la forma de ser de los pueblos latinoamericanos (sin necesidad tampoco de pensar en esencialismos). Creo que ya es hora de abandonar el proyecto civilizatorio que ha encarnado la educación musical universitaria, y cambiarlo por otro modelo que surja del sentir y las necesidades locales. No se trata de cambiar un modelo basado en la música clásica por otro basado en otra música diferente porque estaríamos simplemente repitiendo las lógicas discriminadoras, sino que se trata de encontrar un modelo lo más amplio, incluyente y flexible, pero que facilite al mismo tiempo la especialización de cada estudiante según sus propios intereses.

Con esto, me refiero a que al cambiar el enfoque de aprender un oficio u otro se generan implicaciones políticas reales. En este caso, implicaría que el oficio que más se enseña, el de músico clásico, tiene unas implicaciones concretas. Si cambiáramos ese oficio por el de aprender principalmente músicas populares y tradicionales (nótese que dije principalmente y no exclusivamente), tal vez podríamos ayudar a generar un movimiento social que reconozca, valore y visibilice las diferencias culturales al interior de nuestro país. En últimas, podría ayudar a generar una dinámica de tolerancia, de respeto a la diferencia, y de búsqueda constante a la resolución de conflictos.

Si durante todo mi trabajo he hecho numerosas críticas a la ideología que soporta la valoración positiva de la música clásica, no es porque me parezca que esta música no sea valiosa o porque no merezca la pena ser estudiada. Todo lo contrario. El problema está en que el tipo de ideología asociado a ella en el contexto de la educación musical en Colombia ha hecho que se excluyan virtualmente todas las otras formas de hacer música, y por lo tanto los músicos que las hacen y las personas y culturas que representan. En Colombia (y quizás en todos los países del mundo) no es la música clásica la que más se produce y se consume, y no es esta la música con la cual la mayor parte de las personas se identifican. Debemos abogar entonces por una educación menos excluyente, que busque dejar a un lado las jerarquizaciones de raza y clase que la sustentan, y que más bien se produzca de cara a la gran diversidad cultural de la sociedad en la que se encuentra y con la cual tiene una responsabilidad social que no puede seguir negando. De lo contrario, si continuamos reproduciendo la educación actual, estaremos (quizás muy tranquilamente) ayudando a perpetuar las desigualdades sociales. Como lo dice Guattari:

Las personas que (í) en la universidad, se consideran simples depositarias de un saber científico o simples canales de transmisión del mismo, sólo por eso, ya hicieron una opción reaccionaria. Sea cual sea su inocencia o su buena voluntad, ocupan efectivamente una posición de refuerzo de los sistemas de producción de la subjetividad dominante (2005, pág. 43).

Trabajos citados

- Ake, D. (2002). *Jazz Cultures*. California: University of California Press.
- Applegate, C. (1998). How German Is It? Nationalism and the Idea of Serious Music in the Early Nineteenth. *19th-Century Music*, 21 (3), 274-296.
- Arango, A. M. (2009). "Oiga Maestro... El que escribe gana". Entre el eurocentrismo y la legitimación de saberes musicales locales. En M. Pardo (Ed.), *Música y sociedad en Colombia: traslaciones, legitimaciones e identificaciones*. (págs. 232-251). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo* (www.revistaacontratiempo.com) (13).
- ASAB, F. d. (2006). *Documento para obtener el registro calificado*. Bogotá.
- Asprilla, L. I., & de la Guardia, G. (2009). *Hacia un modelo alternativo para la formación musical*. Bogotá: Universidad Central.
- Austerlitz, P. (2005). *Jazz consciousness: music, race, and humanity*. Middletown, U.S.: Wesleyan University Press.
- Barriga, M. L. (2005). *La educación musical en Bogotá: 1880-1920*.
- Bernal, M. (17 de junio de 2010). Entrevista a Manuel Bernal. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. (2000). Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura. En S. Castro-Gómez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (págs. 93-107). Bogotá: Instituto Pensar.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Central.
- Castro-Gómez, S., & Restrepo, E. (2008). Introducción: colombianidad, población y diferencia. En S. Castro-Gómez, & E. Restrepo (Edits.), *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX* (págs. 10-40). Bogotá: Javeriana, Instituto Pensar.
- CEM. (2004). *Documento Curricular*.
- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets editores.

- Choksy, L., Abramson, R., Gillespie, A., Woods, D., & York, F. (2001). *Teaching Music in the Twenty-First Century*. New Jersey: Prentice-all.
- Conservatorio. (2005). *Acreditación Carrera de Música Instrumental, Conservatorio Universidad Nacional*. Bogotá.
- Conservatorio. (2005). *Documento para la Acreditación Carrera de Música*.
- Convers, L., & Ochoa, J. S. (2007). Una propuesta metodológica para abordar el estudio de las músicas populares en la academia. *1er. Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Música Popular*. Villa María (Argentina).
- Cortés, J. La polémica sobre lo nacional en la música popular colombiana. *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular*. Bogotá.
- Dahlhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Barcelona: Idea books.
- Fischerman, D. (2005). *Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires: Paidós.
- Frith, S. (2007). Is jazz popular music? *Jazz research journal*, 1 (1).
- Gámez, A. (31 de Agosto de 2010). Entrevista a Angélica Gámez. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- García Canclini, N. (1990). La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Inglaterra: Ashgate Publishing Limited.
- Green, L. (2003). Music education, cultural capital, and social group identity. En M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton, *The cultural study of music* (págs. 263-273). Nueva York y Londres: Routledge.
- Green, L. (2007). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. England: Ashgate.
- Grossberg, L. In Search of Modernities. En L. Grossberg, *We Want to Change the World: The intellectual labor of cultural studies*.
- Guattari, F. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Guzmán, C. (8 de septiembre de 2010). Entrevista a Carlos Guzmán. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Hernández, Ó. (2007). La colonialidad y la poscolonialidad musical en Colombia. *Latin american music review*, 28 (2), 242-270.
- Hobsbawm, E. (1999). *Gente poco corriente: resistencia, rebelión y jazz*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Humar, Z. (2009). Rutas Biográficas e Historias de los Estudios Culturales en Colombia. Entrevista a Santiago Castro-Gómez. *Tabula Rasa*, 377-391.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lambuley, N. (26 de 3 de 2010). Entrevista a Néstor Lambuley. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Leppert, R., & McClary, S. (1987). Introduction. En R. Leppert, & S. McClary (Edits.), *Music and society: the politics of composition, performance and reception* (págs. ix-xix). New York: Cambridge University Press.
- Mignolo, W. (2010). Aiesthesis decolonial. *Calle 14*, 4 (4), 10-25.

- Miñana, C. (1987). Músicas y métodos pedagógicos, algunas tesis y su génesis. *A Contratiempo: música y danza*, 78-83.
- Mitchell, T. (2000). The Stage of Modernity. En T. Mitchell (Ed.), *Questions of Modernity* (págs. 1-34). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Muñoz, C. (2009). *To colombianize Colombia: cultural politics, modernization and nationalism in Colombia, 1930-1946*.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Illinois: University of Illinois Press.
- Nettl, B. (1992). Mozart and the ethnomusicological study of western culture. En K. Bergerone, & P. Bohlman (Edits.), *Disciplining music: musicology and its canons* (págs. 137-155). Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- O'Brien, M. (2010). *Disciplining the Popular: New Institutions for Argentine Music Education as Cultural Systems*. Austin, Texas: Tesis para optar al título de Doctorado en Musicología.
- Ochoa, A. M. (2000). El sentido de los estudios de músicas populares en Colombia. *Actas del III congreso latinoamericano de la IASPM*.
- Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Norma.
- Ochoa, A. M. (1996). *Plotting musical territories: three studies in processes of recontextualization of musical folklore in the andean region of Colombia*.
- Ochoa, J. S. (2011). El Canon del Jazz en Colombia: una aproximación a través de artículos periodísticos. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6 (1).
- Pedraza, M. (25 de Junio de 2010). Entrevista a Miguel Pedraza. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Quijano, A. (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (págs. 201-242). Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Quintana, A. (2008). *Perspectiva de género en el PNMC: una mirada diagnóstica a orquestas, bandas, escuelas de música tradicionales y coros, y propuesta para la implementación del enfoque de género*. Recuperado el 7 de septiembre de 2010, de Ministerio de Cultura: <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=27309#>
- Ramírez, J. (17 de junio de 2010). Entrevista a Jaime Ramírez. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Rogers, M. (1984). *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. Illinois: Southern Illinois University.
- Said, E. (2004). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Santamaría, C. (2006). *Bambuco, Tango, and Bolero: music, identity, and class struggles in Medellín, Colombia, 1930-1953*. Pittsburgh.
- Sarmiento, M. (27 de agosto de 2010). Entrevista a Mario Sarmiento. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Schuman, W. (1948). On Teaching the Literature and Materials of Music. *The Musical Quarterly*, 34 (2), 155-168.
- Sossa, J. (20 de 8 de 2010). Entrevista a Jorge Sossa. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Sossa, J. M. (11 de agosto de 2010). Entrevista a Juan Miguel Sossa. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Tomlinson, G. (1991). Cultural Dialogics and Jazz: a white historian signifies. *Black Music Research Journal*, 11 (2), 229-264.

- Tomlinson, G. (2003). Musicology, anthropology, history. En M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton, *The cultural study of music* (págs. 31-44). Nueva York y Londres: Routledge.
- Vale, E. (1985). *Técnicas del guión para cine y televisión*. Barcelona: Gedisa.
- Vanegas, P. (25 de junio de 2010). Entrevista a Patricia Vanegas. (J. S. Ochoa, Entrevistador)
- Wade, P. (2000). *Music, race and nation: música tropical in Colombia*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolff, J. (1987). Foreword: The ideology of autonomous art. En R. Leppert, & S. McClary (Edits.), *Music and society: the politics of composition, performance and reception* (págs. 1-12). New York: Cambridge University Press.
- Zapata, G., Goubert, B., & Maldonado, J. F. (2004). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.