

La formación del gusto musical en la enseñanza de la música y el canto en la ciudad de
Bogotá (1903- 1936)

Diana Carolina Piraquive Monroy

Trabajo de grado para optar por el título de
Magister en estudios culturales

Director Eduardo Restrepo

Maestría en estudios culturales
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá
2016

Yo, Diana Carolina Piraquive Monroy, 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.

Diana Carolina Piraquive Monroy

19 de Septiembre de 2016

AGRADECIMIENTOS

Tras tantos tropiezos, caídas, depresiones, lágrimas, risas, memes, grupos de apoyo y bullying siempre estuvieron pacientes mi familia, mi mascota, mis amigos y mis profes apoyándome de manera incondicional a lo largo de este proceso. A ellos y a las fuerzas superiores que controlan este universo, les dedico este trabajo y les agradezco con el alma siempre haber estado ahí en los momentos de recochita y de depresión existencial.

A mis padres y a mi hermano por seguirme la cuerda en cuanto bobada quiero hacer en la vida, por soportarme y por la paciencia infinita en situaciones detestables como trabajar en la tesis o estudiar en medio de celebraciones y agasajos. A mi tío William por motivar en mí ese deseo de acercarme a la investigación y entregarle mi alma a las ciencias sociales.

De manera especial quiero agradecerle a Eduardo Restrepo porque me permitió recuperar el gusto por los estudios culturales, por toda la ayuda, por aguantar mis pendejadas, por la paciencia infinita de tener una estudiante con tantos videos e inseguridades, por tenerme tanta fe y por decirme siempre la palabra correcta en el momento indicado. Millones de abrazotes para ti!!!

A Marcela, mi fiel amiga de mil batallas, la quiero montones!! A Ronal y Yekis, gracias por reírse de mis desgracias, por todo su apoyo, por toda la buena energía y por estar ahí siempre que los he necesitado, los amo. A Tephis, Cata, Adri, Carlitos, Andy, Mompi, Juancho, Sarita, Mari, Carito, Katty, “La Manada”, y Luis por hacerme porras y ayudarme en los altibajos que se derivan de hacer una tesis de grado. A Paula, Ferney, Karen y La Mona por seguir siendo mis amigos ante la negativa ñoña de no poder acompañarlos a tantos planes. A mis amiwis investigativas Laurita y Nathy, gracias por escucharme y darme tan valiosos consejos acompañados de las respectivas porras. A Jhon por toda la colaboración y consejos en mi búsqueda de fuentes cuando pensé que mi tema ya no tenía futuro. Y finalmente a mi *Grupo de apoyo tesis*, Juan Pablo y Anderson, esa iniciativa de quedarse en horas extra para trabajar en la tesis fue un impulso muy efectivo!!

CONTENIDO

Introducción.....	1
El sujeto moderno y el gusto musical	3
Capítulo 1. El Conservatorio Nacional de Música: entre en “arte vulgar” y el verdadero arte	7
A artista inteligente, público menos inculto	11
Entre el arte vulgar y el verdadero arte.....	19
Lo popular no siempre es nacional.....	27
Capítulo 2. La educación y el gusto musical del niño colombiano: una mirada desde la pedagogía católica	35
Educación de los sentidos y del alma: sugerencias para aplicar la pedagogía católica...38	
Procedimientos pedagógicos para formar oídos educados.....	44
Capítulo 3. El gusto musical del maestro y el niño: entre libros y métodos de enseñanza... 58	
Libros para la enseñanza de la música: entre signos y sonidos.....	60
Buenos y malos sonidos en los libros de enseñanza para la producción del buen gusto musical.....	75
Cuerpos productores de belleza musical.....	84
Conclusiones	95
Referencias citadas.....	102

Introducción

La música siempre ha sido un factor fundamental en mi vida. Escuchar uno u otro género musical era algo realmente común en mis espacios cotidianos y frecuentemente fui conocida como una persona de gustos musicales diversos, tal vez, demasiado diversos a los oídos de muchas personas.

Esos mismos oídos que cuestionaban entre chistes y chanzas lo que me gustaba oír, nombraban frecuentemente de manera despectiva algunos tipos de música mientras enaltecían las bondades de escuchar algunos otros, es decir, mientras me trataban de cantinera por escuchar una canción de Alci Acosta o de los grandiosos Hispanos, destacaban *lo buena* que era la música rock o las baladas románticas extranjeras que no sonaban tan *mañe*.

Esas apreciaciones que aparentan ser una cosa tan natural que no amerita un gran debate o una reflexión académica porque como dicen las abuelitas “entre gustos no hay disgustos”, generaban cierta incomodidad en mí, especialmente porque sus valoraciones sobre la música que escucho se fundamentaban en “ideas tácitas y naturalizadas” de unos espacios adecuados para escucharlas, de quiénes deberían escucharlas y bajo qué circunstancias deberían hacerlo. Todo ello me llevó a preguntarme ¿Por qué las personas parecen relacionar la música con espacios específicos?, ¿Por qué se asocian actividades con música? y ¿Qué determina el buen o el mal gusto musical?, además, si mi gusto musical desde el punto de vista de otros era malo ¿Cuáles eran las implicaciones de eso? Y ¿por qué para algunos de mis compañeros la música que te gusta se asocia necesariamente con el lugar que se ocupa en la sociedad y el capital cultural que se posee?

No fue tarea fácil rastrear el momento en el que ese debate se asumió con fuerza entre los músicos bogotanos; sin embargo, el momento clave que le daría respuesta a estas y a otras preguntas que me ayudaron a dar a luz esta tesis de grado, llegó de la manera más inesperada.

Por casualidades de la vida me fue solicitada una charla sobre música en el siglo XIX, tema del que no tenía la más remota idea. Sin embargo, la lógica que siguieron los incautos que me invitaron fue la siguiente: a Diana le gusta la música, le hemos escuchado algunas anécdotas sobre canciones.... Conclusión, ella debe saber sobre la música del siglo XIX; craso error. No solo no soy especialista en ese tema, tampoco contaba con el tiempo suficiente para convertirme en la gurú de la música colombiana en menos de una semana; no obstante, decidí asumir el reto advirtiéndoles a mis amigos que se podían arrepentir de esa idea descabellada, pero lo que nunca imagine era lo apasionante que podría llegar a ser el tema.

Indagué, leí, escuché, me indigné y como muchos, llegue a las discusiones que se dieron en el país sobre el bambuco, sus orígenes y el proceso de blanqueamiento al que fue sometido para poder ser aceptado dentro de los círculos académicos de los artistas que contaban con el status de decir qué podría y qué no podría llegar a ser considerado arte a nivel musical.

Fue para mí realmente una experiencia grata poder sumergirme en ese periodo de la historia musical colombiana de la que tanto se ha escrito e investigado; sin embargo, no podía dejar de preguntarme de ¿dónde habían surgido los criterios que le permitían a estos artistas descalificar la producción artística de otros músicos y sus gustos, tal como me estaba ocurriendo a mi? ... esa fue la primera pista que me ayudó a identificar uno de los momentos clave en el que el gusto musical fue definido y agenciado desde diversos escenarios, en manos de músicos que estaban buscando profesionalizarse, tal como se estaba haciendo en otros lugares del mundo, y en ese marco definir las características constitutivas del gusto musical.

Si bien mi primera pista me indicaba un posible camino, poco transitado hasta ahora, pero seguro para recorrer; aún me seguía inquietando cómo esas definiciones llegaron a ser apropiadas por las personas que no pertenecían al campo musical y en ello la clave fueron los escenarios educativos, particularmente las Escuelas Normales y los libros de texto que se empezaron a emplear para la enseñanza del canto y la música bajo fines pedagógicos

específicos, enmarcados en los objetivos pedagógicos que pretendían alcanzar los gobiernos conservadores con la pedagogía católica.

Partiendo de ello, me tracé como objetivo principal analizar la configuración del gusto musical del sujeto moderno colombiano en las dos primeras décadas del siglo XX en tres escenarios específicos: la institución de formación musical especializada de la época, a saber, la Academia Nacional de Música y posteriormente Conservatorio Nacional de Música; las Escuelas Normales bogotanas a través de sus publicaciones, y los libros de enseñanza de música que fueron empleados en la formación de maestros. Con ello, pretendía rastrear los discursos y estrategias que hicieron posible hablar del buen y el mal gusto musical en el marco de un contexto en el que las ideas que sustentaban *lo moderno* se hacían cada vez más cotidianas, para ello el método no podría ser otro que el genealógico siguiendo las ideas de Foucault, dando una mirada a la historia diferente a la linealidad de la historiografía tradicional.

En ese sentido, la apuesta es clara y para hacerla efectiva no bastó con una mirada disciplinaria, fue necesario pensar en un área común de conocimientos que permitiera comprender la complejidad que muestra el contexto de estudio, un contexto que no está muerto porque aún sus efectos se sienten en nuestro presente, nos atraviesan y nos interpelan cada vez que son descalificadas las sonoridades que se salen de la notación occidental o que se escapan de su racionalidad; cada vez que somos criticados por escuchar esa música que no sigue los parámetros académicos o que no es propia de los grandes salones de concierto. Esta investigación busca generar ante todo un espacio de reflexión en el que el lector pueda comprender cómo fue educado su oído, su cuerpo y la dimensión estética de su subjetividad.

El sujeto moderno y el gusto musical

En Colombia la modernidad se planteó como un discurso que se manifestó como un anhelo, como aquel presente que se siente incompleto, que busca alcanzar la experiencia imaginada y utópica posible solamente con el progreso, y para ello, la inmovilidad era impensable y la vigencia de lo viejo era incongruente ante las grandes promesas de lo nuevo. Frente a estas

ideas, los colombianos que recibieron al naciente siglo XX quisieron encarnar con sus espacios, costumbres, vestimentas y gustos lo que significaba la modernidad desde la mirada europea, y en consecuencia, lo que fueron sus manifestaciones en las subjetividades de esos individuos mediante la efectividad de su cara oculta, la colonialidad (Castro-Gómez, 2009).

En la definición de esos gustos a nivel musical, jugaron un papel fundamental los músicos bogotanos que hacían parte del naciente campo artístico musical y que además habían sido educados en conservatorios europeos o *Scholas* de canto, pues fueron ellos quienes se interesaron en educar a un público que poco estaba familiarizado con este tipo de composiciones. De forma complementaria, la formación del gusto trascendió como preocupación pedagógica al interior de los escenarios de discusión pedagógica que abogaban por la educación del niño colombiano en su dimensión intelectual, moral y física; dimensiones en las que el gusto musical se convirtió en la posibilidad de interiorizar formas de comportamiento, percepciones y conocimientos enmarcados en las intencionalidades de la pedagogía católica.

Con esos objetivos en marcha, la educación de los maestros resultó ser vital para lograr su efectividad, de allí que de manera progresiva se hayan empleado numerosos libros de texto que legitimaron las formas de percibir y producir la música desde una mirada occidental inserta en el proyecto moderno que se agenciaba en el país.

Para realizar este abordaje, a nivel conceptual fueron valiosos los planteamientos de Pierre Bourdieu, algunas categorías del grupo modernidad/colonialidad y numerosas ideas de algunos investigadores que, de manera independiente, han venido proponiendo una serie de conceptos nuevos para la comprensión de este tipo de procesos. Frente estas últimas categorías, he de decir que en tanto están siendo recientemente trabajadas y formuladas, aún es complicado usarlas por fuera de los límites propuestos por sus creadores para la comprensión del problema de investigación que aquí se propone.

En ese sentido, veo la necesidad de mencionar algunos de los limitantes que hallé, puesto que este trabajo se plantea bajo la intención de generar algunos trazos y sugerencias, para el posible desarrollo de una categoría que abarque el tema de la *colonialidad del gusto musical* para comprender estos procesos, pues otras categorías recientes que han decidido transitar por los caminos de la estética musical centran su mirada en elementos diferentes que solo me permitieron explicar algunos elementos de lo que hallé en mis fuentes primarias.

En primer lugar, Óscar Hernández Salgar (2007) propone el concepto de *colonialidad musical* o *colonialidad del sonido musical* para analizar la manera en que la música europea se configuró como un punto cero universalista y objetivo, desde el que otras sonoridades fueron excluidas centrando su mirada en los procesos de configuración de ese discurso. Uno de los escenarios de análisis de este autor es el debate que se presentó en el país en los años veinte alrededor del bambuco como *aire nacional* que representa a todos los colombianos; sin embargo, he de precisar que a través de esta categoría no se profundiza en los procesos de configuración del gusto musical.

De otro lado la *colonialidad estética de los sentidos*, es una categoría propuesta por Edgar Lambuley (2011) para explicar la manera en que el arte en general operó como un dispositivo de disciplinamiento mental y corporal, que permitía insertarlo en el ámbito de la recreación, la diversión y la ocupación del tiempo libre, junto con los binarismos que lo fundamentaban (Lambuley, 2005). No obstante, tampoco profundiza en los procesos de configuración del gusto musical por medio de esas corporalidades o de esos procesos de disciplinamiento, cuestiones importantes que podrían ser analizadas de forma complementaria a la hora de concebir al arte como dispositivo.

Finalmente, la categoría de *colonialidad sonora* recientemente propuesta por Mayra Estévez (2015) busca “reflexionar y actuar desde la perspectiva decolonial para activar la conjunción entre la geopolítica y la corpo-política en la reproductibilidad sonora” (Estévez, 2015: 63), de manera que sea posible pensar conceptualmente un lugar de intervención y resistencia musical frente a las estrategias desarrolladas por la colonialidad del poder.

Frente a lo que posibilitaría esta categoría, se evidencia que su lugar de análisis son precisamente las formas de resistir a los efectos de la colonialidad del poder, mas no se centra en los procesos que llevan a que ciertas sonoridades se instauren como hegemónicas produciendo formas particulares de percibir la música.

A pesar de los obstáculos y limitantes que surgieron a lo largo del camino, es necesario reconocer que son variadas e importantes las propuestas que se están adelantando al respecto en el campo de los estudios culturales, abriendo así la posibilidad de abrir nuevas vetas de trabajo para que poco a poco se enriquezcan las discusiones conceptuales y las categorías que van a permitir abordar un tema tan apasionante e interesante como la formación del gusto musical del sujeto moderno.

Para evidenciar dicho abordaje y mis respectivos hallazgos, el lector encontrará en el primer capítulo los múltiples debates que suscitó la reapertura de la Academia Nacional de Música y su posterior transformación en Conservatorio Nacional, junto con las apuestas de formación musical que me permiten referirme al surgimiento del campo artístico musical a partir de la formulación de unos opuestos que posibilitaron su reafirmación y cómo en todo ello el gusto musical se convirtió en uno de los ejes vertebrales; en el segundo capítulo, se mostrará cómo se justificó la educación artística y particularmente la educación musical, en el marco de los ejes propuestos por la pedagógica católica, produciendo así una serie de recomendaciones y estrategias que pretendían educar el oído del niño colombiano desde lo físico, lo moral y lo intelectual; y finalmente en el tercer capítulo, se hará un acercamiento a los libros de texto empleados en las Escuelas Normales para la enseñanza de la música y el canto, buscando con ello formar el gusto de los maestros que tendrían a cargo la educación del oído del niño y cómo en ese proceso se implementaron formas concretas de conocer y de ser.

Finalmente quiero manifestar que las enseñanzas fueron muchas y las caídas aún más numerosas, sobre todo para una licenciada en ciencias sociales amante del chucu chucu, que no contaba con la formación musical para comprender numerosas discusiones musicales que se tornaban a veces tan técnicas, que tenía que apelar a mi instinto para

acercarme y no desistir en el intento. Debo aceptar además que algo similar me ocurrió con las fuentes primarias, pues es también mi primer trabajo de investigación histórica en el que más de una vez me pregunté cómo hacen los historiadores para darle sentido y coherencia a tantas ideas y discusiones que muchas veces me fue difícil mapear. A los músicos, musicólogos e historiadores mis más sinceros respetos en tan loable trabajo y de antemano presento mis disculpas por los errores que mi inexperiencia pueda evidenciar.

Capítulo 1

El Conservatorio Nacional de Música: entre el “arte vulgar” y el verdadero arte

En términos musicales, el siglo XIX ha sido considerado el periodo más importante de la historia colombiana por los procesos que llevaron a la consolidación de proyectos formales, que buscaron profesionalizar la carrera del músico y con ellos los espacios en los que éstos se desempeñaban. Bajo esa intencionalidad es bien conocido el proyecto que emprendió el pintor y músico Henry Price al crear la Sociedad Filarmónica (1846-1857), considerada la primera orquesta estable de la ciudad de Bogotá (Duque, 1996), a pesar de haber sobrevivido tan solo 11 años en los que grandes músicos del país se formaron y dieron a conocer sus obras. Si algo demostró la existencia de la Sociedad filarmónica, fue la oportunidad de organizar a los músicos del país en torno a programas estructurados, la creación de conciertos y la posibilidad de generar procesos de formación formales.

Si bien los gobiernos posteriores reconocieron el potencial de la formación musical en todos los niveles educativos, fueron los liberales del periodo radical de los Estados Unidos de Colombia quienes le dieron fuerza al componente musical dentro de su reforma educativa, de allí que hayan designado a Oreste Sindici para idear el tipo de formación que se debía agenciar, las obras que debían ser enseñadas y los libros escolares que emplearían los maestros en el marco de los planteamientos del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi.

Estas reformas no durarían mucho debido a la caída del liberalismo radical y la llegada de la denominada Regeneración en manos de los conservadores, quienes además de reestructurar políticamente al país, decidieron darle un vuelco a las reformas educativas para devolver a las manos de la iglesia la educación de los colombianos. La enseñanza de la música tuvo una ligera transformación que diferenció la formación musical en especializada, con la creación de la Academia Nacional de Música (1892), y la no especializada que sería la ofrecida en las Escuelas Normales y en las escuelas primarias.

La Academia Nacional de Música nace de la iniciativa y gestiones de Jorge Wilson Price, hijo de Henry Price, arquitecto de formación y músico aficionado que quería revivir la intención de su padre de darle un carácter más formal a la preparación de los músicos del país, concentrando los esfuerzos económicos y estatales en un instituto que pudiese ofrecer formación de calidad, siguiendo las ideas que estaban circulando en el mundo desde el punto de vista pedagógico y desde los referentes musicales que debían ser conocidos por los músicos para poder ser llamados de esa manera. Entre los numerosos reconocimientos que le han hecho los investigadores musicales del país a la Academia como Jaime Cortés (2011), Martha Barriga (2011), Luis Mesa (2013), entre otros; se encuentra el haber gestionado ante el Estado la necesidad de titular a los estudiantes formados en sus aulas en la búsqueda de profesionalizar el oficio del músico. De allí que haya solicitado, en numerosas ocasiones, la necesidad de articular la Academia a la Universidad Nacional de Colombia, solicitud que realmente fue atendida décadas más tarde en el periodo de la República Liberal en los años 30s. Así mismo, se destacó por haber formado a una buena parte de los músicos más reconocidos del país, como Guillermo Uribe Holguín, Santos Cifuentes, Emilio Murillo, Pedro Morales Pino y Andrés Martínez Montoya.

Entre 1882 y 1899, la Academia tuvo una sección para hombres, controlada con la “rigurosidad y la disciplina requeridas” para el buen comportamiento y el buen nombre de los músicos capitalinos; y la sección de señoritas, a cargo de una directora que establecía reglas estrictas con respecto a la permanencia de las estudiantes de acuerdo con sus habilidades corporales, actitudinales o por *no tener disposición para la música*

“para las mujeres futuras pianistas, violinistas o cantantes, no resultaba fácil mantenerse en la academia, ya que eran eliminadas de las clases de música por diversos motivos, tales como: padecer de laringitis, por desafinación, falta de estudio, problemas personales, o simplemente por considerar que no tenían disposición para la música. Pero aun teniendo disposición para la música, el hecho de que una mujer pensara en contraer matrimonio, constituía una razón de suficiente peso como para ser eliminada de las clases de música” (Barriga, 2011: 140).

A pesar de las dificultades que para las mujeres podría representar el estudio de la música en el marco de lo que les era exigido en su rol femenino a principios del siglo XX, la Academia tituló a la primera mujer músico de la época, la pianista María Gutiérrez (Mesa, 2013). Esto significó, a los ojos de muchos, un gran avance, no solo por las circunstancias antes mencionadas, sino también porque las condiciones de la sección de señoritas fueron aún más precarias que las de la sección de hombres.

El funcionamiento general de la Academia no fue tarea fácil. Price tuvo que gestionar este espacio hasta lograr consolidarlo y convertirlo en una institución que fuese reconocida por la formación de los mejores músicos del país, siguiendo los modelos de educación musical de Londres, París, Bruselas, Madrid, Frankfurt y Leipzig (Bermúdez y Duque, 2000). Price también produjo una publicación llamada *Anuario de la Academia Nacional de Música* entre 1888 y 1899 con el fin de informar sobre las actividades que allí se desarrollaban y promovió la publicación de las teorías que emanaban de la práctica de sus maestros, tal como ocurrió con el músico Santos Cifuentes (Mesa, 2013). Tras dieciocho años de actividades, la Academia se ve obligada a cesar sus labores en 1899 a causa del inicio de la Guerra de los Mil Días. Aunque hubo numerosos intentos de reiniciar labores, Jorge Price decide finalmente desistir ante las múltiples dificultades que acallaban definitivamente sus intenciones.

No obstante, en 1905, bajo el gobierno de Rafael Reyes, la Academia reabre sus puertas bajo la dirección del músico Honorio Alarcón quien promovió la aplicación del modelo

alemán para la formación de músicos. Sin embargo, su gestión no duró mucho tiempo y tuvo que dejar como encargado interino a Andrés Martínez Montoya. Según Jaime Cortés, “esto marcó una segunda etapa del plantel, con una visión más especializada y enfocada a formar músicos profesionales más que aficionados” (2011: 108). Tras numerosos cambios políticos en el país y una particular recolección de firmas en un memorial que se presentó al Ministerio de Instrucción Pública (Alarcón, 1910: párr. 1), Jorge Price asume de nuevo la dirección de la academia entre 1909 y 1910 retomando el enfoque que la Academia había tenido en sus inicios, lo que generó amplios debates entre aquellos que consideraban que era necesario valorar los alcances y avances de las últimas direcciones.

Uno de los debates más fuertes, según Cortés (2011), fue el que tuvo lugar entre Santos Cifuentes (colaborador de Price) y Guillermo Uribe Holguín, antiguo estudiante de la Academia y recientemente egresado de la Schola Cantorum de París. Esta situación se agudizó con el nombramiento de Uribe Holguín como director de lo que a partir de ese momento dejaría de ser Academia para convertirse en Conservatorio Nacional de Música, iniciando con ello una tercera etapa de la institución (Cortés, 2011).

Según Egberto Bermúdez y Ellie Duque (2000), pasar de Academia a Conservatorio no fue un simple cambio de nombre, realmente implicó un cambio radical de programa. Guillermo Uribe Holguín se caracterizó por su elección tajante de un solo modelo para la educación musical dentro del Conservatorio fundamentado fielmente en el programa de su alma mater, la Schola Cantorum de París dirigida por Vincent d’Indy. Esta elección le dio una mayor importancia a la enseñanza de la historia musical y al estudio de las obras de músicos europeos como “Ravel, Debussy, Brahms, Mussorgsky, Tchaikovsky, Duparc, Franck, D’Indy, Wagner y en fin, una pléyade de obras y nombres que apenas existían en los diccionarios escritos en lenguas diferentes al español. El embate de Uribe Holguín fue sin rodeos y agresivo, en lo musical y en lo verbal” (Bermúdez y Duque, 2000:142), hasta el punto que en la publicación de la *Revista del Conservatorio* arremetió contra la formación que antes había sido planteada en la Academia Nacional de Música.

En su propuesta de formación en el Conservatorio Nacional de Música, Guillermo Uribe Holguín incluyó numerosos referentes musicales europeos como una forma de llegar a comprender la obra artística y la música moderna. Dicha elección le hizo ganar adeptos que veían en ello la oportunidad de actualizar sus repertorios musicales ante la escasez de ese material en el país, pero otros tantos leyeron en su propuesta una afrenta a lo que había sido cultivado en los años de la Academia Nacional de Música en manos de Jorge Price. Muestra de esta discusión son las cartas que cruzaron numerosos músicos de la época y sus columnas de opinión, especialmente frente a varias decisiones y posturas tomadas por Uribe Holguín en lo que respecta a la formación musical que se dieron a conocer a través de distintos medios, como fue el caso de la *Revista del Conservatorio*, las separatas de periódicos como *El Nuevo Tiempo* y, en general, en artículos de periódicos como *El liberal*, *El Artista*, *La Nación*, *El contemporáneo*, *La época*, entre otros.

En el capítulo que aquí se presenta se examinará la manera en que estos músicos bogotanos produjeron y legitimaron una serie de discursos que pretendían definir la música moderna, los métodos racionales y científicos para la interpretación musical, y la idea que debía ser promovida sobre el buen gusto musical. Para ello, en este capítulo se presentan las ideas de músicos como Honorio Alarcón y Guillermo Uribe Holguín frente a la diferenciación entre artista y el público, y la manera en que ambos debían ser educados; la definición de gusto musical bajo la cual se planteó la diferenciación entre *verdadero arte* y *arte vulgar*, especialmente desde el Conservatorio Nacional de Música; y derivada de ello, la discusión en torno a la música nacional mediante la diferenciación entre arte nacional y arte popular, un debate que calentó los ánimos en los años 20s e inicios de los 30s.

A artista inteligente, público menos inculto

En 1905, con la reapertura de la Academia Nacional de Música, Honorio Alarcón, secundado por algunos músicos como Andrés Martínez, propone una serie de reformas que a los ojos de muchos le dieron una nueva cara a la formación musical: desde la gestión para la consecución de nuevos instrumentos hasta la existencia de clases mixtas obedeciendo al ejemplo dado por la civilizada Europa (Alarcón, 1910: párr. 15). Estas fueron iniciativas

que Alarcón agenció para mejorar el estado en el que se encontraba el *Arte* de la música en Bogotá. A pesar del reconocimiento y la generalizada acogida de estas reformas, un sector de la sociedad bogotana pidió ante el Ministerio de Instrucción Pública que Alarcón debía ser removido cuanto antes del cargo para ser sustituido por el fundador de la Academia Jorge W. Price. Dicha solicitud fue atendida sin esperar la llegada de Alarcón al país, pues en ese momento se encontraba en Europa adquiriendo nuevos materiales para la Academia que estaba siendo dirigida temporalmente por Andrés Martínez.

Una vez asumido el cargo, Jorge W. Price hizo público su informe al Ministerio de Instrucción Pública en el que describía el estado actual de la Academia, insistiendo en la lamentable situación en que se encontraba, e identificando como principal causa la decisión de Alarcón de dejar de lado algunas de las estrategias que él había creado en los inicios de la Academia, a saber, la implementación de un Plan de Estudios General y la aplicación del reglamento. A esto se sumó la crítica moral que de no haber diferenciado espacios y materias para hombres y mujeres en la Academia, lo que dejó ver definitivamente la estrecha relación de Price con los sectores conservadores de la sociedad bogotana. Frente a ese informe en particular, hubo un sinnúmero de artículos de prensa en los que distintos músicos (de manera directa o anónima) mostraban su apoyo o rechazo a una u otra parte. La única respuesta por parte de la anterior dirección estuvo a cargo de Andrés Martínez, a lo que Price respondió también públicamente, iniciando así un cruce de respuestas y acusaciones en las que finalmente Alarcón, poco partidario de polémicas, tuvo que participar explicando y respondiendo desde Europa los cuestionamientos que se le estaban realizando.

En su respuesta titulada *Academia Nacional de Música*, Honorio Alarcón resalta los múltiples obstáculos que tuvo que superar para volver a poner en funcionamiento la Academia, mejorando las condiciones materiales que eran necesarias para una completa formación musical y reorganizando la forma en que allí era pensada la educación musical. Esto último fue el resultado de un análisis profundo de lo que se había venido enseñando a lo largo de la dirección de Price y las necesidades del país en materia musical (Alarcón, 1910). A lo largo de su argumentación, Alarcón destaca en numerosas ocasiones la

importancia de Europa como referente de formación, al tratarse de un ejemplo de civilización y avance musical en el que las principales transformaciones musicales se estaban dando cita. De hecho, su viaje tenía como uno de sus objetivos estudiar los institutos europeos análogos analizando sus enfoques, reglamentos y estrategias aplicables a las características de Colombia para oficializar, a través del Ministerio de Instrucción Pública, las disposiciones de funcionamiento de Honorio Alarcón en calidad de Director de la Academia Nacional de Música.

Si se miran detenidamente estas líneas publicadas por Honorio Alarcón, más allá del altercado con Jorge W. Price y el insistente tono de defensa de su gestión, es posible evidenciar además una de las preocupaciones centrales de su labor como director: la emergencia de la formación del público como un elemento fundamental dentro de los deberes asumidos por la Academia. En efecto, en palabras de Alarcón la misión de la Academia desde su reapertura consistía principalmente en

“propagar el conocimiento de la buena música en el mayor radio posible; vimos la necesidad en que estábamos ante todo de formar **público**, inteligente y de criterio justo en asuntos musicales; creímos que podía conseguirse en mucha parte con el trato continuo con los autores clásicos por medio de sus obras, mientras vienen conocimientos más profundos – *que no se improvisan* – que nos lleven al verdadero campo de la ciencia ; comprendimos que el estudio del piano – del pianoforte, pues, - era un gran auxiliar, y por eso le dimos el ensanche que el Sr. Price nos critica, concediéndonos de antemano la razón él mismo cuando dice que es el instrumento que más generaliza el Divino Arte de la Música” (Alarcón, 1910: párrafo 10; énfasis agregado).

En sus afirmaciones es posible identificar, entre varios elementos, una definición concreta de lo que sería el campo musical asumiéndolo como un *Arte* asociado con lo divino y con los criterios de un saber científico, que al ser considerado *verdadero* establece una diferenciación clara con el saber que podría llegar a tener el público en general. En otras palabras, mientras existe un público poco inteligente que aún no ha desarrollado un *criterio*

justo en asuntos musicales, el verdadero campo de la ciencia y del *Divino Arte* se caracteriza por sus conocimientos más profundos. Aparentemente se estaría planteando algo que de por sí es evidente con una lectura detenida de la cita anterior; no obstante, esa diferenciación muestra una de las raíces de la discusión de estos músicos bogotanos en las dos primeras décadas del siglo XX: la preocupación por diferenciar la música hecha según los criterios establecidos por los grandes músicos de la historia (específicamente europeos) y aquella que puede ser comprendida sin dificultad porque no requiere de unos conocimientos profundos de lo que sería considerado el *Divino Arte* (con inicial en mayúscula) *de la Música*.

En ese sentido, es clara para Alarcón la necesidad de formar a través de la Academia los criterios del público y especialmente su percepción, pero ello solamente es posible si el contacto con la música de autores clásicos se convierte en parte de su cotidianidad. La pregunta, sería ¿por qué es esta la estrategia más adecuada? Según Bourdieu (2010), hay una serie de pensamientos, prácticas y gustos que nos han sido heredados generando distinción en un contexto social; sin embargo, hay otros que son adquiridos cuando somos parte de determinados espacios sociales como la escuela o las instituciones educativas en general, en donde se incrementa ese capital cultural que en algunas ocasiones es objeto de pugnas para su control.

En ese orden de ideas, formar el criterio del público significa generar las condiciones objetivas, o si se quiere exteriores, que permitirán la interiorización de los códigos para que le sea posible a las personas que escuchan esta música, comprender y apreciar estéticamente lo que se dice que debe ser admirado; en este caso, quien lo dice es la Academia Nacional de Música y en general el grupo de músicos que están vinculados a la institución y se presentan como los conocedores de ese *Divino Arte de la Música*. La preocupación de fondo que se hace manifiesta en las líneas de Honorio Alarcón, es la necesidad de generar esos códigos porque ante su inexistencia, no solo se estaría hablando de público poco inteligente, sino también se generaría el riesgo de no contar con quien apreciase o reconociese su valor, y eso es algo preocupante porque del acercamiento a este

tipo de música, a su estética fundamentada en la experiencia europea, depende el grado de civilidad de un pueblo.

Esta inquietud no solo hizo parte de las apuestas de Honorio Alarcón como director. Posteriormente, cuando la Academia Nacional de Música pasó a ser Conservatorio Nacional de Música en 1910, Guillermo Uribe Holguín pone en marcha una serie de iniciativas que le dieron la vuelta a la formación musical en el país. Incluso, convirtió en una de las prioridades la formación del gusto del público en manos de músicos que también tendrían que educar su gusto.

Al asumir la dirección del Conservatorio, Guillermo Uribe Holguín propone, como primera medida de su plan, volver a las raíces que originan el arte, su evolución y la manera como de allí se derivan las formas actuales del arte. Para él, sólo así es posible conocerlo realmente y si algún artista quiere ser llamado de esa manera es necesario que siga ese proceso y reconozca las sendas recorridas por los grandes autores en cada periodo de la historia. En ello, Europa cuenta con una “ventaja indudable” y Uribe Holguín lo reconoce sin caer en el pesimismo:

“La civilización artística de la Europa actual es el producto de un refinamiento de varios siglos. No podemos aspirar á conseguir en pocos años ese refinamiento resultante de causas atávicas de una formación lenta y ordenada. En cambio disponemos de medios más rápidos y eficaces de los que se valieron para llegar á ese fin los europeos, porque precisamente comenzamos nuestra educación valiéndonos de recursos ya experimentados” (Uribe Holguín, Diciembre de 1910: 2).

Con esta postura, reconoce en Europa no solo la linealidad de su proceso histórico y el desarrollo de su música de una manera “ordenada” conducente al mejoramiento y al refinamiento que, por ende, los demás países del mundo deben seguir si quieren llegar a producir verdadero arte. De allí que justifique su propuesta de llegar a ese “nivel de Europa” de una manera rápida y eficaz, mediante la adopción de los programas y

estrategias ya aplicadas, específicamente en la Schola Cantorum de París¹. Allí Uribe Holguín se preparó bajo la línea de Vincent d'Indy, uno de los fundadores de la Schola, defensor de algunas ideas del romanticismo y el postromanticismo francés y discípulo de quien sería considerado uno de los padres de la música moderna, César Franck.

Bajo esa idea, la apuesta de Uribe Holguín era convertir al Conservatorio en una

“verdadera escuela de arte, especial para formar los profesionales, los artistas que algún día darán nombre al país como pueblo musical y no en escuelita rudimental, á donde cualquier buen padre de familia mande á sus hijos á aprender el valse con que regalará al primero de sus invitados” (Uribe Holguín, Febrero de 1911: 22).

Según él, la tarea que le había sido asignada era formar una verdadera escuela nacional orientada a educar en la más sublime de las artes, la música; y para lograrlo era necesario pensar a fondo en los involucrados en el proceso de composición, interpretación y recepción de las obras musicales.

Fiel a las enseñanzas de su maestro Vincent d' Indy, Guillermo Uribe Holguín establece la diferencia entre dos tipos de educaciones, la del público y la del artista, bajo esta última denominación incluye al músico técnico y al instrumentista. El músico técnico debe conocer a profundidad su arte para poder así apreciarlo y analizarlo en el proceso de composición o en el de interpretación de obras ajenas, especialmente en lo que respecta al instrumento que ejecuta. De otro lado, el instrumentista debe tener al menos un conocimiento mínimo en torno a su instrumento para comprender el sentido de su ejecución, de modo que es necesario que vaya más allá de lo que enseña la partitura y que profundice en la vida de los autores, sus experiencias a la hora de componer e incluso sus

¹ Esta elección de un único modelo generó un amargo enfrentamiento público entre Guillermo Uribe Holguín y su antiguo maestro Honorio Alarcón, quien a pesar de haber sido formado también en Francia, defendía el modelo de Leipzig. Esta discusión generó un conflicto irreconciliable entre los dos músicos.

antecesores. Según Uribe Holguín, solo así se puede hacer escuela y formar el gusto del músico (Uribe Holguín, diciembre de 1910).

Tanto el músico técnico como el instrumentista son para Uribe Holguín *artistas*, una palabra que inserta al músico en el ámbito de la técnica, pero al mismo tiempo en lo relacionado con concepciones estéticas asociadas con la belleza de un arte que tiene una historia y un pasado. Para Holguín, pensando en la formación que debía ofrecer el Conservatorio, esta belleza se remonta a unos orígenes muy diferentes a los que había propuesto Jorge Price para la Academia Nacional de Música.

Si bien Price y Uribe buscaban que la música que se producía en el país alcanzara los estándares europeos o, si se quiere, de los *países civilizados*, sus influencias eran muy diferentes; mientras para Price eran referencias obligadas Pintsuti, Millocker, Ritoli, Gabussi (Cortés, 2011), entre otros, para Holguín éstas eran un “museo de anónimas nulidades” (Uribe citado por Cortés, 2011: 120) que debían ser sustituidas por el estudio de clásicos obligados para la formación tanto del público como del artista, especialmente Bach y Beethoven. Siguiendo a su maestro D’Indy, quien afirmaba que Bach y Beethoven podrían ser considerados el antiguo y el nuevo testamento (Uribe, 1910) para el estudio de las fugas, cuartetos y sonatas, a partir de allí el estudio debía iniciar con los antiguos, los clásicos, pasando por los románticos hasta los músicos modernos, entre los que se destacan los que eran aprendidos en la Schola Cantorum de París.

En esa preparación de los artistas, otro músico ligado al Conservatorio llamado José María Prado, agrega que es también necesario pensar en ese sentido el papel que debe desempeñar el músico como intérprete al ser aquel artista que media entre el público y el autor de la obra, generando en el público la posibilidad de conocer a profundidad el alma de la composición. De esta manera:

“el ejecutante intérprete, si lo es de conciencia, procurará que su propia personalidad desaparezca para dar lugar a la del que creó la obra. Puede decirse que el arte del que interpreta es de transmisión y de aquí se desprenden las dos

cualidades esenciales que debe poseer todo el que aspire á llenar su cometido de una manera sincera y concienzuda como interpretador; absoluta comprensión y profundo sentimiento de la obra que da á conocer” (Prado, 1911: 50).

De no hacerlo, el intérprete corre el riesgo de generar un impacto negativo en el público “poco ilustrado” que puede llevar incluso al desprecio de la obra maestra. En ese sentido, la obra no puede ser *ejecutada fríamente* debido al desconocimiento de la obra original y de su autor por parte del intérprete. Siguiendo esa línea, Prado (1911) insiste en que el intérprete debe buscar abstraer su ser y dejar lugar a las intenciones del autor de la obra, porque hacerlo lleva a que sea aún más personal el intérprete y no cuando intenta eclipsar al autor de la obra.

Para Prado, el músico va a cumplir una función pedagógica civilizatoria fundamental, educar al público para “oír buenas obras que vayan ilustrando su inteligencia y abriendo su corazón á nuevas y nobles emociones” (1911: 51- 52). Sin embargo, advierte que los gustos del público no pueden seducir al músico ni guiarlo en su noble empresa, el músico debe ser persistente: “No importa que muchas veces se vea tratado con indiferencia y sea escuchado con poco interés; si persiste con valor y constancia en su alta empresa al fin el público acabará por gustar de las obras que antes despreciara” (Prado, 1911: 51- 52). Es como si la labor del músico consistiera en sacar al público de su estado de ignorancia, mala apreciación y mal gusto musical, pues solo así el público valorará lo que *debe ser apreciado* y despreciarán lo que *debe ser desechado*, aquello que es de *gentes poco inteligentes*, tal como lo plantearía también Uribe al referirse a la necesidad de conocer la obra de Debussy, porque hacerlo es de *verdaderos músicos* y de *público inteligente*. Bajo esa misma idea, Uribe destaca que debido a nuestra herencia racial española somos artistas por naturaleza, solo necesitamos la educación.

En suma, tanto para Prado como para Uribe, la tarea de educación será mucho más fuerte en el artista que en el público pero no por ello será menos metódica. El paso inicial, en coherencia con las ideas anteriormente expuestas y aplicadas al escenario del

Conservatorio, es ofrecerle al público un amplio repertorio de obras a cargo de la orquesta del Conservatorio, rompiendo así con los conciertos de solistas que ofrecía anteriormente la Academia Nacional de Música. En el programa se deben incluir las obras de músicos de todas las épocas, pasando por el romanticismo hasta el barroco logrando así la formación del gusto en un público cada vez menos inculto.

Entre el arte vulgar y el verdadero arte

La buena educación, tanto del artista como del público, puede estar correctamente encaminada si se dispone de todos los recursos y estrategias necesarias para conocer verdaderamente el arte más sublime, la música. No obstante, de forma reiterada Uribe Holguín, siguiendo a su maestro Vincent d'Indy, va a evidenciar su preocupación en torno a la tentación que podría estar representando el éxito para los artistas, haciéndolos ceder frente a las solicitudes de un público que, cada vez, gusta más de manifestaciones de música burda que se leen como la entretención para el pueblo, sin reconocer que con esto pueden estar dañando el gusto musical que con tanto ahínco la Academia Nacional de Música y ahora el Conservatorio, se han esforzado por educar.

Al respecto aclara que el éxito de una obra no está determinada necesariamente por la acogida que pueda tener en una época determinada una vez es producida. De hecho, numerosas obras son realmente apreciadas años después de la muerte de su autor. Esa idea falsa de éxito que comúnmente confunde a los artistas “puede ser efecto del mal gusto, ó de una moda pasajera, ó de un sinnúmero de causas más” (Uribe Holguín, Febrero de 1911:20), entre las que se podría encontrar la influencia de las recomendaciones de otras personas o incluso de los críticos musicales, quienes pueden alimentar sus juicios en su mal gusto y con ello influenciar a la gran masa inculta que abunda en todas partes, tal como lo manifestaba Vincent d'Indy:

"Considero la crítica como absolutamente inútil, diré aún, como nociva... La crítica es en general la opinión de un señor cualquiera sobre una obra. ¿En qué

podría esta opinión ser de alguna utilidad para el desarrollo del arte? Tan interesante puede ser el conocer las ideas, aún erróneas, de ciertos hombres de genio, ó aun de gran talento, como Goethe, Schuillann, Wagner, Sainte-Beuve, Michelet -cuando quieren ejercer la crítica; como indiferente saber que á tal ó cual señor le gusta ó no le gusta una obra dramática ó musical” (Traducción de Uribe Holguín, febrero de 1911: 29).

La búsqueda del éxito que se deriva del agrado de las masas, según Uribe Holguín (1911), puede llegar a confundir al artista que ante la necesidad del reconocimiento de las masas, deja de lado el verdadero arte y siguen los gustos del público inculto, un público que cada vez queda más rezagado frente al refinamiento artístico del Viejo Continente derivado de su nivel de civilidad y educación para la apreciación artística. Ese “rezago” enunciado por Uribe Holguín, evidencia una vez más cómo Europa se configura en esta época como una especie de escala frente al que las demás manifestaciones musicales son medidas (Hernández, 2007). La tarea es, entonces, alcanzar al “Viejo Continente” que incluso ha crecido en grandes proporciones, en contraste con lo que ha sido la producción musical y la formación del público en nuestro país.

Frente a ello, Uribe Holguín destaca su labor y la del Conservatorio para asumir tan ardua tarea enunciando, una vez más, que bajo su enfoque existe un verdadero adelanto del arte que busca hacerle frente al arte vulgar:

“Quienes trabajamos con celo y patriotismo [...] por el verdadero adelanto del arte en nuestro país; quienes queremos fundar una verdadera escuela para hacer conocer lo bello, tenemos un gran enemigo: aquél que con razones engañosas proclama el arte vulgar, porque es el que está más al alcance de todos. Si se trata solamente de agraciarse al ignorante, nuestra labor es cosa perdida. Pero se trata de conseguir algo mucho más noble: nuestra educación artística. ‘La masa de todos los públicos, dice Lenz en su bello libro sobre Beethoven, es ignorante. Desarrollar el gusto, hacer generalmente comprender lo bello, es cosa difícil; pero ¿será necesario eternamente hartar al chino de opio, porque á

esto se ha envenenado y porque este consumo es ventajoso para el vendedor?””
(Uribe Holguín, febrero de 1911: 21-22).

Solo con el compromiso de los artistas y la formación del público será posible evitar que el Conservatorio se convierta en una escolita rudimentaria (Uribe Holguín, Enero de 1911) en la que se propague el mal gusto musical que se cobija bajo modas pasajeras.

De allí que la educación promovida por el Conservatorio sea, para su director, una obra de patriotismo y de promoción del *verdadero arte*, de lo que es *verdaderamente bello*, más allá de los engaños del éxito momentáneo que amenaza el esfuerzo que en esta institución se quiere perseguir.

Siguiendo esta idea, el músico José María Prado (1911) no solamente advierte sobre el riesgo que puede correr el intérprete al generar en el público indiferencia y desprecio al ejecutar su obra de una forma mecánica y sin sentido. También hace énfasis en la tentación que tienen algunos artistas de buscar el aplauso del público ofreciéndole lo que pide y no lo que realmente debería conocer, a saber, las grandes obras maestras que son consideradas buena música y que no son de fácil entendimiento:

“No faltan tampoco quienes cobardemente rehúsen dar al público obras exquisitas de arte, pero que no son de las que se entienden fácilmente y que requieren por consiguiente un poco de meditación y de estudio, temiendo que le falte el aplauso de las gentes inconscientes. Da tristeza que así piensen muchos músicos; qué idea tan poco alta de su carácter dan los que buscan no el goce íntimo que da la belleza y la noble ambición de hacerla conocer y admirar sino la sed de aplausos y el deseo de un nombre que no es duradero porque no reposa en el propio mérito. El que busca el aplauso del gran público, no emocionándolo con la buena música, sino deslumbrándolo con oropeles que nada tienen de musicalidad pero sí mucho en que puedan mostrar ligereza de dedos, ese no puede llegar nunca á realizar el ideal del artista, el arte por el arte, y su labor no producirá tampoco acción benéfica y civilizada en un pueblo

que puede llegar á la comprensión de la belleza artística” (Prado, 1911: 51-52).

En este fragmento en particular, la distinción de la *buena música* se hace frente a un opuesto que es descrito como *oropeles que nada tienen que ver con musicalidad*. Para Prado (1911) esos oropeles harían parte de lo que llama *cantos rudos del pueblo*, esa oposición marca la distinción epistémica entre el músico como un especialista que cuenta con conocimientos de lo que es la verdadera musicalidad fundamentada en las técnicas y composiciones provenientes de Europa, y los músicos aficionados o *amateur* que abundaban en nuestro país, produciendo una diferenciación que se define a partir de la existencia de un opuesto que es caracterizado desde la visión del músico especialista, en otras palabras, es un opuesto que es incluido en el discurso especializado en los términos en que los productores de ese discurso desean hacerlo (Arias, 2005).

En efecto, para la época eran muy pocos los músicos bogotanos que habían sido formados en Europa y, de hecho, buena parte de ellos, como en el caso de Jorge Price, habían aprendido a ser músicos por enseñanzas familiares y en escenarios de formación que se habían creado de forma incipiente en ciudades como Bogotá. Las diferencias sustanciales entre los músicos que recibían esta denominación por su experiencia en ese oficio y quienes contaban con los títulos avalados por instituciones especializadas o por grandes personalidades de la escena musical internacional, se convirtieron en el caballito de batalla de las discusiones públicas a principios del siglo XX. Esto se evidenciaba, por ejemplo, cada vez que se tomaba una decisión trascendental para la educación de músicos en el país, y especialmente, cuando se trataba de discutir quién era merecedor de ocupar el puesto de director de la Academia o del Conservatorio.

Así, en el debate público sostenido entre los adeptos de Jorge W. Price y aquellos que apoyaban a Honorio Alarcón cuando éste último fue retirado de su cargo como director de la Academia, uno de los argumentos más fuertes para atacar el nombramiento de Price fue su escasa formación para hacerse cargo de tan importante tarea, a pesar de la *abnegación* y los múltiples *sacrificios* que tuvo que asumir desde la creación de la Academia Nacional de

Música, hasta su posterior consolidación como el principal centro de formación de músicos en el país en el siglo XIX.

Fueron por todos conocidos los problemas que enfrentó Price al no disponer de los espacios y los instrumentos suficientes para desarrollar a cabalidad las actividades de formación musical, e incluso más de una vez tuvo que solventar los gastos de la Academia con sus recursos personales para evitar que la institución cerrara sus puertas. Sin embargo, a los ojos de los músicos que habían entrado en contacto directo con la formación musical europea o de aquellos que habían sido formados por Honorio Alarcón en su corto periodo de dirección entre 1905 y 1910, las buenas intenciones no fueron suficientes. Tal como lo explica un músico que se identifica bajo el seudónimo de “Evangelista”:

“A pesar de todo lo que se ha dicho y escrito respecto al celo y la abnegación del señor Price, es lo cierto que nunca ha tenido las cualidades requeridas para ser un buen Director. Que se sacrificó en ocasiones por el Instituto; que le hizo dones; todo eso está muy bien; demos por sentados esos sacrificios y que fueran frecuentes; aceptemos que su entusiasmo lo llevara á sostener la Academia en malos tiempos y abonémosle como obsequios de valor sus traducciones de textos ingleses, concediendo la bondad de éstos. ¿Porqué tanta buena voluntad no produjo nunca buen resultado? Porque el señor Price jamás supo rodearse de buenos elementos; porque el señor Price no es músico y por lo tanto nunca ha podido ni podía formar un plan de estudios musicales ordenado y racional” (Evangelista, 27 de junio de 1910, párrafo 2).

Frente a esta crítica pública que cuestiona la experiencia y experticia de Price, la respuesta no se hizo esperar. Los argumentos que se esgrimieron apelaban a los buenos valores de su carácter, a su *rica cultura* y a que en realidad es un músico *en el sentido técnico de la palabra*. Según su defensor, quien se identifica con el seudónimo de A.:

“los hechos se imponen de tal manera al escritor que no puede prescindir de reconocer aunque de mala gana, lo méritos del señor Price; pero le niega los

dotes para ser Director de la Academia, porque no es *músico*, “y por lo tanto nunca ha podido ni podrá formar un plan de estudios musicales ordenado y racional”. Sentimos estar en desacuerdo con la opinión de *Evangelista*, pues creemos que para ser director de un Instituto musical no basta sólo ser músico (el señor Price lo es en el sentido técnico de la palabra), sino que son, además, indispensables muchas otras cualidades, tales como firmeza de carácter, caballerosidad, miras elevadas y patrióticas, desinterés, exquisita cultura y mil otras que sería largo enumerar. El señor Price ha sido favorecido por Dios con todo lo dicho, y quien tales dotes posee puede no solo “formar un plan de estudios ordenado y racional” sino mucho más que se escapa á la miope mirada del censor” (A., 27 de junio de 1910, párr, 4).

No obstante, a pesar de ser una defensa de la labor desempeñada por Price hasta ese momento, llama la atención que si bien se le reconocen sus dotes de músico se aclara que se trataría de un músico en el *sentido técnico de la palabra*, distanciando así a Price de aquellos músicos que, como ya se ha visto, van más allá de la simple interpretación del instrumento y se acercan más al arte de la música como un saber puro, científico, elevado, racional y sublime.

Siguiendo esta línea, las críticas llegaron a tornarse aún más fuertes al hacer alusión a la falta de oído experto de Price y a la falta de títulos que respaldaran sus conocimientos. Esto evidencia un incumplimiento por parte del gobierno de las normas vigentes, tal como lo plantea R. V. Pinzón:

“El Gobierno del señor González nombró Director de la Academia Nacional de Música, á ¡Don Jorge W. Price! Es decir, á un individuo muy capaz de escribir edificantes novelones ridículos, pero incapaz, absolutamente incapaz, de distinguir entre el sonido de un piano y el de un cornetín de pistón

Dice así el artículo 1.º del Decreto número 1360 de 1892, que estableció la Academia Nacional de Música: *Desde la fecha del presente Decreto el Gobierno se abstendrá de hacer el nombramiento en persona alguna para*

desempeñar un destino musical, que no presente el diploma ó pase de competencia, previo examen.

De COMPETENCIA, señor Price; y usted puede ser competente hasta para presidir la Real Academia Española, pero nunca para dirigir un plantel de educación musical, á donde vayan en busca de la ciencia que engrandeciera a Wagner, señoritas y caballeros dignos de acatamiento y de respeto. Porque la competencia del señor Price para dirigir la Academia, no solo consiste en su completa ignorancia de lo que es música, sino en el espíritu intransigente y fanático que informa todos sus actos; y nada menos propicio para atraer y dirigir la juventud que estos dómines rancios y retrógrados. (Que lo diga don Sotero Peñuela)” (Pinzón, s.f, párrafo, 2-4).

La alusión a los certificados de idoneidad no es una casualidad si se tienen en cuenta dos elementos que son determinantes para el periodo de la historia musical bogotana (y si se quiere nacional), que aquí se ha querido analizar. El primero se asocia con el papel del Estado como ente legitimador del status de los músicos, mediante la ratificación de su idoneidad. Sin embargo, habría que aclarar que se menciona aquí al Estado como ese conjunto de instituciones que reglamentan, definen y regulan múltiples dimensiones de la vida social, entre las que se encontraría el arte. En ese sentido, ante la intención del Estado colombiano de consolidar su proyecto de nación a principios del siglo XX, mediante la puesta en marcha de una serie de estrategias civilizatorias que buscaban conducir al país por la senda del progreso, esa legitimidad estética no sería dada propiamente por el gusto musical del presidente o su gabinete, por el contrario, esta tarea fue asumida por los músicos “expertos” que definían el canon de lo que podría ser considerado arte o no y quién sería músico o no certificando su idoneidad, para la sociedad y para lo que podría ser considerado los albores de la configuración del *campo artístico* (Bourdieu, 2010).

Es principalmente desde esa falta de “idoneidad” que atacan a Price, argumentando sus detractores que el Estado falló porque privilegió la afinidad política de este músico con los políticos conservadores y la iglesia católica, por encima de la formación necesaria que

debía tener el Director de la Academia Nacional de Música. Así lo hace ver el músico “X” en su columna titulada *Contrarréplica a D. Jorge Wáshington sobre concursos musicales*:

“Muchos años hace que conocemos su *entidad personal* y siempre le hemos conservado gran estimación, y por sus virtudes teologales bien podría merecer le canonizaran en vida, y nosotros la emprenderíamos gustosos si no fuera una empresa tan costosa, por lo que creemos sinceramente que usted erró su vocación. Vea que no combatimos las personas ni hablamos con pasión.

Ahora, en su *personalidad artística* es otra cosa, por no estar de acuerdo con sus ideas.

¿Quién podrá negarle el título de fundador de la Academia de Música en 1882? En ese entonces usted fue tan necesario para el Arte Bello como el carrito que se pone á los nenés que principian á dar los primeros pasos. De entonces á hoy han transcurrido veintiocho años, tiempo más que suficiente para que el niño llegara á su mayor desarrollo mental y físico y si hoy se le pone el mismo carrito que lo enseñó á andar, en vez de serle un fuerte sostén le servirá de manea para estrellarlo.” (X. s.f, párrafo, 3- 4)

En segundo lugar, otro elemento que se evidencia con la reiterativa exigencia de un conocimiento especializado, es el reconocimiento de la formación en una institución, en este caso la Academia Nacional de Música o el Conservatorio Nacional de Música, como posibilidad de constitución del *campo artístico* al educar la interpretación, el oído y el gusto de quienes finalmente serán los expertos abanderados de establecer el canon del *Divino Arte de la Música*, de quiénes serán sus difusores y, muchas veces, de quienes serán sus críticos. En palabras de Bourdieu, a estas instituciones que forman a los artistas, “se ingresa sabiendo lo que es el arte, y que uno ama el arte, pero allí se aprenden las razones para amar el arte” (2010: 30), para decodificarlo, sus convenciones, técnicas y saberes, otorgándole el derecho a quienes pasan por sus aulas de decir qué es arte y qué no lo es.

La configuración de este campo y de la serie de distinciones que genera, particularmente en Colombia, se alimentó fuertemente de las ideas de instituciones europeas como el Conservatorio de Leipzig, el Conservatorio de París y la Schola Cantorum, alma mater de quien sería Director del Conservatorio Nacional de Música de Colombia durante un largo periodo de tiempo en la primera mitad del siglo XX.

Por esa razón, no es fortuito encontrar una conexión de las ideas propuestas por d'Indy y la discusión que se venía presentando frente a la diferenciación entre quienes se dedican al oficio de la música y quienes se dedican al arte de la música, tal como lo hace ver en un discurso suyo que fue traducido por Uribe Holguín para la Revista del Conservatorio. Para d'Indy, el primero se forma mediante ejercicios mecánicos siendo realmente un grado de formación inicial, en el que sencillamente el músico se adueña de su instrumento. Sin embargo, en segunda instancia, una vez

“termina el oficio, allí comienza el arte. Entonces la tarea de los profesores será, yá no más ejercitar los dedos, la laringe, la escritura de los discípulos, de suerte de hacerles familiar la máquina que tendrán que manejar; sino formarles el espíritu, la inteligencia, el corazón, á fin de que empleen esta máquina en servicio de una obra sana y elevada y pueda así la mecánica adquirida contribuir á la grandeza y al desarrollo del arte musical” (Revista del Conservatorio, 1911: 67- 68).

Para ello, el músico como artista no debe buscar el éxito y no debe dejarse guiar por el público, un público que se muestra heterogéneo porque agrupa reales conocedores del arte y otros que realmente no poseen los conocimientos que les permitan sentir y comprender la música. Ante esto, el músico no debe ceder a lo que el público pide, porque realmente el músico no debe ser guiado; por el contrario debe ser él quien preceda y guíe al público porque solo él domina el arte musical. De modo que para evitar la conducta mediocre del músico, según d'Indy, es necesario acabar con los sistemas de concursos porque solo fomentan el éxito fácil y no la esencia del arte musical.

Lo popular no siempre es nacional

Derivada de esa posición de desprecio de Guillermo Uribe Holguín frente a todo aquello que es atractivo para el público, pero que no corresponde al *verdadero arte* que ha nacido de la historia transitada por la música Europea, no es de extrañar que manifestara en distintos medios su desacuerdo frente al éxito de diferentes estilos musicales que se salían del esquema de la música académica, especialmente aquellos que poco a poco iban surgiendo en nuestro territorio ante la búsqueda de una *música nacional* que se configurara como una representación del crisol cultural colombiano (Wade, 2002).

El contraste entre la Academia Nacional de Música y el Conservatorio Nacional de Música en este punto en particular fue evidente. Mientras Jorge Price en 1910 hizo todo lo posible para obtener apoyo del Consejo Municipal

“para hacer un monumento conmemorativo a los músicos ya fallecidos que en su opinión representaban el inicio de la tradición musical en el país, todos del siglo XIX (José María Ponce de León, Julio Quevedo Arvelo, Joaquín Guarín, Vicente Vargas de la Rosa, Santos Quijano, Epifanio Garay, Oreste Sindici, Daniel Figueroa, Manuel María Párraga, Cayetano Pereida y Darío d’Achiardi), Uribe Holguín desechaba de plano toda esa historia porque, en su opinión, carecía completamente de méritos artísticos” (Cortés, 2011: 123).

Esto generó grandes confusiones y debates entre los músicos del país porque no entendían qué había ocurrido entonces con el estatus de lo que habían aprendido en la Academia. Aparentemente, lo que antes era considerado música académica de repente había dejado de serlo y era puesto en entredicho públicamente por la gran autoridad en formación designada por el gobierno, el director del Conservatorio Nacional. La situación generó una división que pasó de las cartas personales a las columnas de los periódicos de mayor circulación en el país y es que no era para menos, mientras:

“El público soñaba con la partitura colombiana ideal, hecha sinfonía [...] el compositor [Guillermo Uribe Holguín] no veía grandes posibilidades de desarrollo para la música andina, la única música colombiana que le era conocida. Por una parte le parecía demasiado española y por otra parte los patrones rítmicos y melódicos le resultaban de poco interés” (Bermúdez y Duque, 2000: 143).

Esta posición llevó a Uribe Holguín a dejar de lado en el repertorio del Conservatorio manifestaciones musicales como el bambuco, por más nacional que se considerara. De hecho, haciéndole frente a sus detractores, explica en uno de sus artículos que se debe establecer una distinción entre *arte nacional* y *arte popular* (Uribe, 1911). Para él la verdadera escuela nacional era la que pretendía formar con el enfoque del Conservatorio y, con reservas, explica que si algo tiene de explotable lo popular, esto se haría en manos de aquellos que han estudiado a profundidad las enseñanzas del pasado y estén dispuestos a buscar nuevas formas de sentir y proceder. No obstante, esa exploración no va a estar tan desmarcada de los estándares estéticos que claramente promulgaba Uribe, siguiendo las ideas de la Schola Cantorum y el modelo de conservatorio en Francia donde se establecía una clara diferenciación fundamentada en el binarismo entre arte y artesanía (Santamaría, 2007). Distinción ésta que explica por qué Uribe se refiere a la música como arte desde la óptica de lo bello y al músico como un artista, una apuesta estética clara del Conservatorio que inserta de manera directa a su opuesto, el falso arte, en el marco del mal gusto generado por:

“la ignorancia, el falso arte se propaga con sorprendente facilidad. Como las epidemias, crece en donde quiera que encuentra terreno favorable y de todos los terrenos favorables el que lo es más, sin duda, es la ignorancia: fecundo campo explotado por los artistas sin conciencia y por quienes no lo son a pesar de darse ese título. Hay que sanear el terreno y matar el microbio; de otro modo la lucha será muy larga, aunque jamás estéril. Porque aunque la tarea del educador se hace extremadamente árdua cuando el elemento que ha de dominar sufre la violenta influencia del obstruccionista, el Conservatorio no desistirá de

su obra, persistirá y obtendrá el triunfo. El Conservatorio formará tarde ó temprano el gusto y algún día el público será nuestro, es decir, para el arte.” (Uribe, 1911: 34).

Esta postura tan tajante por parte de Uribe, que presentaba como uno de sus objetivos formar el gusto, terminó por establecer la división definitiva entre música popular y música académica. Esto generó el retiro de numerosos músicos que no veían en el Conservatorio un lugar para su trabajo, especialmente aquellos que veían en el bambuco la representación musical de la nación al ser producto de la unión de nuestra herencia indígena, española y negra (Wade, 2002).

En el marco de esa diferenciación y de la enérgica defensa de su apuesta formativa, Uribe Holguín insta a los literatos, en tanto son también servidores del arte, a unirse como aliados para proteger al arte de los *bárbaros* que pretenden degradarlo. Lo curioso es que esos bárbaros “no [son] aquellos que ignoran sus misterios y que querrían conocerlos, sino los que con el supuesto nombre de artistas lo ofenden y pretenden degradarlo” (Uribe Holguín, 1911: 147). Será entonces solo el trabajo conjunto de los servidores del arte en torno a la labor desarrollada por el Conservatorio lo que posibilitará el nacimiento del verdadero arte nacional. Lo que no se debe olvidar es que:

“en el trabajo de la fundación de esta magna obra no hay que ceder, porque para hacer amar lo bello hay que aplastar lo que no lo es, y más lo que aparenta serlo [...] Repudiamos la moneda falsa cuyo brillo artificial engaña á los inocentes y puede poner en peligro el crédito que apenas empezamos á adquirir” (Uribe Holguín, 1911: 147).

El camino hacia ese objetivo será labrado por los educadores musicales, quienes tendrían la tarea de formar el buen gusto musical del artista a través de la aplicación de métodos racionales y científicos, el conocimiento a profundidad de la historia de las obras y de los artistas y, finalmente pero no por ello menos importante, la aplicación de métodos

pedagógicos para la enseñanza de la música que se enmarcaron en las discusiones adelantadas en el país desde el marco de la pedagogía católica.

Desde un panorama general, las propuestas, debates y consensos de estos músicos bogotanos parten de una misma intención: la búsqueda de una definición del gusto musical que pueda evidenciar, entre otras cosas, la calidad de la música que aquí se componía, de los músicos que la producían y del público que tenía la capacidad de apreciar el *verdadero arte*.

La cuestión aquí, radica en que esa “calidad” debía ser pensada desde un referente y en el marco de unas lógicas de poder que se asociaban con el posicionamiento de estos músicos en el campo de los saberes artísticos, de quiénes *sabían* o no de música, específicamente de la música europea. En ese sentido, como ya se ha dicho a lo largo del texto, estos músicos bogotanos buscaron en distintos momentos, crear un escenario que les permitiera producir la distinción entre aquellos que dominaban los conocimientos sobre la *verdadera música* y otros que desconocían las raíces y características de ese *divino arte*.

La creación de dicho escenario a finales del siglo XIX, coincidió con el surgimiento de varias instituciones de carácter científico y educativo que tenían como fin producir conocimientos especializados en áreas de vital importancia para la formación de la nación colombiana, una nación ideada bajo referentes europeos como ideales de civilización. De allí que haya sido pensada con los fundamentos filosóficos, políticos y culturales del proyecto moderno que se agenciaba desde dicho continente.

Pero de ¿dónde y por qué se genera ese anhelo de “llegar a ser como Europa” o de “ser como los europeos”? La respuesta se encuentra en los mecanismos puestos en marcha por los discursos europeos durante siglos a través de la colonialidad del poder, que contribuyeron a la naturalización y legitimación del *ideal de blancura* (Castro Gómez, 2005) que fascinaba y seducía a los subalternos, como una posibilidad de ser partícipes de las lógicas de poder y de dominio que eran agenciadas por quienes buscaban mantener el orden colonial. Lo curioso es que este ideal y esta seducción, se mantuvo en las élites

republicanas que pensaron la nación colombiana, una nación que si bien se encontraba políticamente por fuera de las lógicas coloniales, culturalmente quería y deseaba ser como aquellos europeos que por tanto tiempo se mostraron como un referente ideal de civilidad y progreso para la historia.

En ese sentido, el paso a dar para estos sujetos miembros de la élite era entonces hacer que esta joven nación fuera moderna, y el primer paso radicaba en transformar la manera de pensar de quienes harían parte de ella como antesala a los procesos de modernización generando así las condiciones propicias para la buena recepción de los cambios que se avecinaban en el camino hacia el progreso, produciendo así una definición de lo moderno y de la modernidad muy específica de las periferias.

Según Zandra Pedraza (2011), “en la periferia, lo moderno es utópico, es el deseo. Por la imposibilidad de estar al día en esa experiencia avasalladora y porque lo moderno emerge en proporción geométrica y viene de focos distintos, la modernidad consiste en vivir en pos de la experiencia imaginada, en la perpetua búsqueda de piezas que complementen un rompecabezas en constante transformación; el cambio ininterrumpido que se anhela únicamente se puede pensar conjugando lo moderno” (p, 6), esa búsqueda se manifiesta tanto en la manera en que es pensada como en la producción y circulación amplia de artefactos culturales que propenden por la consolidación de esas ideas, de ese sentimiento y de esos anhelos en lo colectivo.

Particularmente en el caso de estos músicos bogotanos, era palpable en sus discusiones ese anhelo de componer y producir música al estilo europeo porque para ellos esa era la verdadera música, de allí que el esfuerzo inicial de Jorge W. Price de crear la Academia Nacional de Música fuese un esfuerzo significativo para la formación de sujetos que lograran materializar el *buen gusto y las buenas maneras* del europeo en nuestras tierras. Lo interesante aquí es que no se trata de un asunto centrado estrictamente en la urbanidad o en el cuerpo bien formado del sujeto moderno colombiano desde la fisiología; va más allá, en un plano de la subjetividad que resulta ser muy importante: el gusto musical, y así lo

quieren hacer ver quienes piden el reconocimiento de la educación musical para la formación del colombiano.

Si bien ese paso inicial en la creación de la Academia Nacional de Música es importante al haber gestado un escenario especializado en formar a los músicos colombianos como institución respaldada por el Estado, es quizás el siglo XX en sus primeras décadas el escenario que permitirá analizar estos elementos con un mayor detalle.

En efecto, la reapertura de la Academia y su posterior transformación a Conservatorio, evidencian el esfuerzo por producir una serie de elementos adicionales a la existencia de un espacio de formación musical. En el marco de dicho proceso ya existían cohortes de músicos cada vez más numerosas que posibilitaron el incremento de músicos formados como profesionales en este campo del saber específico dentro de las artes, lo que implicaba que sus necesidades ya no fuesen la simple obtención de un certificado de idoneidad expedida por esta institución del Estado. Los anhelos de especialización para adquirir conocimientos cada vez más avanzados se hicieron manifiestos cuando músicos preparados en conservatorios europeos asumieron el liderazgo de la Academia y el Conservatorio estableciendo una diferenciación clara, ya no solo entre quienes pertenecían o no a la institución tal como ocurría en el siglo XIX, ahora la distinción que se buscaba legitimar a través de distintos medios iba más allá: músicos aficionados y *verdaderos músicos*.

Esa diferenciación se produce ante la presencia en Colombia de músicos formados en Europa en manos de grandes músicos de la época como Cesar Franck, Vincent d'Indy y Debussy, lo que implica la adquisición y posesión de un significativo capital cultural (Bourdieu, 1997) que solo ha sido posible gracias a la posición social de estos músicos y el renombre de los institutos musicales en los que fueron educados. A partir de este reconocimiento en la relación con sus pares bogotanos, no tardaron en llegar los argumentos que sustentaron la necesidad de que ellos fuese quienes asumieran la dirección de la Academia y el Conservatorio, pues solo ellos conocían los “procesos adecuados” para la formación del gusto y contaban con los avales artísticos que les permitían sobresalir; de hecho en numerosos periódicos se enaltecían los nombres de Uribe Holguín y Alarcón por

los reconocimientos ganados en Europa. De esta manera paulatinamente el poder de injerencia en estos debates sobre el buen gusto musical fue cada vez menor en los músicos que no habían sido formados *profesionalmente*, considerándoles músicos aficionados que podían ser buenas personas llenas de buenas intenciones, pero con poco dominio de los conocimientos verdaderamente musicales que se necesitaban en una nación moderna.

Esta definición entre quienes tienen o no el derecho a opinar sobre música y sobre las definiciones de lo estético para la formación de músicos, evidencian dos procesos; en primer lugar, el surgimiento del *campo artístico musical* al nivel de los músicos especializados profesionales siguiendo estrictamente los modelos de formación musical europeos; y en segundo lugar, la legitimación de ese campo mediante el reconocimiento de una serie de binarismos que fundamentan su existencia.

Según Bourdieu (2010), la configuración de un campo implica una serie de luchas de legitimación en el proceso de instaurar una serie de intereses, luchas, complicidades, conocimientos y juegos que pretenden ser comunes entre los agentes sociales que hacen parte de él. En ese sentido, los músicos involucrados en los debates públicos sobre la pertinencia de tener como director a un músico aficionado o uno que haya sido formado profesionalmente en instituciones extranjeras, produce una serie de posicionamientos y pugnas en la definición de ideal de lo que tendría que ser un verdadero músico y, para lograrlo, emitir una serie de propuestas conjuntas que brindaban las herramientas para alcanzar ese ideal confiando en quienes poseían los conocimientos legitimados para tal empresa. Entre esas herramientas y estrategias se encontraba la necesidad de conocer completamente sus instrumentos, conocer *realmente* la historia de la música y de sus grandes exponentes (aclaro, que se trata por supuesto de la música europea, no de la música que aquí se había producido hasta la fecha), reconocer el sentido del arte como algo sublime que debe conmover y que a veces se escapa a la comprensión, la creación de lugares exclusivos para la interpretación de estas composiciones y finalmente la labor de educar a aquellos que se encuentran fuera del campo, pero que no por ello deben dejar de apreciar el valor de la música.

Esta reafirmación positiva que sustenta la existencia del campo, es posible gracias a la formulación de una serie de binarismos, tal como es característico en el proyecto moderno (Escobar, 2003), que permiten consolidar la existencia del campo a partir del reconocimiento de un opuesto negativo y negado que posibilita la identificación de definiciones concretas entre lo que es y lo que no, generando así una especie de distinción entre lo sagrado y lo profano siguiendo las palabras de Bourdieu (2010). Es así como surgen términos como músico aficionado/ verdaderos músicos, falso arte o arte vulgar/verdadero arte, público inteligente/gentes poco inteligentes, buen gusto musical/mal gusto musical, música académica/música popular, arte nacional/arte popular, entre otros, todo ellos empleándose con el objetivo de definir quién tiene derecho a ser llamado artista, cómo debe definirse el gusto musical, quiénes serían los sujetos que lo poseerían e incluso qué sería o no música.

Capítulo 2

La educación y el gusto musical del niño colombiano: una mirada desde la pedagogía católica

Las transformaciones que tuvo la formación de músicos en la capital de país, evidenciaban no sólo las corrientes musicales en boga alrededor del mundo, también daban cuenta del tipo de músico que se quería formar y el gusto que debían desarrollar quienes se dedicaban de lleno a esta nascente profesión, y aquellos que recibían las clases de canto y música como parte de su educación básica. Lo cierto es que tanto unos como otros, estaban insertos en unas dinámicas concretas de un contexto colombiano que obedecía a la puesta en marcha de un proyecto modernizador y las ideas modernas que lo hacían posible, ideas que circulaban a gran escala en los discursos de importantes personajes políticos del país, y a pequeña escala en los espacios cotidianos con el uso de ciertos objetos, prácticas y actitudes que auguraban los vientos de una nueva época (Castro Gómez, 2009).

En ello la educación fue fundamental, pues la Colombia que recibía el siglo XX debía dejar atrás su pasado violento no sólo mediante la creación de nuevas instituciones y la configuración de las narrativas con tinte nacionalista, también con una transformación de los sujetos, especialmente de los más pequeños, formando los rasgos de ese colombiano que estaría al nivel de las grandes naciones europeas, un colombiano civilizado, buen ciudadano, higiénico, con buen gusto, educado de la mejor manera en lo intelectual, lo moral y lo espiritual con la ayuda de los mejores métodos pedagógicos extraídos de las corrientes pedagógicas más pertinentes, con el mobiliario y el espacio correspondientes a

las indicaciones de los especialistas en pedagogía moderna, con textos escolares conectados con las necesidades del país y de los estudiantes, y con la creación de planes de estudio propicios para alcanzar los objetivos trazados por el Estado (Quiceno, 2004; Herrera, 1999; Pedraza, 2011).

La educación, así entendida, fue pensada con varios componentes y asignaturas que le apuntaban a la formación de todas las dimensiones del individuo con miras a la materialización de esos fines. De allí que existiesen diversos tipos de materias que le apuntaban a la educación moral, intelectual y física: tres pilares que fundamentaron los métodos, las metodologías y los argumentos académicos que soportaban la pedagogía católica fundamentalmente lasallista que se instauró oficialmente en 1905 en el marco de los gobiernos conservadores de principios de siglo.

A pesar de haberse conocido previamente algunos elementos de esta pedagogía católica, la Ley 39 de 1903 fue fundamental para su adaptación y articulación a las necesidades de este proyecto de país. La importancia de esta Ley y el Decreto 491 de 1904 que posteriormente la reglamentó con más detalle, radica en que se configuró como una respuesta a las necesidades de un país devastado por las guerras internas, especialmente la Guerra de los Mil Días, de modo que la educación y la instrucción pública se mostraron como la posibilidad de generar la paz para el país a través de la formación de los sujetos y la idea de ciudadanía (Quiceno, 2004; Herrera, 1999), piedra angular que ataba la estructura que propuso el ministro Antonio José Uribe, a saber, primaria, secundaria, industrial, profesional y artística, espacios de formación en los que los maestros debían ser “prácticos, más pedagogos que eruditos” (Ley 39 de 1903).

Esa idea de ciudadanía buscaba fomentar el amor a la patria y la participación activa de los colombianos, pues

“los analfabetas no se mueren de hambre como no se mueren tampoco las aves y los animales del campo, y si la lectura, la escritura y el cálculo facilitan y ayudan mucho al hombre en la lucha por la vida, no es esto solo lo que quiere

el Estado con su enseñanza gratuita, sino también el robustecimiento de sus órganos en lo material y en lo intelectual y moral, a fin de asegurarse una subsistencia decorosa y libre, como entidad política, dentro de los límites de la justicia, el respeto a la ley y las prácticas de la verdadera república” (Arenas, 1917: 219).

De modo que formar mal al niño, a la larga, significaba formar mal a quienes constituirían la nación y legitimarían al Estado. Y al tratarse de un Estado enmarcado políticamente en el conservadurismo, era apenas lógico que su soporte para orientar la instrucción pública fuesen las órdenes religiosas, específicamente la lasallista, que contaba con una amplia experiencia en la formación de profesores (Quiceno, 2004).

Siendo el centro de la presente investigación la educación musical, he de mencionar que si bien ya existían las materias de canto y música en los planes de estudio tanto de las escuelas primarias como de las Escuelas Normales², la diferencia en este periodo que reglamenta la Ley 39 de 1903 tiene la particularidad de contar con una notable influencia de las discusiones que se empiezan a dar en torno al campo artístico, como un espacio conformado por profesionales con una orientación artística clara y unas posiciones frente al arte y al gusto que ya han sido abordadas en el capítulo anterior. En ese sentido, el presente capítulo se ocupa de evidenciar la influencia de esas ideas en escenarios educativos que no estaban orientados a la formación de músicos especializados, y la

² “Dentro de los cursos que se dictaron en las escuelas públicas colombianas desde mediados de siglo estuvo la clase de canto. El pedagogo alemán Alberto Blume estableció en 1875 que dicha clase se impartiera tres horas por semana en las escuelas primarias. Recomendó además, que en dicha clase se utilizara de preferencia el violín en vez del piano, dada su afinidad con la voz infantil y por permitirle al profesor desplazarse libremente por el aula. El propósito de la clase no era la formación profesional de músicos sino el de lograr que el niño adquiriera buenos hábitos que le permitieran el goce y disfrute de la música, puesto que "la música es el más poderoso elemento de sociabilidad". De esta forma, se buscó que el niño se expresara por medio de la voz y no del grito, que pudiera cantar a una y dos voces canciones e himnos patrióticos elegidos por el profesor, como también, poder hacer reconocimiento auditivo de los intervalos musicales. Estas ideas reflejan el deseo por mantener un orden social mediante un sistema educativo que dotara a los ciudadanos desde la niñez de valores éticos y morales, que en el terreno musical les ayudaba a adquirir dominio de sus pasiones y emociones” (Cortés, 1998: 18-19)

utilidad pedagógica que se le dio a la enseñanza de la música y el canto para la formación de maestros en las Escuelas Normales, en el marco de los objetivos educativos establecidos por el Estado.

En ese sentido, vale la pena aclarar que si bien no ha sido un tema fácil de rastrear dada la prioridad que se le daba a otras asignaturas en este periodo como la gimnasia y la educación física, la relación que se propone entre las discusiones de los músicos bogotanos y las preocupaciones pedagógicas de la época no obedece a un capricho de la autora de esta tesis. De hecho, dicha relación la evidenciaron las mismas fuentes primarias al encontrar por ejemplo la participación de Guillermo Uribe Holguín en discusiones pedagógicas y específicamente en el Primer Congreso Pedagógico de 1917, evento nacional de gran importancia para los pedagogos colombianos de la época que contó con una mesa dedicada exclusivamente a la educación artística; y también al identificar la circulación de algunos libros para la enseñanza de la música en los que fue posible evidenciar varias ideas que promovieron la relación entre la formación del gusto, las corrientes pedagógicas en boga y las ideas que fundamentaron el proyecto moderno en el país.

Partiendo de ello, a continuación el lector encontrará las diferentes posturas de pedagogos que insistían en las virtudes de la enseñanza de la música y el canto, en la medida en que permitían formar al niño en los tres pilares que fundamentaron la pedagogía católica, a saber, la educación moral, intelectual y física (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997); pilares que, como se ha dicho anteriormente, conducían a la formación del ciudadano ideal que era enunciado en el discurso de la Colombia moderna y civilizada que iba camino al progreso.

En ese sentido, a continuación el lector encontrará los diversos argumentos que presentaban los pedagogos de la época sobre la importancia de la educación estética o educación artística para el desarrollo del niño; posteriormente, se mostrará la manera en que estas asignaturas en particular, le permitirían al maestro enseñarle al niño la búsqueda de lo bueno a través de lo bello y la formación de un cuerpo que se convertía cada vez más en un factor vital dentro de la pedagogía moderna; y finalmente, se presentarán algunos

ejercicios que circularon a manera de ponencias y artículos, en los que se presentaban los procedimientos que podría seguir el maestro para realizar una buena clase de canto, que permitiera desarrollar el potencial pedagógico de este tipo de formación.

Educación de los sentidos y del alma: sugerencias para aplicar la pedagogía católica

A partir de 1905, la *pedagogía católica* lasallista se hace oficial al otorgarle el control de numerosas instituciones educativas a esta congregación religiosa, entre ellas la Escuela Normal Central de Institutores. Si bien sus principios y fundamentos se basaban en las ideas de Juan Bautista de la Salle, su pedagogía tuvo que adaptarse a las necesidades de las nuevas discusiones educativas y las dinámicas culturales de principios del siglo XX, especialmente aquellas que se asociaban con la paidología, la psicología y la fisiología.

A pesar de contar con estos nuevos aires de cientificidad que recientemente estaban permeando las discusiones de los más eminentes pedagogos y los gobiernos de turno, la pedagogía católica o lasallista mantuvo intactos sus principios fundamentales, a saber, la necesidad de educar el cuerpo y el alma; la concepción de un maestro que debe ser virtuoso, prudente e ingenioso, todo un ejemplo para su estudiante; y la definición de una enseñanza organizada alrededor de la organización pedagógica, la metodología general y la metodología especial (Quiceno, 2004).

De hecho, en libros y revistas pedagógicas eran constantes las alusiones a la efectividad de la educación planteada desde la mirada cristiana de los lasallistas porque permitía desarrollar la mirada integral y profunda que estaba siendo olvidada por los *pedagogos racionalistas*, quienes solamente se centraban en las cuestiones intelectuales y dejaban de lado la importancia de la dimensión espiritual que permitía sacar al individuo del *pecado del que había nacido*, para perfeccionarse y hallar el *camino del bien*, siendo entonces Dios el fin último del ser humano.

A pesar de tener muy claros sus postulados y de reconocerse como una postura pedagógica moderna anclada en los planteamientos de Pestalozzi y Froebel, fueron numerosos los

cuestionamientos de las nuevas corrientes provenientes de la Escuela Activa con Agustín Nieto Caballero a la cabeza, para quienes la pedagogía católica de las escuelas lasallistas brillaba realmente “por su uniformidad, su falta de reconocimiento de las particularidades individuales, su vulnerabilidad al soborno y a la delación; su altruismo falso que finalmente se basaba en una "autoridad lista a implantar la violencia"” (Saldarriaga, 2002: 170). No obstante, continuamente los Hermanos Cristianos publicaban en los números de la *Revista Pedagógica* diversos artículos en los que pretendían demostrar que Juan Bautista de la Salle merecía un lugar dentro de la pedagogía nueva, mucho más que aquellos “pedagogos modernos” que se anclaban en los métodos y procedimientos propuestos por la ciencia dejando de lado la formación moral.

En este punto es necesario aclarar que si bien la pedagogía católica del lasallismo tiene, por obvias razones, sus raíces en los libros de Juan Bautista de la Salle, investigadores como Armando Ospina, Javier Sáenz y Oscar Saldarriaga (1997) y Humberto Quiceno (2004), plantean que las ideas educativas de esta orden religiosa en la Colombia de principios de siglo, tuvieron un proceso de readaptación a las condiciones de un contexto que pedía a gritos dejar atrás prácticas que quedaron incrustadas en los métodos de los maestros colombianos, como por ejemplo los castigos físicos o el manejo de grandes cantidades de estudiantes en un mismo salón, que requería la participación de un monitor que apoyara el proceso de enseñanza del maestro.

Frente a esto la solución provenía de la articulación con las ideas pedagógicas de Pestalozzi, decisión paradójica si se tiene en cuenta que sus planteamientos fueron aplicados en el país en el marco de los gobiernos radicales del liberalismo en los Estados Unidos de Colombia, y que, en su momento, fueron duramente criticados por los conservadores. Esta aparente extraña unión entre ideas provenientes del lasallismo y las de Pestalozzi, no es más que una actualización para modernizar la pedagogía católica que sería implementada en el país, pero ¿por qué este pedagogo en particular?, la respuesta puede estar quizás en uno de los textos de pedagogía más utilizados en esta época en el país, el libro de los hermanos Luis y Martín Restrepo Mejía.

En este libro se establecen una serie de sistemas pedagógicos o educativos que se pueden agrupar principalmente en dos grandes conjuntos: el primero es el *materialista*, en el que incluyen el sistema positivista que busca el perfeccionamiento continuo del individuo, basándose en las ideas de Herbert Spencer; y el sensualista que centra su atención el goce sensible y la búsqueda de los placeres como fin último del ser humano, ubicando entre sus referentes a Hobbes.

De otro lado, los hermanos Restrepo Mejía proponen como segundo grupo el sistema de educación *espiritualista*, dentro del que incluyen el sistema *panteísta* que explica el espíritu humano como una manifestación de Dios, en la que finalmente se refunde perdiendo su conciencia propia, siendo sus principales exponentes Froebel, Kant, Schwarz, Lessing y Schiller. Al interior del sistema espiritualista también se reúnen un grupo de posturas definidas por sus fines, que proponen comprender el espíritu humano como una existencia propia que prescinde de indagar su fin supraterrrenal; dentro de estas posturas se encuentra la *egoísta*, defendida por Rousseau con su idea de la sociedad que corrompe al ser humano que ha nacido bueno, a esta se suma la postura *socialista* que propone como fin del individuo su servicio a la sociedad, y finalmente, la *armónica* que propone el desarrollo de las facultades del hombre para su provecho y el de la sociedad, siendo grandes exponentes de este sistema Pestalozzi, Guimps, entre otros pedagogos modernos (Restrepo y Restrepo, 1911).

Este último sistema espiritualista denominado armónico es, para los hermanos Restrepo Mejía y los lasallistas, el que realmente le apunta a la razón de ser de la educación, en tanto busca el perfeccionamiento del ser humano y le provee de los medios necesarios para lograrlo de una manera integral, que solo es posible con los modelos completos cristianos que se nutren de este sistema y que han sido la elección pedagógica y educativa de las *naciones civilizadas*.

En ese marco es comprensible que, tratándose de una formación integral, el enfoque no sea estrictamente la formación intelectual dejando a la deriva otras dimensiones primordiales para garantizar el fin último del sistema espiritualista, de allí que se proponga su formación

en tres aspectos que no se pueden entender de forma desarticulada: lo físico, lo moral y lo intelectual. Cada uno de ellos debe ser desarrollado a través de métodos concretos pensados y ejecutados por el maestro.

Según Quiceno (2004), el primero es el *método intelectual*, que se enfoca en los conocimientos que debe ir adquiriendo el niño partiendo de las nociones previas que posee y que deben irse puliendo a lo largo del proceso de enseñanza; en segundo lugar se propone el *método moral* que, derivado del entendimiento del concepto de lo bueno y lo malo, procura la formación del niño para que le sea posible discernir y distinguir entre lo bueno y lo malo; y finalmente, el *método físico*, que “parte de una saber común, que por escaso que sea es convertido en un saber especial al ser designado como método que actúa sobre la fuerza del organismo, su regulación y desarrollo” (Quiceno, 2004: 95).

Particularmente, en el marco de lo que se establecía para la educación o instrucción artística o estética en el país, se determinaba que por sus características y alcances se relacionaba con la formación intelectual y moral con sus respectivos métodos; sin embargo, al mirar con detenimiento las fuentes y las discusiones alrededor de los alcances de este tipo de educación, es posible identificar también algunos lineamientos acerca del cuerpo del niño y su formación física. En ese sentido, los tres métodos fueron tenidos en cuenta por los pedagogos que argumentaban la importancia de la educación artística, especialmente la musical, enmarcando así sus propuestas en los postulados de los hermanos Restrepo Mejía como uno de los referentes clave de la pedagogía católica.

Frente a esto, quizás uno de los trabajos más significativos fue el de Alberto Castellanos. Según este pedagogo cuyo texto fue elegido en el Primer Congreso Pedagógico (1917) como uno de los más representativos sobre el tema para ser difundido entre los especialistas en la materia, existe una unión tan estrecha entre cuerpo y alma que si el cuerpo se desarrolla de la manera correcta “el alma copiará muchas emociones y aumentará sorprendentemente el entendimiento, su fuerza generalizadora y abstractiva para formar las ideas; en cambio si el cuerpo es endeble o enfermizo, el ánimo se sentirá también

moralmente agobiado e inhábil para una labor intelectual y sostenida” (Castellanos, 1919: 268).

En ese sentido el cuerpo auxilia al alma en el desarrollo de sus facultades, pues la falta de vigor podría generar una voluntad fácil de doblegar, poca atención y una conciencia débil, de allí que una de las recomendaciones sea seguir la famosa frase de Platón *mente sana en cuerpo sano* como la premisa máxima de la pedagogía moderna, que le permitirá al niño reconocer el lugar que Dios ha dispuesto para él sobre la tierra.

Al igual que la educación física que va de la mano con lo moral, la educación intelectual se desarrolla por edades y de conformidad con las diferentes fases que atraviesa su cuerpo. Pero ningún detalle es dejado al azar, el sentido que debe seguir el proceso está también milimétricamente pensado llevando al niño de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido, pues este es el *mecanismo lógico para la adquisición de los conocimientos* (Quiceno, 2004) que sigue el niño de manera natural. De allí que la escuela sea el escenario en el que se le dé continuidad a esa característica de la naturaleza humana.

En ese sentido, en un primer momento la exploración del mundo la debe hacer el niño libremente, sin ataduras, para que su percepción a través de los sentidos le permita establecer comunicación con los seres que lo rodean, de esta manera se le introduce en las “capacidades cognoscitivas del orden sensible, que perciben las cosas materiales, concretas y singulares” (Castellanos, 1919: 269), a través de los sentidos externos e internos.

Particularmente la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, son sentidos externos que hacen posible el conocimiento de las propiedades externas de los objetos, generando sensaciones al producir una impresión en el alma (Castellanos: 1919). Sin embargo, cabe aclarar que esta experiencia no sería posible si los órganos no funcionan de una manera óptima por no encontrarse sanos, debido a los malos cuidados de los padres y los maestros, y tampoco sería posible si el objeto no ha generado la impresión necesaria en el niño por la existencia de un obstáculo u obstrucción.

Este proceso de percepción a través de la experiencia planteado desde la enseñanza objetiva, propende por el aprendizaje del niño de los métodos inductivos que se centran simplemente en la interacción con el mundo de la materia, con el objetivo de sentar las bases para la posterior comprensión de conceptos abstractos complejos. A pesar de ser un proceso aparentemente sencillo de exploración del niño, de un correcto manejo de la interacción con ese mundo material depende el correcto desarrollo de los órganos de los sentidos.

En un segundo momento, un poco más avanzado en el desarrollo de las facultades del niño, se encuentran las *facultades cognoscitivas* del orden intelectual “que nos ponen en relación con las cosas inmateriales, abstractas y universales [...] pues se ejerce por la percepción o aprehensión de las ideas, el juicio, el raciocinio, la conciencia y la memoria intelectivas” (Castellanos, 1919:269), facultades que según el sistema escolástico no deben forzarse en el primer momento de percepción libre del niño. En ese marco, el compromiso de padres y maestros debe ser educar los sentidos desde la primera infancia, en especial la vista, el tacto y el *oído* en los tiempos de juego libre tomando parte del juego.

Si se analiza detenidamente, la manera en que es pensado el dominio de los sentidos evidencia formas específicas de relacionarse con el entorno, bajo una concepción de libertad controlada conducente a la complejización de la experiencia a través de la regulación de especialistas, que se encargarán de encauzar al estudiante por la vía del *buen* desarrollo moral, intelectual y físico para convertirse así en un hombre útil para la sociedad y especialmente para el proyecto de nación moderna que los gobiernos conservadores pretendían agenciar (Herrera, 1999).

Siendo la educación musical un tipo de formación que compromete específicamente el sentido del oído, la manera en que se plantean las indicaciones para que el maestro comprenda la forma adecuada de hacerlo, será uno de los puntos centrales a analizar.

En palabras de Castellanos (1919), “si los ojos son como las ventanas del alma, los oídos son como las bocinas que transmiten al alma las vibraciones sonoras de los cuerpos que las producen” (p. 273), de allí la importancia de educar este sentido externo.

Procedimientos pedagógicos para formar oídos educados

Si se asume que lo bello es algo más que la experiencia inmediata frente a un objeto percibido, pues requiere de un concepto que permita comprenderlo mediante la racionalización de la experiencia, es apenas comprensible la recomendación dada por los hermanos Restrepo Mejía (1911), pues si bien es importante la educación de los sentidos desde procesos inductivos, no bastaría con la sola experiencia para alcanzar un conocimiento realmente valioso y duradero. Para ello, requiere la relación con los conceptos abstractos que permiten retener en la memoria la experiencia, evitando así alcanzar verdades sin valor y sin esfuerzo.

Por lo anterior, recomiendan acompañar las observaciones de los niños con breves y sencillas explicaciones de procesos deductivos que posibiliten la formación de conceptos abstractos que le den sentido a lo que se percibe, de modo que sea posible comprender las leyes que regulan el funcionamiento de la naturaleza y de aquellos objetos que se han originado por intervención del ser humano.

A modo de recomendación, estos pedagogos señalan que

“a medida que avance el desarrollo intelectual del niño, debe procurarse que el entendimiento vaya necesitando para su acto, cada vez menos de los sentidos. En primer lugar, el pensamiento debe versar sobre objetos que ya no estén presentes á los sentidos externos sino á la fantasía; luego sobre aquellas cualidades de los cuerpos que no afectan los sentidos ó que aunque los afecten, necesitan de una abstracción mayor para estudiarse, como las notas específicas y la cantidad; y por último, sobre sus relaciones y sobre los principios, á fin de deducir de ellos verdades particulares ó menos universales” (Restrepo y Restrepo, 1911: 173).

Siendo entonces el concepto de lo bello algo completamente abstracto que parte de una experiencia sensorial, pedagogos como Alberto Castellanos y R. G. R presentan una serie de ejercicios modelo que pueden ser útiles para los maestros, en ese proceso de conducir de la percepción mediada por los sentidos a la comprensión de conceptos complejos y abstractos que permiten la formación del gusto, en la medida en que uno de los fines tras la educación del oído del niño es el sentido de lo estético, pues para estos pedagogos la comprensión de lo bello trae consigo una connotación moral, en tanto lo bello conduce a lo bueno.

De este modo, la educación musical permite producir subjetividades enmarcadas en la colonialidad musical (Hernández, 2007) desde edades tempranas, buscando con ello estructurar formas concretas de percibir las sonoridades mediante la identificación de binarismos definidos como opuestos/malos que deben ser erradicados mediante el desarrollo y afianzamiento de lo positivo/bueno en términos musicales, a saber, la diferenciación entre ruido y sonido, y entre una buena voz y una mala voz; binarismos característicos del modelo monocultural europeo que pretende ir desarrollando la colonialidad de los sentidos en las formas de conocer (Lambuley, 2005), implementando en los segundos términos del binarismo una serie de criterios para poder salir de su connotación negativa tales como: una escritura particular con el uso del pentagrama, la afinación occidental, el uso de los instrumentos europeos y el manejo de los compases y armonías de la denominada *música universal* europea.

Para materializar esa intención se hacían una serie de recomendaciones que permitían educar el oído del niño. Según Alberto Castellanos (1919), uno de los primeros pasos para formar *correctamente* el oído del niño, especialmente para las edades más tempranas, es la diferenciación entre sonido y ruido en niños que aún no poseen las habilidades para hacerlo porque no cuentan con su órgano debidamente formado, labor que debe ser asumida por el maestro. Lo que lleva a que tampoco sean aun capaces de identificar los cuerpos que los emiten, la distancia y la dirección de esas ondas sonoras.

En ese sentido, el método recomendado por este pedagogo para iniciar ese proceso es el objetivo experimental que conducía al niño de lo simple a lo complejo a través del contacto con diversos objetos que le permiten al niño usar sus sentidos, “el maestro ha de contar con un buen acopio de cuerpos y líquidos, ya gaseosos, ya sólidos, para producir sonidos y ruidos, ir educando lentamente el oído del párvulo y hacerle ver la diferencia que hay entre los primeros y los segundos” (Castellanos, 1919: 273). La clave está en no perder la atención del niño, mantener siempre su interés en los objetos y en la esencia de lo que se está experimentando a través de lo sensitivo, pues de esta manera es posible ir generando las condiciones para que interiorice y apropie conceptos que a la larga le permitirán percibir de “la manera correcta” las obras artísticas, pues de no hacerlo la apreciación de la obra será imposible al no ser poseedor de las técnicas, saberes y competencias que hacen parte de las razones que nos permiten formar el gusto musical que nos lleva a “amar el verdadero arte de la música” (Bourdieu, 2010)

Para alcanzar este objetivo pedagógico en el oído del niño, el ejercicio de percepción debe ir acompañado de preguntas bien formuladas, tal como era planteado en los libros de pedagogía de la época. Según Humberto Quiceno:

“preguntar es enseñar [...] esta técnica, de la buena enseñanza, se define en relación a la palabra y su manejo por parte del maestro; se trata de un saber pronunciar, del empleo y la economía del habla, del espacio y del tiempo en que ella se configura y, en general, de sus condiciones de utilización” (2004: 90).

El fin con ello, no podía ser otro que despertar la curiosidad del niño, estimular su imaginación y fortalecer su memoria.

Preguntas como *¿ahora sí aprecias la pureza del sonido?, ¿habías oído ya campanitas?, ¿te convenciste que no era el mismo sonido? Y ¿esto que has oído será también un sonido?* (Castellano, 1917) van dirigiendo al niño por el desarrollo de habilidades auditivas y cognitivas cada vez más complejas que le permiten comprender su entorno, siendo ya una

experiencia que no está estrictamente mediada por la intuición. A partir de ese momento, los objetos y los cuerpos son conocidos por el estudiante por sus características, entendidas desde conceptos que poco a poco se van complejizando.

Una vez se haya dado la interacción de manera objetiva de los niños con las cosas elementales que ha dispuesto el maestro, el ejercicio ha de hacerse con instrumentos musicales y objetos de uso cotidiano, de esta manera se revisará la lección aprendida y se despertará la memoria del niño, pues en este nivel debe manifestar con claridad cuáles ondas emitidas por estos cuerpos corresponden a ruidos y cuáles a sonidos. De esta manera es posible ir guiando al estudiante por el sendero de lo que realmente es considerado música y, por ende, la belleza que representa a través de la diferenciación entre los elementos que al sonar no corresponden a una nota definida por la música occidental y aquellos que sí pueden ser ubicados en la escala aceptadas desde criterios universales y objetivos, formando así los criterios del gusto.

Por supuesto, a través de este tipo de enseñanza el niño comprenderá

“la intensidad del sonido, [las] varias causas [que] pueden variarla, ya aumentándola, ya disminuyéndola, verbigracia: la distancia del cuerpo sonoro, la densidad del aire, la agitación del viento, la proximidad de un cuerpo que produce ruido. El maestro enseñará también al niño el timbre del sonido de los instrumentos y de la voz humana” (Castellanos, 1919: 275).

La intención con ello es conducir a explicaciones científicas en la producción del sonido y, en consecuencia, los componentes objetivos de la música concebida como ciencia, en la que cada detalle está pensado desde criterios matemáticos y físicos.

A diferencia de Alberto Castellanos, el pedagogo con el seudónimo R.G.R. le propone a los maestros un ejercicio sin la interacción con los objetos en niños que aún no conocen la notación musical, partiendo de la habilidad para imitar sonidos en los seres humanos:

“vamos a enseñar un canto a los alumnos del curso medio, donde aún no saben distinguir las notas, pues no hay que olvidar que así como el niño aprende a hablar antes de saber leer, así debe aprender a cantar antes de conocer los signos convencionales que sirven para escribir la música; el niño habla porque oye hablar, del mismo modo cantará si oye cantar” (R.G.R. , 1921: 147).

Así, la imitación se convierte también en un método para la enseñanza musical.

El ejercicio que se muestra a manera de ejemplo y guía para los maestros incluye los siguientes pasos: en primer lugar, la *lectura expresiva por el maestro*, que consiste en que escribe la letra de una canción en el tablero con letra grande y legible para los estudiantes desde sus respectivos puestos, para posteriormente leerla; una vez hecho esto, los estudiantes deben leer la letra desde sus puestos; y como tercer paso, se hace el *resumen de la composición* que, según el autor, corresponde al siguiente texto “la locomotora con toda rapidez atraviesa los montes, los campos, las ciudades, las fronteras, llevando civilización, progreso, alegría” (R. G. R., 1921: 148).

Esta descripción que aparentemente es una simple síntesis de la letra de la canción que se puede apreciar en la imagen 1, evidencia algo más que un simple ejercicio de canto; muestra también la manera en que era empleada la música para la producción de los sujetos que vivirían y agenciarían la modernidad, de allí que los maestros buscaran que los estudiantes se familiarizaran con las palabras claves del discurso de la modernidad. Por ejemplo, en el caso puntual del ejercicio planteado por R. G. R. términos como *progreso* y *civilización* se asociaban con las ideas de comunicación y conexión entre ciudades y campos a través de grandes avances tecnológicos como las locomotoras, medio de transporte clave para la modernización del país. El familiarizar al niño con estos avances permitía por un lado formar al ciudadano que era enunciado por el Estado, y por otro, sentar las bases para una buena recepción de los aparatos tecnológicos que hacían parte de la modernización del país.

A pesar de la claridad del mensaje, la lección no se agota ahí, el maestro procede a continuación a explicar los términos complejos que aparecen en la letra de la canción. De modo que, palabras como *rauda*, *huracán*, *locomotora*, *coloso*, *dilatar*, entre otras, son definidas por el maestro con el uso de sus materiales de aula entre los que se encuentran las láminas de dibujos, enriqueciendo con ello el lenguaje de los niños con algo tan sencillo como una canción.

Una vez resuelto el sentido de la letra se procede a precisar la forma en que se debe cantar. Siendo el ejercicio dirigido inicialmente a estudiantes que aún no poseen la capacidad desarrollada de decodificar la gramática musical, es el maestro quien debe dirigir el canto de principio a fin, iniciando con el canto de la escala de forma ascendente y descendente para que los estudiantes puedan seguir la canción por imitación de lo que hace el maestro.

Posterior a este ejercicio de preparación previa de audición y entonación, el maestro procede a cantar lenta y con buena pronunciación deteniéndose en las cada una de las frases para que la canción sea adecuadamente aprendida, “puede el maestro principiar cantando con los que tienen mejor oído y luego hará que canten todos [,,] durante la lección pondrá mucha atención para que los niños no griten” (R.G.R., 1921:148), pues de hacerlo podría poner en peligro no solo la calidad de la voz, sino también cada uno de los órganos que intervienen en la producción de la voz y que, de no ser cuidados con la precaución debida, podrían acarrear graves problemas en el desarrollo del niño.

Imagen 1. Ejemplo de ejercicio para la enseñanza del canto

La Locomotora

La-oca la-oca lo-co-mo
 lo-co, La-oca que hora a partir ya
 De fuego y humo penacho airoso Ciñe al coloso la frente audaz, ¿A dónde irá? Más a
 llá, ¿A dónde irá? Más allá, ¿A dónde irá? Más allá, Más allá.

1. Paso a la rauda locomotora!
 2. paso que es hora de partir ya!
 3. de fuego y humo penacho airoso ciñe al coloso la frente audaz.
 4. A dónde irá? más allá, más allá, más allá.

Ella dilata los horizontes rotos los montes paso le dan. Ella con lazo robusto y cierto une el desierto con la ciudad. A dónde irá? más allá, más allá, más allá.

Porque a estorbarla nadie se atreva, las alas lleva del huracán. Y es porque todo pareja forme, su cuerpo enorme, su alma volcán. A dónde irá? más allá, más allá, más allá.

Hija del cielo, borra fronteras discordias fieras y odios al par; ansiando que haya de polo a polo un pueblo solo y un Dios no más. A dónde irá? más allá, más allá, más allá.

Fuente: (R.G.R., 1921; 148)

A partir de estos ejercicios implementados de forma reiterada con ayuda de artículos que salían periódicamente en la *Revista Pedagógica* de los hermanos lasallistas, acompañados de nuevas canciones con partitura tomados de revistas estadounidenses, se pretendía ir formando el gusto y la sensibilidad del niño hacia las obras que eran consideradas propicias para la apreciación de lo realmente bello, llegando incluso a la posibilidad de desarrollar en ellos el criterio de identificar una buena canción con la habilidad de contemplar y criticar

determinadas obras. De allí que la formación del gusto estético sea uno de los ejes de la formación inductiva y deductiva en las escuelas, así lo evidencia Rafael Bernal

“La educación del buen gusto se hará por la contemplación y la crítica de las obras de arte, de los monumentos, de los parques y jardines, por la proyección de reproducciones de las obras de los grandes maestros, por la audición de la música escogida, por la lectura de bellos poemas. La realización se hará, hasta donde el tiempo lo permita, por la decoración y arreglo de las aulas de clase, la formación de pequeños jardines, la ordenación amorosa de objetos en desorden, la representación escénica de cuadros plásticos, la combinación de colores en los trajes y tapicerías, del dibujo de ánforas, el canto de himnos y canciones y todos los demás medios que la imaginación del profesor halle conducentes” (Bernal, s.f: 12- 13).

En ello el criterio del maestro es vital, pues si el proceso era adecuadamente dirigido, el niño podría interiorizar prácticas que lo ayudarían a posicionarse en un sector social específico, partiendo del desarrollo del buen gusto que debía ejercitarse en cada uno de sus espacios cotidianos.

Sumado a esto, el maestro no podía desconocer tampoco los beneficios físicos que podría traer un canto bien interpretado:

“... tenemos en cuenta que el maestro debe ser consecuente con sus teorías: en sus estudios profesionales él ha aprendido la influencia bienhechora que el canto ejerce sobre los órganos de la palabra, de la voz, del oído, sabe que él corrige, mejor que la lectura, los defectos de pronunciación y articulación, da a la voz el desarrollo y flexibilidad, y acostumbra al oído a percibir las entonaciones más variadas y los matices más delicados” (R.G. R, 1921:146).

Siendo estos beneficios completamente deseables para el desarrollo del niño, era necesario cuidar en los ejercicios de clase lo que pudiese ser recibido por su oído para evitar una

afectación física y en el gusto ante posibles agentes externos que pudiesen alterarlo de mala manera a través del contacto con aquello que solo puede ser considerado ruido.

De esta manera, entre las recomendaciones que se le daban al maestro para la enseñanza efectiva del canto, se encontraba la advertencia de ubicar con sumo cuidado a los estudiantes a la hora de cantar una pieza musical, evitando así mezclar a los de mejor oído y sensibilidad hacia la buena música, con aquellos que desafortunadamente no contaban con un órgano bien desarrollado, ya fuese esto por unos malos ejercicios previos desde la enseñanza doméstica o por haber recibido demasiado tarde la formación artística:

“asegurar la buena ejecución de un canto es colocar a los alumnos según la fuerza de voz, según la facilidad más o menos grande para coger las entonaciones, y también según su grado de timidez. Evitar el colocar juntos alumnos que tienen mal oído. Lo más conveniente sería disponerlos en semicírculo o en líneas paralelas de manera que al centro y a los extremos queden los que tienen voz más segura [...] durante el canto será preciso exigir una buena postura de pie, cuerpo recto, pecho saliente, brazos sueltos; insistir sobre la buena pronunciación; velar en que los niños no griten, se les aconsejará que abran bien la boca para no impedir la voz y que respiren a tiempo” (R.G.R., 1921: 146- 147).

En el anterior fragmento, sobresalen también las múltiples indicaciones de las correctas posturas y manejos de los órganos involucrados en la ejecución del canto, pues de no hacerlo podría poner en peligro no solamente la interpretación de la pieza musical, también el desarrollo corporal del niño, pues es necesario recordar que a la luz de la pedagogía moderna es un cuerpo en proceso de formación que ante cualquier mala práctica puede llegar a sufrir consecuencias físicas y morales irreparables.

En efecto, si el maestro procura la enseñanza de lo bello está engendrado en el niño el espíritu del buen discernimiento frente a las condiciones que tendrá que enfrentar a lo largo de su vida, lo que en un futuro será benéfico para la sociedad entera, pues “quien sabe

sentir y apreciar lo bello no incurrirá fácilmente en la vulgaridad ni en la perversidad. La contemplación de la belleza ennoblece el espíritu, predispone a la generosidad de los sentimientos y aleja por lo tanto el mal. Es importante saber conservar en nuestro pueblo el romanticismo que lo hace amable y dinámico” (Bernal, s.f.:12).

De esta manera, la tendencia del niño con un buen gusto bien desarrollado a partir de una juiciosa formación musical le permitirá alejarse de las personas, situaciones y espacios que lo pueden conducir a acciones perversas y desmoralizadoras; pues la música, especialmente el canto, lo reanima, alegra y distrae despertando el amor por todo aquello que le rodea:

“La influencia moral [del canto] no es menos, desarrolla en el niño una sensibilidad pura, delicada, la que, bien dirigida, se gozará con las más suaves emociones; forma el gusto por la elección de una música melodiosa; hace nacer en el alma el amor al bien; abre el corazón a los afectos santos de la familia, de la patria, de la religión.

La enseñanza del canto prepara, además, al niño un sinnúmero de alegrías sanas que ocuparán sus horas de solaz y lo alejarán de otras distracciones desmoralizadoras; en la misma escuela será una excelente distracción que descansará la mente fatigada con estudios áridos y que puede reanimar la actividad y el entusiasmo de los alumnos. Con razón decía Overberg: ‘más rudo y tosco es el niño, más el canto es necesario y ventajoso para su educación’”. (R.G.R., 1921: 146)

Para lograr estos objetivos, según los hermanos Restrepo Mejía (1911), el gusto musical del maestro es fundamental, debe tener “algo del fuego del verdadero artista” (Restrepo y Restrepo, 1911: 243) que con su voz transmite en los niños la sensación de estar produciendo algo bello cuando le imitan en el aula de clase, acercándose así a la esencia misma del arte. Por lo anterior, es fundamental para el Estado colombiano brindar las herramientas suficientes para que los maestros cumplan a cabalidad con su función y cuenten con las herramientas y habilidades suficientes que les permitan alcanzar los

objetivos morales, intelectuales y físicos a la hora de educar a los niños, y en ello los libros de enseñanza musical para el uso en las escuelas normales van a ser fundamentales.

Si bien en apariencia la educación musical no era un asunto central en la formación del niño colombiano, mantener la materia en los planes de estudio tanto en las escuelas primarias como en las Escuelas Normales no puede ser visto como algo fortuito. En el marco de las discusiones pedagógicas de la época, cada vez cobraban mayor importancia los aportes de ciencias como la fisiología y la psicología, que permitían comprender más a fondo las necesidades y estrategias de intervención que eran requeridas para la formación de los niños.

Sin embargo, a pesar del creciente número de maestros que deseaban empaparse de estas nuevas discusiones provenientes de Europa, en especial de los pedagogos que hacían parte del movimiento de Escuela Nueva (Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista, 1932), la pedagogía católica era promovida con mayor fuerza a través de diferentes medios como las publicaciones en las que se recogían las opiniones de los educadores de la época, los manuales de pedagogía (especialmente los reglamentados a través de los decretos del Ministerio de Instrucción Pública) y en los encuentros pedagógicos organizados a nivel nacional.

Esa tensión palpable de una pedagogía católica que quería adoptar solo algunos elementos de las nuevas corrientes científicas de la pedagogía, se puede percibir en las razones expuestas por los pedagogos de la época, al resaltar la importancia de la educación musical y las recomendaciones a los maestros para materializar todos los beneficios que podía traer para el niño la cercanía con la música.

De esta manera, es posible ver en las fuentes primarias el esfuerzo de renovar el papel de la enseñanza de la música a la luz de las posibilidades que abre para el desarrollo intelectual y físico del niño, pero de manera simultánea y con un mayor énfasis, se destacan los alcances que podría tener en su formación moral, para evidenciar de esta forma una de las grandes críticas de la pedagogía católica a las nuevas corrientes pedagógicas que se fundamentaban

en la ciencia: dejar de lado la formación interior del niño, de su alma, más allá de lo que el cuerpo científicamente analizado podría lograr.

De fondo, estas intenciones acompañadas de sus métodos buscaban formar la subjetividad del niño, de este modo no serían solo cuerpos desarrollados adecuadamente a través de asignaturas como la calistenia y la gimnasia, también serían seres con capacidad de discernimiento. Pero en este punto, ¿por qué la cuestión estética cobró importancia pedagógica para ser enseñada más allá del canto del himno?, la respuesta radica en que ese tipo de sujeto que se quería formar, debía poseer una serie de atributos que le permitieran comprender las ideas modernas que se estaba difundiendo a través de distintos medios y estrategias, de cara a la puesta en marcha de los procesos de modernización.

En ese sentido, el niño colombiano, que a la larga sería ciudadano, debía poseer un cuerpo bien desarrollado, unos conocimientos que le permitieran ser útil para la sociedad, la capacidad de ser “bueno” frente a situaciones adversas y con buen gusto para apreciar lo bello; sin embargo, es necesario detallar aquí que el niño que va a ser pensado en las aulas de las escuelas elementales de los normalistas no era cualquier niño.

Si bien las discusiones pedagógicas que se han mostrado en líneas anteriores parecieran referirse a un niño estandarizado, sin rostro, sin género, sin raza y sin la pertenencia a un círculo social en particular, es necesario precisar que esto no es así. La formación musical de los niños colombianos no fue pensada bajo los mismos criterios, ni en los mismos escenarios y aún menos con la misma complejidad.

Si se observa con detenimiento, podía ser una preocupación común de pedagogos y músicos especializados la necesidad de formar el gusto musical del sujeto moderno en el contexto colombiano, pero la contracara de la modernidad es palpable bajo la forma de la *colonialidad del gusto musical* al ofrecer temáticas, estilos de enseñanza, recursos y objetivos de formación distintos tanto en el Conservatorio como en las Escuelas Normales.

De un lado, en el Conservatorio los requisitos de ingreso eran cada vez más rigurosos exigiendo unos criterios físicos particulares asociados con el buen estado de los órganos (especialmente del oído), con la posibilidad de acceso a los instrumentos requeridos para formarse como músico especializado, la necesidad de contar con un bagaje de conocimientos suficientes sobre la historia de la música europea y sus principales exponentes, y tener la posibilidad de acceder a los espacios de socialización en los que dicha música era divulgada para ir educando el oído. Por supuesto, quienes podían efectivamente cumplir con cada uno de los requisitos no podían ser los niños que asistían a las escuelas primarias y que apenas contaban con los recursos suficientes para acceder a la educación básica, realmente quienes podían acceder a este tipo de conocimiento eran los niños blancos, miembros de la élite bogotana que contaba con la posibilidad de cumplir con lo exigido y que además requerían de este conocimiento como parte de lo que significaba ser miembro de este sector social (Maldonado-Torres, 2007).

De otro lado, los normalistas apoyaban el proceso familiarizando a los niños que podían asistir a las escuelas primarias con los conceptos básicos de la música europea, sus estilos de composición, su gramática, sus tiempos y las posiciones de sus cuerpos para ir educando el oído que debía apreciar lo bello. No obstante, la formación de estos niños no paraba allí, no solo se trataba de la comprensión de conceptos como un ejercicio meramente intelectual que permitía excluir otras formas de conocer la música diferentes a las occidentales (Edgardo Lander, 2000), era también la concepción de un oído que debía ser educado porque se encontraba en su estado más vulnerable y podía sufrir daños irreversibles; era también la posibilidad de inculcar comportamientos adecuados que eran requeridos para el buen funcionamiento de la sociedad, y en ello las letras de las canciones eran fundamentales porque permitían formar *niños buenos* para su comunidad, y allí se alimenta la concepción de que lo bello conduce a lo bueno.

De esta manera, la enseñanza de la música así pensada buscaba generar las condiciones para que este niño interiorizara una serie de condiciones objetivas que configuraran su percepción de lo estético, de tal forma que el gusto hacia uno u otro tipo de música o la diferenciación entre ésta y el ruido no fuesen cuestiones meramente individuales, pues de

fondo su círculo social, los procesos educativos en los que ha estado inmerso y los espacios de socialización estarían permanentemente atravesando algo tan aparentemente inocente como el gusto musical (Bourdieu, 2010). En ello, los libros para educar el gusto de los maestros y de los niños fueron fundamentales.

Capítulo 3

El gusto musical del maestro y el niño: entre libros y métodos de enseñanza

La formación de maestros normalistas en áreas como el canto y la música, fue incluida por primera vez en el marco de las disposiciones educativas propuestas por los liberales de los Estados Unidos de Colombia. Si bien su importancia pedagógica con miras al fortalecimiento de la nación había sido establecida a través de distintos discursos y prácticas, los detalles y directrices que debían ser tenidos en cuenta para su enseñanza brillaban por su ausencia.

En efecto, en las leyes se incluye información acerca de la intensidad horaria, de las franjas en las cuales era recomendable enseñarla o se hace alusión estrictamente a la enseñanza del himno, mas no se precisaban los libros de texto que debían ser utilizados, datos que sí se establecían para otras materias que eran consideradas importantes y que, por ende, tenían una mayor dedicación en la estructura curricular.

Esta situación fue común hasta que se emitió el Decreto 664 de 1919 en el que, a diferencia de la normatividad previamente establecida, se reglamentó el uso de unos textos específicos que seguían las recomendaciones hechas por los expertos en esa área en el país, en este caso, los que hacían parte de instituciones especializadas en música como lo era el Conservatorio Nacional de Música.

Lo curioso aquí es que no se trata de cualquier tipo de textos, los autores son Alberto Lavignac, Ferdinando Carulli, Henry Lemoine y Henri Bertini, músicos que desarrollaron gran parte de sus carreras en Francia siendo reconocidos no solo por su experticia a la hora de interpretar sus instrumentos, sino también por haber escrito una serie de obras que proponían elementos para la enseñanza de la música y el canto, conforme a la edad en la que se encontraba el niño o discípulo, su cuerpo y su nivel de desarrollo del gusto musical.

Posteriormente, a estas obras se suman los textos de músicos como Panofka, Randegger y Schumann para la formación de maestras en el Instituto Pedagógico Nacional a finales de los años 20 siguiendo las indicaciones del Decreto 710 de 1928, en el que se detallan además los contenidos particulares de la clase, su intensidad horaria y obras musicales recomendadas como las de Beethoven.

Estos autores en particular, fueron reconocidos por ser referentes obligados para la enseñanza de la música y el canto. De allí que sus obras hayan sido ampliamente difundidas y traducidas en varios países, e incluidas en índices de publicaciones que evidenciaban las obras de obligatoria consulta si se era músico o si se estaba dotando de una buena biblioteca a determinada institución, como en el caso de los conservatorios. Así mismo, algunos de estos músicos fueron partícipes de las discusiones que se desarrollaban en distintos escenarios académicos y culturales, en torno a la división entre músicos profesionales y músicos aficionados, la diferenciación que trascendía lo nominal entre una música denominada clásica y una música moderna, o la preocupación por la fisiología del niño en este proceso de enseñanza.

Las anteriores, son temáticas y preocupaciones que se conectan estrechamente con los argumentos que continuamente esgrimían aquellos que hacían parte de la élite de músicos bogotanos y sus adeptos, especialmente por parte de Guillermo Uribe Holguín, en todos los espacios en los que eran cuestionados sus métodos, su modelo de conservatorio y su elección de referentes musicales que, como ya se ha expuesto, se enmarcan en las corrientes

musicales que en su momento fueron denominadas modernas junto con el sujeto que, según estas corrientes, debía representar ese avance musical.

En ese sentido, el uso de estos textos no puede ser considerado una cuestión inocente o fortuita. Por el contrario, sugerir éste o aquél texto o autor evidencia una postura concreta, una forma de educar, una manera de concebir la música y una manera de entender los alcances de este tipo de formación en unos infantes y unos docentes que debían desarrollar sus sentidos, y en consecuencia su intelectualidad, su gusto y sensibilidad por las cosas *realmente* bellas, definidas así por criterios objetivos científicos provenientes de la modernidad europea.

En ese sentido y con el objetivo de ampliar algunos puntos que tan solo han sido enunciados en capítulos anteriores, se hará una aproximación a los planteamientos de los autores de estos textos pedagógicos para la enseñanza de la música, evidenciando sus concepciones sobre el niño, su proceso de aprendizaje, el gusto que debía desarrollar y las corporalidades que se debían formar, para una correcta composición e interpretación de la música.

Libros para la enseñanza de la música: entre signos y sonidos

En el siglo XIX circularon numerosos libros en nuestro país orientados a la enseñanza de la música, tanto a nivel especializado como a nivel elemental, bajo la preocupación de alcanzar un verdadero desarrollo de este arte en el país. Entre las publicaciones que aún se pueden encontrar en las bibliotecas nacionales o en colecciones privadas, es posible ubicar libros de grandes músicos de la época que eran empleados en conservatorios europeos, que para su uso en nuestro país fueron traducidos para una amplia circulación, o incluso se pueden encontrar obras producidas por otros artistas colombianos más avezados que se atrevieron a escribir sus propios textos fundamentados en su experiencia personal como maestros de música (Soto, 2011).

Particularmente dentro de este último grupo, se presenta la característica común de contener prólogos en los que se argumenta la poca efectividad de otros métodos de enseñanza y la importancia del que van a proponer en su obra, porque la experiencia les ha mostrado que hay otras formas más certeras, para que los niños y discípulos comprendan realmente los componentes de la música. Este argumento no debe ser pasado por alto, de hecho apelar a la existencia de esa experiencia, evidencia la experticia del autor del libro en la enseñanza de este arte permitiéndole hablar con autoridad sobre aptitudes, procesos, estilos y contenidos que deberían hacer parte de lo que todo músico debería saber, o al menos. lo que toda persona “cultura” (cultura general) debía conocer de la música

Un ejemplo de lo anterior podría darse con el libro de José Suárez *Método de Bandola*, en el que explica que

“La larga práctica que llevo de enseñar diferentes instrumentos me ha puesto en aptitud de apreciar los inconvenientes que se presentan en el aprendizaje de la música. Para obviar y llenar todas las dificultades, he formulado este trabajo, siguiendo un plan distinto del adoptado hasta ahora por otros autores, consultando para ello las distintas aptitudes. Con él no se adquieren repentinamente la ejecución y la destreza, porque esas condiciones sólo las da un ejercicio constante y buenas aptitudes” (Suárez, 1886: 1).

Otro argumento de peso para evidenciar la pertinencia de la obra, es la adopción del método del autor por parte de sus pares para demostrar su utilidad y necesidad de ser replicado, pero curiosamente ya no va a ser a través de la oralidad del voz a voz entre los músicos, es necesario hacerlo público por escrito, tal como lo hacen las naciones civilizadas. Este detalle de la importancia de dar a conocer un método a través de la impresión de un libro, para muchos podría ser un dato de poca importancia para el tema que aquí nos atañe; sin embargo, si se ubicara a Suárez y a las obras de otros músicos como Diego Fallón en el marco del contexto de su época, es algo que realmente dice mucho de la idea de país que tenían en sus cabezas y, de hecho, de lo que ellos son.

Estos músicos, particularmente bogotanos, reconocen la necesidad de hacer parte del concierto de las naciones civilizadas mediante la valoración de sus obras y métodos por parte de especialistas en el tema, que propenden por la publicación de libros con el potencial de convertirse en referentes universales ganando así un lugar en *la historia del progreso humano*; sin embargo, alcanzar ese nivel no es sencillo en tanto las grandes invenciones de la humanidad han debido enfrentar miles de obstáculos antes de ser valoradas en su importancia.

Desde esa perspectiva, en el libro de Fallón, el autor del prólogo usa estas ideas para argumentar la importancia del novedoso método de este músico colombiano que se mostraba en el libro

“No es de extrañarse, sabido cómo es que la suerte común de todos ó casi todos los grandes inventos ha sido la de no pasar al servicio unánimemente consentido de las sociedades civilizadas sino venciendo, después de una larga lucha, la indiferencia, la incredulidad, y no pocas veces la oposición envidiosa de los maestros, y la que siempre opone la ignorancia contra todo lo que pugna con las ideas recibidas, los hábitos heredados y las conveniencias arraigadas en la rutina. La invención del señor Fallon merece el nombre de grande tan sólo por su trascendencia como medio de facilitar el cultivo de la música y de popularizarlo; pues si no tuviese otra todavía más grandiosa que viene al pensamiento tan pronto como se comprende su sencillo mecanismo, aquella bastaría para asignarle un lugar en la historia del progreso humano á la altura casi de la imprenta misma.”
(Anónimo, 1885: 5)

La novedad manifiesta en el fragmento anterior, radica en que Fallón muestra la existencia de una sistema que denomina *antiguo* y un sistema *nuevo* que debe ser enseñado en tanto es más efectivo y se conecta con las últimas discusiones que se tenían en el mundo de la música, tanto en las corrientes europeas como al interior de las crecientes manifestaciones

de nacionalismo musical³ que estaban surgiendo en varios países del mundo. En ese sentido, el énfasis de la obra se centra en la labor de enseñarles a sus lectores las características de los dos sistemas, sus diferencias y las virtudes del sistema nuevo, con el objetivo de demostrar por qué la música en adelante debe ser enseñada y compuesta desde esa estructura.

En esta obra en particular, creada y usada a finales del siglo XIX y principios del XX, llaman la atención del lector las ansias de posicionar la obra y su contenido como un gran avance que debe ser así entendido por sus pares y especialmente por la historia misma, porque en tanto es la invención de un método, como invención, es una señal del grado de civilización de este pueblo que va en el camino hacia el progreso.

En el marco de su contexto, previo a la llegada fuerte de la pedagogía activa al país, su “actualidad” y “civilidad” se evidencian también en la forma en que se hace la exposición del método para su enseñanza, pues cuenta con una estructura de preguntas y respuestas que se asocia con el método moderno que fue adoptado en el país a finales del siglo XIX, cuya base corresponde a las ideas planteadas por Pestalozzi y que fueron readaptadas por los gobiernos conservadores en el periodo que ha sido denominado por los historiadores *Hegemonía conservadora*, para dar origen a la *pedagogía católica* de las primeras décadas del siglo XX (Quiceno, 2004).

Esta estructura de preguntas y respuestas buscaba conducir al alumno de lo simple a lo complejo o de lo complejo a lo abstracto, a partir de la organización de las representaciones que la experiencia fijaba en la mente del niño, lo que constituía un asunto de suma importancia en la formación musical si se quiere obtener buenos resultados. Así lo explica José Suárez: “Para que el maestro pueda obtener resultados sólidos y verdaderos, hará que sus discípulos no pasen de una lección á otra hasta tanto que hayan aprendido perfectamente bien la anterior y con la *previa é indispensable condición de que sea cantada*, pues de otro modo el aprendizaje será imperfecto é irregular” (1896: 1).

³ En líneas generales, estas discusiones giraban en torno a la elección de los aires musicales que representarían adecuadamente a las jóvenes naciones que estaban creando sus símbolos patrios.

En todo el proceso, el lenguaje adquirió una gran importancia porque solo a través de ese dialogo en ese ir y venir de ideas entre el maestro y el alumno, era posible alcanzar el grado de comprensión de las temáticas que debían ser enseñadas por el maestro a través del ejercicio de percepción guiado (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Sin embargo, llama la atención el que a pesar de ser manuales para la enseñanza de la música, creados para ese fin específico, el punto de partida que se le indica al maestro no son propiamente objetos, como solía recomendarse en la enseñanza objetiva, son conceptos asociados con signos que hacen parte de la gramática del lenguaje musical remitiendo posteriormente a los ejemplos que evidencian los usos de esos signos. Todo ello con el fin de configurar una forma de pensar específica que le permita al niño y al joven, decodificar en lenguaje de *lo bello* visto desde la universalidad y la objetividad de la música europea.

Esta *colonialidad musical* o *colonialidad del sonido musical* (Hernández, 2007) sugiere que las condiciones de emergencia del discurso de la música como un saber universal, parte de la centralidad que se le otorgó a los *elementos armónicos* desde una perspectiva científica que excluía a esas otras sonoridades que se escapaban de la escritura y la interpretación occidental, a saber, la música producida por indígenas y negros. El origen de este *punto cero* surgió, según Hernández (2007) en el marco de la influencia del racionalismo de Descartes en la producción musical europea y, posteriormente, con los trabajos de Joseph Sauveur y Jean-Phillipe Rameau, el primero con su propuesta de los *armónicos naturales* y el segundo con la creación del primer tratado musical que compilaba la música del barroco y proporcionaba una “explicación físico- matemática de las consonancias y disonancias basada en las proporciones de la serie de armónicos” (p, 11), otorgándole con ello un status de ciencia a la música europea, lo que contribuyó a que se configurara como una *escala valorativa* desde la que se miraban científicamente otras músicas desde un análisis de la música en sí misma, no desde su uso social.

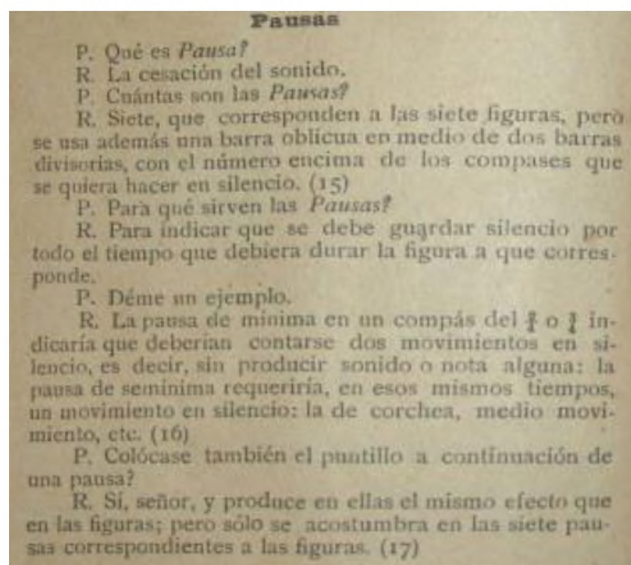
En ese sentido, tanto el libro de Suárez como el de Fallón, o incluso el de otros músicos como José Gabriel Núñez, *La música simplificada o Método elemental al alcance de todas*

*las inteligencias*⁴, entre otros que fueron creados y publicados bajo ese estilo, se proponen la configuración de un lenguaje y un estilo de comprensión de la música, que reafirma la distancia con otros lenguajes musicales, y posiciona de forma dominante lo que debe ser considerado música y la forma correcta de percibirla, de modo que estas obras cumplieran una doble función: mientras posibilitaban la creación de unas representaciones concretas, que hacían posible un conocimiento concreto de la música, simultáneamente permitían decodificar las obras musicales de conformidad con unos códigos culturales que se conectaban con las ideas que fundamentaban la existencia de una alta cultura completamente distante del gusto musical vulgar, un gusto que suele apreciar la música por su función (bailar o tomar) y no por su esencia, determinada por *lo bello* en sí.

Con este fin educativo en la mira, estos textos pretendían conducir al alumno a la formación de unos conceptos mucho más complejos en el proceso de comprensión, a través de un orden determinado en el estilo de pregunta que se quiere formular con su correspondiente respuesta, iniciando con la definición del concepto (¿Qué es?), continuando con sus características y su clasificación, para luego proceder a dejar en claro cuál es su utilidad, cerrando el procedimiento con un ejemplo que conduce al lector al material que se encuentra al final del libro (Imagen 2).

⁴ Publicado por primera vez en 1873 y editado numerosas veces en las décadas siguientes para su uso en escenarios educativos.

Imagen 2. Estructura general de preguntas del método propuesto por José Núñez



Fuente: (Núñez, 1913: 10)

Así mismo, estos músicos son cuidadosos en el lenguaje que utilizan, pues hacen uso de palabras sencillas que pueden ser fácilmente entendidas por los alumnos, y de forma reiterativa insisten en señalar en las respuestas aquellos signos que se *manejan en la actualidad*, o incluso que había unas antiguas formas de hacer o señalar que han sido simplificadas o sencillamente que se han dejado de usar, en pro de los nuevos sistemas de composición e interpretación.

De otro lado, estos textos abordan otro punto neurálgico en las discusiones de los especialistas de la época, la función de la memorización. Si bien las ideas de Pestalozzi procuraron hacerle frente a esta práctica que era común en las aulas, invitando a la necesidad de entender que el proceso de aprendizaje se basaba en la conexión que existía entre la percepción y la impresión (representación) que de ella quedaba en la mente del niño, configurando estructuras jerárquicas cada vez más complejas que hacían posible el conocimiento de la realidad, especialmente en edades más avanzadas; con el tiempo la excesiva concentración en el lenguaje y su importancia a la hora de poner en marcha el diálogo de corte socrático, generó que la pedagogía de Pestalozzi fuese considerada como un ejercicio memorístico de corte pasivo (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Al respecto, el método propuesto por Núñez (1913) formula que la comprensión debe ir más allá de la simple memorización, procedimiento que ha sido común en otros textos que han sido empleados también para este fin educativo; por el contrario, plantea de forma insistente que los ejercicios que allí se proponen le deben apuntar a lograr el efectivo entendimiento de los componentes de la música, ante la experiencia que ha tenido viendo a los niños aprender de memoria sin hallar el sentido de lo que se está aprendiendo.

Para hacerle frente a este punto y de paso evidenciar la pertinencia de su obra titulada *La música simplificada o Método elemental al alcance de todas las inteligencias*⁵, José Gabriel Núñez explica que ha hecho una revisión de los métodos para la enseñanza de la música que se proponen en los libros que circulaban en el país y particularmente en Bogotá, planteando que siendo tan prolífica la cantidad de publicaciones que tienen ese fin es necesario señalar que todos tienden a repetir los mismos datos, sin embargo, la diferencia entre unos y otros radica en los métodos empleados, sumergiéndose así en el análisis de lo que considera pertinente para una efectiva enseñanza de la música.

En efecto, para Núñez hay datos y procedimientos que realmente no son útiles a la hora de enseñar al niño los componentes de la música. De hecho en sus argumentos apela a la importancia de tener en cuenta las edades y la inteligencia que le corresponde a cada una ubicándolo en las discusiones de la pedagogía moderna tendiente al reconocimiento de las condiciones psicológicas de aprendizaje del niño. De allí que desacredite las obras que se han inclinado a los contenidos centrados en los orígenes de los componentes de la música. Según él:

“deberá emplearse el estilo más llano, más sencillo, y adaptable a la inteligencia de un niño de siete u ocho años suprimiendo o evitando aquellas largas explicaciones sobre el origen de los signos musicales – en que abundan casi todos los métodos que hasta ahora he visto – que son tan incomprensibles

⁵ Publicado por primera vez en 1873 y editado numerosas veces en las décadas siguientes para su uso en escenarios educativos.

como inútiles y fastidiosas para un joven alumno a quien basta, al principio, el conocimiento perfecto y práctico del uso y propiedad de esos signos para leer y ejecutar toda la música que se ha escrito hasta el día. ¿Qué importaría, por ejemplo, a un niño saber que las seis primeras notas de la música tienen su origen en la estrofa del himno de San Juan Bautista, ni tantas otras por el estilo?” (Núñez, 1913: 3-4).

Si llegase a existir el interés por parte de los alumnos hacia este tipo de información, podrán hacerlo siempre y cuando hayan comprendido a la perfección los elementos de la música. No obstante, se recomienda que mientras se encuentran en su formación inicial, “hágaseles comprender simplemente que esas notas existen en la música y se emplean para representar sonidos que se ejecutan por medio de instrumentos músicos o de la voz humana, y es claro que lo comprenderán sin mucha dificultad” (Núñez, 1913:4). Esta apreciación de Núñez pone en tensión el fin de su método, la comprensión de estos conceptos por encima de la memorización.

Si bien estos textos circulaban ampliamente en Bogotá para la enseñanza de la música, es interesante notar que el estilo y la estructura de los libros que empiezan a utilizarse a partir de las apuestas de las nuevas direcciones de la Academia Nacional de Música (Honorio Alarcón, Andrés Martínez Montoya y Jorge W. Price) y la posterior apertura del Conservatorio Nacional de Música (1910) con la puesta en marcha del proyecto de formación musical agenciado por Guillermo Uribe Holguín, adquieren un estilo un tanto diferente. De hecho, a nivel nacional, se empiezan a emplear libros europeos traducidos especialmente para su uso en la formación de maestros, que van a tener la labor de enseñar algo más que el himno nacional y las canciones populares.

Tal como se evidenció en capítulos anteriores, la injerencia de estos músicos bogotanos que fueron formados en instituciones musicales europeas en las discusiones pedagógicas que tuvieron lugar a principios del siglo XX, fue realmente determinante a la hora de establecer el camino a seguir en lo que respecta a la educación artística en el país. Las ideas que se expusieron en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917, y la manera en que se fue

consolidando el discurso de una educación musical que puede concretar los objetivos de la pedagogía católica en lo moral, lo intelectual y lo físico para la formación del ciudadano que hacía parte del proyecto moderno colombiano; generaron el contexto propicio para la formulación de unas directrices mucho más concretas sobre la formación musical de los maestros. De allí que libros como los de Lavignac, los de Carulli y Lemoine o los de Bertini, fuesen reglamentados en el Decreto 664 de 1919 siguiendo un camino coherente y organizado para el aprendizaje de los conceptos que componen la música en cada año de preparación normalista.

Posteriormente, con el Decreto 710 de 1928 es posible identificar la reglamentación de un *pensum* mucho más detallado para la formación de maestras en el Instituto Pedagógico Nacional de señoritas, desde una mirada más especializada soportada en los libros de Lavignac, Panofka, Carulli y Lemoine, Randegger y el exdirector del Conservatorio Nacional de Música Andrés Martínez Montoya, siendo el único libro elaborado por un colombiano que por decreto debía ser utilizado para la formación de maestros. De hecho, en este decreto se establecen los temas, los textos y se recomienda la revisión de las obras de Mozart, Beethoven y Bach, no se menciona el uso de obras musicales producidas en el país.

A diferencia de los libros anteriormente mencionados, las obras de estos músicos dejan de lado la estructura de preguntas y respuestas para presentar textos unificados de teoría musical, que bien pueden ser utilizados para la enseñanza de la música al conservar la organización de los contenidos de los conceptos más simples a los más complejos, llegando incluso a diversificar las lecciones para proponer posibles caminos de composición, tal como ocurre con la lección de las diferentes claves bajo las cuales se puede componer, en la que no se enfoca solamente en la clave de sol como comúnmente se hacía en obras anteriores.

Así mismo profundiza con fuentes bibliográficas de respaldo los orígenes de algunos símbolos, argumentando la importancia de esta información como una de las primeras lecciones que todo músico debería recibir. Al respecto, en su texto *Nociones escolares de música*, Lavignac propone que uno de los ejercicios iniciales que todo estudiante debe

realizar es aprender a identificar los signos que representan los sonidos, a saber, las notas do, re, mi, fa, sol, la, si, que corresponden a la tradición religiosa del medioevo europeo y su contacto con los árabes

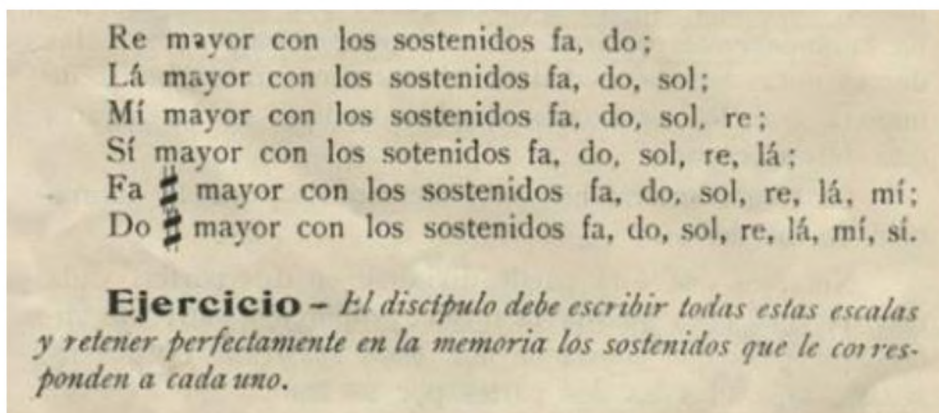
“Los nombres de las seis primeras notas, **ut, re, mi, fa,, sol, la,** están sacados de la primera estrofa del himno de San Juan Bautista, de la cual se ha tomado la primera sílaba de cada verso: **Ut queant laxis Resonare fibris Mira gestorum Famuli tuorum, Solve polluti Labit reatu** [...] el **si** está formado de las dos iniciales de San Juan (**Sancte Iohannes**). Desde hace más de dos siglos, se ha adoptado, en el estudio del solfeo, en lugar de la sílaba *ut*, la sílaba *do*, más fácil de pronunciar” (Lavignac, 1911: 1).

La importancia de esta información, es que no puede ser vista como una lección inocente, pues esta notación nace y se difunde fundamentalmente ante la necesidad de romper con la transmisión de los cantos a través de la tradición oral, es decir, surge por la necesidad de pasar de un sistema oral a un sistema escrito que permita evitar variaciones entre una y otra interpretación, tal como era requerido por la nobleza europea, especialmente la francesa. Esa notación creada por Guido D' Arezzo fue aceptada ampliamente en Europa combinada con el uso del pentagrama, estructura que posibilita la escritura y la señalización de la clave bajo la cual ha sido compuesta una u otra obra musical, lo que se ajustó perfectamente a las transformaciones de los campos del saber con la puesta en marcha del proyecto moderno, cuando la escritura cobró importancia como sinónimo de civilización.

Como es de esperar, siendo textos de enseñanza que tienen ante todo una función formativa específica, presentaban las teorías y lecciones acompañadas de cuestionarios, temas y ejercicios que contribuirían al correcto aprendizaje teórico práctico que lo que es la “verdadera música”; por ejemplo, el libro de Martínez Montoya hace énfasis en las formas de escribir cada componente de la música, sus signos, la ubicación de éstos, sus significados y las diferentes formas de utilizarlos para componer en diferentes estilos de música, precisando cuáles son los ejercicios que debe realizar el discípulo para el manejo correcto de estos componentes y efectivamente hacer música, acompañándolos con la

memorización de los conceptos y su uso después de escribirlos tal como se muestra en la imagen 3.

Imagen 3. Indicación para la enseñanza de estos contenidos



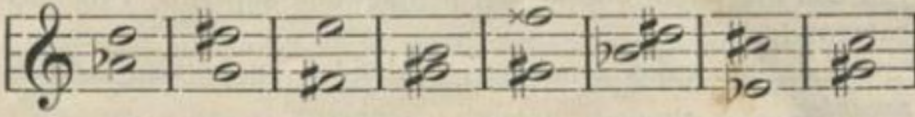
Fuente: (Martínez, 1924: 30)

Así mismo, se buscaba inculcar el uso y la aplicación de cada una de las reglas de escritura e interpretación de todas las escalas para identificar con claridad las diferencias que tienen entre sí, proceso en el que el maestro debía cumplir la función de vigilar la realización de los ejercicios que fortalecen la memoria. En su interior, el libro también incluía ejercicios con pentagramas incompletos, invitando con ello a los discípulos a completarlas según las indicaciones de las lecciones (Imagen 4) que a esas alturas de su formación ya debían haber aprendido, pues los ejercicios de este tipo se encuentran en la parte final del texto.

Siguiendo una idea similar, para la enseñanza del canto según las indicaciones de Panofka en su libro *Vocal ABC*, el maestro debe dirigir la práctica del discípulo con diferentes acompañamientos y escalas para ir desarrollando el manejo correcto de la respiración según la flexibilidad de su voz. Así mismo usa su voz como ejemplo, especialmente en las lecciones más complejas, y de hecho las partituras de su texto son una evidencia de ello, al emplear la letra T para indicar las notas que debe seguir el maestro y las que debe seguir el pupilo se señalan con la letra P.

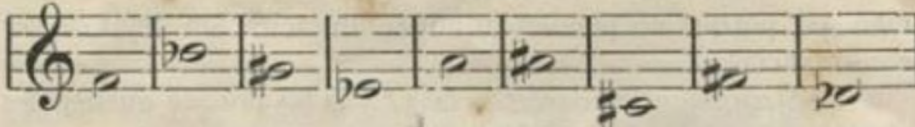
Imagen 4. Ejercicios para los discípulos

1. Clasifíquense los intervalos siguientes :



2. Escribíbase encima de cada una de las notas que van a continuación la que corresponda al intervalo que se indica.

4.^a aug. 5.^a justa 5.^a dism. 6.^a men. 6.^a aug. 4.^a dism. 7.^a may. 7.^a dism. 3.^a men.



Fuente: (Martínez, 1924: 39)

Imagen 5. Fragmento de la primera lección para la enseñanza del canto

VOCALISE

With the vowel a, tone, ah.

Moderato.

T Teacher.
P Pupil.
> stroke of the glottis.

Nº 1.



Fuente: (Panofka, s.f: 5)

La efectividad de este y otros ejercicios radicaba en gran medida en la experticia del maestro y su amplio conocimiento de la música y de los métodos de enseñanza. Al respecto, quizás uno de los músicos más consultados por su lenguaje sencillo e indicaciones certeras, para la enseñanza de la música en especialistas y público en general fue Albert Lavignac.

Si bien la sencillez de su lenguaje posibilitaba que aquel que no fuese un experto en el tema se instruyera, la idea era que trascendiera su estado inicial de desconocimiento del lenguaje musical y accediera al dominio de todo aquello que se requería para la comprensión de la obra y todo su proceso, es decir, Lavignac pretendía garantizar con sus lecciones la adecuada formación musical de todos aquellos que se pueden llegar a involucrar en la formación de los futuros músicos. Tal como lo hizo con los padres y maestros que educaban a temprana edad, Lavignac definió una serie de parámetros que debían cumplir el maestro de educación elemental, pues para él debe estar muy preparado con conocimientos profundos y variados para brindarle al alumno una buena base que lleve a una excelente enseñanza superior.

A pesar de reconocer la importancia del nivel musical del maestro de enseñanza elemental, señala que sus habilidades deben estar desarrolladas especialmente en el ámbito de la ejecución más que en lo excepcional que pueda ser como artista, “para poder hacer oír al alumno determinados efectos y enseñarle cómo ha de hacer para producirlos” (Lavignac, 1905, p, 88) cuestión que de fondo trae consigo una concepción de los procedimientos de enseñanza de la música ligados a la imitación. En efecto, para este Lavignac, la enseñanza de la música está ligada al aprendizaje a través de los sentidos y el *instinto de imitación* que surge cuando se ha tenido la experiencia previa de ver músicos u otros alumnos practicando sus lecciones, y cuando se generan las condiciones para que el alumno tenga la necesidad de evidenciar la imitación cuando se le solicita.

Sin embargo, es de anotar que estos procedimientos no serían posibles sin el manejo milimétrico de los signos que identifican la gramática musical, pues si se analiza detenidamente, Martínez, Panofka, Lavignac y en general los músicos de su época, siguen la idea de centrarse exclusivamente en la notación occidental y en los significados, usos y formas de escribir los signos musicales, indicando las alteraciones que representan a la hora de convertirlos en sonidos en las ejecuciones que siguen la partitura y aquellas que son fruto de la improvisación

“En lo escrito se representa el sostenido por el siguiente signo #, colocado a la izquierda de la nota que debe afectar y en la misma línea y espacio que ella.

El bemol se representa por el siguiente signo b, colocado también a la izquierda de la nota que afecta y en la misma línea o espacio que ella.

Se usan también el doble sostenido (## o x) y el doble bemol (bb) que altera un tono entero la nota natural.

Los bemoles y sostenidos que se colocan después de la clave en una pieza musical tienen efecto en toda ésta para todas las notas del mismo nombre mientras no haya indicación en contrario” (Martínez, 1924: 24)

Sumado a la enseñanza de estos signos como parte de la gramática musical, buena parte de los libros que circulaban en el país incluían en su contenido glosarios de las palabras que acompañan las partituras, palabras que provienen del italiano como *affettuoso* (afectuoso), *allegro* (Vivo, alegre), *Larghetto* (menos lento que el largo), *Grazzioso* (con gracia), *Leggero* (suave), *Con calore* (con calor) con su correspondiente traducción al español para un mayor entendimiento del carácter que debía marcar la interpretación. Curiosamente el libro de Martínez Montoya, a diferencia de los otros libros analizados, incluye términos en idiomas como el alemán, el inglés y el italiano para explicar temas como los nombres de las notas en los países que los hablan con su correspondiente simbolización.

Imagen 6. Notas con sostenidos y bemoles en español, inglés y alemán

	Inglés	Alemán
Do	C	C
Re	D	D
Mi	E	E
Fa	F	F
Sol	G	G
Lá	A	A
Sí	B	H
Do \sharp	C \sharp	Cis
Do \flat	C \flat	Ces
Re \sharp	D \sharp	Dis
Re \flat	D \flat	Des
Mi \sharp	E \sharp	Eis
Mi \flat	E \flat	Es
Fa \sharp	F \sharp	Fis
Fa \flat	F \flat	Fes
Sol \sharp	G \sharp	Gis
Sol \flat	G \flat	Ges
Lá \sharp	A \sharp	Ais
Lá \flat	A \flat	As
Sí \sharp	B \sharp	His
Sí \flat	B \flat	B

Fuente: (Martínez, 1924: 58)

El uso de estos idiomas configura modos de pensar y de leer el mundo que determinan los estilos de composición y la expresividad de un intérprete con su obra, en ese sentido, palabras como *Allegro* más allá de ser un simple conjunto de letras genera un estilo particular de ser alegre en el marco de lo que significa la música clásica, de corte académico de una élite que tenía acceso a los espacios en los que este tipo de música era interpretada para el disfrute de unos sujetos que estaban atravesados por los efectos de los manuales de urbanidad en los que lo “alegre” corporal y musicalmente hablando tenía sus límites. En otras palabras, la alegría de una pieza de música clásica no es la misma alegría que puede expresar una cumbia, porque hay unos parámetros que no deben ser traspasados desde la mirada del buen gusto, de lo civilizado y lo no vulgar.

Buenos y malos sonidos en los libros de enseñanza para la producción del buen gusto musical

Definir el “buen gusto musical” en el marco de la modernidad, necesariamente requiere comprender en detalle la manera en que era definida la música en palabras de estos artistas. Estos buscaban evidenciar, a través de distintos medios, el status de sus conocimientos y lo respetable que tendría que ser este arte a los ojos de otros campos del saber, en tanto atraviesa la formación del individuo que encarnaría la civilidad y sus aspectos más profundos de su subjetividad.

Según Alberto Lavignac, la música puede ser entendida como una lengua y en cuanto a tal puede ser aprendida de forma teórica y práctica, pero su objetivo siempre será “provocar la emoción, ó, por lo menos, despertar interés [en fin, y siempre como las lenguas], la música se transforma incesantemente, por evolución lenta y lógica, siguiendo los progresos de la civilización y respondiendo a las necesidades de diferentes épocas y de países diversos” (1905: 8).

En segundo lugar, para este artista *la música es un arte* inmaterial y sutil, pues “sólo el músico trabaja en el vacío y con el vacío; no dispone sino de sonoridades, tan pronto extinguidas como percibidas de las cuales no queda sino el recuerdo” (p.8). Para él la música estaría emparentada con la poesía porque palabras y sonidos deben ir igualmente estructurados con ritmo y consonancia, con la pintura por los colores y contornos que se evidencian en las composiciones; y con la arquitectura, porque “una sinfonía de Beethoven, de Mendelssohn o de Saint- Saëns, es un verdadero edificio sonoro” (p,9).

En tercer lugar, y este quizás es uno de los puntos más interesantes de su argumentación, *la música es una ciencia* en la medida en que hace uso de las matemáticas para definir el ritmo, la entonación, la intensidad, el timbre, la armonía y el contrapunto: “todo, en fin, porque no creemos haber olvidado nada, puede reducirse á mera cuestión de cifras, ser analizado y explicado por las leyes positivas de la acústica y de las matemáticas”

(Lavignac, 1905:10). Este argumento dado por el músico francés está soportado en la idea de la imposibilidad de existencia de un arte sin ciencia, lo que le daría su carácter objetivo, configurándose así como un conocimiento universal y racional que se distancia de aquellas manifestaciones musicales que no cumplen con este estándar y que en ese sentido no podrían ser consideradas *arte*, idea que sustenta la colonialidad musical (Hernández, 2007). Es así como la identidad de la música europea se ratificaría en oposición frente a ese otro que no es ciencia, que no es arte y que es irracional, características que corresponden a lo que para Lavignac es la mala música.

En coherencia con esa definición del status científico de la música, Andrés Martínez Montoya ofrece en su libro *Teoría de la música* una definición de música creada con el uso de conceptos propios de la física, que fundamentarían incluso la diferencia sustancial entre música y ruido. Según este artista, “la **Música** es el arte de los sonidos. **Sonido** es el resultado de las vibraciones periódicas y regulares de los cuerpos sonoros. Cuando las vibraciones son irregulares se produce *ruido*” (Martínez, 1924: 3). Así le otorga un trasfondo científico al gusto musical que promueve quien interpreta los instrumentos.

Al ser el *buen gusto musical* un asunto de apreciación de lo bello desde criterios claramente establecidos por un campo artístico conformado por especialistas, que sustentan la autoridad de su criterio en los estudios especializados realizados en Europa; no es de extrañar que los libros de enseñanza tuviesen en su contenido, indicaciones que buscaban formar el gusto de aquellos sujetos que harían parte del proceso de enseñanza de la música.

En ese sentido, no es fortuito que continuamente se haga mención a la *música moderna* como parte del gusto de las personas que son capaces de valorar las obras de los grandes maestros, quienes han delineado el estilo de lo que es el *verdadero arte*. De allí que a la hora de ofertar las nuevas publicaciones musicales a través de avisos publicitarios con extensa información del contenido, se insista en la actualidad de las temáticas, de las composiciones y el énfasis en la producción de los músicos modernos, en contraste con los estilos propios de lo que denominan *viejos sistemas*.

Para estos músicos, el reconocer uno u otro sistema o tan solo identificar la escuela a la que pertenece un músico o una composición, hacía parte de la formación que debía ser fomentada a través de las prácticas y los libros de texto que, muchas veces, tenían el tinte de ser más enciclopedias que libros formales de teoría.

Al respecto, Danhauser, Lemoine y Lavignac (1909) argumentan que “Este conjunto de composiciones, de Escuelas y de Maestros diferentes, formará una verdadera Enciclopedia musical y contribuirá (así lo esperamos) a desarrollar en los discípulos el estilo y el gusto, cualidades indispensables en un verdadero artista” (Danhauser, Lemoine y Lavignac, 1909: 76), un *verdadero artista* que poco a poco tendría la posibilidad de ir moldeando su percepción para así poder identificar la música *realmente bella*, en oposición a la que no cumple los requisitos estéticos suficientemente objetivos y universales para ser reconocida como arte.

Ese discernimiento que se va configurando poco a poco, a través del acercamiento a las obras musicales estéticamente aceptadas por los miembros del campo artístico desde una mirada esencialmente eurocéntrica sustentada en un predominio epistémico de occidente derivado de los efectos de la colonialidad del poder; genera aparentemente una especie de instinto artístico y buen gusto que son útiles no solo en la ratificación de un status social diferenciador del vulgo, también lo son a la hora de componer, tal como lo muestra uno de los libros en la lección del uso que es posible hacer de las notas de adorno y las notas esenciales

“existen sobre esto cierto número de excepciones, acerca de las cuales los autores mismos más puristas no están siempre de acuerdo, para cuya aplicación los mejores guías son el buen gusto y el instinto artístico, aconsejados por la observación, y la lectura frecuente de las obras de los maestros. Cabe considerarlas muchas veces como libertades de peligroso empleo ó, cuando menos, arriesgado; lo mejor es abstenerse para las prácticas escolares si se tiene en algo la preocupación de pureza de estilo” (Danhauser, Lemoine y Lavignac, 1909: 92).

En este fragmento, llama la atención también la manera en que se insiste en que el uso de este tipo de notas puede ser algo arriesgado si se quiere conservar la pureza del estilo, es decir, si se quieren mantener las estructuras clásicas de composición, especialmente en escenarios escolares donde hay una mayor propensión al deterioro de las enseñanzas musicales, al tratarse de un público que poco o nada ha podido acceder a los espacios de difusión del arte musical y sus conceptos básicos, para lo que se consideraría una verdadera apreciación de la música.

Esta valoración se produce no solo a nivel cognitivo mediante la comprensión de los conceptos que racionalmente permitirían afirmar que determinada obra es música o ruido, es también el resultado de la formación de los sentidos en la medida en que el buen gusto musical depende de la educación de éstos, en especial el oído y la vista.

Este énfasis en el papel que desempeñan los sentidos a la hora de educar, se relaciona estrechamente con las discusiones pedagógicas de la época en las que se le otorgaba un alto valor a la experiencia del estudiante en el medio que el maestro había adecuado para él (Herrera, 1999; Quiceno, 2004; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Ese acondicionamiento del medio abría un debate en torno a la efectiva libertad del niño para explorarlo de acuerdo a sus intereses y si realmente el desarrollo de sus habilidades sensoriales correspondía a la interacción libre con los objetos y situaciones de ese medio. Frente a este, Lavignac sería un defensor de un control estricto de las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza de la música y el canto, de allí que haya dispuesto una serie de ideas y directrices sobre la necesidad de prestarle atención a cada sentido y a la memoria que desarrollan consigo cuando se interpreta y se aprende la música. Esto quiere decir que lo que para algunos sería una explicación minuciosa con el fin de ser una herramienta de ayuda para el maestro al describirle el proceso, realmente es una minuciosa guía del control del cuerpo y las habilidades cognitivas que se logran cuando se cultivan adecuadamente los sentidos.

Según Lavignac (1905), para la formación de una persona que quiera ser un buen músico debe desarrollar y combinar tres manifestaciones distintas de la memoria: la memoria del

oído, la memoria de los ojos y la memoria de los dedos. *La memoria del oído* “basta, por sí sola para retener un contorno melódico, una serie de acordes y ambas cosas á la vez; pero esta clase de memoria sólo conserva el recuerdo de los sonidos en cuanto a sus relaciones entre sí, pero no en cuanto a su elevación absoluta ó real” (Lavignac, 1905: 100), esta memoria es también imprecisa al permitir recordar más o menos una canción o una ópera y son realmente pocos los que pueden replicarla de manera exacta en un instrumento.

De otro lado, la *memoria de la vista* es considerada un tipo de memoria superior que debe ser adquirido por todos los medios posibles; quien la posee es capaz de grabar una nota en su espíritu, de escribirla, así sea una partitura de orquesta completa, o si se quiere un fragmento de versos de un coro. Para Lavignac, “esta es la memoria analítica, la memoria del verdadero músico, que sabe oír por los ojos tan bien como por los órganos auditivos, y para quien no existen diferencias entre la nota escrita, la nota tocada ó cantada y la nota oída. (Siempre el mismo principio, como se ve)” (Lavignac, 1905: 101).

Finalmente, la *memoria de los dedos* es útil para aquellas ejecuciones en las que se hace difícil mantener la rapidez de la pieza que se está interpretando siguiendo las otras memorias, siendo entonces una “memoria preciosa, porque éstos, si han sido bien preparados, cumplen tan correcta y fielmente su cometido, como lo haría un autómatas, sin ningún esfuerzo cerebral, y aun cuando el ejecutante esté distraído con otras ideas” (Lavignac, 1905: 101), habilidad que han demostrado grandes músicos al poder sostener conversaciones mientras interpretaban complicadas partituras.

Ante las complicaciones que puede llegar a tener un intérprete y la articulación de estas tres memorias, Lavignac propone el desarrollo de lo que él denomina *lectura repentizada* o lectura de repente que consiste en leer de forma simultánea y rápida a la hora de ejecutar un instrumento, especialmente el piano. El proceso de este tipo de lectura consiste en repasar previamente los pasajes difíciles de las partituras y una vez iniciada la interpretación si hay algún error que requiera improvisación, el músico no debe arrepentirse de ello siempre y cuando pueda llegar a compenetrarse con el espíritu de la obra.

Al respecto, hay que aclarar que este tipo particular de lectura depende de los instrumentos que se estén interpretando, pues el ejercicio de leer y ejecutar una pieza musical mientras se van leyendo rápidamente las partituras, puede ser solamente asociado con la forma eurocéntrica de producir la música bajo los parámetros de la gramática musical, los pentagramas, las entonaciones y los ritmos creados bajo los cánones europeos. Dejando por fuera otras sonoridades que desarrollan procesos distintos para la creación musical.

Desde esta perspectiva, no es de extrañar que se establezca de forma clara cuales son los instrumentos que se pueden ejecutar en este tipo de música y los diferentes grupos que se podrían formar combinándolos. En su libro, Andrés Martínez incluye a modo de cierre un glosario de las palabras usadas en el arte musical tomadas del libro *Petite anthologie des Maitres de la musique* del francés Leopold Dauphin, en el que se distinguen distintos tipos de agrupaciones musicales según las tipologías europeas, entre las que se encuentra la música de cámara, la polifonía, la orquesta, la banda y la charanga, siendo estas las únicas formas reconocidas para la composición musical en oposición a aquellas de procedencia popular que no eran reconocidas en el ámbito académico por los instrumentos, la sonoridad o simplemente por no corresponder a los patrones estéticos establecidos a modo de parámetros por la música culta promovida por las élites.

De otro lado, la *mala música* se deriva de una mala interpretación de los instrumentos produciendo un *mal sonido*, “un sonido sin vigor, endeble, confuso, sin brillo [...] un sonido ronco, chillón, cavernoso, en una palabra, de un sonido desagradable en cualquier sentido, como también del que desnaturaliza el timbre propio del instrumento que lo produce hasta parecer una mala imitación de otro instrumento” (Lavignac, 1905: 69). Esto último es uno de los vicios que deben ser erradicados en la formación musical, pues es posible imitar los sonidos de otros instrumentos pero eso deteriora el sonido natural de cada instrumento e impide que el músico desarrolle su verdadero potencial del timbre. Por el contrario, un sonido hermoso es “cuando se saben producir sobre un instrumento determinado los diferentes sonidos de que se compone su escala ó extensión de la manera más propia para hacerlo brillar” (Lavignac, 1905: 68). Esa habilidad no depende propiamente del talento de ejecución que se deriva del estudio, es más bien la consecuencia

de una *disposición natural* determinada por las condiciones fisiológicas del músico, en especial, de aquellos órganos de los que depende la interpretación de su instrumento. El buen sonido debe ser fácilmente reconocido y nombrado por el oyente, reconociendo así el instrumento del que proviene.

La posibilidad de desarrollar un hermoso o un mal sonido depende precisamente de la educación musical. De ahí que gran parte de la obra desarrollada por Lavignac, Carulli y Lemoine corresponda a ese camino. En ello la labor de todos quienes intervienen en el proceso de formación es fundamental, especialmente la que desarrollan los maestros y los padres, pues todas las edades tienen sus características y el elegir la edad adecuada para iniciar la educación musical puede llegar a ser una decisión neurálgica para la efectividad del proceso.

Desde la perspectiva de Lavignac (1905), antes de iniciar este tipo de instrucción o de elegir un maestro apropiado para el niño, los padres deben asumir la responsabilidad de cuidar apropiadamente del órgano del oído, pues al igual que lo plantea la pedagogía moderna, este músico francés considera que la educación de los sentidos desde temprana edad es un asunto de especial atención, pues a temprana edad es posible evidenciar si el niño realmente posee las aptitudes artísticas que no siempre se derivan de la herencia familiar.

En efecto, para identificar esas aptitudes y desarrollarlas de una manera óptima, el medio resulta ser un espacio fundamental en la medida en que las aptitudes artísticas también las deben poseer quienes rodean al niño, pues éste aún no ha desarrollado el discernimiento que le permita distinguir el buen y el mal sonido. En ese sentido, personas como las nodrizas deben ser cuidadosas con el lenguaje que utilizan y los sonidos que emiten, pues

“el niño que siempre haya oído cantar con desafinación, incapaz de adivinar por sí solo lo que no se le ha enseñado, comenzará por cantar desafinado; su órgano auditivo, en estado de formación, se acostumbrará y se acomodará, en cierto modo, con aquella manera de cantar; y, cuando sea mayor, seguirá

cantando mal, porque no hay ninguna razón para que suceda otra cosa... De este modo se forman las voces desentonadas” (Lavignac, 1905: 15)

En ese sentido, siendo el oído un órgano que está en formación, no solo hay que proteger a este niño miembro de la élite de la música mal interpretada que le pueda rodear en sus espacios cotidianos, también

“es necesario preparar el terreno desbrozándolo y arrancando las malas hierbas, es decir, preservando al niño de causas perturbadoras del oído, por ejemplo, los ruidos violentos, las trepidaciones, las voces chillonas y discordantes, los instrumentos estridentes, con el mismo cuidado con que se le librerá, después, de la audición de cuando se crea capaz de malearle el gusto” (Lavignac, 1905: 17).

De esta forma, gusto y cuerpo están estrechamente relacionados, porque de un buen órgano del oído depende la percepción que el niño pueda llegar a tener de su medio y específicamente de la música. Especialmente si se trata de un niño perteneciente a la élite, pues tener a su disposición una nodriza con buena voz y espacios pensados cuidadosamente para alcanzar este objetivo de formación estética, solo es posible para una minoría de personas que poseen los medios económicos para hacerlo, en la búsqueda de consolidar la educación de un niño “blanqueado” por completo en sus costumbres, o si se quiere en su subjetividad. En efecto, el tener nodriza y contemplar la adecuación completa del entorno del niño, evidencia la necesidad de controlar con la mayor minucia cada uno de los elementos que le rodean, pues de ello dependerá la preservación de las *buenas costumbres* de aquellas familias que veían en estas prácticas la posibilidad de europeizar su cultura (Castro Gómez, 2005).

De hecho, para Lavignac, de los errores en la formación del infante depende la mala formación del adulto, por ello su llamado es hacer una *buen educación musical*, pero esa buena educación está anclada a una regulación milimétrica de los sentidos siguiendo los

avances científicos sobre la corporalidad del niño, un niño que concibe desde la mirada moderna mediada por la psicología y la fisiología.

En consecuencia, la deformidad se convierte en un temor con cariz de advertencia para este músico cuando del oído se trata, pues es más difícil establecer su existencia si se le compara con otros órganos, tal como lo hace ver en el siguiente ejemplo

“siendo visible la deformación de las piernas de la niña, en el caso de que se fuerzan, se apreciará el defecto a tiempo, cuando es posible el remedio, más si se produjese una deformidad en el aparato auditivo, misteriosamente escondido en la caja del cráneo, nadie se daría cuenta de ella sino al cabo de un tiempo, cuando sería inútil intentar el remedio y deformado se quedaría. Más tarde, se preguntarían todos: ¿por qué canta sin conciencia de las entonaciones, siendo así que sus padres poseen tan buen oído? La respuesta es muy sencilla: el oído del niño ha sido torturado en la edad en que más cuidados exigía. No se ha sabido darle un buen tratamiento, como se hace con los órganos visibles cuyo desarrollo puede seguirse día por día” (Lavignac, 1905: 18)

Si el cuidado del oído ha sido adecuado al menos hasta los cinco años y no se fuerza al niño a estudiar algo para lo que no tiene aptitud, es posible pensar en la viabilidad de iniciar la instrucción artística⁶ cuando se identifiquen las siguientes actitudes (Lavignac, 1905): el niño pequeño que evidencie alegría al oír música y gozo al cantar o que se acerque al piano para explorarlo con curiosidad y que al haber velada musical en su hogar no desee acostarse; si al presentarle dos opciones al niño entre ir al circo o ir a un concierto de música y elige el concierto; si produce *ritmo cadencioso* al tocar con la punta de sus dedos una mesa y ese sonido se asemeja a un vals o a una marcha; si conserva en la memoria *aires sencillos* como las rondas infantiles y los reproduce con buena rima y afinación; y finalmente, si al estar frente a un piano reproduce con uno de sus dedos

⁶ En este texto en particular, en el que el autor se refiere específicamente a la educación musical, se usan indistintamente los conceptos de instrucción artística y educación musical.

alguna canción. Todo lo anterior debe ser conducente a determinar si el niño posee dos cualidades que serán valiosas en el proceso de enseñanza cuando se encuentre en manos del maestro: la imitación de los sonidos y la retentiva de los sonidos.

Según Lavignac (1905) ambas cualidades deben ser identificadas a través de dos sencillas pruebas que tendrán las características de juego para evitar intimidar al niño. En la primera, que tiene como fin la *imitación de los sonidos*,

“hágasele oír, producida por un instrumento cualquiera mejor que por la voz, una nota, una sola nota, invitándole á repetirla cantando. Si la repite sin dificultad, renuévese la experiencia cambiando de nota, más sin traspasar los límites de la voz infantil, á fin de no exigirle cosas imposibles que le desorientarían prontamente disgustándole con lo que antes le producía placer”
(Lavignac, 1905: 20)

De igual forma, la retentiva musical debía ser detectada a través de un ejercicio sencillo en el que se ejecutan varias notas invitando al niño a que las reproduzca, no sin antes distraer su atención con sonidos *antimusicales* para realmente identificar el nivel de retentiva del niño.

Siendo la educación musical un asunto que debe desarrollarse a lo largo de la vida, no es fortuito que la enseñanza elemental haya sido también objeto para las recomendaciones de Lavignac, pues al llegar a la edad de acceder a instituciones educativas, sean éstas de enseñanza musical especializada o sencillamente de enseñanza elemental, es necesario ser preciso con el tipo de música que debe ser enseñada, los espacios que el niño y el joven deben frecuentar para formar su sensibilidad musical, los tiempos de formación, los cuidados y la regulación sobre su cuerpo, y el gusto musical que debía ser desarrollado.

Cuerpos productores de belleza musical

Como ya se ha visto, referirse al gusto musical en el marco del proyecto de modernidad va más allá de una simple concepción estética derivada de la experiencia de la escucha, a la

hora de apreciar el instrumento que está siendo ejecutado o de una tonada que está siendo interpretada. Hablar del gusto musical implica también intervenir el cuerpo para la producción de *lo bello*, pues tan solo la posición incorrecta de una mano, de un dedo o del instrumento puede generar una mala ejecución de una pieza musical hasta el punto de producir ruido y no el *divino arte de la música*, desencadenando con ello malas prácticas entre aquellos que se están formando.

Lo anterior es de suma importancia para estos músicos que buscan una adecuada enseñanza de la música, pues si el músico en formación se acostumbra a hacer sonidos para los cuales no fue hecho el instrumento está generando una deformación de la ejecución, de esta forma iría en contra de las directrices de esa única forma que se ha establecido de forma universal y objetiva para la interpretación musical, de allí que la creatividad y la capacidad de inventar nuevas obras musicales se debe generar en el marco de los criterios que la colonialidad musical (Hernández, 2007) ha determinado mediante el desconocimiento de otras sonoridades, de otras formas de producir músicas, de comprenderlas y de significarlas.

Así mismo, el riesgo que se corre con estas prácticas puede llegar a ser aún más nefasto en las personas que aún no tienen configurada su percepción de la música al no haber tenido la suficiente formación musical que le permita manejar, al menos, los conceptos básicos que contribuyen a la comprensión de la estructura bajo la cual se crea este arte; o incluso si aún no ha educado su oído escuchando atentamente las obras de los grandes músicos en los espacios dispuestos para ello.

En ese sentido, es comprensible que el cuerpo del discípulo haya sido objeto de serias preocupaciones e intervenciones, milimétricamente pensadas para el control tanto de los movimientos como de los elementos que se usan durante la ejecución musical, es así como se visibiliza en la enseñanza musical la idea del cuerpo moderno como “una entidad educable, transformable, y susceptible de ser puesta al servicio individual y social” (Pedraza, 2011: 10) en la configuración del buen gusto y el refinamiento propio de

determinados sectores sociales. Un buen ejemplo de ello es la siguiente instrucción dada por José Suárez para el uso correcto de la pluma que se emplea para tocar bandola

“La bandola se toca con una pluma fabricada de cuerno blanco de res, cuya forma es plana y flexible. Se coloca entre los dedos pulgar y cordial, recostándola sobre el índice. Para no dañar la tapa armónica con el roce de la pluma, debe tomarse ésta más bien corta que larga. Su largo total puede ser de cinco á seis centímetros. El manejo de la pluma se verificará bajándola y subiéndola alternativamente frente a la boca.” (Suárez, 1896: 2)

Tanto la selección de los dedos, su posición, la distancia correcta y los movimientos a realizar para hacer música con la bandola, evidencian la manera como el discípulo y el maestro debían ejercer la regulación y la vigilancia constante de cada uno de los órganos que también debían ser educados para hacer arte.

De hecho, el cuerpo también fue utilizado como un medidor de los tiempos y compases, convirtiéndose también en un instrumento a la hora de interpretar las obras musicales, a pesar de la existencia y uso de herramientas modernas como el metrónomo. En efecto, esta herramienta se incluye dentro de estos libros de una manera muy particular, pues no solo se menciona la posibilidad de utilizarlo o sencillamente su existencia; por el contrario, se hace una explicación detallada de su funcionamiento acompañada del uso de conceptos científicos

“Se llama así un aparato que sirve para medir mecánicamente el compás, y el cual consiste en una cajita de madera de forma piramidal dentro de la cual se encuentra un mecanismo de reloj que da un movimiento de oscilación a una varilla que va en la cara anterior del aparato y cuyas oscilaciones van acompañadas de un ruido fuerte y seco. La rapidez de las oscilaciones se gradúa por medio de un peso movable que se adapta a la varilla y se puede deslizar sobre ella; los números de una escala colocada detrás de la varilla indican el número de oscilaciones por minuto.” (Martínez, 1924: 57)

El manejo de estos conceptos pretendía mostrar el dominio de unos conocimientos científicos que solo podrían existir en naciones civilizadas, pues la ciencia en el proyecto moderno se convierte en un lenguaje que explica el funcionamiento del mundo, para quitar el velo de ignorancia que fue instaurado por las visiones religiosas y míticas que corresponden a la contracara del sujeto moderno, esto es, el bárbaro, ignorante e incivilizado que creía en los espíritus de la naturaleza o que leía en el funcionamiento de los nuevos aparatos la obra del demonio.

El uso de aparatos en la música, especialmente entre los artistas de que buscaban aprender la música moderna, funcionó de la mano con el ideal de perfeccionamiento del músico y por ende del cuerpo que debería tener. En ese sentido, no fue raro encontrar casos puntuales en los que se utilizaban diversos artefactos para que físicamente fuese posible adquirir la destreza necesaria para ejecutar un instrumento, especialmente uno tan importante en la época como el piano. Entre los aparatos empleados para tal efecto, eran muy conocidos el Veloce- Mano, las sortijas de plomo y el Dactylion de Enrique Herz (Imagen 7), entre otros.

Imagen 7. Artefacto para modificar la amplitud de los dedos

PIANO DACTYLION.


A new invention of great practical value and real benefit to the Piano Player.
To strengthen the fingers.
To improve the touch.
To ensure flexibility and rapidity.
To give correct position of the hand.
To save time and a vast amount of labor.

Used, endorsed, and highly recommended by the best of Pianists and Teachers, among whom—
MAD. JULIE RIVE-KING. MR. S. B. MILLS.
MR. CHAS. KUNKEL. MR. H. G. ANDRES.
MR. ARMIN DOERNER. MR. OTTO SINGER.
MR. GEO. SCHNEIDER.

Introduced at, and used by, the different Colleges of Music in Cincinnati.

AGENTS WANTED EVERYWHERE. Send for Circulars.

L. E. LEVASSOR, Manufacturer,
34 W. Fourth St., Cincinnati, O.



Fuente: www.revuepiano.com

Alberto Lavignac describe en su libro *La educación musical* (1905) los nefastos efectos de este tipo de mecanismos para los músicos en la búsqueda de la perfección física

“Con aparatos de este género, usados sin mi permiso, comprometieron notablemente sus progresos algunos discípulos míos; uno de ellos Luis H..., de San Luís (Misuri), sirviéndose de un aparato extraordinariamente complicado, confeccionado por él mismo, y con el cual se acostaba para adquirir una separación excepcional entre los dedos, no consiguió sino estropearse por completo las manos. De un contratiempo semejante fue víctima Roberto Schumann en su juventud: con la idea de mejorar su mecanismo, y ocultando el hecho a sus más íntimos amigos, se le ocurrió atar sólidamente su dedo medio, valiéndose de un nudo corredizo fijo en un punto cualquiera, mientras ejercitaba los otro cuatro dedos; el resultado fue que, atacado de parálisis en el dedo medio, quedó al poco tiempo inutilizado, y progresivamente la parálisis invadió toda la mano” (Lavignac, 1905: 108- 109).

Esta preocupación por el cuerpo de los músicos no puede ser vista como un asunto fortuito que realmente no evidencia discusión alguna sobre lo que era la música y el gusto musical en la época. De hecho, el cuerpo del músico adquirió tanta relevancia que en los libros de texto empleados por músicos y maestros que debían enseñar en las escuelas esta asignatura, no solo encontraba entre los contenidos una buena parte de los conceptos básicos que debía manejar una persona común para entender la música, también podía ver numerosas recomendaciones acerca del correcto manejo del cuerpo para que aquello que se estaba interpretando con él fuese realmente considerado música.

Este punto resulta ser fundamental, pues el cuerpo para el músico de la época podía llegar a serlo todo. Un movimiento incorrecto de la mano, un mal manejo de los pulmones y la respiración al ejecutar un instrumento de viento, un defecto en las manos o en los dedos, cometer el error de cantar cuando llegaba la etapa de *la muda* o cambio de voz en los niños o sencillamente exceder el tiempo de ensayo o de estudio generando fatiga, podían llegar a ser factores con consecuencias nefastas para ganar un lugar entre el campo artístico

dañando el prestigio y la posibilidad ganar un nombre como músico, o, si se quiere, también podía impedir que el niño pudiese apreciar y experimentar la *verdadera música*, que solo puede ser el resultado de la ejecución correcta de un instrumento tal y como fue concebido en su creación.

Era tal la importancia de este asunto y la necesidad de acostumbrar al niño desde temprana edad al correcto manejo de su cuerpo en el marco de los parámetros de la interpretación y apreciación, que es posible encontrar recomendaciones especiales al respecto en los libros reglamentados para la formación de maestros normalistas en la asignatura de música y canto.

Un ejemplo de lo anterior lo brinda el libro de Panofka (s.f), en el que se establece que la voz humana es, de hecho, un instrumento que puede ser empleado para cualquier clase y estilo de música, siempre y cuando esté completamente desarrollada, objetivo que se logra con un juicioso estudio de solfeo evitando dañar la voz, lo cual posibilitará, entre otras cosas, interpretar sin problemas la escala musical.

Ahora bien, para que ese proceso sea efectivo y la voz pueda ser correctamente desarrollada la clave se encuentra en el cuerpo. Según Panofka:

“Ahora al mínimo movimiento de la boca, la lengua, las cavidades de la nariz, las mejillas o incluso los dientes, alterarán la calidad del tono de voz. Por ejemplo: cuando cantamos *do*, ponemos la lengua en el techo de la boca, cuando cantamos *re*, levantamos la lengua. Para cantar *mi* cerramos la boca antes de dar el tono. Para cantar *a*, nosotros primero obstruimos la emisión de la voz para pronunciar la F. Y para *sol*, *la sol*, *la* y *si*, movemos la lengua en varias direcciones. En cada una de estas sílabas, el pupilo, siguiendo los efectos naturales del mecanismo vocal, alterará la calidad del tono, y cae en faltas, lo cual posteriormente será muy difícil, si no imposible, de rectificar. Esos pupilos quienes han, antes del cambio de voz, estado acostumbrados a estos movimientos de la lengua, encuentran dificultad y a veces imposibilidad en la

entrega de los tonos más altos, y la voz se convierte en falsa, débil e inútil”
[traducción de la autora] (Panofka, s.f: 1).

En este tipo de ejercicios se debe cuidar de seguir los tiempos y velocidades recomendados por los especialistas, pues de no hacerlo podría llegarse a comprometer la producción de una buena pieza musical o incluso el buen criterio y el oído de su intérprete. Al respecto Lavignac advierte que “conviene acostumbrarse desde un principio á estudiar lentamente, resistiendo al deseo de ejecutar escalas y pasajes rápidos sin ton ni son, porque así solo se aprende á barbullar. Es utilísimo *escucharse* y preocuparse por la buena calidad del sonido. No se trabaje jamás sin tener idea de lo que se hace y de lo que se pretende.” (Lavignac, 1905: 55). De este modo, prácticas como la improvisación por parte de aquellos que no cuentan con la suficiente preparación musical, la interpretación de los instrumentos sin alguna experiencia y guía o ejecutarlos sin tener en cuenta cómo funcionan según los especialistas, es considerado un error garrafal para la música y la formación de quien la pretende crear.

La rigurosidad de quien enseña música no se atiene solamente a la vigilancia del buen uso de los instrumentos y el manejo de los tiempos, es también una preocupación generalizada en los autores de estos textos para la enseñanza de la música los daños físicos que puede llegar a sufrir el niño en el proceso de aprender música y canto.

En efecto, siendo un tema central del proyecto moderno que se agenciaba en Colombia a inicios del siglo XX la formación de cuerpos sanos y virtuosos, era de esperarse que los problemas físicos fuesen objeto de especial atención. Así como se daban indicaciones acerca de las posturas correctas, constantemente se advertía sobre las consecuencias físicas que podría acarrear el no seguir el pie de la letra lo que se indicaba en los libros, especialmente tratándose de niños en proceso de desarrollo de sus cuerpos.

Por ejemplo un acto tan sencillo como respirar debía ser regulado minuciosamente por el maestro de música, impidiendo que el estudiante realizara otro tipo de gestos o acciones que podrían generar dificultades para cantar y para utilizar adecuadamente sus órganos:

“Respirar, lo cual varía de acuerdo al vigor de los de los pulmones, puede ser gratamente desarrollado. Para lograr esto, el pupilo, al principio, nunca debería cantar con un solo respiro más tonos de los que él puede completar sin fatigarse. Tarde o temprano, él será capaz de cantar un buen número con una respiración. Él siempre debería ser cuidadoso para evitar el esfuerzo mientras está cantando; respirar sin sonido, hipo, suspiros, o movimientos del pecho u hombros; para atender esto, permítasele tomar una moderada cantidad de aire en cada respiro” [Traducción de la autora] (Panofka, s.f: 1).

Aparentemente el fragmento anterior no se detiene sobre las consecuencias negativas que podría generar el mal uso de la respiración a la hora de cantar. No obstante, es necesario subrayar el miedo que estos músicos, autores de los libros para la enseñanza de la música, tenían hacia la fatiga, uno de los males más recurrentes en los músicos que se exceden en sus ensayos o incluso en la duración de sus presentaciones.

La fatiga hacía parte de una serie de problemas de salud que debían ser atendidos con sumo cuidado, pues de no hacerlo podría comprometer la máquina corporal del individuo y la de sus siguientes generaciones. Para los médicos de finales del siglo XIX y principios del XX, la fatiga podría llegar a afectar el funcionamiento físico y mental del individuo impidiendo el desarrollo normal de sus actividades; de hecho, si no era tratada a tiempo podría llegar a convertirse en fatiga crónica que podría derivar en malformaciones y alteraciones fisiológicas hereditarias, pues “hombres y mujeres fatigados engendrarían una descendencia postrada” (Roldán, 2000:646) no apta para el trabajo, de allí que fuese urgente impedir que las labores escolares y todo proceso de aprendizaje generara fatiga en los niños.

En ese orden de ideas, músicos como Lavignac y Panofka señalan continuamente las condiciones en las cuales el maestro podría correr el riesgo de fatigar al estudiante. De hecho, Lavignac (1905) señala la forma en que debe ser usado cada instrumento, las condiciones corporales que debe tener cada persona de acuerdo al instrumento que desea interpretar y la relación entre edades y duración de la lección para evitar el mal de la fatiga.

Así mismo, llama la atención sobre un periodo en el desarrollo de los niños llamado “la muda” que es tan determinante, que puede ser el paso a la formación de excelentes cantantes o el fin de su formación musical, todo depende y está en manos del maestro. “La muda” o cambio de voz, especialmente en los varones, es un periodo de sumo cuidado en el que debe suprimirse todo ejercicio vocal, si esto no se cumple podría perder la calidad de su voz

“si se trata de un niño, aguárdese como en acecho la aparición de los signos precursores de la muda (ronquera), etc., y al manifestarse éstos, suprimase radical y deliberadamente todo ejercicio vocal, canto ó solfeo, sin tolerar una sola infracción, prohibiendo al joven hasta los juegos en los que se grita ó habla demasiado fuerte; procédase, en fin, respecto de él, como se procedería con un enfermo de la garganta” (Lavignac, 1905: 188).

A pesar de estar pasando por un periodo de reposo obligado, el niño no debe abandonar sus estudios musicales, dedicando su tiempo entonces con los estudios del piano, dictado y teoría, enfocándose el maestro en pulir el gusto musical del niño, motivándolo a asistir a “conciertos y teatros, oyendo y apreciando el mérito de los buenos cantantes, fomentando en una palabra, durante este periodo de expectación, todo lo que puede purificar el gusto y educar el juicio” (Lavignac, 1905: 189).

De esta manera, se desarrollará en el niño la costumbre desde temprana edad de inclinarse hacia la *buena música*, propia de los grandes músicos europeos que han sido fundamentales en el desarrollo de este arte. Hacerlo es una gran apuesta formativa que puede ayudarle a consolidar su criterio estético para reconocer y discernir entre la *buena música* y la *música vulgar*, dicotomía que debe ser fácilmente asumida por los músicos que han sido formados en las escuelas modernas de música, y que han educado su oído y su gusto a lo largo de su vida. Según Lavignac:

“En esta época de la educación musical, de un joven, bueno y muy útil es que oiga de cuando en cuando buena música, y que asista á los conciertos, con tal que sea de su gusto, pues en caso contrario vale más dejarlo para más adelante [...] todo esto es excelente, á condición, como ya hemos dicho, de que halle el placer y no vaya por imposición; con la condición de huir de la música de bajo vuelo, vulgar y grosera, como la de los cafés cantantes, teatros donde se cultiva el llamado *género chico* y de otros nefandos lugares antiartísticos. En una palabra, conviene buscar desde entonces ocasiones propicias para poner al niño en contacto con la música y los músicos (por supuesto con la *buena* música y los *buenos* músicos) y, rechazar enérgicamente, al mismo tiempo, cuanto pueda causarle fatiga, enervamiento ó fastidio.” (Lavignac, 1905:32)

Después de todo, es necesario reconocer que en la formación musical está en juego la formación física, la formación intelectual y la formación moral de los sujetos que van a tener en sus manos las riendas del proyecto moderno en el país, y en ello los maestros serán la clave. Ya lo diría en uno de sus libros de enseñanza de la música el francés Lavignac retomando a Schumann:

“Ante todo y desde los primeros estudios, ejecútese siempre buena música, ó por lo menos música sana y bien escrita. ‘no se forman hombres sanos nutriendo a los niños con caramelos y confituras. La nutrición intelectual ha de ser también sencilla y substanciosa como la del cuerpo. Los maestros son los encargados de prepararnos abundantemente la primera; atengámonos a ella’” (Lavignac, 1905: 56)

De allí que buena parte de la ecuación para una *buena educación* del gusto musical sea también el gusto musical del maestro, pues métodos y textos hay muchos pero el criterio del maestro debe ser impecable y este será fruto también de sus maestros, es una cadena de responsabilidades pedagógicas que va más allá de tocar un instrumento o de saber leer una nota; no, hay mucho más en juego, porque en tanto lo bello es bueno, el método y los libros seleccionados por el maestro pueden ser la clave de la preservación de lo bello y lo sublime

como objetivos de la composición musical, del campo artístico que los defiende y los define, y de la defensa del estilo de vida que anhelaban las élites colombianas de principios de siglo marcado por los imaginarios de blancura que se alimentaban de la seducción de la moderna cultura europea (Castro Gómez, 2005).

En ese sentido, no es extraño que Lavignac (1905) advierta de manera explícita que uno de los requisitos de un maestro de música y canto sea la siguiente:

“Es necesario, además, que el profesor se haya instruido también con un buen maestro, á fin de que no se convierta en propagador de principios falsos; más ante todo es preciso que sea un artista, poseedor del sentido de lo bello, enemigo declarado de los malos autores, y capaz de elegir bien las obras que ha de poner en manos de sus discípulos; un músico erudito, conocedor de los clásicos y apto para saber inculcar al niño, cuando llegue el momento, sanas nociones de estética [...] Abundan los buenos métodos y también los malos; el profesor ha de hacer la elección. Son buenos todos los que tienen carácter artístico y musical; los que no tengan estas cualidades, deben ser rechazados como nocivos, porque pueden desnaturalizar y pervertir para siempre el gusto del niño. En ningún grado de la enseñanza musical es más necesario que durante los comienzos guiar al discípulo hacia lo bello, formando su criterio, apartándole de lo que es vulgar, trivial y feo, cosas todas que dejan indeleble huella” (Lavignac, 1905: 88; 30)

La responsabilidad del maestro, especialmente de aquellos que están al servicio del Estado colombiano, es evitar la perversión del gusto del niño y en ello los libros de texto fueron minuciosamente seleccionados tanto para las Escuelas Normales como para los Institutos Pedagógicos. Autores como Carulli, Lemoine, Panofka, Lavignac y Andrés Martínez Montoya plasmaron en sus libros las discusiones musicales de la época, las preocupaciones pedagógicas que rondaban las cabezas de los músicos que abogaban por el reconocimiento del verdadero arte, y la formación del gusto de las próximas generaciones que iban a representar el estilo de vida moderno de las élites que habitaban las grandes ciudades. Estas

razones son las que soportan el hecho de haber sido elegidos como obras para la formación de los maestros, que además de dominar los debates pedagógicos de las pedagogías modernas, debían estar al tanto de la *buena música* que debía ser conocida e interpretada por el futuro colombiano que formarían en sus aulas.

Conclusiones

En el marco del país que se ideó desde los gobiernos conservadores de la primera décadas del siglo XX, una de las dimensiones del sujeto que debía representar lo moderno fue el gusto musical como evidencia de las buenas maneras y el refinamiento, que se buscaba lograr siguiendo el modelo cultural europeo que se mostraba como el ideal de las “naciones civilizadas” (Castro Gómez, 2005).

La manera de hacerlo fue a través de tres espacios que contaron con sus estrategias propias, para lograr que la música de corte europeo se instaurara como la manifestación musical única, que representaba y diferenciaba a quienes apreciaban y producían el *verdadero arte de la música*. El primer espacio fue la institución estatal destinada a la formación de músicos: la Academia Nacional de Música, posteriormente llamada Conservatorio Nacional de Música, junto con los artistas que participaron en los debates para la definición del gusto musical; el segundo escenario, fueron los debates pedagógicos de los maestros normalistas de la época, en los que se evidenciaba la efectividad de formar el gusto musical para el desarrollo moral, físico e intelectual del niño; y el tercero, son los libros de enseñanza que fueron útiles para la formación del gusto del maestro, quien tendría la responsabilidad de educar el oído del niño.

El Conservatorio Nacional de Música: entre en “arte vulgar” y el verdadero arte

La creación de la Academia Nacional de Música y posterior Conservatorio Nacional de Música, es reconocida en la historia de la música en el país como uno de los mayores esfuerzos para la especialización y profesionalización de los músicos colombianos. No obstante, son también conocidos ampliamente los diferentes momentos que ambas instituciones atravesaron y que llevaron a asumir una serie de posiciones, que llevaron la transformación de la enseñanza musical.

En efecto, desde finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX se distinguen sin dificultad tres momentos claves en la historia de la formación musical especializada. Un

primer momento, que corresponde a la creación de la Academia en manos de Jorge W. Price, quien abre por primera vez una institución apoyada por el Estado para avalar los conocimientos de músicos profesionales certificados, con el fin de posicionar la música académica a un nuevo nivel; sin embargo, debido a los problemas políticos y sociales que atravesaba el país derivados de la Guerra de los Mil Días, la Academia cerró sus puertas hasta 1905 para ser reabierta bajo la dirección del reconocido músico Honorio Alarcón.

Con la dirección de Alarcón se da inicio a la segunda etapa de la Academia, que se caracterizó por contar con un nuevo enfoque en la enseñanza, pues no solamente el objetivo era certificar a los músicos como profesionales idóneos, también la Academia buscó seguir modelos de conservatorios y escuelas europeos, buscando reformar así los materiales de enseñanza, los contenidos que debía conocer quienes se hicieran llamar músicos y los reglamentos que regularían el comportamiento de los músicos en formación. Como fundamento en la elección de los contenidos, se hicieron visibles una serie de intenciones y orientaciones que dan lugar a la preocupación por la formación de gusto musical del músico, pero adicionalmente se hace visible la necesidad de formar la percepción del público que debía apreciar el *verdadero arte de la música*.

Este proyecto ideado y puesto en marcha por Honorio Alarcón y su compañero Andrés Martínez, fue objeto de numerosas críticas por parte de Jorge W. Price desatando una serie de debates públicos que produjeron definiciones interesantes, que permiten visibilizar el nacimiento de un campo artístico musical diferenciado por sus prácticas, conocimientos creencias, juegos y pertenencias propios, generando con ello la distinción entre músicos aficionados (entre los que se incluyen algunos que contaban con certificados de la Academia, especialmente en su primera etapa) y músicos profesionales mucho más especializados por el contacto con los modelos de conservatorios europeos o de scholas de canto.

A pesar de haber regresado a la dirección de la Academia ante la destitución sorpresiva de Honorio Alarcón, Jorge W. Price no duró mucho a la cabeza de la institución, pues el joven

músico colombiano Guillermo Uribe Holguín fue enviado a estudiar en la Schola Cantorum de París para redefinir a su regreso la orientación musical que llevaría el país.

El regreso de Guillermo Uribe Holguín, da inicio a lo que sería la tercera etapa de la institución con el cambio de Academia a Conservatorio, lo que implicó la reorientación de las estrategias que habían sido implementadas por sus antecesores, al manifestar abiertamente que sería el modelo de la Schola Cantorum el que se constituiría como referente de formación musical. Esta posición radical de Uribe Holguín, a los ojos de sus pares, generó inconformidad dentro del campo al excluir otros modelos de formación musical.

Dentro de las disposiciones puestas en marcha por este músico bogotano, se encuentra un énfasis mucho más fuerte en la necesidad de formar el gusto musical de los músicos en formación, pues circunstancias como el éxito y buscar el agrado del público pueden llevarlo a caer en la mala elección de piezas musicales de *falso arte*, que a la larga deformarán el gusto musical del público. Es así como uno de los puntos clave del modelo de formación agenciado por Uribe es inculcar la necesidad de conocer a profundidad la historia de la música europea, sus principales exponentes, el sentido que hay en la composición y las vicisitudes de la interpretación, buscando con ello formar de manera efectiva el gusto del músico que se asume además como un educador del gusto del público, un público que poco o nada conoce del *verdadero arte de la música* en medio de la ignorancia que lo caracteriza.

Esta postura de Uribe Holguín trascendió hasta el punto de llegar a cuestionar los llamados *aires nacionales* en boga, por considerarlos una deformación de lo que realmente es la música y en ello estableció una diferencia clara entre *arte nacional* y *arte popular*, siendo el arte popular lo que efectivamente se producía y se socializaba en los escenarios musicales generados por el Conservatorio, y ante ello el *arte popular* solo podría ser considerado como el lado negativo, lo que no sería *verdadero arte* desde la mirada de estos músicos especializados.

De manera transversal, en las tres etapas de la institución es posible identificar la formulación de binarismos que permitieron la reafirmación del campo artístico (Lambuley, 2005), pues en la definición de opuestos negativos es posible, desde el proyecto moderno, definir lo que se es a través de ese espejo de lo que no se quiere llegar a ser. En esa definición de lo que se es, el referente europeo fue fundamental para estos músicos bogotanos, pues el ideal de blancura (Castro Gómez, 2007) se manifestó como ese deseo de producir música a la manera occidental, universal, objetiva y conducente a conmover a grandes públicos (Hernández, 2007).

La educación y el gusto musical del niño colombiano: una mirada desde la pedagogía católica

Si bien la enseñanza del canto y la música había sido reconocida por su potencial pedagógico desde finales del siglo XIX, en el marco de los gobiernos conservadores instaurados a partir de la denominada Regeneración la materia se convirtió en un escenario en el que sencillamente se enseñaban los principios del solfeo y el himno nacional.

Sin embargo, se hace evidente que a partir de la ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904 junto con las discusiones pedagógicas de la época, se buscó redefinir los objetivos de formación perseguidos con los planes de estudio que se formularon en todos los niveles de educación a nivel nacional.

En ese sentido, el gobierno nacional propuso tres pilares que en adelante soportarían la educación en el país: lo moral, lo intelectual y lo físico (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997); pilares que se justificarían desde la reformulación de la pedagogía católica propuesta por el lasallismo, en una articulación con los postulados de Pestalozzi, postulados de una pedagogía moderna que fue apropiada para no entrar en tensión con los objetivos del gobierno conservador (Quiceno, 2004).

En ese marco pedagógico la educación artística, especialmente la musical, se convirtió en el escenario propicio para formar los aspectos morales e intelectuales del niño; no obstante, en la revisión de fuentes primarias se hizo evidente que al ser recurrente la recomendación de

educar el órgano del oído en los niños, hay también una serie de recomendaciones sobre la formación física del niño colombiano.

En ese sentido, para los pedagogos de la época, la educación artística era fundamental porque posibilitaba el desarrollo del gusto musical mediante sencillos ejercicios en los que el niño debía diferenciar entre ruido y música, mediante la interacción con objetos que generaban diferentes tipos de sensaciones. La idea con ello, era producir en el niño una serie de conceptos que se iban complejizando, en la medida en que el maestro lo guiaba a través de la enseñanza objetiva con preguntas certeras y bien formuladas, que contribuían a la formación de la percepción del niño.

De otro lado, otros pedagogos sugerían ejercicios sencillos de notación musical y afinación, en los que el niño se iba familiarizando con la gramática musical y la forma correcta de interpretar las canciones a partir de la imitación de lo que hacía el maestro o los compañeros que demostraban mayores habilidades. De esta manera la experiencia iría educando el oído del niño y su gusto por las cosas realmente bellas, distanciándolo de las malas prácticas que podrían deformar los órganos sensitivos que son tan delicados en edades tempranas.

Tanto en unos como en otros ejercicios que se sugerían para su aplicación por parte de los maestros, se considera que la educación musical era pertinente en tanto la enseñanza de lo bello iba acompañado necesariamente con la comprensión de lo bueno. Así mismo, la música demostraba ser el medio propicio para familiarizar al niño con los elementos cotidianos que hacían parte de los proyectos modernizadores del país, como es el caso de la locomotora; mientras de manera simultánea, se pretendía la interiorización de una serie de criterios que hacen posible percepción de la producción musical europea junto con los elementos que la componen (Bourdieu, 2010), presentándolos como criterios universalistas y objetivos que hacen pensar que las sonoridades no occidentales, no podrían ser consideradas música.

Finalmente, fue posible evidenciar que en los discursos pedagógicos de la época se hacía referencia a un niño estandarizado que aparentemente no poseía unas características raciales y sociales particulares; sin embargo, al establecer una comparación entre la formación promovida por el Conservatorio y la que se pretendía agenciar en las Escuelas Normales, se hicieron evidentes sustanciales diferencias que le dieron unas características particulares.

Mientras los niños que tenían la posibilidad de acceder a la formación del Conservatorio, iban a ser educados en su gusto musical para ser formadores del gusto musical de otros, en las escuelas primarias y elementales se buscaba producir formas de percibir y decodificar la música de estilo europeo para saber apreciarla como un *verdadero arte* (Bourdieu, 2010). Así mismo las condiciones de acceso a la educación ofrecida por el Conservatorio requerían tener acceso a instrumentos musicales que eran de difícil acceso por sus costos, contar con las disposiciones corporales necesarias para ejecutar a la perfección un instrumento musical y estar familiarizado con la historia de la música europea y sus grandes exponentes, en otras palabras, tener formado mínimamente su gusto musical, condiciones que realmente podía poseer solamente un niño perteneciente a la élite bogotana, blanco, corporalmente sano y con muy buenos recursos económicos.

El gusto musical del maestro y el niño: entre libros y métodos de enseñanza

Siendo tan grande la responsabilidad de formar el gusto musical del niño en el marco de las disposiciones de la pedagogía católica, no era de extrañar que cobrara importancia la formación del gusto musical del maestro, especialmente del normalista, y la mejor manera de hacerlo fue a través de una serie de libros de texto que evidenciaban la manera en que se debían enseñar la música y el canto, así como los comportamientos que debía fomentar o prohibir para alcanzar este objetivo.

Los libros de texto utilizados para la enseñanza de la música y el canto en las Escuelas Normales en las dos primeras décadas del siglo XX, provenían de autores europeos como Lavignac, Carulli, Lemoine y Panofka con conocimientos en pedagogía, que les permitían sugerir contenidos, estrategias y procedimientos para cada edad.

En los contenidos sugeridos se encuentran detallados los lenguajes que deben ser aprendidos por el estudiante, familiarizándolo con los signos que componen la gramática musical. De esta manera, se promovían formas de leer y escribir particulares en los que no había cabida a otros saberes musicales, e incluso se fomentaba el uso de los términos empleados en otros idiomas fomentando formas específicas de conocer.

Cada uno de los contenidos sugeridos iba acompañado de un ejercicio que recogía las indicaciones dadas al maestro para que fuese efectivo el aprendizaje, de no hacerlo o de no seguir la linealidad propuesta se corría el riesgo de generar un vacío conceptual que impediría la comprensión de las siguientes lecciones, pues como característica común estos manuales propendían por el desarrollo de procesos de formación que iba de lo simple a lo complejo, de conformidad con las habilidades de cada edad.

Dicho proceso encaminado a la formación del gusto musical, debía ir acompañado de una serie de esfuerzos de todos aquellos involucrados en el proceso de aprendizaje, de modo que los padres, las nodrizas y los maestros debían generar el medio propicio para que el órgano del oído no se deformara. De allí que fuese recurrente la recomendación de llevar al niño a los espacios donde pudiese tener acceso a la *buena música*, aislarlo de los malos ruidos, cuidar que la nodriza tuviese buena voz, identificar las capacidades para ser músico a temprana edad y destinar espacios de tiempo periódicamente para el estudio de la música.

Así mismo, fueron también centrales las recomendaciones alrededor del cuidado del cuerpo, pues siendo hijos de su época, estos músicos concebían que el cuerpo era también educable para representar el refinamiento y las buenas maneras (Pedraza, 2011), de esta forma el llamado de atención al cuidado minucioso de periodos de crecimiento del niño como la muda, serán objeto de un cuidado casi patológico para no perder las habilidades musicales del niño.

De otro lado, se hacen continuas advertencias para evitar deformar el cuerpo de los niños o perjudicar su desarrollo, con las excesivas horas de estudio que pueden generar fatiga o el

uso de artefactos que deforman el cuerpo del niño para hacerlo más hábil a la hora de ejecutar un instrumento, todo ello porque el cuerpo desde la educación artística será concebido como un productor de la belleza musical.

Referencias citadas

- Alarcón, Honorio. 5 de Febrero de 1910. Academia Nacional de Música. Colombia: s.e
- Arias Vanegas, Julio. 2005. *Nación y diferencia en el siglo XIX colombiano: orden nacional, racialismo y taxonomías poblacionales*. Ediciones Uniandes: Bogotá.
- Arenas, Ulpiano. 1917. Principio de la ciudadanía en le niño. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca* IV (34).
- Barriga, Martha. 2011. Historia de la educación musical en Bogotá 1880- 1920. Estados Unidos: Editorial Académica Española.
- Bermúdez, Egberto y Duque, Ellie Anne. 2000. Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538- 1938. Bogotá: Fundación de Música Americana.
- Bernal, Rafael. s.f. Bases para la organización de una escuela normal para la preparación de maestras rurales. *Estatuto de la normal de maestras rurales y seminario de estudios correspondientes*. s.l: s.e.
- Bourdieu, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, Pierre. 2010. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castellanos, Alberto. 1919. Educación del sentido del oído en el niño. En: Uribe, Antonio José. El primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia: su historia y sus principales trabajos. Bogotá: Imprenta Nacional.

- Castro- Gómez, Santiago. 2005. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Castro Gómez, Santiago. 2009. *Tejidos Oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910- 1930)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cortés, Jaime. 2011. Una lectura a la Revista del Conservatorio (1910 – 1911) en su centenario. *Ensayos, historia y teoría del arte* (20): 104- 152.
- Cortés, Jaime. (1998). Hacia la formalización de la enseñanza musical en Colombia: La Academia Nacional de Música, 1882-1910, (Monografía de grado). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia.
- Danhauser, Adolfo, Lemoine, Enrique y Lavignac, Alberto. 1909. *Solfeo de los solfeos. Treinta y dos tomos que contienen un gran número de autores antiguos y modernos*. París: Enrique Leomoine Ca.
- Duque, Ellie Anne. 1996. La sociedad filarmónica o la vida musical en Bogotá hacia mediados del siglo XIX. *Ensayos. Historia y teoría del arte*, (3): 73- 92.
- Escobar, Arturo. 2003. “Mundos y conocimientos de otro modo”. *Tabula Rasa* (1): 51- 86.
- Estévez, Mayra. 2015. Mis “manos sonoras” devoran la histórica garganta del mundo: sonoridades y colonialidad del poder. *Revista Calle 14*, 10(15):54- 73.
- Evangelista. 27 de Junio de 1910. En pro de la Academia de Música. *El Nuevo Tiempo* (2727): 2.

- Hernández Salgar, Oscar. 2007. Colonialidad y poscolonialidad Musical en Colombia. *Latin American Music Review*, 28 (2): 242 – 270.
- Herrera, Martha Cecilia. 1999. Modernización y Escuela Nueva en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Inspección Nacional de Educación Primaria y Normalista. 1932. *El Doctor Decroly en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Lambuley, Edgar. 2005. Músicas regionales y eurocentrismo. Cultura, arte y civilización. *Porik An*, 7 (10): 273- 297.
- Lambuley, Edgar. 2011. Genios, músicas y músicos: colonialidad de los sentidos o evangelización estética. *Calle 14 Revista de investigación en el campo del arte*, 7 (6): 56-65.
- Lander, Edgardo (ed.). 2000. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO
- Lavignac, Alberto. 1900. *Curso completo teórico y práctico de dictado musical*. París: Henry Lemoine Et Cie.
- Lavignac, Alberto. 1905. *La educación musical*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 127- 167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Martínez, Andrés. (1924). *Teoría de la música*. Bogotá: Imprenta de “La Luz”.

- Mesa, Luis. 2013. Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional” en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la Musicología [Tesis doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Mora, Luis. 1921. Informe de la visita oficial a la Escuela Normal Central de Institutores. *Revista Pedagógica* IV (IV):126- 132.
- Núñez, José. 1913. *La música simplificada o Método elemental al alcance de todas las inteligencias*. Bogotá: Imprenta de “La Luz”.
- Ospina, Armando; Sáenz, Javier y Saldarriaga, Óscar. 1997. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia (1903- 1946)*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Panofka, Heinrich. s.f. *Vocal ABC*. s.l: s.e.
- Pedraza, Zandra. 2011. *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia (1830- 1990)*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pinzón, R.V. s.f. Don Jorge W. Price. s.l: s.e
- Prado, José María. 1911. Interpretación. *Revista del Conservatorio*. Órgano del Conservatorio Nacional de Música 1(4): 49- 52.
- Quiceno, Humberto. 2004. *Pedagogía Católica y escuela activa en Colombia 1900- 1935*). Bogotá: Editorial Magisterio.
- R.G.R. 1921. Lección de canto. *Revista Pedagógica* IV (V): 146- 148.

- Restrepo, Martín y Restrepo Luis. (1911). *Elementos de pedagogía*. Bogotá: Imprenta Moderna.
- Roldán, Diego. 2000. Discursos alrededor del cuerpo, la máquina, la energía y la fatiga: hibridaciones culturales en la Argentina fin-de-siècle. *História, Ciências, Saúde* 17(3): 643- 661.
- Saldarriaga, Oscar. 2003. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santamaría, Carolina. 2007. El bambuco, los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review*, 28, (1): 1- 23
- Selva, Blanche. 1911. Conferencia sobre el arte sobre la interpretación y sobre la técnica del piano. *Revista del Conservatorio, Órgano del Conservatorio Nacional de Música* 1(8): 118- 124.
- Selva, Blanche. 1911. Notas sobre los estudios de piano. *Revista del Conservatorio, Órgano del Conservatorio Nacional de Música* 1(9): 129- 133.
- Sieber, Julius. s.f. Proyecto sobre la escuela normal para rurales. *Estatuto de la normal de maestras rurales y seminario de estudios correspondientes* s.l: s.e.
- Soto Correa, Fabio. 2011. *Dieciséis tratados de fundamentos teóricos de la música publicados en Colombia. 1851-2003. Una visión desde la teoría musical*. (Tesis de Maestría). Universidad EAFIT, Facultad de Humanidades, Departamento de Música.
- Suárez, José. 1886. *Método de Bandola*. Barcelona: Litografía de Joaquín Mora.

- Torres, Julia. 1911. *Crítica sobre la legislación pedagógica de Colombia* [Tesis de grado Normal]. La Mesa: Imprenta municipal.
- Uribe Holguín, Guillermo. 1910. Comentarios al programa. *Revista del Conservatorio. Órgano del Conservatorio Nacional de Música. 1(1): 1- 5*
- Uribe Holguín, Guillermo. 1911. Catecismo para los nuestros. *Revista del Conservatorio. Órgano del Conservatorio Nacional de Música. 1(8): 113- 117.*
- Uribe Holguín, Guillermo. 1911. Concursos de admisión. *Revista del Conservatorio. Órgano del Conservatorio Nacional de Música. 1(2): 22- 24.*
- Uribe Holguín, Guillermo. 1911. El Éxito. *Revista del Conservatorio. Órgano del Conservatorio Nacional de Música. 1(2): 20- 22.*
- Uribe Holguín, Guillermo. 1911. Ideas y conceptos que es bueno conocer. *Revista del Conservatorio. Órgano del Conservatorio Nacional de Música. 1(2): 29- 30.*
- Uribe Holguín, Guillermo. 1911. Triunfaremos. *Revista del Conservatorio. Órgano del Conservatorio Nacional de Música. (3): 33- 34.*
- Uribe Holguín, Guillermo. 1941. *Vida de un músico colombiano*. Bogotá: Librería Voluntad.
- Wade, Peter. 2002. *Música, raza y nación. Música tropical en Colombia*. Bogotá: Vicepresidencia de la República.
- X. s.f. Contrarréplica a D. Jorge Washington sobre concursos musicales. *Civilización*. s.l: s.e.