

ARPOXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES
POLÍTICAS EN LA CLASE INDIVIDUAL DE INSTRUMENTO



JULIO CÉSAR GUEVARA PRIETO

DIRECTOR
OSCAR HERNÁNDEZ SALGAR

TRABAJO DE GRADO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ARTES
ESTUDIOS MUSICALES – ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D. C
2018

Índice

1. Planteamiento y Justificación	3
2. Objetivos	7
I. General	7
II. Específicos	7
3. Marco Teórico y Estado del Arte	7
I. Subjetividad	7
i. Identidad	10
ii. Performance	11
iii. Proyección	12
iv. Posicionamiento	12
v. Resumiendo Subjetividad	13
II. Clase Individual de Instrumento	13
i. La técnica como base fundamental en el desarrollo	15
ii. El canon como repertorio privilegiado	15
iii. La relación maestro-estudiante como vínculo significativo	16
4. Método	17
I. Entrevistas	17
II. Observación participante	18
5. Discusión	19
I. Identidad	19
II. Proyección	24
III. Posicionamiento	37
i. Canon	37
iii. Técnica	41
IV. Performance	45
V. Relación maestro-estudiante	49
6. Conclusiones	51
I. Consideraciones	60
7. Referencias	61
I. Bibliografía	61
II. Entrevistas	64

1. Planteamiento y Justificación

La primera raíz de mis cuestionamientos sobre la construcción de sujeto y las dinámicas de poder relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje en el quehacer del “intérprete clásico” no surge en un espacio académico, sino en mi contexto familiar. Al venir de una familia paterna numerosa, en la cual la profesión de músico intérprete prima de manera radical y cuyo nombre en el medio musical bogotano goza de cierto prestigio (desde músicos en las principales orquestas y agrupaciones del país, hasta catedráticos en diferentes universidades), mis relaciones familiares se vieron siempre permeadas por dinámicas que implicaban tener un determinado capital cultural, concepto acuñado por Bourdieu (1987), específicamente musical, no tanto relacionado a un conocimiento teórico, sino con uno práctico que permitiera poder ejecutar cierto tipo de piezas, mayormente, del periodo común centro europeo.

Dicho capital cultural, adquirido por mis abuelos, tíos y primos mayores bajo el formato pedagógico de la clase individual de instrumento y de la práctica musical en conjuntos de cámara y orquestas, se había dado dentro del mismo ámbito familiar, institucionalizando relaciones de poder determinadas por las habilidades técnicas y musicales que poseían. Dentro de esta dinámica, era mi quehacer como músico, pero sobre todo como intérprete, el que me permitía acceder a ciertos roles de poder dentro de mi familia y posicionarme dentro de esta.

Al haber comenzado mi educación musical desde temprana edad y, por ende, haber entrado a participar de esas estructuras de poder desde muy pequeño, no me fue fácil entender cómo éstas incidían en mi manera de ser, pensar y actuar frente a mi familia y a mi incipiente quehacer como músico. Aquellas dinámicas en las reuniones familiares de las que había sido excluido de pequeño por no tener ciertas habilidades musicales y a las que poco a poco fui accediendo con el pasar de los años, seguían siendo espacios de exclusión para aquellos de mis familiares que habían optado por no formarse como músicos o que habían renunciado a dicha formación. Esta división, cada vez más marcada dentro de mi familia, fue un aliciente para empezar a preguntarme

por las relaciones de poder ligadas a un quehacer musical y cómo los roles determinados por esas relaciones configuraban a los sujetos implicados.

Durante mi formación como instrumentista en clases individuales con diferentes maestros, viví una experiencia similar a la narrada sobre mi familia. Desde el comienzo, la búsqueda de aprobación por parte de una figura poseedora del saber por medio de mis habilidades técnicas e interpretativas en un espacio privado, fue esencial. Dicha búsqueda no solo se veía reflejada en mi producción musical, sino también en mi forma de valorar la música, el quehacer musical y la producción musical de otros, incluyendo a los otros estudiantes del maestro correspondiente.

Tomando como referente a Bourdieu, citado por Carabetta (2016), se puede entender a la academia artística y, por ende, la musical como “instituciones o instancias de inculcación que tienden a consagrar un género de obras y un tipo de hombre cultivado” (p. 11). Si bien la autora da cuenta de esta definición para cuestionar la legitimación de unas músicas sobre otras, también se puede entender de allí que la consagración de un género pasa por un sujeto que lo legitima por medio de su enseñanza, volviéndose este el referente de hombre cultivado y objeto de la consagración de aquellos que aspiran dominar dicho arte. De esta manera, la construcción de una verticalidad en la relación maestro-estudiante se convierte en la práctica común y, tal como lo explica Foucault (1988), construye una relación de poder en donde el campo de acción del estudiante es estructurado parcialmente por su maestro, no solo en lo referente a lo interpretativo, sino en todo lo concerniente a sus subjetividad, pues el fin último es el de alcanzar un ideal de hombre cultivado¹.

De Zubiría (2006) fue el primer autor que me permitió acercarme a un entendimiento teórico, desde la pedagogía, sobre la práctica de la clase individual en la formación instrumental del “músico clásico”. En su texto, el autor plantea tres tipos de modelos pedagógicos que responden a tres rutas científicas distintas: El modelo heteroestructurante, el autoestructurante y el interestructurante. El primero responde a

¹ Foucault describe una relación de poder como una interacción en donde se actúa sobre las acciones de otros de manera que se pueda estabilizar una asimetría, estructurando las posibilidades de acción de sujetos que se perciben a sí mismos como libres.

las necesidades de productividad que tiene la sociedad frente al individuo, generando un esquema en donde al estudiante se le imparten unas normas y un conocimiento que debe acatar e interiorizar, sin un espacio claro para la crítica y la reflexión.

Al ser la clase de instrumento una actividad práctica, el modelo heteroestructurante no logra dar cuenta de toda su complejidad, pero sí da cuenta de una forma de entender las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en donde el conocimiento está centralizado en el docente. Este modelo decimonónico, pero aún vigente, se contrapone al último modelo pedagógico planteado por De Zubiría (2006) y que regiría mi formación académica escolar: el modelo interestructurante. Este modelo se sustenta bajo una visión histórico-cultural del desarrollo, entendiendo al contexto y a la cultura como factores esenciales en el proceso educativo. Desde esta visión de la pedagogía, la pregunta sobre el posicionamiento del estudiante como sujeto consciente de su entorno y el rol que cumple en éste toma vital importancia desde una visión pedagógica.

Posteriormente, mi acercamiento a autores como Gramsci, que planteaba una educación en donde el sujeto, no solo se cuestionara su contexto, sino que además obraba desde la teoría para generar cambios sociales o Althusser que veía en las instituciones académicas aparatos ideológicos que legitimaban el statu quo (Palacios, 1989), me permitieron hacer una mayor conciencia sobre la importancia de entender la responsabilidad que conlleva las relaciones pedagógicas, más allá del contenido específico en sí, en este caso musical, en la construcción de sujetos que tendrán un papel activo en las dinámicas sociales.

Al empezar a estudiar psicología como segundo pregrado, la pregunta por el estudiante como un sujeto activo en su formación y en su relación con el mundo cobró un peso mayor en mi búsqueda por comprender la importancia de las relaciones pedagógicas y la incidencia de las formas y aprendizajes, musicales y extra musicales, en las clases individuales de instrumento.

Uno de mis primeros acercamientos a dicha comprensión del sujeto fueron los planteamientos de Berger & Luckmann (1995) sobre la construcción del sujeto y la subjetividad. En su trabajo, los autores proponen un individuo con predisposición a ser miembro de una sociedad, que, por el contacto e interacción con otro, empieza a

significar el mundo, construyendo una visión de este en diferentes etapas. Una de estas es denominada *socialización secundaria* y genera en el sujeto la comprensión de un rol laboral (y/o profesional) que lo significa y lo posiciona frente a otro y frente a su contexto social.

Aunque esta teorización sobre la construcción de la subjetividad permite comprender la incidencia de un contexto social para la elaboración de significados, la definición de Krieger citado por Ruíz & Prada (2012) permite comprender al sujeto también como un agente activo y constructor de su espacio social al decir que los sujetos "... poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de las decisiones políticas de sus acciones" (p. 35), denominando dicha elaboración como subjetividad política.

Esta forma de entender al sujeto permite crear una relación con los procesos educativos de este debido a que, como se exponía anteriormente, estos procesos construyen en el estudiante herramientas que le permiten tomar ciertas posturas con respecto a cómo comprenden su ser y su entorno.

En este punto, posicionándome en una postura pedagógica en donde se hace importante la construcción de sujetos estudiantes conscientes de sí mismos y de su posicionamiento en una estructura histórico-cultural y, teniendo en cuenta la configuración de la clase individual de instrumento y las relaciones de poder allí establecidas, se hace importante preguntarse por cómo se construyen subjetividades políticas en la clase individual de instrumento. De igual forma, preguntas por ¿cómo las dinámicas de poder dentro del aula influyen en el posicionamiento que tiene el estudiante frente a su contexto? ¿cuál es el impacto del quehacer como docente de clase individual en la construcción de un sujeto que se empieza a entender y proyectarse como músico intérprete? parecieran cobrar importancia a la hora de abordar un estudio sobre las dinámicas pedagógicas, por encima de las didácticas usadas.

Teniendo en cuenta el tiempo delimitado para llevar a cabo esta investigación, así como mi formación como intérprete en violonchelo, mi cercanía a las cuerdas frotadas debido a mis relaciones familiares y la accesibilidad que tengo a los espacios y miembros de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, la pregunta que rige mi investigación,

en concordancia con lo expuesto anteriormente, es: ¿Cuál es el papel de la clase individual de instrumento y sus dinámicas de poder en la construcción de subjetividades políticas en estudiantes del énfasis en cuerdas frotadas de la Pontificia Universidad Javeriana?

2. Objetivos

I. General

- Comprender de qué manera la clase individual de instrumento participa en la construcción de subjetividades políticas en los estudiantes de interpretación de cuerdas frotadas de la Pontificia Universidad Javeriana.

II. Específicos

- Problematizar supuestos sobre canon, técnica y relación maestro-estudiante, contruidos y reproducidos en la clase individual de instrumento.
- Entender cómo se configura la identidad del intérprete dentro de la clase individual y en su relación con el maestro que la imparte, así como su proyección a futuro.
- Vislumbrar las dinámicas configuradas en la clase individual que contribuyen a la definición de un posicionamiento por parte del estudiante.

3. Marco Teórico y Estado del Arte

Para el desarrollo teórico de esta investigación, voy a partir de la construcción de dos categorías que me permitirán ahondar de forma precisas los puntos importantes por los que me estoy preguntando. La primera es subjetividad, entendiendo que me centraré en la elaboración de esta, desde un entendimiento de lo político como las dinámicas de construcción y relación desde el poder. La segunda es la clase individual de instrumento, en donde doy cuenta del contexto socio-histórico en el que surge y propondré unos supuestos desde los cuales podré abordar la relación que tiene esta con la subjetividad.

I. Subjetividad

Cuando Mead (1991) planteaba la idea de un *self* constituido por un entorno social para hablar de la realidad psicológica del sujeto, se enfrentaba a las posturas positivistas de

la psicología que, para ese entonces, se encontraba concentrada en la comprensión del sistema nervioso y la explicación de la conducta como una respuesta biológica de los organismos. En su trabajo *La génesis del Self y el control social*, el autor parte de la concepción de que la conciencia de un otro (objeto físico) se da en la interacción con este y, por ende, la autoconciencia surge, de la misma manera, de la interacción con aquellos que son conscientes de nuestra existencia, convirtiéndose este proceso en un proceso social y derivando en la realización de actos sociales, que se definen como el direccionamiento de la conducta de varios individuos a la realización de un objetivo que solo puede ser llevado a cabo de forma conjunta. De esta manera, el concepto *self* se presenta como “un individuo que organiza su propia respuesta con las tendencias de responder a un acto por parte de los otros” (Mead, 1991: 178). En esta concepción sobre la subjetividad planteada por el interaccionismo simbólico, se presenta una postura importante para el desarrollo de este trabajo al implicar la incorporación de conductas de otros como medio para configurar la conducta propia y, por ende, poder ser consciente de ésta y de sí mismo.

Desde este postulado, parte Goffman (2009) para explicar la conducta del sujeto por medio de un paralelo con las artes escénicas. Según el autor, el actuar de un individuo está configurado por la imagen que este quiere dar de sí dependiendo del contexto social en el que se encuentre. De esta manera, un solo individuo puede asumir diferentes roles y actuaciones que se verán configurados por las normativas comportamentales previamente establecidas por la sociedad para cada contexto y por la intención que tenga en su interacción con los otros. Si retomamos el planteamiento de Mead, esto nos podría llevar a pensar que los diferentes roles que asume un sujeto no sólo le permiten definir una forma de performarse a sí mismo, sino que también influyen en la forma en la que se concibe, así como influye la reacción que tengan los otros sujetos a su performance, dando la posibilidad de aceptar su propuesta o rechazarla. En el caso de esta última, pudiendo generar una reevaluación de la percepción que tiene el sujeto de sí y, por ende, de su construcción subjetiva.

Si de lo anterior queda claro que el sujeto se construye en relación a un otro y a un orden social, operando y definiéndose desde allí, Foucault (1984, 1988) nos permite profundizar en su comprensión al exponer las relaciones de poder implicadas en dicha construcción. Desde su propuesta, la interacción que tiene un sujeto con un otro está mediada por un vínculo asimétrico en donde el rol que tenga el sujeto será crucial para

definir los límites de su actuar y de la construcción que tenga de sí (*self*, según Mead (1991)). Dicha relación pasa por una institucionalidad que la legítima y a la que se afilia el sujeto, en condición de libertad, llevándolo a enmarcarse en unas dinámicas específicas, siempre gozando con un espectro de acción, pero delimitado por la interacción con aquel quien ejerce el poder y, por ende, estableciendo límites que orientan la construcción de su subjetividad.

Teniendo en cuenta lo anterior como base para decir que la subjetividad, como la forma en la que se construye el sujeto, está indisolublemente relacionada con las dinámicas de poder en las que el sujeto se vea implicado, entro en concordancia con Bonvillani (2012) cuando plantea la subjetividad política como una categoría que da cuenta de lo constitutivo de las relaciones de poder en la construcción del sujeto, independientemente de la conciencia que tenga este del peso que tiene. Esto se contrapone a la definición dada por Krieger citado Ruiz & Prada (2012) en donde la posición consciente del sujeto es indispensable para hablar de subjetividad política. Desde la postura de Bonvillani (2012) “la política no se reduce a un estímulo que afecta al individuo produciendo comportamientos, sino que, en tanto una manera específica de tramitación del lazo social, constituye la subjetividad per se” (p. 193), entendiendo lo político como el entramado de relaciones de poder implicadas en la relación y construcción de lo social. De esta manera, la subjetividad siempre es política, y se configura en la interacción con otras subjetividades y definiendo formas de actuar y significar el mundo.

En la propuesta de Ruíz & Prada (2012) se destaca la importancia de la construcción de la subjetividad política a la hora de posicionarse y de poder generar un cambio frente a las estructuras de poder, planteando una serie de dimensiones que, si bien no pretenden proponer como la única forma de abordar el concepto, permiten un acercamiento a su estudio y abordaje, razón por la cual las usaré como base en el desarrollo de este trabajo, interpelándolas siempre con diferentes autores con el fin de aportar una mirada distinta sobre la subjetividad. Dichas dimensiones son: identidad, narración, posicionamiento, proyección y memoria. Sin embargo, debido al enfoque de mi trabajo y al abordaje que se le da a la memoria en el trabajo de Ruíz & Prada (2012) como herramienta de reivindicación, no trabajaré sobre esta dimensión, sino me concentraré en las otras cuatro.

i. Identidad

En esta dimensión, los autores proponen una visión construccionista que permite entender la identidad como el resultado de una conversación constante con diferentes contextos (familia, escuela, estado, etc.) y, por ende, no solo consecuente a diferentes momentos de la vida del individuo, sino a un pasado socio-histórico que permea la forma en que el sujeto se significa. Con respecto a lo anterior, Ricœur, citado por Ruíz & Prada (2012) propone la identidad como una simbiosis entre las *disposiciones* y las *identificaciones adquiridas*, comprendiendo la primera como el conjunto de acciones que ha ido incorporando el sujeto y que permiten distinguirlo de otros y la segunda como la serie de valores y referentes que el sujeto ha ido incorporando, identificándose con ellos y articulándolos dentro de la construcción de su subjetividad para poder ser reconocido por ellos dentro de una comunidad.

Hall (2003) también abordará el tema de la identificación como fundamento en la elaboración de la identidad. Para el autor, dicha identificación genera en el sujeto la búsqueda inalcanzable de un ideal, proyectándose en él y, siendo este inalcanzable, dejando como resultado procesos de identificación que siempre están abiertos, pero que se van decantando a través de articulaciones performativas (*puntos de sutura*) entre el individuo y las posiciones de sujeto que ofrece el discurso.

En otro trabajo, Hall (2010) propone a la identidad como un lugar de enunciación que se ve permeado por un contexto sociocultural y que le permite al sujeto situarse dentro de este. Por esta razón, comprende a la identidad como un proceso social, en donde el otro y la cultura cumplen un papel importante en la construcción del sujeto, permitiéndole entrelazar una serie de discursos que lo llevan a significarse, pero también, como lo explican Ruíz & Prada (2012), a poder elaborar una proyección de su ser y actuar, ligadas a una dimensión emocional.

Con base en lo anterior, abordaré la identidad como la articulación de una serie de elementos, construidos por un entorno socio-histórico y cultural, que le permiten al sujeto hacer un proceso de enunciación sobre sí mismo y de diferenciación frente a un otro, así como la elaboración de un proyecto a futuro, entendiendo siempre que dicha identidad es cambiante, al responder a un entorno igualmente cambiante.

ii. Performance

Si bien Ruíz & Prada (2012) plantean una categoría de narración dentro de la subjetividad política, en donde explican que el relato del sujeto se convierte en una herramienta de poder y enunciación, para este escrito integraré dicha categoría en la de performance, no solo por la centralidad del enfoque interaccionista en este trabajo, sino también por la importancia que adquiere el cuerpo en el estudio de un instrumento musical, así como en la labor de un arte escénico como lo es la música.

En la conceptualización que los autores dan de narración, explican cómo esta herramienta permite al sujeto entenderse y verbalizar su construcción de identidad y entrar en tensión con otros relatos, creando redes intersubjetivas que conllevan a la construcción de un universo social. De esta manera, el relato del sujeto se ve siempre complementado por el relato que tienen sobre él diferentes agentes, entrando en constante proceso de reelaboración y teniendo influencia en la elaboración de la identidad (Ruiz & Prada, 2012).

Sin embargo, si retomamos los planteamientos de Mead (1991) y de Goffman (2009) podemos ver cómo el individuo construye un relato de sí mismo dependiendo de cada contexto con su actuar, en donde también se ve implicado el discurso verbal, pero solo como un elemento más en el entramado performativo. Lo anterior nos permite entender cómo el sujeto interactúa, desde la construcción de su identidad, con otras subjetividades y, de igual forma, dicho performance se ve afectado por los diferentes discursos y actuaciones que los demás tienen con respecto al sujeto.

Butler & Lourties (1998) aportan al debate de la performatividad elementos importantes que permiten dar una mejor comprensión del cuerpo dentro de la elaboración de la subjetividad. Para las autoras, citando a De Beauvoir y a Merleau-Ponty, el cuerpo es la encarnación de unas construcciones culturales e históricas que los sujetos son según los roles y contextos que habitan. De esta manera, la repetición estilizada de actos, dados por dicha carga histórico-cultural, no sólo dan cuenta del lugar del relato individual del sujeto, sino que permiten ilustrar los lugares que habita y la posición que toma en dichos contextos, constituyendo al sujeto mismo en tanto dicha repetición es naturalizada.

Aunque las perspectivas teóricas que abordan el performance pueden presentar discrepancias entre sí, para efectos de este trabajo se entenderá como la repetición naturalizada de actos que permiten la construcción de un sujeto ligado a un contexto histórico-cultural y que le permite construir de un relato de sí mismo y una posición frente a un otro.

iii. Proyección

Como mencioné anteriormente, la proyección aparece en el trabajo de Ruíz & Prada (2012) como un aspecto fundamental en la definición de la subjetividad política y se comprende como aquella búsqueda de la construcción de un futuro para sí. Sin embargo, si lo comprendemos desde la propuesta de Hall con respecto a la identificación (2003), podemos entender que dicha proyección está delimitada por aquellos referentes a los que aspira llegar el sujeto, referentes dados por un contexto y entrelazados por relaciones de poder, en donde el sujeto termina delimitando su actuar en la búsqueda de ser reconocido y acceder a ese referente. La proyección termina convirtiéndose entonces en un articulador importante de la identidad y un referente para determinar cómo las relaciones de poder influyen en esta.

iv. Posicionamiento

Tomando como ejemplo una conversación registrada dentro de su trabajo, Ruíz & Prada (2012), entran a definir el posicionamiento, citando a Ricœur, como la autodesignación que tiene un sujeto, pero también cómo dicha autodesignación conversa con un otro, generando una postura determinada, que, para los autores, se ve atravesada por las instituciones educativas. Sin embargo, al igual que en las dimensiones anteriores, recogeré los aportes de Mead (1991) y Goffman (2009) para insistir una vez más en la idea de que lo performativo es un elemento importante a la hora de abordar la construcción de la subjetividad. De esta manera, aquella postura tomada por el sujeto pasa también por una forma de actuar cargada de una serie de significados dentro del contexto donde se lleva a cabo y ligada a una interacción con el otro, permitiendo al sujeto expresar un lugar, que, como explica Scarano (1997), se construye en un contexto cultural, en donde el sujeto se ve interpelado y que le permite tomar diferentes posturas que configuran su subjetividad, que, a diferencia del performance, trasciende las repeticiones naturalizadas e involucra un ejercicio de agencia por parte del sujeto.

v. Resumiendo Subjetividad

Habiendo propuesto ya una definición de subjetividad, entendida siempre desde las relaciones de poder, y habiendo expuesto las diferentes dimensiones que usaré para trabajar dicho concepto, queda por concluir el conflicto permanente que he presentado entre las diferentes posturas y en el cual tomaré partido para el desarrollo de mi trabajo.

Entre las diferentes teorías que se han expuesto en esta categoría, resalta una contradicción constante entre, por un lado, los procesos de la subjetividad como algo totalmente consciente, y, por el otro lado, entender que dichos procesos no se dan siempre de forma voluntaria.

Desde la perspectiva de este trabajo, la idea de que los procesos no son siempre voluntarios, pero sí contruidos socialmente, me permite una forma de entender el poder en la cual el ejercicio de este incide en el sujeto, configurando maneras de actuar, entenderse y relacionarse con un otro, sin que el sujeto entienda necesariamente dicho proceso.

II. Clase Individual de Instrumento

El formato de clase individual, como modelo de clase para la enseñanza de la interpretación de un instrumento en Occidente, tiene raíz en la Grecia Antigua y se entendía como una práctica ligada a la legitimación de un status social. Si bien durante la edad media esta práctica quedó excluida de los centros formativos, que eran principalmente católicos, durante los siglos XVI y XVII vuelve a tomar fuerza, tanto como práctica pedagógica institucionalizada, como práctica relacionada a un status social. En países como Alemania, la enseñanza instrumental empezó a tomar fuerza en gremios que tomaban el formato de las prácticas artesanales y en donde los pupilos eran acogidos por un maestro que le transmitía su saber. En países como Italia, surge en orfanatos religiosos que recurrieron a grandes músicos e intérpretes de la época, como Vivaldi, para dar instrucción a los niños y niñas que allí residían. Este último sistema cogería fuerza en toda Europa bajo el nombre de conservatorios y, para el siglo XIX, sería el que regiría la formación profesional de músicos, manteniendo siempre el modelo de la clase individual para la enseñanza instrumental (Jorquera, 2006).

Antes de la llegada del formato del conservatorio a Colombia, ya en la época colonial había existido toda una tradición formativa musical ligada a las prácticas católicas y a los cánones estéticos europeos. Desde la primera mitad del siglo XVI, la llegada de compositores importantes de España determinó el repertorio catedralicio, pero también la formación musical de la colonia, enfocada, en un principio, en el contrapunto y el canto. La institucionalización de una estética musical ligada a un objetivo de evangelización y adoctrinamiento, pero también a un saber superior y a un status social, llevó a la legitimación de los formatos institucionales de enseñanza musical después de la colonia. Para el siglo XIX, la estructura de conservatorio, que en Europa estaba muy relacionada a la construcción de nación y a la preservación de saberes culturales y artísticos, es acogida por la recién fundada República de Colombia para constituir academias profesionalizantes de música, replicando no solo la constitución del pensum, sino también las temáticas y repertorios abordados e ignorando producciones musicales locales, aún aquellas que se consideraban de raíz principalmente europea como el Pasillo (Mesa, 2014).

De los procesos explicados anteriormente, Tuñón (2016) encuentra que, desde el surgimiento y popularización de los conservatorios como sistema predominante de educación superior musical, pocos han sido las modificaciones que se le han hecho a lo largo del tiempo, manteniendo una estructura similar y teniendo las mismas prioridades, que según Tuñón (2016), se encuentran en los contenidos y no en el estudiante, siendo predominante el formato de clase individual para el estudio del instrumento.

Debido a lo anterior y partiendo de mi experiencia, examinaré unos supuestos que rigen este formato con el fin de proponer un abordaje que me permita vislumbrar dinámicas relacionadas con la construcción del sujeto estudiante y que serán puestas en consideración con los resultados que arroje la investigación. Estos supuestos están relacionados con: 1) el papel de la técnica, 2) la relevancia del canon, y 3) la interacción maestro-estudiante.

i. La técnica como base fundamental en el desarrollo

Leyendo el libro *Violin Playing as I Teach It* de Auer (1921) encontré varias coincidencias con mi experiencia en clases acerca de la importancia de los temas a abordar en el estudio del instrumento. Uno de los temas centrales es el trabajo enfocado en la técnica, abordado desde diferentes estudios y ejercicios, que busca fortalecer determinadas habilidades con el fin de poder llevarlas al campo interpretativo. Dichas habilidades pueden ser, en el caso de las cuerdas frotadas, posición del arco, reconocimiento de las distancias en el diapasón, diferentes articulaciones etc.

Con respecto a este tema, Bergeron (1992) explica que el desarrollo de la técnica en clase, más específicamente el trabajo de escalas, funciona como instrumento de disciplinamiento del cuerpo, pero también del conocimiento sobre lo musical, estandarizando un sistema tonal que lleva al estudiante a construirse como músico desde la legitimación de un canon. Desde esta perspectiva, el supuesto sobre el que trabajaré será que, en la clase de individual de instrumento, la técnica se trabaja como un contenido aparte del repertorio, algunas veces considerado extra musical, con el fin de desarrollar ciertas habilidades que le permitirán al estudiante poder abordar cualquier música, incluso aquellas que no pertenecen al periodo común y que no se abordarán nunca en clase. Dicho supuesto, al igual que los que expondré más adelante, serán problematizados en el desarrollo de la investigación con el fin de entender cómo estos inciden en la construcción de subjetividades en los estudiantes.

ii. El canon como repertorio privilegiado

Desde Bohlman (1992) se puede entender el canon como un conjunto de obras musicales que cumplen unas características determinadas y que se posicionan dentro de la academia musical, legitimadas por una tradición cultural eurocéntrica, más específicamente, según el autor, de origen germánico. Partiendo de lo anterior, no es difícil comprobar que el repertorio propuesto por Auer (1921) para el estudio del violín sea el que la academia musical, en este caso colombiana, considera legítimo sobretodo aquella que tiene como objetivo educar músicos profesionales dentro de este campo. Es por esto que el segundo supuesto en la clase de instrumento sobre el que trabajaré es el de que existe un repertorio superior, debido a su dificultad técnica e interpretativa, sobre el que se debe trabajar para conseguir un nivel mínimo deseado en el área de la interpretación.

iii. La relación maestro-estudiante como vínculo significativo en el desarrollo musical

Un estudio realizado por Gaunt (2009)², que recogió la percepción de estudiantes de instrumento de un conservatorio del Reino Unido, dio cuenta de diferentes supuestos y sensaciones de los estudiantes con respecto a su proceso en sus clases individuales. Según Gaunt (2009), los estudiantes, no solo encuentran favorable el formato de clase individual debido a que permite un proceso personalizado, sino que además declaran que permite una mayor motivación a la hora de estudiar. Sin embargo, dicha motivación se sustenta, en gran medida, por el vínculo que se forma con el maestro. Adicionalmente, Gaunt (2009) concluye que existe un temor por parte de los estudiantes a que la relación con el maestro fracase y se muestran reacios al cambio de maestro. De igual manera, la autora encuentra que los estudiantes se muestran bastante pasivos a la hora de planificar y evaluar su trabajo, relacionando esto con la falta de capacitación por parte de los docentes como pedagogos, así como a la naturaleza de la clase individual que podría promover una disposición en los estudiantes a solo seguir las indicaciones de su maestro.

En mi experiencia como estudiante de instrumento, encuentro una similitud entre los hallazgos en el estudio de Gaunt (2009) y mi vivencia en los diferentes programas en los que estudié violonchelo. La idea de un éxito asegurado según la importancia que tuviera el maestro en el medio musical era una constante que, no solo transmitía confianza en el proceso de las clases, sino que además moldeaba las expectativas futuras y las decisiones interpretativas, de repertorio e incluso laborales (como chisgas³), siendo determinante la aprobación y muestra de afecto dadas por el maestro.

La anterior reflexión, vista desde los planteamientos de Foucault (1988), nos llevan a entender que la relación de poder establecida entre el maestro y el estudiante tiene una implicación más allá de los saberes musicales. Dicho poder también se ejerce sobre las proyecciones que tiene el estudiante y, por ende, de su forma de actuar presente y de

² Otros estudios como los reseñados por Musumeci & Shifres (2003) también presentaron un acercamiento parecido a esta problemática, incluyendo temas como estrés y aceptación del interprete o la ausencia de trabajo en grupo en el formato de clase individual, así como el talento musical.

³ Término usado dentro del medio musical para referirse a eventos como matrimonios, cumpleaños, etc. A los que los músicos van a tocar de forma paga.

ver el mundo para poder alcanzar dichas proyecciones. No es difícil suponer entonces que la clase individual de instrumento configura un sujeto político en donde la subjetividad del maestro, la representación que haga de esta en clase y la percepción que tenga el estudiante de todo este proceso se vuelve esencial para su configuración subjetiva. De esta manera, la acción del estudiante se ve delimitada por los significados que se privilegian en su relación con el maestro.

Dicha configuración también se ve atravesada por la posición colonial que implica una práctica heredada de Europa y que tiene como fin replicar un saber cultural, que, como se mencionó anteriormente, fue implementada como forma de reproducción y legitimación de una institucionalidad y que se ve reflejada, de igual manera, en la forma de abordar la clase, pero también, en los contenidos.

4. Método

Para el abordaje metodológico, y siendo consecuente con el enfoque teórico expuesto anteriormente, tomé como base la propuesta del interaccionismo simbólico con el fin de enfocar mi trabajo de campo en el actuar de los sujetos dentro de un contexto social. De acuerdo con Blumer (1982), esta perspectiva me permitió enfocarme en la organización social en donde los sujetos interactúan entre ellos por medio de diferentes símbolos, verbales o no verbales, que son observables por medio del actuar de estos. De esta manera, conceptos abstractos o procesos subjetivos que lleven a cabo los sujetos, son materializados en dicha interacción-acción significada y, por ende, observados, permitiendo llegar a diferentes conclusiones, dicho proceso es definido por Mejía (2004) como investigación interpretativa.

Con base en lo anterior, hice uso de dos instrumentos principales que, en conjunto, me permitieron observar y entender el actuar e interactuar del sujeto dentro de un marco social: 1) entrevistas y 2) observación participante

I. Entrevistas

En primera instancia, llevé a cabo entrevistas semiestructuradas a los cuatro docentes de las clases individuales de instrumento que se observaron. El objetivo de estas entrevistas fue el de acercarse a los supuestos planteados sobre este formato de clase,

así como vislumbrar discursos, metas, estrategias, etc., que, por medio del docente, atraviesan y permean la interacción dentro del aula.

En segunda instancia, llevé a cabo entrevistas a cuatro estudiantes de música con énfasis en interpretación de la Pontificia Universidad Javeriana de tercer, quinto, séptimo y noveno semestre con el fin de poder tener una perspectiva de diferentes momentos de la carrera. Tal como se explicó anteriormente, elegí estudiar a aquellos que interpreten instrumentos de cuerdas frotadas debido a que, si bien cada instrumento de esta familia posee características técnicas diferentes, comparten una serie de atributos que, debido a mi experiencia, me podrían permitir dar cuenta de los diferentes supuestos planteados sobre la clase individual de instrumento.

De esta manera, estas entrevistas tuvieron como objetivo acercarse a la comprensión de los universos simbólicos de los estudiantes para dar cuenta de diferentes procesos subjetivos que atraviesan su forma de significar y significarse dentro de la clase de instrumento y en su rol como estudiantes intérpretes. Por esta razón, me basaré en la propuesta de Guber (2001) quien permite entender una manera de abordar las entrevistas desde la interacción con el sujeto entrevistado, no solo desde la interrogación por medio de preguntas, sino desde la conversación y la lectura de las formas con las que los sujetos expresan, articulan y significan.

II. Observación participante

Tanto Guber (2001) como Mejía (2004) proponen la observación participante como un instrumento pertinente dentro del interaccionismo simbólico al permitir la observación de los fenómenos sociales dentro de su ambiente natural, pero, al mismo tiempo, reconocer la subjetividad del investigador y la agencia que tiene este dentro del fenómeno observado.

Debido a lo anterior, hice uso de este instrumento para ver una serie de clases de instrumento de los cuatro estudiantes seleccionados, llevando registro de los diferentes aspectos que interpelan la relación con el maestro, el instrumento, los contenidos y los diferentes discursos que envuelven esta dinámica, pero también cómo se performa el estudiante dentro de la clase y cómo su corporalidad da cuenta de una construcción subjetiva.

5. Discusión

Para poder llevar a cabo la discusión de forma clara y con el fin de proteger la identidad de los sujetos con los cuales trabajé, los denominé de la siguiente manera:

Semestre	Estudiantes	Maestros
3ro	E4	M4
5no	E3	M3
7mo	E2	M2
9no	E1	M1

I. Identidad

Comenzaré abordando la dimensión de identidad para dar cuenta de la categoría de subjetividad. Dentro de este primer abordaje, hablaré de dos factores importantes que encontré durante la investigación y que se articulan dentro de esta dimensión: independencia y proyección. Es importante destacar que hablaré de la proyección como un valor que se articula dentro del proceso identitario de los estudiantes, pero que más adelante retomaré con el fin de desarrollarlo como la dimensión de subjetividad expuesta en el marco teórico.

Con base en la definición dada anteriormente sobre identidad, encuentro en mi investigación algunos elementos importantes que los estudiantes han incorporado a su sistema de valores y al discurso que tienen sobre ellos mismos, que, si bien parecieran construirse dentro del contexto general del estudio de la música académica, se ven reforzados de forma directa en la clase individual de instrumento.

Una de las características que destacan los profesores como elemental para el desarrollo de una clase es la independencia que debe tener el estudiante a la hora de asumir su estudio del instrumento, pero también a la hora de asumirse a sí mismo como una persona en formación. Durante las entrevistas con los estudiantes, este mismo elemento surge como constitutivo de su quehacer y de su ser, no solo en la práctica musical, sino como una característica que hace parte de ellos mismos o en la que están trabajando, pues consideran importante incorporar. De esta manera, este discurso se convierte en

una *identificación adquirida*⁴ en tanto se constituye como un valor incorporado en un contexto específico, con base en un punto de identificación, que para este caso sería el maestro de instrumento.

En el caso de E1, la disciplina aparece como la primera característica que lo define como estudiante de instrumento, característica que, según él, debe definir al músico en general y que él ha desarrollado en el estudio del instrumento cuando ha tenido que enfrentarse a la necesidad de tener que hacer un estudio constante y riguroso debido al incremento de la dificultad.

En el caso de E4, que a diferencia de E1 se encuentra iniciando su carrera, la independencia en el estudio del instrumento, pero también en otros aspectos de su vida, aparece como un proyecto en elaboración, en donde la voz del maestro toma un papel directo en la priorización de esta. Lo anterior se puede ver en la siguiente cita de E4 sacada de la entrevista:

...sobretudo el maestro. Si, ha influido muchísimo el crecimiento personal, tanto crecimiento personal como crecimiento musical, pues... Sí, porque él exige tantas cosas que uno debe cumplir. Entonces uno para lograr cumplir esas metas, uno debe como que organizarse uno mismo...⁵

Ya anteriormente, durante la entrevista con M4 (maestro de E4), había encontrado que la independencia era un valor importante para él, que en un comienzo se expone como la capacidad de llevar a cabo de forma rigurosa un estudio detallado de aspectos técnicos en el instrumento que no dependieran de la instrucción del maestro: “yo creo que lo más importante es, para mí, ...es la capacidad de hacer, con independencia, gran parte de lo que debe hacer.”⁶, pero que más adelante va a aparecer como una cualidad, no solo de un estudiante, sino de una persona, a tal punto que la inexistencia de esta cualidad, en aspectos extra musicales, podían llegar a generar una desmotivación de M4 por el proceso con el estudiante. Un ejemplo de esto es: “...es una persona adulta que está en una universidad... Si él tiene problemas en venir, pues que me lo diga él

⁴ Concepto acuñado por Ricœur, citado por Ruíz & Prada (2012), desarrollado en este trabajo en el capítulo: Marco Teórico

⁵ Registrado por el autor en Bogotá el 13 de marzo de 2018

⁶ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

...yo creo que la gente es bastante más independiente ya a estas alturas”⁷. Con estas declaraciones, M4 ratifica la idea de que la independencia se constituye como una característica del ciclo vital en el que se encuentra el estudiante y, por ende, abarca más dinámicas que el estudio en casa. Para este caso, el maestro espera, no solo que el estudiante llegue a clase con los contenidos estudiados, sino también que sea capaz de expresar inconformidades sin la ayuda de alguien más (en este caso específico, sus padres).

Por su parte, E4 explica que recientemente ha descubierto la importancia de ser autosuficiente y meticuroso en el estudio de su instrumento, pero también en todos los demás aspectos de la vida (cabe resaltar que, en la entrevista, no da ningún ejemplo de aquellos aspectos que no están ligados a su quehacer como estudiante de interpretación). Dicho descubrimiento lo hace en su clase de instrumento y el discurso del maestro se vuelve el factor determinante para la incorporación de este.

En ambos casos, la incorporación de un discurso sobre el trabajo independiente y riguroso por parte de los estudiantes se da en sus clases de instrumento y pareciera abarcar aspectos que no solo están ligados al quehacer del intérprete. M1 (maestro de E1) expresa la importancia de la autogestión en sus estudiantes, coincidiendo con E1 en su búsqueda profesional (desarrollada más adelante), pero que están ligados a la idea de la autogestión. Es importante resaltar que, si bien no hay prueba de que exista una causalidad entre un discurso y otro, sigue siendo importante resaltar la correlación existente entre ambos.

Frente a la autogestión, las declaraciones de M1 fueron las siguientes: “cuando un estudiante... no hace un aporte en su estudio individual ni en la clase y en, en su autogestión, digamos, gestionar fechas, eh, estar pendiente de oportunidades o de, inclusive, cuadrar ensayos... eso desmotiva mucho”⁸. De esta manera, M1 coincide con la idea de M4 acerca de la importancia del estudio individual independiente como un factor que determina la motivación que se tiene en una clase y, al mismo tiempo, resalta la idea de la independencia a la hora de gestionar espacios que den cuenta del interés que tiene el estudiante sobre su propio proceso.

⁷ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

⁸ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

De igual forma, M3 (maestro de E3) va a declarar la importancia de que el estudiante llegue a clase con una serie de preparaciones técnicas que el docente no debería trabajar, sino que el estudiante debería hacerlo por su cuenta, mostrando así su verdadero interés por lo que está haciendo. “No me gusta hacer en clase el trabajo que hay que hacer y se puede hacer en la casa, ¿sí? El estudiante en la casa tiene que resolver la totalidad, digamos, ojalá la totalidad o la mayor parte de los problemas técnicos primero...”⁹. Con estas declaraciones, encontramos destacada una vez más la importancia que existe en la clase de instrumento de que el estudiante haga un trabajo independiente en casa que le permita desempeñarse en la clase como es esperado.

Sin embargo, es difícil entender esta idea de independencia de forma global. En las observaciones que hice de la clase de E1, al igual que en las de E2, no pareciera existir un espacio para que los estudiantes exploren una propuesta musical sobre el repertorio diferente a la que proponen sus maestros. En el caso de E2, sus propuestas son rechazadas y en el caso de E1 ni siquiera hay un esfuerzo del estudiante por proponer algo distinto. Ambos casos sumados a la adquisición no cuestionada del discurso del maestro, claramente vista en E4, me hace pensar que la independencia que se construye en la clase de instrumento se limita a una capacidad de poder ejecutar una serie de actividades en el estudio del individual sin supervisión (más ligada a una idea de disciplina como la que describía E1), pero no la de construir un estudiante crítico con independencia de criterio que pueda formular un concepto que le permita cuestionar los mismo discursos de la clase, tal como lo propondría De Zubiría (2006), en un ejercicio pedagógico. Esta conclusión coincide con los hallazgos hechos por Gaunt (2009) en donde concluía que los estudiantes desarrollaban una actitud pasiva en las clases de instrumento que no los llevaba a reflexionar o a explorar más allá de la opinión de sus maestros.

Un segundo aspecto, ligado al anterior, que surge como un valor importante en el estudiante de instrumento, es la capacidad de proyectarse, de trabajar para alcanzar unas metas determinadas. Tanto para los maestros M2, M3 y M4, la claridad que deben tener los estudiantes sobre el camino a seguir (y los pasos que implican) es de vital

⁹ Registrado por el autor en Bogotá el 31 de enero de 2018

importancia, no solo para el proceso de formación de sujetos, sino también para el desarrollo técnico e interpretativo. Para M1, también es importante que sus estudiantes tengan la capacidad de elaborar un camino a futuro, pero se presenta como un camino menos determinado que en los otros casos. Para este, las posibilidades que tiene un instrumentista son varias:

“...Muestra de ello es, eh, digamos el papel de que tienen (tenemos) los instrumentistas¹⁰ en muy diversos ámbitos del quehacer musical... de la posibilidad de trabajar con otros, de la posibilidad de, de generar proyectos y llevarlos a cabo, en la posibilidad de integrarse en una comunidad de una forma activa...”¹¹

Al mismo tiempo, E1, su estudiante, pareciera coincidir con esa visión, dándole peso a la proyección, pero sustentada en un modelo diferente a la de los otros tres maestros. Cabe resaltar que esta idea de proyección aparece con más fuerza en los estudiantes que se encuentran en semestres más avanzados.

...lo que más me motiva es trabajar con personas... y sí, es hacer música. Me encanta hacer música, es un sueño que tengo como poder crear algún tipo de show con alguien... no sé, quiero que sea algo divertido” “creo que, pues la cultura aquí no te apoya tanto, pero creo que toca trabajarle más para buscar eso.”¹²

Con estas declaraciones E1 habla de un trabajo que le permita interacciones con otras personas y también de la intención que tiene de gestionar proyectos diferentes de lo que se esperaría de un músico académico, coincidiendo así con la idea de autogestión que tiene M1 y el peso que esté le da al trabajo con las personas; ambas ideas mencionadas ya anteriormente.

Encontré, entonces, que los cuatro estudiantes, no solo han incorporado en su discurso la importancia de proyectarse, sino que, además, este discurso coincide con el de sus maestros y, en varios casos, los mismos estudiantes expresan cómo la opinión de sus maestros es determinante para la configuración de este, no solo el maestro actual de instrumento, sino también está presente la voz de maestros de instrumento anteriores.

¹⁰ Se reemplaza el nombre del instrumento para mantener el anonimato

¹¹ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

¹² Registrado por el autor el 6 de febrero de 2018

En la construcción de ambos valores incorporados por los estudiantes, queda claro cómo los planteamientos de Hall (2003, 2010) dan cuenta de cómo se constituye la identidad. Para estos casos, los discursos que empiezan a regir de forma constitutiva en los estudiantes, son adquiridos en un contexto sociocultural donde la idealización que existe sobre el maestro funciona como eje articulador para elaborar los *puntos de sutura*. De esta manera, la clase de instrumento funciona como catalizador de una realidad sobre el quehacer musical que es interpretada por los estudiantes por medio de los diferentes elementos que se ven involucrados, entendiendo que estos elementos pasan por el discurso del maestro. Teniendo en cuenta esto, el maestro adquiere un rol de poder que le permite al estudiante ver aquellos valores encarnados en un discurso y en un actuar, generando la búsqueda de la interiorización de los mismos con el objetivo de acercarse a dicho referente.

II. Proyección

Ahora bien, como había mencionado anteriormente, la proyección no solo se presentará como un valor que regirá el discurso identitario de los estudiantes, sino que, además, responderá a unas características específicas que me permiten analizarlo como una dimensión constitutiva de la subjetividad, entendiendo la proyección como la búsqueda de la construcción de un futuro para sí.

En los resultados desarrollados hasta ahora, se puede observar cómo efectivamente el maestro de instrumento se convierte en un referente importante en la delimitación de dicho futuro al que se aspira llegar. Esta aspiración se encuentra expresada de forma explícita por E4 cuando declara la importancia de que el maestro de instrumento con quien él estudie sea miembro de una orquesta y pueda dar cuenta de un recorrido como solista, relacionando estas facultades con la capacidad de transmitir conocimientos, pues, según él, el nivel del dominio técnico e interpretativo determina dicha capacidad de transmisión. Lo anterior es expresado por E4 de la siguiente manera:

...obviamente que tenga buen sonido, buena técnica, que sepa transmitir que sea exigente... que esté, digamos, en la Filarmónica o que esté en la Sinfónica y pues eso les da un nombre y pues a uno le da a entender que, si están ahí, pues

son buenos maestros y les pueden llegar a transmitir a uno como buenas bases, buena información que le puede servir a uno.¹³

Estas características que E4 busca en un maestro lo llevaron a cambiar de universidad, pues el maestro que dicta la cátedra de instrumento en su universidad anterior no las cumplía. Es interesante ver, sin embargo, que, si bien E4 declara detectar dificultades técnicas en dicho maestro, la voz de un estudiante mayor también tuvo un peso en el reconocimiento de estas, dejando ver que los roles de poder, ligados a un estatus y a un nivel musical, tienen influencia en el actuar de los sujetos, tal como lo expuso Foucault (1984, 1988), a tal punto que delimitan la escogencia de un maestro y, en este caso, de una universidad.

También, desde este punto, se puede empezar a cuestionar la importancia de cómo los estudiantes empiezan a configurar una idea de lo que es arte y, por ende, a qué tipo de artistas aspiran llegar a ser. Para Becker (2008), quien se basa en los planteamientos de Stoppard y de Pevsner, el artista es considerado por la sociedad como un ser con un don especial y que, para acceder a ser denominado como tal, tendrá que dar muestra de su valía.

Una de las opciones expuesta para dicho fin está en la formación académica. De esta manera, el paso por una academia permitirá evaluar el desempeño y avance del estudiante en formación, pero también regular al arte mismo y las expresiones artísticas que aquí se desarrollen. La otra opción expuesta por el autor, y que permite que una sociedad le otorgue el estatus de artista a un sujeto, se encuentra en las dinámicas de mercado, evaluando desde estas el producto artístico y, desde allí, dando cuenta de quienes tienen dicho talento y quiénes no.

Ambas opciones planteadas por Becker (2008) explican los caminos que puede tomar un artista para que la sociedad lo determine como tal. Esto implica, por ende, que la proyección de un estudiante se puede estar viendo afectada por un contexto de producción artístico que le va a implicar la toma de ciertas decisiones para poder acceder a ciertas metas. Si bien, el hecho de que los sujetos con los que trabajé para esta investigación se encuentran estudiando en una academia y, debido a esto,

¹³ Registrado por el autor en Bogotá el 13 de marzo de 2018

parecieran haber elegido ya uno de los caminos antes explicados para obtener dicha validación, en las entrevistas encuentro una gama de matices más amplia que, una vez más, se ve atravesada por los discursos de los maestros de instrumento.

Sin embargo, para poder dar cuenta de ello, es importante aterrizar los planteamientos de Becker (2008) al medio musical en el que se desenvuelven los sujetos. En primera instancia, retomaré los planteamientos de Mesa (2014) quien explica como los procesos de ilustración llevados a cabo durante el siglo XVIII tuvieron una gran incidencia en la elaboración de una búsqueda cultural en las prácticas musicales colombianas, reafirmando en Europa un modelo claro a seguir. Para el siglo XIX, la constitución de conservatorios en diferentes países europeos que buscarán dentro su propuesta educativa reafirmar una idea de nacionalidad por medio de la música, servirían de base para que músicos colombianos como Guillermo Uribe Holguín y Antonio María Valencia, después de haber estudiado en Schola Cantorum de París, implementaran la estructura de los conservatorios en el país, en Bogotá y Cali, respectivamente (Mesa, 2014). Sin embargo, en el caso del Conservatorio Nacional instaurado en Bogotá, que ya había tenido una trayectoria bajo el nombre de Academia Nacional de Música, las propuestas de Uribe Holguín buscaban más enmarcar el estudio de la música bajo los estándares de su alma mater, desconociendo las dinámicas de las músicas colombianas y ratificando una visión eurocéntrica en la formación profesional de la música. Dicha postura poscolonial se sustentaba en la búsqueda de una validación de lo musical por medio de una acreditación científica y legitimada por un saber racional que marcaría el desarrollo de la teoría moderna de la música en Europa, posicionando a aquellas músicas validadas por la academia por encima de otras prácticas musicales que serían consideradas como empíricas (Hernández, 2007: 252-253). Si bien este posicionamiento generó diversos debates, aún hoy en día siguen primando en la capital los programas de formación musical con base en repertorios y prácticas europeas, siendo así el caso del énfasis de interpretación en la Pontificia Universidad Javeriana.

Otro fenómeno importante en el campo musical europeo del siglo XIX que tendría una incidencia en cómo se concibe el papel del músico académico y, por ende, que establece las características que otorga la sociedad para considerarlo artista, radica en desarrollo del virtuosismo en el intérprete solista. Intérpretes como Paganini, quien

comenzaría en 1809 empezaría a construir una carrera de giras poco común para la época, impondría un nuevo estándar en el escenario musical desde el uso de nuevas técnicas que generaron en el público una nueva atracción en el ejercicio de asistir a un concierto (Plantinga, 2008: 191). Esta visión del músico solista, que se reforzaría con el quehacer de otros intérpretes como Liszt, generaría una nueva forma de valorar el trabajo de los músicos y crearía nuevos referentes a los que aspirar para ser catalogado dentro de la concepción de artista. Esta imagen del músico solista virtuoso como punto de referencia sigue vigente hoy en día y, así como se verá más adelante en los discursos de los entrevistados, tendrá relación con el ejercicio de la clase individual.

En la entrevista realizada a M2 (maestro de E2), encuentro una declaración directa sobre la importancia de que sus estudiantes sepan cuál es el camino que deben seguir para poder triunfar como músicos. En sus declaraciones se destaca la importancia de estudiar en el extranjero para poder desarrollarse plenamente como intérprete. Con este objetivo, M2 decía referirse a sus estudiantes con las siguientes palabras, dejando en claro la importancia que le da a la proyección: “bueno, pero proyéctate desde ya ¿no? Qué quieres hacer, si te quieres ir un día, que quieres hacer ¿no?”¹⁴. Si bien en esta cita ya se empieza a destacar la relación implícita entre proyectarse y salir de país, más adelante, en la entrevista, dicha relación queda expuesta al hablar de lo que le desmotiva en el proceso de los estudiantes:

Eso, sobre todo la mentalidad de no proyectarse de que se acomodan que ¿si me entiendes?... Muy pocas personas realmente como que, estudiantes míos, son los que se han enfocado y creo que esos son los que están ahora afuera ¿sabes?... yo si pienso que las personas tienen que salir de Colombia... pienso que todos deberían irse a estudiar a fuera.¹⁵

Por este motivo, les pide a sus estudiantes que siempre estén en la búsqueda de esa proyección y dice que, tal como se ve en la cita, solo aquellos que logran proyectarse, son los que han podido salir del país y triunfar, poniendo como el ejemplo más relevante el caso de E0¹⁶ (un estudiante suyo, ahora en el extranjero). Otro punto clave, que destaca M2, es la búsqueda de referentes en intérpretes importantes del instrumento

¹⁴ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

¹⁵ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

¹⁶ Se reemplaza el nombre del estudiante por E0

que les permitan a los estudiantes elaborar dicha proyección¹⁷, dándole mayor peso a músicos europeos en quienes encuentra una interpretación más apropiada, entre otras razones, porque la escuela donde estudió era europea.

Sobre este punto, M2 ratifica la importancia, no solo de dichos referentes musicales encarnados en intérpretes famosos, así como maestros que él invita para dar clases a sus estudiantes, sino también en cómo el ambiente europeo permite entender y asimilar mejor la música que se estudia en la carrera: “yo trato como de meterles mucho y todo, pero el ambiente no es un ambiente realmente, primero porque la música clásica... no es nuestra música, pues de sangre”¹⁸. Así, con estas declaraciones, pareciera quedar claro que el aprendizaje de la “música clásica” no se puede realizar de forma completa en un contexto como el nuestro y, por ende, se necesita salir del país para poder llevarse a cabo.

En maestros como M3 y M4, si bien no hay una declaración tan explícita sobre la especificidad de la proyección sobre los estudiantes, se pueden encontrar en sus declaraciones ciertas premisas a destacar. En primera instancia, cabe resaltar que ambos maestros son de origen europeo y que desde el comienzo exponen los privilegios educativos y culturales que tiene Europa sobre Colombia. De esta manera, si bien no hacen declaraciones explícitas sobre la importancia de educarse en el exterior, como lo hace M2, el referente europeo sigue siendo constitutivo para marcar una meta dentro de la clase y, por ende, a la que el estudiante debe aspirar.

Igualmente, un factor que también se puede resaltar en el discurso de M3 y M4 es la importancia que tiene el prestigio artístico dentro de la valoración que ellos hacen de sus maestros, estudiantes e incluso de ellos mismos. En ambos casos, se destaca como importante el nombre que tienen los músicos con los que han interactuado, cuales son los maestros con los que han estudiado, en qué orquestas han tocado y cómo ha sido su carrera como solistas. Todos estos aspectos surgen de forma esporádica en las entrevistas, pero son presentados con énfasis y denotan la importancia que tienen dentro de la construcción ideal del músico. De esta manera, haber sido discípulo de un

¹⁷ Este punto cobra relevancia a la luz de lo que había planteado anteriormente sobre los procesos de identificación ligados a la construcción de identidad

¹⁸ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

gran intérprete o haber tocado en una orquesta reconocida mundialmente dan cuenta del nivel de éxito que tiene un músico, así como el interés que ponen en ellos M3 y M4. He aquí dos ejemplos de lo anterior: “...tiene algunos alumnos bien exitosos. Tiene un alumno que, creo que actualmente es principal en la orquesta de Estrasburgo. Estuvo en el Reino Unido tocando como principal en un par de orquestas también...”¹⁹

en un principio el profesor mío allá en la escuela de música era un señor que pues no era digamos una eminencia entre los pedagogos, pero después... tuve la suerte de estudiar con uno de los pedagogos a nivel de bachillerato más reconocidos del país, digamos el mejor en mi ciudad, que era... discípulo de la escuela de Henri Marteau.²⁰

Por otro lado, no ser reconocido como una eminencia o solo haber sido solista en pocas ocasiones²¹ parecieran ser aspectos que restan interés sobre un docente y/o intérprete.

En los tres casos expuestos anteriormente, los maestros destacan discursos claros sobre un ideal de músico que responde a un acercamiento a estándares culturales europeos y a cierta aprobación de su oficio otorgado por un renombre validado socialmente, encontrando, en este último caso, similitud con el planteamiento de Becker (2008), pero articulado desde la misma clase individual de instrumento.

Este discurso cobra importancia dentro de esta investigación cuando empiezo a encontrar paralelos con los proyectos que van elaborando los estudiantes para sí mismos. En el caso de E2, quien se ha visto enfrentada al discurso directo de su maestro sobre la importancia de la proyección, así como las características ideales de la misma, encuentro los mismos puntos nombrados por M2: la importancia de estudiar en Europa al ser la cuna de la música que se estudia, los intérpretes que deben tenerse como referentes y E0 como ejemplo claro del camino que se debe llevar para triunfar. Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en esta cita de E2: “pues allá es como la cuna de la música clásica o de mi instrumento²², hay muy buenos profesores y hay profesores

¹⁹ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

²⁰ Registrado por el autor en Bogotá el 31 de enero de 2018

²¹ Este aspecto se hace más destacable debido a que el maestro lo hace con referencia a el mismo: al hablar de su carrera como solista, pareciera restarle importancia, desde sus gestos y la entonación de su voz, debido a que esta no ha sido muy prolifera

²² Se reemplaza el nombre del instrumento para mantener el anonimato

que vienen acá como a dictar talleres y eso entonces uno conoce y son muy buenos”.²³ Con esta declaración, se ve el impacto de las acciones de M2 en la elaboración de referentes, no solo en la coincidencia sobre el contexto cultural de Europa como agente importante en el desarrollo musical, sino también en el acercamiento a profesores extranjeros, pues aquellos que nombra E2 son traídos por M2 con el objetivo de ampliar la perspectiva musical de su estudiantes, pero, también pareciera influir de manera significativa en la construcción de puntos de identificación que determinan en E2 una asimilación de características que le permiten incorporar discursos en su propia subjetividad.

Todo lo anterior, si bien es reconocido por E2 como un aprendizaje que proviene de M2, este reconocimiento sólo surge cuando le preguntó directamente. Antes de dicha pregunta, el discurso se presenta con confianza y fluidez sin nombrar a su maestro, demostrando la interiorización de este y, por ende, lo constitutivo que ya es dentro de la construcción de subjetividad del estudiante.

En el caso de E4 y E3 (estudiantes de M4 y M3), se destaca principalmente en E4 la importancia de viajar y estudiar en el exterior. Dentro de su proyección, parecieran haber varios planes aún no muy articulados en donde se mezclan ideas como ser docente, tener proyectos de música alternativa y el de dictar conferencias, siendo este último un plan independiente de lo musical y estando más articulado a su experiencia vital con su familia nuclear. Sin embargo, ser miembro de una orquesta en Europa, así como constituir una agrupación de música alternativa en un referente como Apocalyptica²⁴ que, al estar conformado por músicos con educación académica “clásica”, demarca una apropiación de discursos sobre el deber ser del músico intérprete, pero que se presentan en conflicto con los intereses que E4 ha ido construyendo en otros espacios tales como el deseo de conferencista.

E3, en contraposición a sus compañeros, no muestra una idea tan clara sobre el plan que quiere seguir. Sin embargo, declara dos posibilidades grandes de desempeño laboral remunerado: músico de fila en una orquesta y docente. Frente a estas opciones, él se muestra reticente a dictar clases, pues se considera malo en ello. En cambio, con

²³ Registrado por el autor en Bogotá el 16 de febrero de 2018

²⁴ Banda de metal sinfónico integrada por violonchelistas

respecto a ser músico de fila, dice: “...entonces me imagino cómo, obviamente, en una orquesta; necesito algo básico...”²⁵. Esta declaración pareciera indicar que existe una limitación clara preconcebida del papel que puede desempeñar un intérprete de cuerdas frotadas en la sociedad y coincide con la posición que tienen sus compañeros E2 y E4, quienes parecieran referirse a dicho campo laboral, no solo como una meta que alcanzar, sino como la única base económica sólida a la que pueden aspirar aparte de la docencia.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que el enfoque del estudio de los sujetos está delimitado por un campo laboral específico y preconcebido al que se aspira a llegar, casi como única opción de retribución económica. Dicho campo, basado en el mundo del arte de la música artística europea, caracterizado por sistemas de orquestas, conservatorios y salas de concierto donde se presenta una música con cualidades específicas, no solo se encuentra en el discurso de sus maestros, sino que, además, es performado por los mismos al ser estos miembros de orquestas y docentes de la educación superior. De esta manera, se convierten en aquellos referentes de identificación que propone Hall (2003) y que terminan delimitando el actuar presente de los estudiantes, con miras a un plan futuro. Por cuestiones de practicidad, llamaré a dicho campo laboral: *campo imaginado*.

Esta declaración toma más peso cuando se retoma la decisión de E4 de estudiar en una universidad específica debido a ciertos requisitos que cumplía el maestro de instrumento de esta y no por la propuesta curricular de la carrera. Hay que tener en cuenta que este no es un caso aislado. La elección que yo tomé sobre la universidad en la que quería estudiar también se vio atravesada por la misma premisa y no recuerdo un momento en el que no hubiera tenido claro que la elección sobre el lugar en donde debía estudiar dependía casi exclusivamente de quien era el maestro de mi instrumento. Esta idea la adquirí de mi padre, pero fue reforzada por muchos de mis pares quienes pensaban de igual manera.

Por lo anterior, el maestro de instrumento se convierte en un referente al que se aspira llegar y pareciera que los estudiantes, al elegirlo, estuvieran buscando la seguridad en

²⁵ Registrado por el autor en Bogotá el 12 de febrero de 2018

sus clases de poder llegar a dicha aspiración. Desde este punto, es fácil empezar a entender la carga que se imprime en la clase individual de instrumento debido a que, si en ella están puestas las expectativas de los estudiantes de poder alcanzar un proyecto de vida, la importancia que adquiere dicho espacio para sus vidas es inmensa, pues el estudiante, con el fin de poder asegurar dicho futuro, pareciera poner en el maestro la responsabilidad de determinar cómo llegar a este, generando, de esta manera un vínculo asimétrico de poder en dónde, cómo explicaba Foucault (1984,1988), el actuar de los sujetos estudiantes se ve limitado de forma voluntaria por el saber y actuar de sus maestros. Asimismo, se ratifica, una vez más, la desvinculación con la búsqueda de un pensamiento crítico en la educación instrumental.

Lo anterior podría ser la razón de que muchos estudiantes, incluidos los sujetos de este estudio, se vean tan afectados por los resultados que tienen en cada clase individual a la que asisten. Esta afectación fue fácil de ver en las observaciones. Cuando los estudiantes no obtenían la aprobación de sus maestros por el trabajo realizado para la clase, se mostraban tensos y tristes. Incluso declararon mucho temor antes de entrar y, al salir, decían creer que mantendrían esa angustia y tristeza durante toda la semana, hasta la siguiente clase.²⁶ El dijo en su entrevista que él creía que dicha afectación le duraba poco con respecto a mucha gente que él conocía: solo dos o tres días. Considerar esta cantidad de tiempo como algo mínimo muestra también cómo esta forma de sentirse frente a la clase individual está normalizada y se refuerza dentro del contexto social en el que se mueven. Basado en mi experiencia personal, puedo decir que este es un caso común. A lo largo de los muchos años en lo que he asistido a clases individuales de instrumento y he estado rodeado por estudiantes de interpretación, ha sido fácil ver y sentir dicha carga emocional asociada al resultado dictaminado por el maestro de interpretación.

Si a lo anterior se suma la idea expuesta con antelación sobre la importancia que en el discurso de maestros y estudiantes se le da al referente europeo, podemos empezar a

²⁶ En una de las entrevistas hechas a los maestros, se resaltó una posible no coincidencia sobre la afectación emocional que puede producirse en una clase. Uno de los maestros, aún después de declarar en su experiencia como estudiante lo impactante que puede ser para el estado de ánimo la clase individual de instrumento, dijo que se permitía hacer comentarios duros, pero honestos, sobre la interpretación de sus estudiantes, sabiendo que estos entendían que eso no era motivo para deprimirse. Sin embargo, durante las observaciones, era fácil ver como estos comentarios indisponían a su estudiante, pareciendo generar inseguridad sobre su trabajo.

entender cómo estas posiciones poscoloniales afianzadas en nuestras prácticas musicales y académicas se siguen legitimando por medio de contenidos estudiados, pero también por medio de la búsqueda de referentes por parte de los estudiantes que les permita elaborar un discurso claro sobre lo que son y lo que aspiran ser. Debido a esto, el peso en un referente extranjero, que se presenta dentro del discurso de los maestros como superior para el contexto musical, gracias a las diferentes condiciones socioculturales, se vuelve en una carga para los estudiantes, que no solo aspiran a poder alcanzar dicho referente, sino que, durante el camino, van lidiando con la frustración de no poder hacerlo y buscando negociar con este para poder acceder al *campo imaginado*, pero dentro de sus propias limitaciones.

Tanto en el caso de E3, como en el de E2 y en el de E1, se presenta un discurso claro sobre el primer referente al que se aspira: solista, que viene a coincidir con ese ideal de músico que se construyó en Europa en el siglo XIX. Pero, en los tres casos, también se puede ver como se descubre una realidad en donde ese ideal es inalcanzable y termina siendo reemplazado por uno que supuestamente sí lo es: concertista. En otros casos que he tenido la oportunidad de conocer, el ideal de concertista es también negociado al ser considerado por los maestros y estudiantes un escenario no alcanzable debido al nivel de estos últimos.

¿Por qué es recurrente dicha negociación entre ideales tan específicos? ¿qué incidencia puede tener la clase de instrumento en este proceso? En primera instancia, retomando una vez más la importancia del referente europeo, es importante recalcar que la academia musical de interpretación sigue legitimando un ordenamiento del quehacer del instrumentista con base en una estructura centroeuropea. De esta manera, el campo laboral para el cual se forma (*campo imaginado*) es un campo también determinado por una realidad extranjera. Si a esto se suma la importancia del referente europeo en el discurso de los maestros de instrumento, se puede entender cómo los estudiantes empiezan a elaborar proyecciones que no van acorde a la realidad en la que están sumergidos; el campo laboral del concertista, y más aún del solista, está muy limitado en Colombia debido a los pocos puestos y escenarios establecidos para tal fin. Como consecuencia, la negociación sobre las metas como músicos se convierte en un proceso necesario, pero que puede implicar un choque emocional fuerte debido a que la realidad presenta un escenario muy distinto al que el estudiante se está imaginando. Por otro

lado, poder acceder a dicho medio ideal y así poder desempeñarse como el instrumentista para el cual se está siendo formado también se convierte en un deseo importante para la realización profesional. Por esta razón, la idea de poder viajar al extranjero y trabajar allá también hace parte de los proyectos de E2, E3 y E4.

Aun así, ese ideal del artista como una figura provista de dones que planteaba Becker (2008) puede implicar también otros componentes que entran en choque con la proyección del instrumentista que ya he desarrollado. En las entrevistas realizadas a los maestros M1 y M3 se destaca en el músico una función más allá de la de hacer música per se. Existe también la idea de que el artista tiene la posibilidad de servir a una comunidad debido a las diferentes facultades de su quehacer, que le permiten llegar a nuevos niveles intelectuales y espirituales. Frente a esto, M1 dijo:

con su arte debe aportar al enriquecimiento cultural de todas las demás personas, eh, digamos, eso incluye todas las habilidades en la configuración de una forma de pensamiento que un instrumentista²⁷ puede tener... vocación de servicio y como referente cultural, inclusive, espiritual... en muchas sociedades.²⁸

M3, por su parte, declaró lo siguiente: “se sabe que personas que se han dedicado a la música tienen un desarrollo digamos que mental, intelectual, diferente a las que no han tenido nada que ver con la música... y también enriquece su vida digamos espiritual”.²⁹

En ambos discursos vemos como la idea del músico se ve relacionada con una serie de facultades que los posicionan como seres diferentes y que les permiten tener una influencia en diferentes aspectos como el espiritual, creando una expectativa muy alta sobre lo que significa ser músico. Si retomamos los planteamientos de Becker (2008) acerca del don del artista, podemos empezar a tener una perspectiva más amplia de cuál es esa visión elevada del artista y como es reforzada dentro de la misma práctica académica. Por lo anterior, podemos entender que los estudiantes se enfrentan a estos discursos y que parecieran ir incorporándolos y aceptándolos sin tener claro cómo aplicarlo en su quehacer.

²⁷ Se reemplaza el nombre del instrumento para mantener el anonimato

²⁸ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

²⁹ Registrado por el autor en Bogotá el 31 de enero de 2018

M4, aunque difiere de esta idea, reconoce que otros colegas piensan de esta forma con respecto al potencial de la música.

Pues no estaría tan seguro de la importancia de lo que estamos haciendo como otros, como otros músicos... no lo veo, digamos, de esta manera romántica, eh... de: soy artista y hago arte ... este ideal de que, necesariamente, lo que yo hago, se ve reflejado en la sociedad de otras maneras, aunque no inmediatamente.³⁰

Aunque solo M1 declara que es fundamental para un instrumentista poder gestionar proyectos sociales en pro de la comunidad, en el discurso de E1, E3 y E4 sobresale como algo fundamental el trabajo con las otras personas. Para E1, igual que para E2, el compartir con otros por medio de la música se convierte en algo fundamental para el disfrute de su quehacer. E2, igual que su maestro M2, encuentra importante poder compartir lo que sabe y aportar así al conocimiento de otros. E3 y E4 tienen una intención más clara sobre el trabajo para la comunidad. Sin embargo, en ambos casos pareciera no haber una seguridad de cómo llevar ese aporte a la sociedad, lo cual está muy de la mano con el hecho de que, aun cuando es popular el discurso de la música como un agente de cambio, no existe un espacio real dentro de la carrera del intérprete para preguntarse cómo puede agenciarse esa cualidad del artista, más allá de la docencia. ¿Qué herramientas aprende en la carrera un intérprete para que pueda llevar a cabo trabajo por la comunidad? Si nos acogemos al enfoque curricular de la Javeriana, en donde se ven una serie de materias teóricas y prácticas enfocadas principalmente a un repertorio centroeuropeo (en su mayoría alemán), pero donde, además, el énfasis, que en el discurso de los estudiantes se muestra como punto prioritario de los estudios, tiene un foco en el desarrollo técnico e interpretativo de un repertorio, una vez más, centroeuropeo, se podría pensar que no hay un aprendizaje de herramientas enfocadas al trabajo comunitario.

La docencia en proyectos como Batuta o Músicas de la OFB³¹ parecería ser el campo más cercano a las habilidades que el intérprete desarrolla para poder llevar a cabo un trabajo social. Sin embargo, más allá de las múltiples críticas que se han hecho a sistemas educativos orquestales como El Sistema de Venezuela en cuanto a su labor

³⁰ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

³¹ Orquesta Filarmónica de Bogotá

social³², este trabajo implica una inversión de tiempos que dificultan otro tipo de desempeño laboral como el de músico concertista en una orquesta, lo cual implica enfrentarse a una negociación en donde, basado en lo encontrado hasta ahora, primaría la segunda opción como la más ideal para los estudiantes. Esto último, teniendo en cuenta cómo estos han ido construyendo su discurso sobre sí mismos y qué puntos de referencia han ido adquiriendo para elaborar su proyección, destacando, por lo antes mencionado, el papel del maestro y de la clase individual.

Ya antes había mencionado que M1 presentaba un discurso sobre la autogestión y que este discurso también se veía reflejado en su estudiante E1. Me propongo ahora desarrollar este punto con respecto a la proyección debido a que dicho discurso se presenta como una contraposición al *campo imaginado* y que pareciera negociar con el segundo campo artístico planteado por Becker (2008) que hacía referencia a la validación del artista por medio de las dinámicas del mercado.

Si bien con anterioridad he expuesto la elaboración de un proyecto por parte de los estudiantes que responde al que denominé *campo imaginado*, en donde el puesto en una orquesta se convierte en la meta laboral aun cuando en Colombia es un campo escaso, M1 introduce un elemento diferente sobre lo que él considera que debe ser y hacer un instrumentista. En la entrevista, en diferentes momentos, se destaca la importancia de la autogestión que debe tener un instrumentista para poder elaborar proyectos. Esta postura, desde mi modo de ver, se presenta como una alternativa diferente al desarrollo del concertista. E1, si bien no relaciona directamente sus proyectos con el discurso de M1, si se muestra abierto a otras formas de ejercer su carrera, destacando el disfrute y la alternatividad de los proyectos musicales como un punto importante para él, incluso haciendo alusión a trabajos interdisciplinarios como punto de referencia: Les Luthiers.³³ Esta proyección respondería más a un ámbito artístico en donde el emprendimiento y la generación de nuevos espacios que movilicen públicos prima sobre aquellos referentes pre establecidos en la academia musical, en

³² Autores como Baker & Frega (2016) encuentran múltiples problemas en donde se destaca un no impacto en poblaciones vulnerables, una educación basada en la competitividad y resignación por parte de los estudiantes, el autoritarismo característico del sistema orquestal etc.

³³ Agrupación musical humorística

donde, una vez más, pareciera destacar la voz del maestro como punto determinante en la elaboración de una proyección en el estudiante.

III. Posicionamiento

Ahora bien, si lo desarrollado anteriormente nos ha permitido ver cómo los estudiantes han ido articulando *identificaciones adquiridas* en su discurso, tomando como referente a sus maestros y permitiéndoles consolidar ciertos discursos de sí mismos, pero también acerca de cómo se proyectan a futuro, igualmente hemos podido empezar a ver como dichos discursos presentan una posición sobre algunos referentes importantes en su quehacer como intérpretes que ahora desarrollaré con más detalle.

i. Canon

El primer aspecto que encuentro importante destacar es la posición que tienen los estudiantes sobre el repertorio. Como había dicho en el marco teórico, trabajé sobre el supuesto de que en la clase individual de instrumento existía un repertorio centroeuropeo que se consideraba superior por sus requerimientos técnicos e interpretativos, priorizándose sobre otros. Bohlman (1992) denomina este conjunto de obras como canon.

Es importante destacar que, si bien la Javeriana muestra desde los requisitos para el examen de admisión al énfasis de interpretación un claro interés en desarrollar obras del periodo común, es decir, obras principalmente centroeuropeas entre el siglo XVII y comienzos del XX, ninguno de los maestros hace mención a la universidad o a los requisitos de esta a la hora de hablar sobre el repertorio que se aborda en sus clases y cómo se escoge. M4 habla de un repertorio que se debe ver: "...hay que hacer Bach, hay que hacer conciertos y hay que hacer repertorio ya, en algún momento, con piano ojalá cada vez más complejo, música de cámara, también"³⁴, relacionándolo también a las necesidades particulares del estudiante. De igual manera, M2 y M3 van a referirse a la elección del repertorio en términos similares: una negociación entre lo que al estudiante le gusta, lo que necesita y lo que se debe ver. En este último punto, no pareciera hacerse mención a lo obligatorio como un requisito de la carrera, sino a una necesidad de conocimiento musical que debe cubrirse durante el periodo de estudio.

³⁴ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

M3 encuentra arriesgado e innecesario salirse del canon debido a que en este se encuentran aquellos elementos que el estudiante debe adquirir para hacerse intérprete de su instrumento. Para él, la elección del repertorio está ligada a las dificultades técnicas a las que el estudiante debe ir enfrentándose progresivamente, nombrando compositores como Beethoven o Mozart para dar cuenta de las obras trabajadas.

M2 también se va a referir a los diferentes momentos del denominado periodo común (barroco, clasicismo, romanticismo) para dar cuenta del aporte técnico de cada uno y de cómo esto influye en la elección del repertorio para cada estudiante. Asimismo, M1 hablará de la literatura para referirse a ese compendio de obras que se deben abordar en el estudio, que, dentro del contexto, se puede entender nuevamente como dicho canon establecido.

Tal como queda ilustrado en las declaraciones de los maestros, la postura que estos tienen permite confirmar el supuesto del canon como elemento que se da por sentado para el desarrollo instrumental del estudiante, volviendo, una vez más, a la ratificación de una postura poscolonial sobre el quehacer del instrumentista académico.

Este canon se presenta como un elemento que se da por sentado a tal punto que en ningún momento se hace necesario dar claridad sobre cómo se determina este o cuál es su correspondencia con la propuesta curricular de la universidad. Sobre la posibilidad de ver otros repertorios, M4 declara que sería interesante abordar música académica más reciente, pero que el pregrado no da tiempo para esto. M2 habla de la posibilidad de empezar el próximo semestre a introducir música latinoamericana, pero pareciera tener como referencia una música academizada que, si bien no es compuesta en Europa, si responde a los estándares estilísticos del periodo común y, por ende, a los del canon.

En todos los casos, en mayor o menor medida, los maestros declaran una posibilidad de negociar con el estudiante el repertorio que se va a abordar cada semestre. Para M3 es importante que el estudiante se sienta identificado con la pieza, pero la posibilidad de escogerla se va ganando a medida que el estudiante va demostrando un avance. Para M4, la confianza para poder elegir repertorio se adquiere a través de demostrar aquella independencia en el estudio que se ha mencionado con anterioridad. M1 se muestra más reticente a negociar con los estudiantes la elección del repertorio, pero también

reconoce la importancia de que el estudiante se sienta identificado con la obra que toca para un mejor desempeño.

En el caso de los estudiantes, estos parecieran haber incorporado una posición frente al repertorio que estudian basada en la idea de una superioridad técnica del canon que lo hace más productivo que otros repertorios. Aunque E4 declara estar interesado en la interpretación de Rock, E1 de músicas folclóricas y E2 de repertorio de música para cine, los tres declaran dedicar poco tiempo al estudio de estas músicas. Para E2 y para E4 parecieran no ser una prioridad en el estudio de su instrumento, siendo más urgente para su formación el estudio del canon. E2 encuentra que para desempeñarse en el campo laboral al que aspira (orquesta), debe tener dominio de un repertorio estándar que debe adquirir durante sus estudios, razón por la cual el montaje de otras músicas no está dentro de su perspectiva, siendo estudiadas en espacios de esparcimiento, pero no abordadas de forma “seria”. E1, por su parte, cree que para poder presentar un repertorio diferente en una clase de instrumento y, más aún, frente al jurado en los exámenes, este debe poseer ciertas dificultades técnicas que lo validen en estos espacios. Aunque nombra referentes como Alexis Cárdenas³⁵ para dar cuenta de cuáles podrían ser posibles piezas que se puedan presentar en clase o en un examen, cree que seguiría siendo algo controversial y declara no haberlo intentado a lo largo de su carrera.

De lo anterior se puede ver cómo existe un acuerdo preestablecido e implícito sobre cuáles son las obras, compositores y períodos que permiten una mejor formación, sobre todo técnica, en los estudiantes. Esto se ratifica por una comunicación personal de un jefe de área de la carrera de estudios musicales de la Javeriana en la que mencionó que, independientemente de que existiera un documento estipulando la elección del repertorio que se debe abordar durante el pregrado, en la práctica parece haber dicho acuerdo preestablecido entre los maestros de qué obras se deben abordar para completar la formación del estudiante, pudiendo abarcar varios formatos (conciertos, sonatas) y diferentes periodos (se destaca Bach como ejemplo de aquello que debe estudiarse). Sobresale el énfasis que se dio en esta comunicación a la importancia de generar una libertad de elección del repertorio dentro de la clase, siempre dentro de

³⁵ Músico reconocido internacionalmente por sus propuestas musicales en las que fusiona la música tradicional venezolana con la música académica

dicho acuerdo pre establecido que, según parece, nunca es necesario explicarle al maestro: este ya conoce ese acuerdo, probablemente, debido a su experiencia en el campo.

Esta idea no solo delimita el quehacer musical de los sujetos a unas músicas específicas, que no considero necesariamente algo negativo, sino también elabora una posición dentro de los estudiantes sobre qué músicas es mejor estudiar y a cuáles vale la pena dedicarle más tiempo y esfuerzo. Esta posición no solo es reforzada por la postura de los maestros sobre este tema, sino que también se construye dentro de un campo artístico que permea las diferentes áreas laborales que se plantean los estudiantes (recordemos que E4 destacaba la importancia de la formación académica, es decir, el estudio del canon, para sobresalir en otros repertorios como el rock).

La incidencia de esta posición por parte de los estudiantes de música no solo afecta el cómo ellos entienden su quehacer como intérpretes, también legitima una postura poscolonial en la cual se ratifican unas prácticas musicales como superiores sobre otras. Si tomamos en cuenta los planteamientos de Martí (1996) acerca de la relevancia social, entendiendo cómo las prácticas musicales no solo se construyen en un contexto social, sino que son agentes activos que tienen incidencia dentro del mismo contexto, podemos entender, como la forma en que los estudiantes de interpretación asumen su quehacer y se desempeñan dentro del medio musical, respaldados por la academia, tiene una incidencia en su contexto sociocultural desde su posición y práctica de ciertos repertorios.

El impacto se vuelve más directo cuando los estudiantes salen a ejercer como docentes. Al no haber un cuestionamiento sobre las prácticas musicales legitimadas por el canon, la réplica de esta posición pareciera ser inevitable, ratificándose así los planteamientos de Bourdieu citado por Carabetta (2016) acerca de la legitimación de unos saberes sobre otros dentro de las prácticas académicas. ¿Qué pasa con aquellas prácticas musicales que hacen parte identitaria del estudiante, pero que no son legitimados en la clase individual? Carabetta (2008) ya había hecho un acercamiento a esta pregunta en su libro *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*, mostrando la tensión existente en la academia entre la música culta y la música popular en relación con las identidades musicales de docentes y estudiantes. En esta investigación se

refuerzan algunas de las ideas planteadas por la autora. Con respecto a las diferentes músicas que hacen parte de las preferencias de los estudiantes y que no pertenecen al canon, pareciera no haber un espacio dentro de la clase individual de instrumento para el desarrollo de estas. Aun cuando el programa de música abre el espacio para que los estudiantes hagan diferentes prácticas grupales como *Stomp*, *Ensamble de música latinoamericana* o *Ensamble pop*, entre otras, desde mi experiencia, existe un deber ser que lleva a los estudiantes de interpretación a sentir más importante la inscripción de *Orquesta*, dejando de lado las otras opciones. Esto último, muy ligado a la proyección que tienen los estudiantes y que ha sido discutida arriba.

iii. Técnica

Al desarrollar la posición que elaboran los estudiantes sobre el canon, resalta también otro tema importante nombrado anteriormente en el marco teórico: la técnica. En lo expuesto anteriormente, ya se ha nombrado la importancia de la dificultad técnica como elemento determinante para posicionar un repertorio sobre otro, así como la elección específica de una obra para un estudiante determinado. Sin embargo, aunque el repertorio que trabaja el estudiante está enfocado en ciertas habilidades técnicas, en la clase individual se dedica un tiempo determinado al trabajo técnico desde ejercicios específicos para este fin.

Todos los maestros con los que trabajé coinciden en la importancia de la técnica en el estudio del instrumento. Si bien hay algunas variables específicas en cada uno de los abordajes (M4 hace más énfasis en el trabajo del arco, mientras M2 enfatiza en las escalas y las dobles cuerdas) sí hay un consenso sobre lo prioritario del trabajo técnico para los estudiantes. En la mayoría de los casos, consideran que no debe invertirse mucho tiempo de estudio en el trabajo técnico, pero sí que debe hacer parte fundamental del trabajo individual diario. M1 hace énfasis en la importancia de la tonicidad muscular y flexibilidad que permite dicho trabajo.

Esta visión que tienen los maestros sobre la técnica coincide con el planteamiento de Bergeron (1992) acerca de la función de estandarizar un sistema musical, por medio del cuerpo, que, al articularse dentro de la clase con repertorio específico, trabaja en función de legitimarlo. Sin embargo, varios de los maestros plantean que esta técnica que se enseña en el pregrado permite al estudiante abordar cualquier tipo de repertorio,

exponiéndola, así como una técnica universal y ratificando, una vez más, la posición que tiene el canon dentro del medio académico musical.

Frente a la postura anterior, M1 presenta una posición contraria. Para este maestro, el repertorio de su instrumento y las posibilidades del quehacer del instrumentista son tan amplias y responden a tantos contextos, que es imposible que un solo intérprete adquiriera una técnica que pueda abarcarlo todo: “a medida que el estudiante va progresando en su adecuación técnica, eso le permite abordar ciertos repertorios, pero nunca, o casi nunca, la historia de la música se da que un estudiante tenga... la técnica para tocar cualquier tipo de música”³⁶.

Esta posición sobre la técnica pareciera coincidir con la visión que este maestro ha elaborado sobre el campo laboral del músico, en donde la gestión de proyectos diferentes es un elemento crucial y con el cual se ve identificado su estudiante, tal como ya se mencionó anteriormente.

M4 presenta una postura contradictoria que pareciera concluir en la universalidad de la técnica que enseña, pero que aporta elementos interesantes que podrían reflejar un cuestionamiento no consciente por parte de él frente a este saber socialmente aceptado. En primera instancia, M4 opina que hay una técnica básica que permite aproximar al estudiante a todo tipo de repertorios. No obstante, más adelante habla de la importancia que podría tener el abordaje de repertorios contemporáneos y la falta que hace el trabajo de nuevas técnicas que permitan abordarlo. También llega a la conclusión de que muchos músicos dan por sentado que la música contemporánea se puede tocar desde los conocimientos técnicos previos y no se toman el trabajo de explorar la forma más idónea para hacerlo.

Frente a la importancia de la técnica, todos los estudiantes se muestran de acuerdo con que esta aporta al desarrollo de su estudio como instrumentistas. El discurso de E2 se destaca al señalar de manera explícita que la técnica aprendida en clase permite el abordaje de cualquier repertorio: “...pero es que si uno tiene buena técnica puede tocar cualquier cosa”³⁷. El discurso de E4 hace mucho énfasis en la importancia de la técnica

³⁶ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

³⁷ Registrado por el autor en Bogotá el 16 de febrero de 2018

en el estudio y relaciona la complejidad de esta con el canon: “las obras son más importantes porque ayudan más, le desarrollan a uno más la técnica”³⁸.

En el caso de E2, es fácil observar la relación directa con el discurso manejado por M2, su maestro. El caso de E4 es más complicado. En las observaciones realizadas de sus clases, fue fácil notar la importancia que tiene para estas, el trabajo técnico. M4 hace énfasis importante en la resolución de todos los problemas musicales por medio de la creación específica de ejercicios técnicos, así como la comprensión de la dificultad técnica que obstaculiza la buena interpretación, demostrando, además, la eficacia de estos para el fin deseado. Si bien el discurso de M4 pareciera plantear puntos encontrados sobre este tema, la articulación de la clase por medio del trabajo técnico, podría ratificar la idea de E4 sobre la universalidad de la técnica, adquirida, tal vez, en experiencias anteriores.

Es interesante destacar también en los discursos de E2 y de E1 el poco agrado que genera el estudio de la técnica. Aun cuando la encuentran vitalmente necesaria para su estudio, declaran tener falta de motivación, para llevar a cabo el estudio necesario de esta. En las entrevistas, E2 dijo con respecto al estudio técnico: “pues es un poquito aburrido, pero es muy importante, yo creo que es más importante que tocar obras y obras”³⁹, mientras que E1 declaró: “No, es hartó, es difícil. Creo que en eso es mucho más difícil mantener la concentración... pero, pues, toca hacerlo”⁴⁰. Adicionalmente, E2 declara sentirse mal cuando han pasado días en los que no ha estudiado técnica, más por un deber ser, que por el placer que esta le produce. Este pensamiento coincide con la actitud que expresa tener su maestro M2 cuando se presenta un estudiante a clase que no ha hecho su trabajo semanal de técnica:

¡Dios! pero es que el día en que se vayan, nadie va a estar pendiente si uno hace escalas o no, es que eso es de uno... Entonces también como concientizar a las personas que no todo el tiempo tengo que estar pidiéndoles escalas ni nada porque pienso y espero, como que cada uno, yo ya les dije como tiene que ser una rutina de técnica, ok, y que tienen que estudiar. ¡Oye!, pues, hazlo ¿no? Ya sabes, es como tu conciencia también ¿sí?⁴¹

³⁸ Registrado por el autor en Bogotá el 13 de marzo de 2018

³⁹ Registrado por el autor en Bogotá el 16 de febrero de 2018

⁴⁰ Registrado por el autor el 6 de febrero de 2018

⁴¹ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

Por lo anterior, es fácil ver cómo la posición que tienen los estudiantes de instrumento sobre la técnica, entendiéndola como un elemento indispensable para desarrollarse como músicos, les permite asumirla, en la mayoría de los casos, como una herramienta que les dará acceso al dominio de cualquier repertorio. Desde esta perspectiva, la técnica funciona como un legitimador del canon que, como se ha dicho anteriormente, también aporta al desarrollo técnico de los estudiantes, pero también se convierte en una ficha clave para que los estudiantes logren alcanzar sus proyectos, aun cuando sea un paso incómodo de hacer. Si a esto se le suma que la técnica implica un trabajo de disciplina miento del cuerpo, tal como lo expuso Bergeron (1992), que se espera que los estudiantes deben resolver de forma individual en su casa⁴², podemos ver cómo la posición que se tiene sobre la técnica se convierte en un elemento transversal que engloba el discurso identitario de los estudiantes de interpretación y también los pasos a seguir para llegar a los objetivos proyectados.

Sin embargo, esta posición, legitimadora del canon, entra en conflicto con una aproximación a ejercicio del músico en Colombia. En este punto, ya hemos visto como M1 encuentra que el quehacer de un instrumentista abarca un campo tan amplio que una técnica específica no da abasto para poder abordarlo todo. M4 pareciera coincidir con esta opinión en sus declaraciones: "...la persona se encuentra con una técnica nueva, algo que nunca ha hecho y entonces se lo toma como algo que se puede hacer de cualquier forma, eh, y no se lo toma con la seriedad de, realmente, ver como lo puede hacer mejor"⁴³. Con esta primera cita, el maestro explica que repertorios diferentes a los vistos en el programa, específicamente los contemporáneos, tienen una serie de exigencias técnicas nuevas y que muchas veces los músicos no se toman la molestia de investigar sobre ellas, sino que las abordan con la técnica conocida, que no es suficiente. En otro momento, M4 también declara:

...están como demasiado enfrascados en el mundo de la música clásica y como que es difícil, cuando surge un problema rítmico más interesante, uno se da cuenta que en otros tipos de música hay mucho de eso y, si uno está familiarizado, no le quedaría tan difícil.⁴⁴

⁴² M4, aunque desarrolla sus clases desde el trabajo técnico, insiste en que ese trabajo debe profundizarse en casa y resolverse de forma independiente, siendo consecuente con el discurso manejado en la entrevista.

⁴³ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

⁴⁴ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

En esta segunda cita, M4 hace referencia a la música colombiana como un ejemplo de repertorio que implica unas dificultades rítmicas difíciles de abordar para los estudiantes que no están familiarizados con esta, declarando que aquellos que sí lo están, presentan ciertas facilidades para abordar retos rítmicos en temas de la clase individual.

Si hablamos del *campo imaginado* que ya había mencionado anteriormente, al que E2, E3 y E4 aspiran, podemos encontrar que la interpretación de música contemporánea y de música colombiana en contextos sinfónicos o de cámara es recurrente ¿qué pasa cuando en su quehacer profesional los intérpretes formados en la academia se encuentran frente a estos repertorios? Si bien la práctica de los estudiantes no se reduce únicamente a la clase individual de instrumento, la creencia de que existe una técnica dominante y un repertorio superior puede llevar a subestimar el abordaje de estos, tal como lo expone M4 en la primera cita que puse en este segmento.

La legitimación del canon por medio de la técnica la presenta entonces como un elemento que, al ser constitutivo en el estudio del músico, se convierte también en un creador de una realidad musical y contextual que el estudiante asume y que tiene como implicación la ratificación de una posición sobre el arte, en donde existe una relación de poder entre el que domine la técnica y el que no: el músico más completo al poder abarcar todos los repertorios y el que no puede, siendo este último, aquel que se ha especializado, por lo general de forma empírica, en repertorios como las músicas populares y tradicionales.

IV. Performance

Todo lo desarrollado hasta el momento ilustra los diferentes lugares de enunciación de los sujetos frente a sí mismos en relación con su rol como estudiantes de interpretación. Dichos lugares de enunciación no sólo dan cuenta de la percepción de los sujetos, sino que, como plantean Ruíz & Prada (2012), interactúan con los diferentes discursos que los rodean (en este caso articulados desde las diferentes enunciaciones de los maestros), elaborando su propia subjetividad como seres sociales. Sin embargo, poco he dicho acerca de cómo el cuerpo complementa dicho discurso para elaborar un performance que dé cuenta de la construcción subjetiva de los estudiantes. Si bien he hecho énfasis

anteriormente en los elementos extralingüísticos usados por E2 para dar cuenta de cómo su discurso sobre la proyección se articula de una manera específica, ahora quisiera hacer énfasis en cómo el cuerpo de los estudiantes, a la hora de tocar en clase, refuerza toda una interiorización de los diferentes discursos sobre la interpretación musical, dejando ver el papel que estos juegan dentro de la legitimación de ciertas dinámicas de poder entre diferentes posiciones.

Para llevar a cabo lo anterior, antes expondré los planteamientos de Auslander (2006) quien se sustenta en los trabajos de Graver y Goffman, este último expuesto anteriormente en este documento. Auslander (2006) va a introducir un concepto denominado *musical personae* para dar cuenta de cómo en la interpretación musical los músicos ejecutantes en escena no están representando la música en primera instancia, sino la identidad que ellos han construido como músicos (Auslander, 2006). En esta concepción del performance musical, tanto el público como el contexto juegan un papel importante en la elaboración de una representación por parte del músico. Debido a esto, los planteamientos de Goffman (2009) juegan un papel fundamental en la concepción de una *musical personae*, pues concibe al sujeto como una serie de roles que se interpretan para poder dar cuenta de lo que se espera de cada uno dentro de un contexto determinado.

Para ilustrar lo anterior, Auslander (2006) va a explicar cómo los diferentes contextos en los que se desempeña un músico a la hora de tocar, van a situar una intención determinada y, por lo tanto, van a modificar la manera en la que el músico se acerca a la interpretación, entendiendo estos posibles espacios como la práctica individual, la muestra en una clase o la presentación en un concierto. De esta manera, se explica cómo la interpretación musical se convierte en una transacción social entre el ejecutante y el público receptor de su interpretación.

Small, citado por Auslander (2006) ilustra aquella idea de la transacción social dentro del contexto de una presentación de una orquesta sinfónica. En la descripción que este da, se ejemplifica cómo la ropa elegante de los músicos permite entender al público asistente la formalidad del concierto, induciendo en este un actuar correspondiente a la ocasión. De igual forma, la actitud solemne que presentan los músicos al entrar y salir de escena, así como el no contacto que tienen estos con los espectadores elabora una

idea clara acerca de que la exclusividad que tiene el escenario y, por ende, su quehacer como músicos⁴⁵.

Teniendo en cuenta que los estudiantes con los que trabajé no solo han expresado la intención de pertenecer a una orquesta, sino que además ya tienen la experiencia de ser parte de una durante toda la carrera⁴⁶, además de haber tocado como solistas en diferentes espacios dados por la universidad, se hace importante preguntarse cómo la clase individual de instrumento influye en esa construcción del *musical personae* que, como expuse anteriormente, edifica una forma de asumirse desde el rol de músico y, por ende, tiene incidencia en la subjetividad.

Durante las observaciones hechas en clase fue fácil notar cómo en todos los casos, exceptuando a E4, había ciertos gestos característicos que eran usados por los estudiantes para performar su *musical personae*. Esto se hacía más claro cuando no podían sostener dicho rol, viéndose el contraste en su cuerpo, pero también oyéndose en su interpretación.

La postura que los estudiantes asumían cuando se ponían en el rol de hacer música durante la clase, o cuando los maestros les indicaban que tocaran con mayor expresividad o musicalidad, era muy parecida a la que se puede encontrar en reconocidos intérpretes del instrumento. Destaco, para esta descripción, un gesto de solemnidad que se caracteriza por una tensión en la frente acompañada de un fruncimiento del ceño, una respiración un poco más agitada y un recogimiento de la comisura de los labios. La postura del tronco busca también una idea de elegancia y solemnidad desde la rectitud de la espalda y del movimiento de los brazos, más allá de las necesidades técnicas, acompañado por un balanceo que responde a un fraseo musical.

Esta idea de solemnidad en los gestos y la postura es aprobada por los maestros en ocasiones o es solicitada en caso de no estar; nunca censurada. También es interesante

⁴⁵ Encuentro aquí un refuerzo ilustrado de los planteamientos de Becker (2008), al mostrar como la idea del don especial del artista se cultiva en la misma interacción con este por medio de espacios ceremoniales como el concierto de una orquesta sinfónica.

⁴⁶ Incluso, antes de entrar a la carrera, han pertenecido a orquestas como Batuta o la Orquesta Sinfónica Juvenil de Colombia.

destacar que el sonido de los estudiantes cambia cuando esta posición es asumida, adquiriendo más intención interpretativa dentro del estilo musical, reforzando la idea expresada anteriormente de que el performance en este contexto no solo está ligado al objeto musical sino al asumir un rol que se ve interiorizado por el estudiante y que, desde ahí, es presentado como una representación identitaria de sí, con lo cual refuerza una idea de subjetividad que le permite al estudiante entrar en el discurso de que es un intérprete y presentarse así frente a su maestro. Esta idea del cómo se asume físicamente un intérprete se puede encontrar, como referente cercano, en los maestros de instrumento (es interesante el parecido gestual entre E2 y M2), pero también, como lo había mencionado anteriormente y, en coincidencia con los planteamientos de Small, citado por Auslander (2006), en los músicos reconocidos por el medio como grandes intérpretes. Basándome en lo anterior, y retomando los planteamientos de Butler & Lourties (1998), puedo ver cómo, en el caso de los estudiantes de instrumento, existe una interiorización y normalización de una manera determinada de tocar que responde a un deber ser de lo que la sociedad y sus maestros esperan en el actuar de un músico académico durante su interpretación, que les permite asumirse a sí mismos como intérpretes de cuerdas frotadas.

Lo anterior se ve reforzado bajo una circunstancia interesante por la que pasaron todos los estudiantes en diferentes momentos de sus clases: en ciertas ocasiones, cuando a los maestros no les gustaba algo específico de la interpretación de los estudiantes, ya fuera la afinación, digitación etc., los interrumpían de forma que los estudiantes se veían contrariados, incómodos o “achantados”. A estos últimos les costaba volver a asumir esta performatividad de intérpretes que ya he descrito anteriormente, lo cual generaba que su sonido e intención musical cambiarán, afectando así el desempeño en la clase. Ya en esta situación, después de varias correcciones y viéndose indispuestos por los resultados que estaban teniendo en clase, los estudiantes hacían un esfuerzo para volver a entrar dentro de esa performatividad que parecía darles cierta seguridad, aún frente a las críticas de sus maestros, y que les permitía, si bien no cubrir algunas falencias técnicas, si hacer una presentación más musical de su trabajo.

Lo descrito anteriormente me permite reforzar la idea de que la performatividad que los estudiantes asumen a la hora de tocar no solo les permite presentarse corporal y musicalmente de una manera deseada frente a otro, sino que, además, ratifica dentro

de ellos mismos ese rol que quieren presentar, permitiéndoles, desde esa repetición normalizada de movimientos y acciones, construir su propia subjetividad al acoger un relato de sí mismo en concordancia con un referente contextual.

V. Relación maestro-estudiante

Finalmente, quisiera abordar un eje articulador que ya se ha ido presentando anteriormente y que considero esencial para comprender la dinámica de la clase individual de instrumento en articulación con la construcción subjetiva de los sujetos: la relación maestro-estudiante.

Como he mencionado anteriormente, he encontrado una relación estrecha entre los diferentes discursos que tienen los maestros sobre ser intérprete y los discursos que van elaborando sus estudiantes, incorporándose a los diferentes elementos de la subjetividad. Dentro de esta relación, he concluido que el maestro funciona como un referente cercano en el cual los estudiantes pueden visualizar una serie de ideales que desean alcanzar, permitiendo que se genere un vínculo asimétrico en donde el estudiante limita su actuar y su elaboración de sí mismo frente al maestro con el fin de poder acercarse a encarnar dicho referente. Lo anterior se ha visto reforzado anteriormente por la similitud en los discursos y acciones que tiene E2 con su maestro M2 o en la especificidad de características que busca E4 en un maestro y las razones que lo llevan a esto, entre otros. Sin embargo, dicha relación asimétrica de poder se ve atravesada por vínculos emocionales que la refuerzan de diferentes maneras y que permiten en los estudiantes una vinculación mayor con ideales establecidos en sus maestros.

Frente a la relación que tuvieron los maestros con sus respectivos docentes, todos declararon recordar alguno con mucho cariño. M3, por ejemplo, explicó las razones de su cariño sobre uno de ellos en las siguientes palabras “...primero porque pudo convencerme de hacer el esfuerzo, sacrificio y trabajo sobre eso... segundo porque me puso en orden para toda la vida; le estoy agradecido mil veces por eso”⁴⁷. M2, a su vez, declara acerca de lo que le gustaba de su maestro del pregrado: “la forma como siempre

⁴⁷ Registrado por el autor en Bogotá el 13 de marzo de 2018

trataba de que uno sacara todo lo mejor... musicalmente que uno innovara y que uno creara... yo era muy feliz en mis clases⁴⁸”. M1 también se manifestó al respecto:

Gran cariño, por supuesto. En especial, pues, con los que he trabajado más tiempo... los recuerdo como particularmente inspiradores y que me permitieron y fueron instrumentales, muy útiles para mí en abrir la visión, abrir el campo de visión en la música...⁴⁹

Estas últimas declaraciones de M1, así como las realizadas por M3, dejan ver como existe un sentimiento de afecto ligado a un agradecimiento por la consolidación de herramientas, no únicamente musicales, que les permitieron construirse como sujetos.

M4 también habla de cariño frente a sus maestros, pero propone una variante interesante sobre la relación maestro-estudiante: “o sea, es diferente el sentimiento de alumno a profesor, que es como de agradecimiento... apreciar todo lo que han hecho por uno. Es diferente del sentimiento de profesor hacia el alumno... yo no lo describiría como cariño”⁵⁰. Si bien su opinión frente al no cariño por sus estudiantes no coincide con la de los otros maestros, permite ver cómo, en este caso específico la relación asimétrica que plantean los roles de maestro y estudiante se mantienen desde la misma forma en la que se elaboran relaciones emocionales. E4, estudiante de M4, encuentra en su experiencia una dinámica que podría estar relacionada con la visión que tiene M4 sobre la relación maestro-estudiante: “él me ha hecho, me ha dado a entender, digamos que él está acá es para transmitirme y que él no tiene por qué o sea uno no se tiene porque sentir mal y pues de pronto pues no le daría tanta importancia a eso”⁵¹. Estas declaraciones se hacen aún más interesante cuando E4 encuentra que esta actitud de su maestro es buena en cuanto le permite elaborar un proceso de independización.

...me gusta porque lo fortalece a uno, si, lo hace ser muy independiente... es importante que cada vez el estudiante, el intérprete, se independice del maestro, se auto cuestione y se responda cada pregunta a sí mismo sin necesidad que el maestro esté encima diciéndole todos los errores...⁵²

⁴⁸ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

⁴⁹ Registrado por el autor en Bogotá el 15 de diciembre de 2017

⁵⁰ Registrado por el autor en Bogotá el 6 de diciembre de 2017

⁵¹ Registrado por el autor en Bogotá el 13 de marzo de 2018

⁵² Registrado por el autor en Bogotá el 13 de marzo de 2018

Este pensamiento no solo es consecuente con el valor que M4 otorga a la independencia, sino también a la visión que tenía este sobre sus clases de instrumento, en donde, aun cuando declara estar agradecido con su maestro, encuentra que el mayor placer lo sentía cuando resolvía problemas solo y no tanto en la clase.

En el caso de E3, la relación que destaca no es con el maestro actual sino con uno anterior. En sus declaraciones demuestra haber tenido una relación emocional muy fuerte con él. Frente a la importancia de dicho vínculo, E3 declara “puede que sea importante pero no es necesario, o sea, si lo haces, obviamente avanzarás mucho más que si lo haces con un maestro al que no tienen tanta confianza... si yo siguiera con él⁵³ estoy segura que estaría volando en este momento”⁵⁴. De esta manera, E3 encuentra importante dicho vínculo con el maestro para un mejor desempeño como estudiante. En otras declaraciones, también nos deja ver el alcance a largo plazo que puede tener este vínculo: “...siempre como que, en los conciertos y todo, toco es para él”⁵⁵.

De lo anterior queda claro, entonces, que el vínculo afectivo con el maestro tiene el potencial de generar un acercamiento a ese proyecto que los estudiantes van elaborando, pero también se forma según dicho acercamiento va dando frutos materiales, cómo lo expresaban los mismos maestros entrevistados para este trabajo.

6. Conclusiones

Tomando en cuenta que el objetivo de esta investigación era generar un acercamiento a la comprensión de cómo la clase individual de instrumento se presenta como un espacio en el cual se construyen subjetividades políticas de estudiantes de interpretación de cuerdas frotadas de la Pontificia Universidad Javeriana, expondré aquí las conclusiones a las que he llegado con base en las categorías expuestas en el marco teórico y que se han ido desarrollando durante todo el trabajo.

La primera dimensión de la subjetividad que expuse fue la identidad, entendiéndola como la articulación de una serie de elementos, construidos por un entorno socio-histórico y cultural, que le permiten al sujeto hacer un proceso de enunciación sobre sí

⁵³ Se omite nombre para mantener anonimato

⁵⁴ Registrado por el autor en Bogotá el 12 de febrero de 2018

⁵⁵ Registrado por el autor en Bogotá el 12 de febrero de 2018

mismo y de diferenciación frente a un otro, así como la elaboración de un proyecto a futuro, entendiendo siempre que dicha identidad es cambiante, al responder a un entorno igualmente cambiante. Dentro de esta dimensión, encontré en el discurso de los maestros dos valores destacados que se veían articulados por los estudiantes dentro de la narración que hacían sobre ellos mismo y su quehacer como estudiantes de interpretación.

El primero de ellos fue la independencia como un valor significativo que debe tener un estudiante de instrumento para tener un buen desempeño como intérprete. De esta manera, los maestros expresaban la importancia de que los estudiantes pudieran llevar a cabo un estudio fuera de clase, en donde desarrollaran y resolvieran la mayoría de los problemas técnicos que se presentaban en el montaje de los temas de la clase (escalas, estudios, piezas). En algunos casos, esta independencia también era referida para hablar de la responsabilidad que debe tener un sujeto en el rol de estudiante universitario, dando cuenta de que la independencia se ve ligada también a una etapa del ciclo vital de los estudiantes. En otros casos, este valor se usaba para hacer referencia a la capacidad del estudiante de encontrar espacios de estudio y de presentación, mostrando así un interés en su propio proceso.

Frente a esta concepción de independencia, encontré en el discurso de los estudiantes una coincidencia con la perspectiva que tenían sus maestros correspondientes. En algunos casos, el estudiante declaraba la influencia del maestro para la elaboración de este. También encontré que la actitud del maestro en clase se convertía, según un estudiante, en un reforzador de dicho valor.

Sin embargo, tomando en cuenta que los estudiantes no expresaron alguna idea concreta sobre el valor de la independencia más allá del estudio en casa y la organización de este y, adicionalmente, pude observar en las clases que no existía un espacio para que los estudiantes presentaran propuestas musicales o de digitación muy distintas a las expresadas por sus maestros, pude concluir que dicha independencia manejada en el discurso de los maestros e incorporada por los estudiantes, no implica la construcción de un pensamiento crítico y se queda en la posibilidad de llevar a cabo una serie de tareas concretas sin la supervisión de alguien. Pareciera sugerirse entonces que, en la formación de un músico intérprete, la elaboración de un pensamiento crítico,

valorado por autores como de Zubiría (2006) en el ejercicio pedagógico, no es relevante, en contraposición a la facultad de desempeñar tareas específicas en solitario que permitan el avance en la praxis relacionada con la interpretación.

El segundo valor que encontré fundamental en el discurso que los maestros tenían era la proyección. Con esta idea, los maestros esperaban en sus estudiantes una capacidad de pensarse a futuro y obrar con base a esto. En este punto, fue interesante encontrar que los cuatro estudiantes exponían características sobre dicha proyección que coincidían con las de sus respectivos maestros. Si bien la proyección fue planteada en este trabajo como una dimensión aparte de la subjetividad, decidí trabajarla dentro de identidad debido a que, en los casos observados, se presenta como un valor constitutivo de la clase de instrumento.

Por lo expuesto anteriormente, con respecto a la dimensión de identidad, llego a la conclusión de que la incorporación de los dos valores por parte de los estudiantes se da en un contexto socio-cultural en donde el rol que cumple el maestro, como referente, estimula dicha incorporación con el fin de poder acercarse a este. Lo anterior lo sustento en los planteamientos de Hall (2003, 2010) quien entiende la elaboración de la identidad como la articulación de discursos por parte de un sujeto con el fin de poder acercarse a referentes idealizados.

La segunda dimensión de la subjetividad que desarrollé fue la proyección. Si bien ya había explicado anteriormente como la proyección destacaba dentro del discurso de los maestros y estudiantes como un valor importante en la construcción subjetiva de la formación de instrumentistas, para poder dar cuenta de esta explicaré qué características específicas tiene dentro de cada discurso.

En el discurso de los maestros sobre esta dimensión, encontré dos visiones distintas acerca de los referentes que deben tener los estudiantes, así como el contexto en el cual existen dichos referentes.

La primera visión sobre la proyección, en la que concuerdan tres maestros, el referente europeo se presenta como el eje central para la construcción de un punto de llegada para los estudiantes. En los tres casos, se destacan las ventajas de estudiar en el

extranjero (Europa), así como la preferencia por aquellos músicos que tienen carrera como solistas, pertenecen a una orquesta importante y/o tienen relación con la cátedra de algún intérprete reconocido. A esta proyección la denomine *campo imaginado* ya que está determinada por una idealización del campo laboral de la música clásica en Europa.

Estas características coinciden con los planteamientos de Becker (2008) en donde proponía como una opción la validación del título de artista en la sociedad por medio de la legitimación de la academia, entendiendo que esta última tiene raíz en una postura colonial en donde el saber “científico” en la música, construido en Europa, se posiciona como superior frente a otros saberes y prácticas musicales (Hernández, 2007). Debido a lo anterior, la apropiación de esta proyección por parte de los estudiantes para sí mismos se convierte en legitimador de dichas prácticas poscoloniales en donde las relaciones de poder que posicionan una visión eurocéntrica se perpetúan por medio de la búsqueda y realización de estas.

La segunda visión sobre la proyección, que encontré en uno de los maestros, se enfocaba más en la capacidad de autogestión que debe tener el estudiante como músico. Dicha visión coincidía con la elaboración de proyectos por parte de su estudiante que se salen del *campo imaginado* y que parecieran buscar legitimidad desde las dinámicas del mercado, tal como expone Becker (2008) como segunda forma de validación del quehacer del artista.

De lo anterior se puede concluir que, aunque encontré dos elaboraciones distintas de la proyección en los estudiantes, todas se veían articuladas con los discursos que tenían los maestros sobre esta, llevándome a reafirmar la idea de que la clase individual de instrumento se presenta como un espacio constructor de la subjetividad, en donde el maestro se convierte en un referente para la articulación del proyecto que elaboran los estudiantes para sí, enmarcado en dinámicas de poder, no solo entre el maestro y el estudiante, sino también entre saberes y prácticas en el quehacer musical.

La tercera dimensión de la subjetividad que abordé en la discusión fue el posicionamiento que, tal como expuse en el marco teórico, permite a los sujetos tomar posturas que cobran significado para estos en relación con un contexto socio-cultural.

Dentro de esta dimensión, articulé dos de los supuestos desarrollados dentro de la explicación sobre la clase individual de instrumento: canon y técnica. En primera medida, basándome en la definición de Bohlman (1992), había propuesto el canon como una serie de obras de tradición eurocéntrica (principalmente germánicas) que se presentan en una posición privilegiada dentro de la academia musical.

Frente al supuesto de que el canon se presentaba dentro de la clase individual de instrumento como un eje determinante en el desarrollo de esta, pude llegar a la conclusión de que efectivamente su posición dentro del repertorio estudiado por los estudiantes era legitimada por los estos últimos y hacía parte de un acuerdo implícito entre los maestros dentro de su práctica como docentes.

Con respecto al uso del *canon* en clase, encontré que los maestros privilegian el uso de este repertorio (destacando compositores de origen germánico), primando la dificultad técnica como factor decisivo a la hora de asignar una pieza a un estudiante, pero contemplando también las preferencias de este.

En el discurso de los estudiantes acerca de sus prácticas y preferencias musicales es interesante ver cómo, si bien se mencionan otros géneros como el rock o músicas folclóricas, existe una predilección por el estudio del repertorio del *canon* con base en la creencia de que la dificultad técnica que tiene este lo hace más útil para su desarrollo como intérpretes. Igualmente, uno de los estudiantes destacó la importancia del dominio del *canon* para poder acceder a sus proyectos laborales.

Lo anterior permite vislumbrar cómo los estudiantes van elaborando una posición sobre la música en la que el canon se presenta como un repertorio superior debido a la dificultad técnica que tiene y utilidad dentro del campo laboral. Esta posición, que se ve reforzada en otras materias del pensum, además de la clase individual de instrumento, promueve la legitimación de posturas poscoloniales, ya antes mencionadas, que refuerzan prácticas musicales específicas desde la producción artística de los estudiantes de interpretación.

Adicionalmente, teniendo en cuenta que el *campo imaginado* para el cual se están proyectando los estudiantes responde a dinámicas centroeuropeas, se puede entender cómo la búsqueda de este proyecto lleva a los estudiantes a enfrentarse a un medio en Colombia que no responde a los ideales que rigen dicho proyecto y que, en consecuencia, llevaría a concluir que la educación que se lleva a cabo en estas clases individuales de instrumento está enfocada en formar músicos para campos laborales extranjeros.

Lo anterior me permite plantear las siguientes preguntas ¿Qué conflicto puede generar en un egresado el enfrentarse a una realidad laboral que no coincide con la proyección que ha hecho para sí? ¿Qué tan pertinente es para la realidad nacional la formación de estudiantes que se proyectan para desempeñarse en el extranjero? Frente a estas preguntas puedo aproximar algún tipo de respuesta con base en los discursos de los estudiantes. En algunos de ellos se puede encontrar desde ya un conflicto entre la idea de músico como posibilitador de un aporte a la comunidad (idea que tienen también la mayoría de los maestros) y la de músico como reproductor de unas prácticas musicales europeas. Dicho conflicto se materializa en el deseo de hacer un aporte a la comunidad, pero, al mismo tiempo, deseando pertenecer a una orquesta y vivir lejos de dicha comunidad, no llegando a una idea clara de cómo llevar a cabo ambos proyectos. De esta última idea, me permito plantear una tercera pregunta: ¿Qué herramientas tienen los estudiantes de instrumento para trabajar en comunidades vulnerables o en algún otro tipo de intervención social? Debido a que la carrera no ofrece espacios claros para la construcción de un pensamiento crítico sobre este tema al igual que la clase individual de instrumento, podría suponerse que dicho trabajo se vería permeado por la reproducción de prácticas poscoloniales que no reconocen las necesidades de las comunidades con las que, al parecer, quisieran trabajar los estudiantes. Las críticas hechas por Baker & Frega (2016) a El Sistema de Venezuela podrían ilustrar algunas consecuencias de dicha implementación.

En segunda medida, había propuesto el estudio técnico del instrumento como un elemento determinante en la formación del instrumentista y que se presentaba en la clase individual como un proceso universal que permitía el abordaje de cualquier

música.

Si bien en el caso de los maestros se presentan dos posturas frente a este tema, una a favor de la universalidad de la técnica y una en contra, los estudiantes coinciden en la importancia que tiene esta para su desarrollo como instrumentistas, aun cuando algunos declaran no disfrutar su estudio.

Al estar esta técnica enmarcada en un contexto socio-cultural, responde a las necesidades específicas de un cierto tipo de música tonal. De esta manera, la priorización de ésta en su desarrollo como estudiantes, ratifica una posición en la cual se privilegia una forma de comprender y hacer música que se considera más importante a la hora de formarse como músicos.

La posición presentada por los estudiantes frente a estos dos elementos me invitaba a preguntarme sobre la capacidad de los estudiantes de enfrentarse a diferentes tipos de músicas alejadas de las propuestas estéticas en las que habita el canon. Dos de los maestros entrevistados exponían su duda acerca de que la técnica estudiada en clase permitiera un acercamiento a todo tipo de repertorios lo que me llevaba a pensar que las posiciones que van elaborando los estudiantes en su práctica dentro de la clase individual los aproxima a un campo laboral específico en el que pueden hacer uso de las herramientas que han aprendido durante su estudio, pero que no necesariamente les permitirá abordar cualquier repertorio. Esto último entrando en conflicto con las creencias que ellos desarrollan.

Para abordar la última dimensión de la subjetividad, el performance, recurrí a un concepto presentado por Auslander (2006): *musical personae*. Con este concepto, el autor define la elaboración de un ser musical que los estudiantes performan a la hora de hacer música y que se presenta como la representación de ellos tienen de sí mismos como intérpretes, dependiendo del contexto en el que se encuentren.

Basándome en las observaciones que hice, llegué a la conclusión de que los estudiantes han construido su ser musical con base en unas prácticas corporales eurocentristas que legitiman una idea de solemnidad en el repertorio que interpretan. De igual manera, encuentro que dicho ser musical influye en su estado de ánimo y en la calidad del

sonido, permitiéndoles construir una seguridad sobre su quehacer musical desde el cuerpo mismo.

Este último punto permite ilustrar la importancia que adquiere la normalización de movimientos en la construcción de la subjetividad de un individuo (tal como lo exponen Butler & Lourties (1998)) al mostrar cómo, al asumirse un rol determinado desde el cuerpo, el discurso que tienen los sujetos sobre sí mismos cambia, permitiéndoles sentirse y expresar cosas distintas, también desde lo musical. Pero, al mismo tiempo, nos permite comprender cómo existe una interiorización desde su corporalidad de prácticas socio-culturales poscoloniales ligadas a su quehacer musical como intérpretes.

Por último, reitero la importancia de la relación maestro-estudiante, basándome en las declaraciones hechas por los maestros en las cuales se destaca una carga afectiva principalmente enfocada hacia el agradecimiento. Desde este sentir, los maestros refuerzan la importancia que cumple el papel del docente de instrumento en la consolidación de proyectos ligados a un desempeño musical como intérpretes. En el discurso de E3 queda claro también como la relación afectiva con un maestro no solo facilita para este estudiante el aprendizaje, sino también puede convertirse en un motivador para la realización de proyectos ligados a lo musical. Finalmente, las declaraciones de M4, en contraposición a las de sus colegas, permitían ver una asimetría más clara en la relación maestro-estudiante. Desde su perspectiva, el cariño que se crea en la clase individual de instrumento está basado en una idea de gratitud y, por ende, el estudiante elabora cariño por su maestro, pero este no por su estudiante.

En lo expuesto anteriormente, encuentro que dichas declaraciones refuerzan la construcción de un vínculo asimétrico reforzado por una carga afectiva en donde el estudiante deposita en el maestro su proyecto y sustenta dicha relación desde allí.

Es importante destacar que las conclusiones de este trabajo no radican simplemente en el hallazgo de una relación asimétrica entre un docente y sus estudiantes en un contexto pedagógico. Por las condiciones mismas en las que se lleva a cabo la educación formal, incluso en modelos pedagógicos no tradicionales (autoestructurante e

interestructurante⁵⁶) es entendible que las relaciones de poder entre ambos roles se generan con el fin de perpetuar el sistema educativo. De la misma manera, es claro que todo espacio con el que interactúa un sujeto influye, en menor o mayor medida, en la elaboración de su subjetividad. Por esta razón, las conclusiones del trabajo buscan dar cuenta del papel que tiene esta relación dentro de la clase individual de instrumento en los estudiantes del énfasis de interpretación, así como las características específicas de la subjetividad que se construye en este espacio.

Teniendo en cuenta lo anterior, así como lo desarrollado a través de todo el trabajo, llego a la conclusión de que la clase individual de instrumento construye en los estudiantes una subjetividad política particular, desde elementos específicos en la identidad, proyección, posicionamiento y performance, que no fomenta el desarrollo del pensamiento crítico frente al quehacer del intérprete ni a su entorno. De esta manera, los discursos que los estudiantes adquieren en clase, tales como una independencia relacionada a la disciplina, la elaboración de un *campo imaginado* al que se aspira llegar y que responde a prácticas poscoloniales tal como lo hace la posición que se elabora sobre el *canon* y la técnica, tienen relación con aquellos discursos, proyectos y posiciones que tienen sus maestros. Incluso cuando no existe esta coincidencia, la clase individual de instrumento sigue funcionando como articulador de creencias al ser un espacio construido socioculturalmente en donde la misma estructura promueve prácticas poscoloniales.

Esta no facilitación de un pensamiento crítico entra en contravía con los avances pedagógicos que se llevan haciendo desde el siglo XX y que ponen la autonomía de pensamiento como base central en el desarrollo del estudiante. El mismo proyecto educativo de la Pontificia Universidad Javeriana⁵⁷ propone el desarrollo de hábitos reflexivos y críticos, así como la comprensión de la ubicación del estudiante dentro de su contexto cultural y su significación social y política. Debido a esto, se hace importante hacer consciencia sobre las implicaciones que está teniendo la clase individual de instrumento en el desarrollo de los estudiantes y cuestionar el impacto que tiene dicho formato en la formación de sujetos políticos. La comprensión de que existe un sujeto en contante formación y que esta implica muchos más elementos que

⁵⁶ De Zubiría (2006)

⁵⁷ Acuerdo No. 0066 del Consejo Directivo Universitario, 22 de abril de 1992.

una simple adquisición de conocimientos y habilidades musicales debe ser una prioridad a la hora de repensarse los diferentes ejercicios pedagógicos, más cuando se deposita en ellos tantos factores constitutivos de la subjetividad como en la clase individual.

Desde mi punto de vista, y coincidiendo con Gaunt (2009), la clase individual de instrumento conlleva muchos beneficios para la formación del interprete, sobretodo, en la posibilidad de un trabajo personalizado y enfocado en proceso de cada estudiante⁵⁸, razón por la cual no creo conveniente la anulación de este formato de clase como medida de replanteamiento del estudio instrumental. Sin embargo, creo que es sumamente importante insistir en una concientización de la importancia que esta clase cobra para la construcción de subjetividades en los estudiantes y, desde ahí, articular las propuestas institucionales con la formación de maestros como educadores con el fin de poder abordar de forma más responsable la educación de jóvenes músicos.

I. Consideraciones

Para concluir este trabajo quisiera aclarar que, esta investigación al estar enfocada en estudios de caso, no puede llegar a generalidades sobre la realidad de la clase individual de los múltiples contextos en los que se usa este formato de clase. No obstante, si permite una aproximación al estudio de la subjetividad en relación con procesos formativos en la música, expone la importancia investigar sobre este tema y abre las puertas a otros estudios que puedan abarcar un grupo más amplio y/o por un periodo más largo de tiempo.

Un aspecto que quedó por fuera de esta investigación y que considero bastante importante para la comprensión de los procesos de elaboración de identidad en sujetos es el género. Si bien este trabajo no logró abarcar esta categoría dentro de su estudio, considero importante hacer un abordaje que permita ver cómo las subjetividades políticas interactúan desde la construcción de masculinidades y feminidades en la clase individual de instrumento, estando estas siempre en tensión debido a las dinámicas de poder que implican dentro de nuestra sociedad.

⁵⁸ Estas características son asociadas por De Zubiría (2006) a la escuela nueva o modelo pedagógico autoestructurante.

7. Referencias

I. Bibliografía

Auer, L. (1921) *Violin Playing As I Teach It*. Frederick A: Stokes Company Publishers. New York

Baker, G. & Frega, A. (2016) Los reportes del BID sobre El Sistema: nuevas perspectivas sobre la historia y la historiografía del Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela. *Epistemus: Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*. (4), 2. Pp. 54 – 83.

Berger, P. Luckmann, T. (1995) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Barcelona, España.

Bergeron, K & Bohlman, P. (eds.) (1992) Prólogo y Epílogo. En *Disciplining Music: Musicology and Its Canons*. The university of Chicago Press. Chicago.

Becker, H. (2008) *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires

Blumer, H. (1982) *Interaccionismo simbólico*. Hora S.A editora, Barcelona, España.

Bonvillani, A. (2012) Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.

Bourdieu, P. (1987) Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*. (2), 5. Otoño. pp. 1-6. UAM- Azcapotzalco, México.

Butler, J. & Lourties, M. (1998). Actos performativos y constitución del género: Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, (18), pp. 296-314.

- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de docentes de música*. Maipue, editorial. Buenos Aires.
- Carabetta, S. (2016). Algo hace Ruido en la Educación Musical. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. (1), 1. pp. 11-32.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá, Colombia.
- Foucault, M. (1984). Cómo se ejerce el poder. *La Cultura en México (suplemento de la Revista Siempre)*.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*. julio–septiembre. (50), 3. pp. 3-20.
- Gaunt, H. (2004). “One-to-one relationships. A case study of teachers’ perspectives on instrumental/vocal lessons on a conservatoire”. En *Preparing musicians, making new sound worlds*. Escola Superior de Música de Catalunya. Barcelona, España. pp. 55-67.
- Goffman, E. (2009). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. Buenos Aires, Argentina. pp. 13-39.
- Hall, S. (2010). Sin garantías: trayectoria y problemáticas en estudios culturales. Envió Editores.
- Hernández, O. (2007). Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia. *Revista de música latinoamericana*. (28), 2. Pp. 242 – 270.
- Jorquera, C. (2006) Educación musical: aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la escuela*. (58),1, pp. 69-78.

- Martí, J. (1996). Etnomusicología, folklore y relevancia social en: ACTAS del Primer Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Pp. 11-21
- Mead, G. (1991). La génesis del self y el control social. *Reis*. (55). pp. 165-186
- Mejía, J. (2004) Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*. (8), 13. pp. 277-299.
- Mesa, L. (2014) Hacia una reconstrucción del concepto de “músico profesional” en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología. Editorial de la Universidad de Granada: Granada.
- Musumeci, O. & Shifres, F. (2003) Música, talento y ejecución: el sistema de un conservatorio. Reseña. *Orpheotron: estudio e investigación. Conservatorio Alberto Ginastera*. (6). pp. 99-120.
- Palacios, J. (1989). La cuestión escolar: críticas y alternativas. Laia: Barcelona.
- Plantinga, L. (2008) *La música romántica*. Akal, ediciones: Madrid
- Ruiz, A. & Prada, M. (2012) La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Scarano, L. (1997). Travesías de la subjetividad: Ficciones del sujeto / Posiciones del sujeto. *CELEHIS. Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*. (9). pp. 13-29.
- Tuñón, J. (2016). Justificación, diseño y evaluación de una unidad didáctica. *Revista AV Notas*. mayo. (1), pp. 124-147.

II. Entrevistas

A continuación, aparece el listado de las entrevistas realizadas para el desarrollo de esta investigación, manteniendo la nomenclatura usada en el trabajo con el fin de proteger la identidad de los participantes

M4 (maestro de interpretación de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 6 de diciembre de 2017. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

M1 (maestro de interpretación de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 15 de diciembre de 2017. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

M3 (maestro de interpretación de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 15 de diciembre de 2017. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

M2 (maestro de interpretación de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 31 de enero de 2018. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

E1 (estudiante de interpretación de noveno semestre de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 6 de febrero de 2018. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

E3 (estudiante de interpretación de quinto semestre de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 12 de febrero de 2018. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

E2 (estudiante de interpretación de quinto semestre de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 16 de febrero de 2018. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

E1 (estudiante de interpretación de tercer semestre de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 13 de marzo de 2018. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.

M2 (maestro de interpretación de la Pontificia Universidad Javeriana), Bogotá D.C., 13 de marzo de 2018. [Archivo de audio]. Copia en posesión del autor.