

La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación

HIGHER MUSICAL EDUCATION IN COLOMBIA: INTERCULTURALITY AS A PROPOSAL FOR RENEWAL

Pilar Jovanna Holguín Tovar¹

Resumen

Se propone aquí la interculturalidad como base para un modelo de educación musical superior adaptado a la realidad latinoamericana. En una primera parte se hará un análisis de lo que ha acontecido en la enseñanza de la música en cuanto a modelos de educación y su relación con el entorno cultural real, así como su incidencia en la formación de compositores. En una segunda parte se mostrará la interculturalidad como propuesta para gestar unos nuevos modelos de educación, una nueva relación con el entorno cultural real, una renovada formación de compositores preparados para leer esa realidad y darle un propósito más definido a la música.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y coordinadora del Área de Teoría de la Licenciatura en Música. Desde el año 2005 dirige el grupo de In Crescendo, dedicado a la investigación de problemas pedagógico-musicales. Correo electrónico: teoriadelamusicauptc@gmail.com.

Palabras clave

Educación musical, interculturalidad, currículo.

Abstract

Interculturality is here proposed as a basis for a model of higher musical education that is adapted to Latin-America. In the first part of the text, an analysis of the models that are being used and their relation with the real environment is presented, also showing the effects of the models on the education of composers. In the second part, interculturality is proposed as a way of creating new educational models with a new relationship to the environment, in order to educate new composers that are prepared to interact with the environment and give their music a more defined purpose.

Key words

Musical education, aesthetic, Latin America, academic music, interculturalidad.

Introducción

Este texto tiene como objetivo presentar panorámicamente un análisis reflexivo de algunas características generales a nivel histórico, político y social de la educación musical de América Latina, específicamente en la formación superior y la repetición de modelos foráneos que posiblemente, poco o nada interpretan las realidades culturales de nuestros contextos. En general, en Colombia los planteamientos educativos musicales de las universidades son tomados de conservatorios norteamericanos o europeos; es necesario tener en cuenta que la tendencia humanista en América Latina muestra un camino para llenar los vacíos que este contexto implica: el camino de la interculturalidad; una opción en la comprensión de la realidad cultural de nuestros países.

Entonces, será necesario preguntarse por los modelos de educación musical que se manejan en todas las instituciones de formación superior y los currículos que poco o nada proponen acerca del estudio de las músicas indígenas, étnicas o negras, teniendo en cuenta que las fuentes viven y se encuentran al alcance de la academia, pero solamente se han observado desde la disciplina histórica o etnomusicológica, de manera aislada. La inclusión de estas temáticas generaría la aceptación de un contexto intercultural permitiendo

“que se acepte el mutuo aprendizaje y se abra un proceso de transformación por interacción cultural”². En el caso específico de la formación de compositores, estos planteamientos son apremiantes pues son ellos quienes directamente exponen sus creaciones como parte de los productos nacionales. Si la universidad no incluye esta “realidad cultural” en su pensum: ¿cómo los instruirá para que interpreten los contextos musicales que presenta el país y creen a partir de ello?

Así, pues, para desarrollar lo anteriormente dicho, se dividirá el escrito en dos grandes partes: en la primera se hará un análisis de lo que ha acontecido en la enseñanza de la música en cuanto a modelos de educación y su relación con el entorno cultural real; de igual modo, la incidencia que tales modelos han tenido en la formación de compositores a quienes se prepara suficientemente para leer esa realidad. En la segunda parte mostraremos la interculturalidad como propuesta para gestar unos nuevos modelos de educación, una nueva relación con el entorno cultural real, una renovada formación de compositores preparados para leer esa realidad y darle un propósito más definido a la música.

² Raúl Fonet-Betancourt habla de un pensamiento transdisciplinar que se ha desarrollado en EEUU. por el grupo de Estudios Latinoamericanos (cf. Fonet-Betancourt, 2004: 116).

Antecedentes

El presente texto surge del trabajo de investigación “La estética en la composición erudita: para un acercamiento a la comprensión de la estética musical colombiana en el siglo XX” que nace por la necesidad de ahondar y documentar el ámbito académico sobre los problemas estéticos que presenta la música, en este caso acerca de la composición musical erudita, que poco o nada se han abordado en el país. Se observó que en Colombia, la composición de música erudita se ha desarrollado desde 1910, y a través del siglo XX, compositores y obras fueron premiados, primero en el extranjero y posteriormente, con la creación de los Premios Nacionales de Cultura en 1992, dentro del país. Con estos antecedentes, y por el creciente desarrollo socio-musical se hace necesario realizar **análisis estéticos** de las obras que han sido merecedoras de premios nacionales e internacionales durante el siglo XX, además de una catalogación y difusión de obras junto con sus creadores.

Ya que, la información que existe de compositores y obras creadas en el siglo XX en Colombia, se encuentra en primer lugar en comentarios y breves biografías de los programas de mano de las orquestas que interpretan las obras o que las estrenan actualmente; estos programas son realizados por musicólogos. En segundo lugar, en algunas revistas o enciclopedias especializadas en el tema, que no contienen toda la producción musical sino solamente información biográfica de los compositores más reconocidos a nivel internacional e incluyen brevísimas reseñas de sus obras. Y por último, en el Centro de Documentación del Ministerio de Cultura (o en los archivos del Centro de Documentación del antiguo Colcultura) donde se encuentran además de los comentarios musicológicos, en algunos casos con evaluación estética, partituras y grabaciones de las obras. En segundo lugar, el tema de la estética de la música no ha sido abordado desde ninguna de las publicaciones anteriormente mencionadas

Entonces, en el trabajo de investigación se pretendió explicitar el análisis estético de tres obras y este análisis partió de la mirada de los tres componentes que intervienen en el acto creativo musical: el compositor, la composición y el contexto en que fue creada la obra. Continuando con el procedimiento, la construcción del modelo de análisis estético se aplicó a cada una de las obras utilizando un método hermenéutico, y por lo tanto se accedió a la comprensión de cada obra como un proceso de reconstrucción psicológica, es decir, de reconstrucción bibliográfica y conceptual de la intención original del autor y del medio que lo rodeó o en el que se enmarcó la composición. Así pues, se involucró al tradicional análisis musical que descifra la forma, lenguaje y estilo compositivo en conjunción con categorías o cuestiones propias de la producción filosófica en determinado tiempo. Esto permitió evaluar la necesidad de replantear el tipo de razonamiento y examen para la música latinoamericana y colombiana.

Algunos resultados de este trabajo permiten afirmar, primero, que dentro de las políticas culturales que existen en el país desde 1990 se reconoce que en Colombia existe la **plurietnicidad y la pluriculturalidad**, que contempla **la cultura como fundamento de la nacionalidad**, y el Informe del Sistema Nacional de Cultura al hablar de la música erudita reconoce la importancia de ésta, pero en menor escala y registra la creación y divulgación de las músicas tradicionales, étnicas y urbanas, entonces, tal vez, nuestra sociedad no se ha apropiado de la música “docta” o todavía, la música erudita se encuentra en etapa de gestación y dentro de algunos años comenzará a tener más atención de los académicos del país, pues en la actualidad 24 universidades del país ofrecen formación especializada en el área que directa o indirectamente, a través de sus egresados, influirá en la audiencia y demanda de esta música.

Segundo, el estudio de la música erudita occidental, desde la mirada de los artistas y filósofos románticos europeos del siglo XIX, ha propiciado desarrollos teóricos capaces de aportar reflexiones estéticas al ámbito sociológico, filosófico y musical.

Latinoamérica en el siglo XX desarrolló un estilo musical propio y particular, que para muchos, aún los especialistas en el tema, es desconocido y brinda un amplio campo para la investigación.

Tercero, la historia musical de nuestro subcontinente no se ha desarrollado cronológicamente, ni ha tenido un proceso gradual de maduración. El fenómeno de la música latinoamericana no responde a los hechos socio-culturales acaecidos en su historia, como sí ocurre en la música europea. En Latinoamérica, responde a otro tipo de factores anímicos, raciales y referentes al crecimiento de esta sociedad que integra dentro de sí lo ajeno y lo autóctono. Teniendo en cuenta lo anterior, son muchos los cuestionamientos que surgen alrededor del tema, de carácter sociológico, pedagógico, musicológico y filosófico acerca de la producción musical que se ha realizado durante 100 años en Colombia; de aquellos subproblemas pedagógicos, se plantea a continuación el de la formación de compositores en las universidades del país; esta educación dista de la intención de crear **una estética propia**, ya que no ofrece mayores posibilidades a los estudiantes al excluir de conservatorios y escuelas de música, las músicas folclóricas o populares.

Apuntes sobre la historia de la educación musical en América Latina

Sea dicho, en primer lugar, que las referencias sobre música y educación musical datan de la época de la Colonia, ya que a partir de la llegada de españoles y portugueses comienzan a escribirse los hechos acontecidos, según el saber historiográfico, saber propiamente occidental. Por lo menos, en la Colonia, la educación musical parece hacer parte de un proyecto social, religioso, económico y político de dos potencias del mundo en el siglo XV. Los orígenes de las primeras clases de música están a cargo de las órdenes religiosas que se asentaron en Latinoamérica. Estas órdenes se convirtieron en promotoras del trasplante de la cultura colonizadora de la época, que con

sus acciones fortalecieron el asentamiento y la dominación de los imperios teocráticos, pues la música sirvió como instrumento catequizador de la población indígena, instrumento que no encontró resistencia por parte de los nativos; como cita Gerard Béhague, “[Los misioneros] continuamente elogiaron la aptitud de los indios para asimilar los rasgos culturales europeos, sobre todo la música” (Béhague, 1983: 22). De ser un instrumento de conversión, con el paso del tiempo, fue ganando la aceptación y la disposición de los indígenas, evidenciada en la construcción y conformación de agrupaciones instrumentales y vocales similares a las europeas, durante la primera mitad del siglo XVI.

Para la segunda mitad del siglo XVI, los colegios fundados por Franciscanos y Jesuitas a lo largo del continente incluían en sus planes de estudio la educación musical y especialmente, seleccionaban a los hijos de la “nobleza” indígena como parte de este proyecto de instrucción. He aquí un caso nombrado por Béhague:

En Quito, los Franciscanos organizaron el Colegio de San Andrés (1550-1581) para hijos de caciques indios. Su instrucción musical consistía principalmente en familiarizar a los “nativos” primero con el canto gregoriano y más tarde con el canto de órgano o polifonía. Se tiene información de que ejemplares impresos de motetes del famoso compositor español Francisco Guerrero, publicados en 1570, habían sido adquiridos por el colegio pocos años más tarde, lo que muestra el grado de perfección musical de los coros de indios (Béhague, 1983: 23).

Las crónicas de los siglos XVI y XVII escritas por los misioneros españoles narran sobre el “trasplante de los valores culturales europeos”, la descripción de la música nativa y la música europea (cf. Béhague, 1983: 25). Entonces se puede plantear algunos de los propósitos de la educación musical, así:

Los principales objetivos [de la Iglesia] que la impulsaron al desarrollo de este arte fueron: proveer música necesaria para el culto, facilitar la adaptación de la sociedad indígena a los nuevos patrones socioculturales y utilizarla como instrumento de evangelización. Así lo señala el texto del Padre Smith, quien fue uno de los misioneros Jesuitas más destacados de la zona de las reducciones de Chiquitos: “Enseñamos a la gente todas esas cosas mundanas para que se deshagan de sus costumbres rudas y se asemejen a personas civilizadas predispuestas al cristianismo” (Couve y Dal Pino, 2002: 6).

Tal era el desempeño musical desarrollado por los indígenas que en la mitad del siglo XVIII, el Papa Benedicto XVI alabó el canto de misas en el Paraguay, manifestando que no existía diferencia entre Europa y esta población. El logro de la imitación de los modelos musicales europeos fue bastante alto, culminando en esta época con brillantes composiciones creadas por indígenas al mejor estilo del viejo continente y, sea dicho, brillantes porque fueron examinadas por maestros de composición españoles; se deduce por los principios de aquel entonces, que las obras cumplieron con los únicos modelos adecuados para la música religiosa de la época.

El siglo XVIII continuó cultivando el canto gregoriano para el culto, siendo patrocinado y transmitido por la Iglesia, a través de los maestros de Capilla y en cuanto a la música dramática e instrumental, las interpretaciones de las obras escritas en Europa no se demoraban en llegar, junto con virtuosos ejecutantes de instrumentos que conformaban las agrupaciones. De lo anterior se deduce que la enseñanza de la música instrumental y vocal no sacra era de carácter informal, siempre conservando la idea de mantener un modo de ser que incluía las tradiciones, la política y por supuesto el esparcimiento que daba el arte a los europeos y criollos en el Nuevo Continente.

Por su parte, la época Republicana comenzó con la búsqueda de la independencia de los imperios, situación que tendría profundas repercusiones en

el ámbito musical. El proyecto de Estado-Nación solicitaba todo tipo de manifestaciones artísticas que permitieran la construcción conjunta de la identidad; tomo el siguiente aparte del texto *Fragmentos de memoria* de Ivonne Pini para ilustrar este caso:

Como la nación no existía. Debía ser creada y por eso en el siglo XIX, por lo menos en sus comienzos, fue un proyecto revolucionario (...) A lo largo del siglo XIX, situación que se proyectó al XX se elaboró un imaginario cuya preocupación básica fue establecer ¿quiénes somos? (...) En el arte se produce, en esa etapa, una peculiar situación: hay que reivindicar valores nacionales (...) Para elaborar una memoria nacional los referentes culturales y la historia se constituyen en los ingredientes básicos (2001).

Esta labor fue la más importante en la consolidación de la idea de Nación y el movimiento artístico bautizado con el mismo nombre. Los estados latinoamericanos trataron de apoyar el desarrollo de la actividad musical y empezaron a crearse las instituciones musicales, orquestas, teatros y fundamentalmente las academias y/o conservatorios de música. Autoras como Couve y Dal Pino, muestran panorámicamente estas ideas, que pueden ser comunes para Latinoamérica, hacia la segunda mitad del siglo XIX:

A partir del siglo XIX y principios del siglo XX se crearon conservatorios dependientes del Estado, con el fin de promover la formación de artistas nacionales. En general estas instituciones aplicaron el modelo “conservatori” europeo, siendo de los más respetados el de París. [...] La permanencia y desarrollo tanto de conservatorios como de políticas protectoras del artista nacional dependieron fundamentalmente del interés de los hombres de gobierno por este arte, por lo tanto su desarrollo fue fluctuante teniendo en cuenta la azarosa vida política e institucional latinoamericana. [...] En países como Chile,

Colombia, Uruguay, Bolivia, el estado promovió la incorporación de la enseñanza musical a la formación básica general. La música se consideró un medio para ennoblecer al ciudadano poniendo de manifiesto sus virtudes, valores y capacidades (2002: 6-7).

Veamos en qué medida esto es sustentable en Colombia: en el texto *Historia de la Música en Santafé y Bogotá 1538-1938*, en el aparte llamado *El Estudio de la Música*, la autora describe que lo acontecido en la capital a fines del siglo XIX y el XX influyó en el resto del país (cf. Bermúdez, 2000:139). La creación de agrupaciones e institutos para la enseñanza de la música fueron el modelo para establecer parámetros, en cuanto a lo que debería ser la actividad musical y la enseñanza de la misma. Así, en 1882 se estableció la Academia Nacional de Música que buscaba primordialmente a través de su plan de estudios, la titulación para el ejercicio profesional de la música.

Entre los objetivos de la Academia estaban: “enseñar los rudimentos teóricos de la música, garantizar la proficiencia en el canto, la ejecución del piano y de los instrumentos de la orquesta y la banda” (Bermúdez, 2000: 136); esta institución aplicó los modelos de varios conservatorios como el de Londres, París, Bruselas, Madrid, Frankfurt y Leipzig no sólo para su pensum, sino para la organización administrativa de la misma. La estabilidad económica de ésta era oscilante y su primer director, Jorge Price, tuvo que mantenerla en algunos períodos. El propósito, como fue dicho anteriormente, fue el de la titulación por medio de una institución pública, pero éste no era el único, ya que se contemplaba una intención moral dentro de su reglamento: “Price creía firmemente que la música tenía el potencial para moldear el espíritu y a través de guías de comportamiento estricto, podía alejar al músico colombiano del consumo de alcohol y de la fiesta” (Bermúdez, 2000: 137).

Es evidente que la cita de Couve y Dal Pino, se cumple para el caso de Colombia. Las intenciones

y los objetivos son comunes a lo largo del continente: una preocupación entorno a la formación de lo que será la producción musical en el siglo XX. Para este siglo, los propósitos de las Academias se consolidan tomando nuevos rumbos y específicamente en Bogotá la llegada de Guillermo Uribe Holguín a la Academia Nacional de Música divide el panorama de la sociedad capitalina. Su objetivo primordial era establecer un ‘espacio’ para la música académica. Un espacio para enseñarla y para difundirla. Así cambia el nombre de Academia por el de Conservatorio, transformando los planes de estudio a semejanza de los de la Schola Cantorum de París. La música requería otro tipo de expresividad que se apoyaba en las ideas nacionalistas del resto del continente; pero a pesar de las reformas de Uribe Holguín, según describe Duque, Antonio María Valencia encontró errores en la enseñanza de la composición. La idea de crear una música académica que representara los postulados nacionalistas, no era fácil de concretar al interior del Conservatorio.

La constante lucha por atraer público, por formar instrumentistas y la fuerte raigambre de la música popular comenzaron a distanciar al Conservatorio del contexto en el cual estaba asentado. Había comenzado la fractura entre la música popular y la música académica en Bogotá; es así como fue prohibida la interpretación de la música popular colombiana y “las ejecuciones sin partituras para imponer la noción de la existencia de una sola música de calidad y valor” (Bermúdez, 2000: 148); esta postura recibió una pronta respuesta de los músicos que no pertenecían a este grupo, intensificando las ejecuciones de la música popular.

Esta separación perjudicó la producción compositiva nacional, pues no se logró la articulación novedosa de los dos estilos propios del mestizaje cultural, heredado por la historia y conscientemente aceptado dentro de la educación musical, a través de la inclusión de los modelos de los conservatorios europeos. El resultado de esto fue el bajo impacto de la composición colombiana en el exterior, pues era realizada por pocos compositores y con un número reducido de obras.

Entonces surge la pregunta ¿cuál es la causa de que el conservatorio no haya generado la creación de música con identidad dentro y fuera del país?

Con estos antecedentes, el Conservatorio se adjunta a la Universidad Nacional en 1936. Comienza la historia de la educación musical superior en el país, ya no desde el emblema institucional de la música en el siglo XIX, el Conservatorio, sino desde una institución que tiene por objetivo mostrar la multiplicidad de saberes desde muy diversas perspectivas. Después de 70 años, es posible preguntar ¿qué tanto han cambiado los modelos educativos de la música del siglo XIX en la universidad de principios del siglo XXI? ¿Continúa el pensum de la Schola Cantorum París, o se ha dado una apertura a modelos norteamericanos, rusos, alemanes? ¿En qué medida esto ha contribuido al desarrollo y fortalecimiento de la música nacional en el ámbito académico desde fines de 1940?

Son preguntas que quedan abiertas. Difíciles de contestar sin la rigurosidad de la investigación; pero se puede intuir que en muchos centros educativos continúan los antiguos modelos o se han afianzando modelos extranjeros que no preparan al compositor formado en la universidad, para transcribir, interpretar y comunicar los distintos contextos musicales del país, por medio de la música.

Al decir contextos musicales, la referencia se hace específicamente a la música negra de las dos costas y a la música indígena que apenas recientemente se han hecho visibles a través del estudio de etnomusicólogos e historiadores. A pesar de los esfuerzos, aún no se inscriben en los planes de estudio de las carreras en música. Al parecer, estas músicas, posiblemente son tomadas como un mínimo apéndice de la música colombiana; no debería ser así, pues ellas son la expresión de los distintos grupos étnicos indígenas o negros que viven a lo largo del territorio nacional. En algunas instituciones de educación superior se han hecho presentes a través de cátedras externas, fuera de los planes curriculares de estudio en música o se estudian contenidas en un solo ciclo como un

aparte de la historia, entonces, si en la educación superior, el objetivo de la formación de compositores es el desarrollo de la expresividad musical nacional, ¿será necesario el ingreso de las “otras” formas de pensamiento y expresión musical que tienen aquellos grupos raciales antiguos? Y ¿desde qué perspectiva se puede orientar esa inclusión?

La interculturalidad como renovación

Dentro de los estudios de la Filosofía Latinoamericana en el siglo XX, se ha venido tratando el tema de la *interculturalidad*, como forma de comprensión e interrelación de otros modos de ser, que incluyen el ser Latinoamericano. Esta comprensión se hace necesaria por la diversidad de subculturas que se heredaron y transformaron desde la Conquista. El propósito de este proyecto de diálogo intercultural (así llamado por Fernet Betancourt) busca el reconocimiento de las distintas culturas para conocer mejor la propia y aquella que es “distinta”, permitiendo establecer puntos comunes hacia la identidad de lo propio.

¿Es válido esto para la educación superior en música? Absolutamente sí, pues visto desde diferentes perspectivas como la historia racial de América Latina, los contextos musicales de los grupos sociales existentes en el país y la globalización hacen que sea necesaria una revisión profunda de cómo se educa en la música actualmente y sobre cómo se debe formar músicos en el futuro próximo. Esta revisión puede brindar conclusiones sobre qué tan excluyente es la formación de nuestros músicos de acuerdo con esto y sobre todo cuán beneficiosa sería la inclusión de otros aspectos dignos de tener en cuenta para renovar la música y su propósito en los seres humanos, que incidirá, evidentemente, en la creación y proyección de la nueva música colombiana, pues dentro de la mayoría de las instituciones de educación superior se formarían compositores que crearían aquello con lo que el país se podrá identificar como “propio” y con ello harían un mayor aporte a otras latitudes.

A continuación, se presentan algunas proposiciones de la *tendencia o diálogo intercultural* que permitirán entrar en la reflexión por la enseñanza musical universitaria y los productos culturales que conlleva:

Aceptación de un pensamiento plural: las diversas formas de pensar se empiezan a reconocer en los grupos culturales que no pertenecen al primer mundo, al mundo occidental “civilizado” al que se le ha otorgado la característica de única y verdadera: “La imagen de una única razón humana, con representantes caracterizados por su sexo: hombres, por su raza: blancos, y por su concepción del mundo, [...]. Regularmente se trata de la imagen de un único desarrollo: existe un único origen, un proceso, y un fin” (Wimmer, 1995: 3).

Las distintas formas de pensar brindan nuevos conceptos sobre el respeto por la diferencia. Los modelos de enseñanza en música siempre han sido transculturales, esto quiere decir que van más allá de una comunidad y de su historia dictando reglas universales y únicos modos de pensar la música. En Colombia existen otras formas de reflexión que son válidas y estimables de ser estudiadas en los programas profesionales en música.

Reconocimiento de las tradiciones culturales: este reconocimiento debe empezar por legitimar la historia y las expresiones que se han generado en una población: “[...] Es fundamental un pensamiento que es consciente de las condiciones culturales de cada tradición, de la culturalidad de los conceptos, las terminologías, los métodos, etc., y a pesar de todo no quiere renunciar al intento de buscar verdades universales” (Wimmer, 1995: 3).

En nuestro caso es el reconocer que existen diferentes formas de musicar y de conceptuar esa música en el país, pero no como entes apartados del oficio, sino en articulación con la forma tradicional de la música occidental.

Universalidad a partir de la diversidad: se trata de formar un tejido entre los distintos grupos culturales que rodean al ser humano, en primera medida desde su peculiaridad y posteriormente encontrando los puntos comunes y beneficiosos de todas las particularidades. Esto amplía la visión de mundo, de lenguajes y expresión: “Aceptar conscientemente el particularismo y abnegar ese gran gesto en el que consiste el intento transcultural” (Wimmer, 1995: 3).

El éxito consiste en no negar ninguna, pues negar la tradición de la música occidental, en nuestro caso es deshistorizar el proceso musical. Negar las “otras” formas de pensamiento y expresión musical es negarnos a nosotros mismos, es una pérdida de la identidad.

Conclusiones

Tener en cuenta las temáticas anteriores posibilitará crear una nueva propuesta para ser aplicada en la educación superior, con el objetivo de formar todo tipo de músicos y especialmente de compositores que dialoguen con las distintas formas culturales del *hacer música*, desde la técnica occidental que haya elegido el programa profesional y desde lo que brindan las culturas de antigua tradición musical característica en el país.

Pensar en una educación intercultural en la música profesional para un compositor introduce nuevos modelos de educación para diferentes contextos culturales y regionales. Esto permite abrir nuevos campos de expresividad y proponer una nueva concepción de la música. Además, admite realizar distintas investigaciones en relación directa con fuentes que muestran la historia, los parámetros de belleza o aquello que subyace en esta música y que fundamenta el pensamiento de la comunidad. Dejará conocer estructuras, patrones rítmicos y melódicos posibles: cantar, analizar e imitar dentro del aula a través de los símbolos de occidente y los propios de estas culturas para mostrarlos al mundo.

La relación con el medio será directa. La universidad podrá interactuar constantemente con los distintos grupos sociales que han heredado tradiciones antiguas de la música y así se podrá socializar la diversidad cultural poco conocida y reconocida a través de egresados, docentes y profesores. Los músicos de estas comunidades podrán enseñar de “otro modo” aquello que les fue legado, permitiendo así una formación humanista e integral de cualquier músico colombiano.

Uno de los beneficios más importantes será el que reciba el compositor, pues podrá conocer la tradición occidental y la tradición histórico-musical del país. Conjugando los dos conceptos podrá crear una música universal con conocimiento de muchas causas, permitiendo a través de este conocimiento musical intercultural, que el público se identifique con su creación, dando cabida a la vez a la tradición colombiana y a la tradición occidental.

Muy posiblemente en la educación superior en música, sea una tarea urgente introducir este que retomen sistemáticamente el caso de la música colombiana. Para ello será necesario desmontar imaginarios, permitiendo así ampliar desde diferentes disciplinas el estudio de la música colombiana con el propósito de gestar compositores capaces de implementar ese elemento novedoso que hizo falta a principios del siglo XX. Y, si a principios del siglo XX existió la disputa, en el siglo XXI debe desaparecer esa disputa, empezando por contemplar un estudio encaminado a la enseñanza de la composición de las “otras” músicas del país. Pero esto debe ser articulado con el propósito de conocer algo más de lo que legó occidente y poderlo articular, como en algún tiempo se ha hecho con la raza. El hecho de no ser incluidas es negarlas. Negar en las universidades la existencia de estas músicas es negar la historia, cambiar es acceder a “que se acepte el mutuo aprendizaje y se abra un proceso de transformación por interacción cultural” (Fornet-Betancourt, 2004: 116).

Bibliografía

- Béhague, G. (1983). *La música en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Bermúdez, E. y Duque, E. A. (1999). *Historia de la música en Santafé y Bogotá 1538-1938*. Bogotá: Fundación Música.
- Couve, A. y Dal Pino, C. (2002). La investigación histórica en educación musical: un estudio de caso. *Cuadernos interamericanos de educación musical*, vol 2-3. enero de 2002, disponible en Internet: <http://www.ejournal.unam.mx/ciinvedmus/vol02-03/cem0301.pdf>.
- Fornet Betancourt, R. *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Pini, I. (2001). *Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Biblioteca Luis Ángel Arango, BLa digital, Edición original: Bogotá, Ediciones Uniandes, 2001 disponible en Internet: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/todaslasartes/fra/fra3.htm>.
- Wimmer, F. M. (1995). Filosofía Intercultural ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía? *Revista de Filosofía*, San José, Costa Rica. XXXIII (80), versión januar 2001, disponible en Internet: <http://homepage.univie.ac.at/franz.martin.wimmer/intphsp96.pdf>.