

Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia*

AN ANALYSIS OF THE IDEOLOGICAL ASSUMPTIONS BEHIND COLLEGE MUSIC EDUCATION IN COLOMBIA

UMA ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS SUBJACENTES À EDUCAÇÃO MUSICAL UNIVERSITÁRIA NA COLÔMBIA

Juan Sebastián Ochoa Escobar**

Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas
/ Volumen 11 - Número 1 / enero - junio de 2016
/ ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 99-129

Fecha de recepción: 24 de septiembre de 2015 | Fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2015 | Disponible en línea: 30 de mayo de 2016. Encuentre este artículo en <http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>
doi:10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse

* Artículo de Investigación. Se desprende de su tesis de maestría en Estudios Culturales (2011) titulada "La 'práctica común' como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia".

** Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas (PUJ). Profesor en la Universidad de Antioquia y el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM).



Resumen

Apelando al proyecto teórico de modernidad/colonialidad, así como a conceptos de Bourdieu (“distinción”) y Eduard Said (“textualismo”), el artículo plantea una mirada crítica a la educación musical universitaria en Colombia por su enfoque eurocéntrico. El proyecto toma como objeto de estudio tres programas paradigmáticos en la educación musical universitaria en Colombia, estos son las carreras de música de la Pontificia Universidad Javeriana, el Conservatorio (Universidad Nacional de Colombia) y la ASAB (adscrita a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas), y los analiza a partir de entrevistas a profesores y directivos, y etnografías de clase. Los análisis se realizan en lo que aquí se llama un eje horizontal, es decir, los supuestos ideológicos comunes a los profesores de los diferentes programas, que constituyen el marco epistemológico que sustenta sus comentarios, actitudes y propuestas sobre la educación musical universitaria en Colombia.

Palabras clave: educación musical; poscolonialidad; eurocentrismo; pedagogía

Abstract

Based on the Modernity/coloniality theoretical project, as well as on concepts such as Bourdieu’s “distinction” and Said’s “textualism”, this article sets out a critical appraisal to college music education in Colombia due to its Eurocentric bias. The project takes as case studies three paradigmatic college music programs at Pontificia Universidad Javeriana, the National Conservatory at Universidad Nacional de Colombia, and ASAB (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), analyzing them through interviews to professors and academic administrators, and the realization of class ethnographies. Such analysis were performed in what is called here an horizontal axis, that is, the common ideological assumptions shared by professors, which constitute the epistemological frame supporting their commentaries, attitudes, and applications on college music education in Colombia.

Keywords: music education; poscoloniality; eurocentrism; pedagogy

Resumo

Apelando ao projeto teórico de modernidade/colonialidade, bem como a conceitos de Bourdieu (“distinção”) e Eduard Said (“textualismo”), o artigo coloca um olhar crítico à educação musical universitária na Colômbia por seu foco eurocêntrico. O projeto toma como objeto de estudo três programas paradigmáticos na educação musical universitária na Colômbia, eles são os programas de graduação em música da Pontificia Universidad Javeriana, o Conservatorio (Universidad Nacional de Colombia) e a ASAB (anexada à Universidad Distrital Francisco José de Caldas), que são analisados a partir de entrevistas a professores e coordenadores, e etnografias nas salas de aula. As análises são realizadas no que aqui se chama de eixo horizontal, quer dizer, os pressupostos ideológicos comuns aos professores dos diferentes programas, que constituem o quadro epistemológico que sustenta seus comentários, atitudes e propostas sobre a educação musical universitária na Colômbia.

Palavras chave: educação musical; pós-colonialidade; eurocentrismo; pedagogia

INTRODUCCIÓN

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

(Green, 2001, p. 187).¹

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

(Said, 2004, p. 25).

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

Desde ese momento me comenzaron a rondar una serie de preguntas sobre las cuales no he dejado de reflexionar y que han marcado mi carrera, primero como estudiante y luego como profesor. ¿Por qué tenía mi compañero el derecho a invalidar mis gustos musicales? ¿Por qué no podía más bien yo invalidar el suyo? ¿O por qué invalidar gustos, como si no fueran gustos sino cuestiones de saber o ignorar, o de ser “culto” o “inculto”? ¿Por qué no podía yo tener derecho a unas preferencias musicales diferentes? Con el tiempo comencé a comprender que esas distinciones no son naturales sino construidas, producto de relaciones de poder, en una sociedad enmarcada dentro de fuertes procesos coloniales. Como dice Ana María Ochoa:

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

En la mayor parte de los países del mundo, en sitios tan distantes como Japón, Finlandia, Ghana, Singapur, Rusia, Francia, Estados Unidos o Perú, la educación musical formal a nivel universitario se ha dedicado principalmente, y en ocasiones exclusivamente, al estudio de la llamada música clásica, académica, artística o erudita (Green, 2003). Y Colombia no ha sido la excepción. Desde el comienzo de la Academia Nacional de Música a fines del siglo XIX (actual Conservatorio de Música de la Universidad Nacional en Bogotá), institución que constituyó la

primera opción de formación profesional en música, la música clásica ha constituido el principal objeto de estudio. Hoy en día, existen en Colombia treinta programas universitarios para la formación de músicos profesionales, casi todos ellos dedicados principalmente al estudio de esta misma música.

Sin embargo, son muchas y muy diferentes las manifestaciones musicales que se producen y circulan en el mundo. Por un lado, hay unas músicas que —producto de posiciones hegemónicas de unos países sobre otros— circulan a escala global, como pueden ser el rock, el pop, el jazz, o la misma música clásica, entre otras; y a la vez hay otras muchas manifestaciones musicales que se producen en contextos más locales y son de circulación un poco menos (o mucho menos) extendida. En medio de estas dos categorías se encuentran muchísimas músicas que deambulan entre lo local y lo global.

Para acercarnos al planteamiento a términos un poco más concretos, miremos por ejemplo los datos de ventas de géneros musicales en el mundo en 1997 que presenta Lucy Green (2001, p. 2): 34,3% pop, 25,7% rock, 11,8% dance, 8,3% escucha fácil, 7,7% R&B, 3,6% clásica, 2,1% country, 1,4% otros, 1,2% jazz, 1,1% infantil, 0,8% reggae, 0,7% folk, 0,3% blues.

Si bien estos porcentajes pueden ser muy discutibles (la misma clasificación en géneros parece ser producida desde el punto de vista de un inglés, el año de medición puede dar una cifra en algo diferente a la situación actual, y la circulación de la música no se mide sólo en términos de ventas de discos), nos pueden servir como un indicador macro de la diversidad de manifestaciones musicales que hay en el mundo, mucho más allá de la música clásica. En estos datos, la música clásica aparece solo con el 3,6% de las ventas de música en el mundo, lo cual implica que el restante 96,4% de las ventas pertenecen a otros muchos tipos de músicas. Ante este panorama surge la pregunta ¿por qué, siendo tantas las manifestaciones musicales que ocurren en el mundo, la educación musical universitaria se ha concentrado en la música clásica?²

Ahora, si hacemos esta misma pregunta desde el contexto particular colombiano surgen inquietudes similares. Colombia es un país donde se produce y circula una gran cantidad de manifestaciones musicales diferentes, debido principalmente a dos aspectos básicos. Primero, en parte por su posición geográfica estratégica que la ubica como punto de conexión entre el norte y el sur de América, Colombia ha sido un punto de tránsito de muchas músicas que viajan de un lado al otro. Muchas músicas mexicanas, cubanas y norteamericanas, así como músicas argentinas, bolivianas y ecuatorianas (por mencionar algunos países) han encontrado en Colombia espacios para su producción y circulación, y han encontrado públicos que no solo las consumen sino que también las producen, en formas de apropiación que trascienden el simple consumo. Las rancheras, el tango, la salsa, el son cubano, entre otras, se han convertido en músicas tan arraigadas en Colombia como (o en algunos casos incluso más que) en sus países de origen. Y segundo, por ser Colombia un país que alberga una gran cantidad de culturas (la Constitución Política de 1991 lo ha definido como multiétnico y pluricultural), se han producido al interior mismo del país una gran cantidad de manifestaciones musicales muy diversas, diversidad de tal tamaño que aun los colombianos no terminamos de asimilar y comprender. Por solo mencionar algunos géneros contrastantes, en este país han surgido el paseo, bambuco, currulao, cumbia, bunde y torbellino. El mismo Ministerio de Cultura en su Plan Nacional de Música para la Convivencia ha dividido al país en once ejes musicales diferentes, y esto solo refiriéndose a las músicas tradicionales, lo cual es un indicio de la gran diversidad de prácticas musicales en nuestro país.³

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

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

A lo largo de este artículo buscaré entonces responder a estas preguntas. Si bien existen numerosos textos que han evidenciado la ideología que hay en la educación musical universitaria enfocada hacia el estudio de la música clásica (educación que es hegemónica en muchas partes del mundo), entre los que puedo destacar los trabajos de Green (2001), Nettle (1995), Kingsbury (1988), Arenas (2009) y Hernández (2007), existen pocos escritos que traten de ver esta problemática en contextos concretos de educación musical universitaria en Colombia. Tal vez los dos más relevantes (que conozco) son los textos de Zapata et al. (2004) que hace un estudio de la carrera de música en la Universidad Pedagógica Nacional, y el de Asprilla y De La Guardia (2009) que lo hace para la Universidad Central.⁴ Sin embargo, estos dos estudios no abordan el problema desde el punto de vista ideológico y de las relaciones de poder, lo cual constituye el eje de mi propuesta. Las decisiones estéticas, pedagógicas o académicas, responden inevitablemente también a posiciones ideológicas, éticas y políticas. La educación musical en Colombia no es un “reflejo” de lo que es la sociedad colombiana, sino que ella misma es parte constructora o creadora de esa misma sociedad: en ella se crean y reproducen ideologías, formas de ser, visiones de mundo. Por eso, pensar la educación musical no es un asunto lúdico o de solo implicaciones estéticas, sino que ante todo tiene implicaciones políticas, genera efectos concretos en la sociedad.

En este trabajo abordo el estudio de las ideologías que soportan la educación musical universitaria en Colombia a partir del estudio de caso de tres programas en Bogotá: el del Conservatorio de la Universidad Nacional, el de la Universidad Javeriana y el de la Universidad Distrital (cuya facultad de artes se conoce como la Academia Superior de Artes de Bogotá, ASAB). Tomo el programa del Conservatorio por ser la primera institución en ofrecer educación musical formal a nivel universitario en el país (programa que se remonta a finales del siglo XIX) y por ser un caso emblemático de la educación musical tipo conservatorio en Colombia;⁵ el de la Javeriana por ser uno de los programas paradigmáticos en los últimos veinte años, el cual fue tomado como modelo por muchas otras instituciones para crear sus propios planes de estudio; y el de la ASAB por proponer una alternativa diferente a los programas anteriores, lo cual nos permite leerlos a contraluz, entenderlos mejor a partir de una mirada contrastante.

Tanto el programa del Conservatorio como el de la Javeriana responden a la educación musical hegemónica basada en el estudio de la música clásica, mientras que el programa de la ASAB es de los pocos que le ha apostado a una educación musical que incluye fuertemente las músicas populares y tradicionales (aunque más en los primeros años que actualmente). Estos tres programas siguen siendo hoy en día un referente importante para la creación y formación de otros programas de educación superior en música en Colombia. Por lo anterior, si bien los planteamientos que surgen a partir del estudio de estos tres programas en Bogotá no necesariamente se pueden extrapolar a los demás programas de educación en música en el país, estoy seguro de que pondrán en la mesa los tipos de posicionamientos, discusiones y

argumentaciones que se encuentran en general en la educación musical universitaria, no solo en Colombia sino también en otras partes del mundo.⁶

El artículo presenta los resultados de analizar dos aspectos puntuales de estos tres programas: las narrativas de los profesores y directivos, y las prácticas pedagógicas. Las narrativas se recogen a partir de entrevistas en profundidad, y las prácticas pedagógicas se estudian a partir de etnografías de clases. La intención es tratar de ver lo que llamo el eje horizontal, es decir, los planteamientos comunes en los profesores y directivos de estos programas, y que muchas veces son transversales a las diferentes instituciones aquí estudiadas. La idea es hacer una lectura entre líneas de los discursos de profesores y directivos de estas universidades, con el fin de encontrar los marcos de pensamiento que los subyacen o, dicho en otros términos, la episteme que los configura. Esta fuente primaria recolectada la analizo críticamente y la confronto y pongo en diálogo con fuentes secundarias relevantes para el tema abordado.⁷

En los años 2010 y 2011, en los cuales realicé la investigación que da pie a este artículo, me encontraba vinculado como docente de planta en el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. En mi condición de profesor de música en este programa desde el año 2001, tuve fuerte contacto con las políticas y dinámicas del programa y la institución, y el hecho de ser parte de ella me facilitó la obtención de información pertinente para su estudio. El presente trabajo cuenta entonces con más información y con análisis más profundos del programa de la Javeriana que de las otras instituciones.

Al realizar esta investigación me encontraba entonces en una posición conflictiva con respecto a la carrera de música de la Javeriana: era uno de sus profesores de planta, y al mismo tiempo tenía una posición crítica frente al mismo. Mi propia práctica musical, alejada de la tradición centroeuropea y más enfocada en músicas tradicionales y populares colombianas, chocaba con lo que desde el programa se defendía. Uno de los propósitos de esta investigación fue entonces hacer una lectura crítica desde adentro, para tratar de proponer transformaciones al interior mismo de la institución, y que pudieran también servir de reflexiones para otras instituciones tanto en el país como fuera de él. La apuesta era por aportar en la formulación de discusiones académicas profundas, en promover un permanente debate y sentido autocrítico, lo cual debe ser una de las bases de funcionamiento de cualquier universidad. Sin duda, este lugar particular desde el cual realicé la investigación enmarca y dirige en alguna medida los resultados aquí presentados.

CONCEPTOS DE LOS PROFESORES DE MÚSICA

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

(Bourdieu, 1998, p. 26)

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

En lo que quiero hacer énfasis es en lo siguiente: los posicionamientos que cada persona plantea y manifiesta hacen parte de la construcción identitaria. Sin embargo, cualquier individuo o grupo de personas no tiene una identidad única, fija y acabada, sino que, por el contrario, tiene múltiples identidades móviles en permanente construcción.

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

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

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

VISIÓN LINEAL DE LA HISTORIA: LA MÚSICA CLÁSICA COMO BASE DE TODAS LAS MÚSICAS ACTUALES

Uno de los problemas constitutivos del estudio casi exclusivo de la música clásica en la academia tiene que ver con una comprensión errónea de la historia. Muchos músicos piensan que la historia de Occidente es una sola, y que la música comienza en el Renacimiento y se puede leer a partir de los “grandes compositores”. Así, la música es como una carrera de relevos que tiene uno de sus pilares en Bach (tal vez el gran pilar, la base de todo), luego vienen Mozart, Haydn, Beethoven, luego Chopin, etcétera. Y después parece haber un punto ciego, como a comienzos del siglo XX, en el que la “historia de la música” se divide más o menos en dos partes: las músicas eruditas contemporáneas y las músicas populares y tradicionales, lo que implica que todas las músicas tendrían un origen común, una misma fuente y desarrollo que solo se complejiza a comienzos del siglo XX. El rock, la salsa, el tango, el porro, entre otras, todas estas músicas provendrían de la misma música clásica centroeuropea, donde la música erudita contemporánea sería la hija legítima y las demás serían hijas bastardas, desviaciones, tergiversaciones. Toda la música “occidental” tendría entonces sus orígenes en una misma tradición, y todos los músicos heredaríamos una línea de continuidad de los “grandes compositores”. Sting, The Beatles, Jorge Celedón, Alejo Durán, Petrona Martínez, Pedro Morales Pino, Guillermo Uribe Holguín, Don Omar, Carlos Gardel, Paco de Lucía, Rubén Blades, etcétera, todos serían una especie de tataratata nietos musicales de Bach. Esta forma de mirar la historia es acorde con el espíritu de la Constitución colombiana de 1886, la cual abogaba por una sola raza, una sola cultura. Todos los colombianos seríamos hijos de Europa, y todos debíamos tratar de ser homogéneos, uniformes: una sola raza, una sola lengua, un mismo Dios. Esta lectura, al igual que la Constitución de 1886, presenta una visión racista de nación, porque desconoce los múltiples aportes que a la nación colombiana han producido otros grupos humanos. Y no me refiero a la visión simplista de mencionar también el aporte de los indígenas y negros, sino que tanto europeos, como indígenas y negros que han participado en la conformación de la nación colombiana han sido siempre también muy heterogéneos: hay muchos tipos de “negros” venidos desde África, muchas culturas indígenas, y también variadas culturas europeas.

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

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

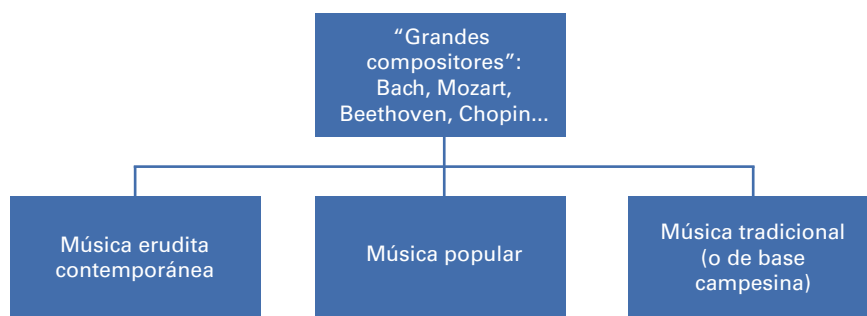


Figura 1. Visión evolucionista de la historia de las músicas.⁸

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

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

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

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

Y más explícitamente, un profesor del área teórica en la Javeriana, dijo:⁹

Esa discusión que hay mucho en la [Universidad] Pedagógica entre lo popular y lo clásico siempre me ha parecido ridícula. Y creo que esa discusión, que es muy en boga en Colombia, se debe un poco a que somos una cultura un poco arribista, y es que los clásicos tienden a sobredimensionarse frente a los otros, y los otros me parece que adoptan una postura similar, entonces dicen: esto no, porque esto otro sí. Entonces, hay una lucha un poco absurda. Si yo

me pongo a ver lo que pasa ahorita en música popular en algunas músicas, yo sigo viendo que Bach es vigente ahí, en esa música. Ahora, lo importante de ver a Bach, justamente, es que se va a poder ver también en música popular. Y esto no ocurre al revés precisamente porque Bach fue antes. (Profesor teóricas Javeriana 1, 2010)

El mismo profesor manifestó que músicas diferentes a la clásica deberían ser solo estudiadas a nivel de posgrado, de la siguiente manera: “No sé si la universidad deba enseñar esas músicas. (...) Pienso que, de alguna forma, esto deba ser más de especialización” (Profesor teóricas Javeriana 1, 2010).

Y otro profesor comentaba sobre la posibilidad de enseñar músicas diferentes a la clásica en las academias:

(Pregunta) ¿Si llega un estudiante y te dice “yo quiero es estudiar violín de charanga” vos dirías “listo, perfecto, si eso es lo que usted quiere está bien”, o dirías “venga mediamos”?

(Respuesta) No, pues, la universidad sí debería brindar estos espacios pero no como carrera. (Profesor de instrumento Javeriana, 2010)

De esta manera, se asume que los principios constitutivos y las lógicas con las que funciona, se estudia y se enseña la música clásica, son válidas para cualquier tipo de música. En una palabra, se asumen sus lógicas como universales. Así, quien quiera estudiar músicas colombianas o rock o salsa, por ejemplo, debe basarse en el estudio de los elementos de la música clásica, como elementos universales, lo cual nos recuerda la *hybris* del punto cero, ese punto de vista que se considera válido por sí mismo (Castro-Gómez, 2005).¹⁰ Por ejemplo, un profesor de la ASAB me decía lo siguiente acerca de su clase de Ensamble:

Como es un grupo básicamente de música colombiana entonces el aprendizaje de estilos de acompañamiento y de montaje y de recursos musicales *universales* aplicados a la música colombiana es súper importante. (Profesor ensamble ASAB, 2010)

Esta pretensión de universalidad para la música clásica parte de su propia invisibilización en el lenguaje. Me refiero a que, en numerosas ocasiones, aspectos o estudios particulares de la música clásica son nombrados simplemente como de “la música”. Por ejemplo, en la gran mayoría de programas universitarios en música existen las asignaturas “Historia de la música” y “Teoría,” cuando se refieren exclusivamente a la historia y la teoría de esta tradición eurocentrada en particular (Ochoa, 2003, p. 100).¹¹ Por ejemplo, un profesor me comentaba acerca de los estudiantes de la ASAB que se inclinan por las músicas colombianas:

Los pelaos que tocan bandola o tiple o cuatro no estudian una teoría específica de la música colombiana. Estudian la teoría de la música: armonía y todo el cuento. Pero lo están aplicando a su instrumento y al repertorio que tocan. (Profesor ensamble ASAB, 2010)¹²

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

En una clase de teoría de la música en la Javeriana, uno de los profesores mencionaba: “No olviden que la tradición de la música tonal le da mayor importancia al [modo] mayor que al menor”. Esta frase es eurocéntrica porque asume que la música tonal de la ‘práctica común’ es la única tradición tonal que existe cuando, en realidad, hay múltiples tradiciones con comportamientos diferentes.¹³ Por ejemplo, en la salsa y los bullerengues (que son músicas tonales) la mayor parte del repertorio está en menor, pero esto no cuenta para estas clases teóricas. Es nuevamente la invisibilización de otras prácticas y la pretensión de universalidad de la música clásica.

Otro profesor, justificando una clase teórica en la Javeriana que está basada en la “práctica común”, decía:

La clase (...), aunque parece que tiene un orden cronológico, ese orden cronológico se centra en ciertos aspectos de la música en particular que deben atravesar transversalmente cualquier estilo de música. (Profesor teóricas Javeriana 2, 2010)

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

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

Sin embargo, en la práctica ocurre de forma diferente a lo planteado en esta cita. No existe ningún músico que se pueda desempeñar en todas las músicas porque las músicas son como los lenguajes, y así como una persona puede aprender varios idiomas, no los puede hablar todos. Además, el hecho de que pueda hablar en un idioma no le da las “bases” para hablar en todos. Así como no existe un idioma “universal” que sea la base para cualquier otro idioma, no existe una música “universal” que sea básica para cualquier otra música.¹⁴

LA PRETENSIÓN DE SUPERIORIDAD DE LA MÚSICA CLÁSICA: LA *HYBRIS* DEL PUNTO CERO

De acuerdo nuevamente con Santiago Castro-Gómez, la *hybris* del punto cero corresponde a una pretensión de Occidente de estar en una plataforma de observación neutra desde la cual puede generar “un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista” (2005, p. 59). Esta pretensión de neutralidad valorativa de Occidente, así como permite que Occidente piense que sus criterios de juicio en un momento dado son los únicos válidos, es decir, que piense que no son ni sus criterios particulares ni corresponden a un momento particular sino que son criterios objetivos, sin momento y sin lugar, esto mismo se pasa a la valoración de la música, donde la teoría creada desde la “práctica común”, que corresponde a una música de un contexto histórico y social particular, se piense como la teoría de cualquier música. O, incluso, que saber de música se llegue a equiparar con saber de música clásica (música como sinónimo de música clásica).¹⁵

Esto nos permite entender, al menos en parte, el supuesto de que la música clásica es la base para todas las músicas, de tal manera que la música clásica se convertiría en ese parámetro de medida sobre el cual podríamos comprender cualquier otra música. El problema es

que esto constituye una práctica etnocéntrica, es decir, es tratar de comprender un fenómeno bajo los términos y las lógicas creados para comprender otro, es pensar como universales los criterios producidos desde una condición particular (Bourdieu, 1998, p. 505). En ese sentido, los criterios de valoración de la música clásica son pensados como los criterios con los que se valora la música, cualquier música, sin reconocer las lógicas internas de cada música en particular.

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

Las voces en un ejercicio de armonía, la manera como se mueven horizontal y verticalmente, yo creo que esas bases que enseñamos acá desde Bach se pueden extrapolar a cualquier música. Y de hecho creo que funciona así. (...) Es decir, las buenas melodías que hacía Bach y que hacían los clásicos, son las buenas melodías que hacen ahora también. Es decir, los mismos patrones. ¿Quién va a cambiar que el buen bajo, que se constituye en un 70% en grados conjuntos y un 30% en saltos en las cadencias, no funciona ahora? Esas son las buenas melodías. Las que tienen un punto extremo. ¿Quién lo hacía? Bach. Ahora lo hacen igual. Es decir, no hay manera de que no funcione. Cuando uno se pone a ver los coros o las melodías de música popular [se da cuenta de que] eso es Bach. No por nada el jazz se ha apoyado mucho en eso. (...) Aquí están las bases para cualquier cosa. (...) Entonces sí estamos enseñando algo que es la base de una cosa grande que es la música en general. (Profesor teóricas Javeriana 1, 2010)

En esta cita es claro cómo se piensa que las “buenas melodías” de música popular son aquellas que cumplen con los parámetros tomados a partir del análisis de Bach, y no contemplan la posibilidad de que haya otro tipo de estéticas y músicas con lógicas internas diferentes donde lo que se considere “bueno” (al interior del campo) responda a otros parámetros.¹⁶

HIPERVALORACIÓN DE LA ARMONÍA

Así como se juzgan las “buenas melodías” según los parámetros tomados de Bach, la música clásica construye sus formas de valoración musical principalmente a partir de los elementos que de forma más racional (y por ende con carácter de científicos) se pueden objetivar. Tomando la partitura como forma de “objetivación” de lo musical (casi como una forma de atrapar el sonido, de poder verlo) el elemento armónico de la música toma especial relevancia en su análisis. La armonía constituye el elemento musical al que más fácilmente se le puede realizar un análisis minucioso a partir de la partitura, por lo cual se constituye en un elemento valorativo de las músicas: las músicas buenas tienen armonías complejas. La armonía se convirtió pronto en un elemento que distinguió a la música clásica de las demás, marcando su nivel de evolución. Es decir, desde esta valoración de la armonía, se asumió una lógica desarrollista de la modernidad, donde las músicas avanzaban poco a poco en un proceso de evolución que comenzaba con las músicas “primitivas” (todas aquellas no occidentales), músicas “pobres” en armonía, y terminaba con las músicas “desarrolladas” armónicamente (la “práctica común”).

La valoración de la música a partir de la complejidad armónica asume que existen músicas avanzadas y atrasadas, o músicas desarrolladas y no desarrolladas, en un discurso anclado al proyecto moderno civilizatorio. Si bien algunas músicas coexisten en el espacio, no coexisten en el tiempo. Es decir, en un momento dado pueden circular muchas músicas en un mismo lugar (coexistencia en el espacio) pero serían músicas pertenecientes a momentos históricos

de “evolución” diferentes (no coexistencia temporal), y la ubicación en la escala del tiempo de estas músicas estaría marcada por el elemento armónico (Hernández, 2007, p. 254).

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

Creo que hay una razón clave y es que esta música, de alguna forma, se ha logrado sistematizar. Es decir, sobre ella se han hecho una cantidad de metodologías, moldes, y en sí misma, como todo el proceso de la música clásica, en sí misma creo que tiene una lógica progresiva. (...) No hay ese tipo de sistematización ni ese tipo de progreso en otras músicas. (...) Ese progreso, esa forma como se ha dado dentro de la música clásica, no ha ocurrido con otras músicas. O no ha ocurrido de forma por lo menos visible. En música colombiana, por ejemplo, no hay ese proceso que uno diga: venga, arranquemos con la música colombiana para ver cómo es el proceso. Porque, entre otras cosas, la música colombiana desde el punto de vista armónico es muy limitada, demasiado, diría yo. Entonces, no permite los avances que permite la otra. (Profesor teóricas Javeriana 1, 2010)

Como se ve, el “progreso” de la música se ve reflejado es en el elemento armónico específicamente.

Desde este punto de vista, para que otras músicas sean valoradas desde el paradigma clásico deben ajustarse a los parámetros planteados desde ésta, o sea, si se amoldan a los parámetros planteados desde la alta cultura. Es decir, se busca en esencia un proceso de blanqueamiento de las otras músicas. Otras músicas, representantes de otras razas, sólo pueden aparecer si son transformadas para que cumplan los criterios hegemónicos, las músicas locales solo serán validadas si aparecen arropadas bajo las formas europeas. Oscar Hernández lo plantea así:

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

En este sentido, la valoración de las diferentes manifestaciones musicales colombianas en la Academia solo puede darse si estas músicas adquieren características producidas desde la música clásica, y el elemento armónico aquí resulta fundamental.¹⁷

El profesor citado anteriormente comentaba al respecto:

Uno como compositor espera que surja ese compositor a lo Villalobos o a lo Piazzola que rescate nuestro folclor, ese gran compositor que realmente haga un auge. Pues yo no lo he visto. He visto algunas propuestas interesantes pero nunca algo contundente, entre otras cosas, porque da la impresión que la música colombiana en sí misma tiene muchas deficiencias en cuanto a lo armónico y, cuando ya empieza a desarrollarse lo armónico, ya no hay música colombiana, entonces empieza a haber es jazz. Entonces digo: miércoles, está difícil. El fuerte de la música brasilera era lo armónico. Entonces se empezó a fusionar con otras vainas y empezó a salir una cosa muy buena dentro de lo brasilero. Lo colombiano no. (Profesor teóricas Javeriana 1, 2010)

Esta es una postura típica de los nacionalismos musicales en Colombia en particular (y en Latinoamérica en general) que viene por lo menos desde finales del siglo XIX y que, por comentarios como el anterior, parecen mantenerse más de un siglo después. En sus disputas con Guillermo Uribe Holguín, el compositor Antonio María Valencia presentaba una posición similar a comienzos del siglo XX. Según Catalina Muñoz, Valencia planteaba la posibilidad de construir una música nacional en los siguientes términos:

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

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

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

MIRADA RACIONALISTA

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

Las clases teóricas en las universidades son un buen ejemplo de esto. Este tipo de clases suelen abordarse a partir del análisis de partituras, muchas veces sin llegar incluso a escuchar las obras en su resultado sonoro. En las clases teóricas a las que asistí

en la Javeriana, aproximadamente un 90% del trabajo se desarrollaba a partir del análisis de elementos armónicos y formales en partituras, y un 10% (o menos) se dedicaba a escuchar las obras analizadas, o a cantar fragmentos de las mismas, o a buscar hacer análisis desde lo auditivo. Incluso, las pocas veces que se dedicó tiempo a escuchar fragmentos musicales los estudiantes leían la partitura al tiempo que escuchaban la música, para tratar de ver y comprender, racionalmente, el funcionamiento armónico y formal de lo que allí se encontraba. La consecuencia de esto es que se pretende que la comprensión de la música se da desde una entrada racional, no intuitiva ni sensitiva, evidenciando la jerarquización que desde Occidente se da entre lo racional y lo sensitivo, entre lo mental y lo corporal. Se asume que una comprensión racional y aparentemente objetiva del comportamiento de una música lleva al estudiante a una adecuada interpretación de la misma, desconociendo así que cualquier medio de interpretación musical real implica una conexión subjetiva, corporal y emocional de gran impacto.¹⁸

La incorporación de lenguaje musical requiere, inevitablemente, de un contacto prolongado con él. Precisamente, la palabra incorporación implica que la aproximación no es solo racional sino que necesita de la participación del cuerpo en todo sentido. Por esto, pretender que la comprensión racional de una música es suficiente para su apropiación significativa es en esencia una apuesta racionalista. Esta postura se nota tanto en las clases teóricas como en las prácticas individuales (instrumento) y colectivas (ensambles). En una de las clases teóricas, discutiendo el análisis de una obra, los profesores mencionaron:

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

No es un problema de: concéntrese. Es básicamente, pensar lo que uno está escuchando. No es ponerse a lavar la loza, ponemos Beethoven y eso entra. Pues sí entra, pero no es la manera en que nosotros quisiéramos. (Profesor teóricas Javeriana 2, 2010)

En este caso en particular, la comprensión racional aparece también como un “atajo” frente a lo dispendioso que resulta tener un contacto directo y vivencial con lo musical, como si la razón pudiera sustituir a la experiencia. La consecuencia de esta aproximación es que frecuentemente los estudiantes pueden reconocer y comprender racionalmente las estructuras internas de algunas músicas en particular, pero no pueden dominar en la práctica esos elementos, no los pueden usar de forma creativa ni los pueden aplicar a su actividad musical, es decir, se presenta una desconexión entre lo que pueden definir y analizar y lo que pueden hacer. Esto lo cuestiona Lucy Green: “Pero, ¿cuál es el sentido de conocer los nombres de los procedimientos y elementos musicales si usted no puede usarlos?” (Green, 2001, p. 207).

EL UNIVERSALISMO EN “LA TÉCNICA”: LA TÉCNICA NO COMO MEDIO SINO COMO FIN

“La técnica,” así en singular, es uno de los conceptos más problemáticos en la educación musical. Su uso corriente tiene al menos dos significados diferentes: uno se refiere a los

procedimientos y prácticas que facultan la mecánica de interpretación de un instrumento (la relación entre el cuerpo y la máquina), y el otro se refiere al tipo de estructuras lógicas organizativas de una composición musical (los patrones de relación entre sus componentes). En este apartado, me concentraré en el primer uso del término, ya que es el uso más generalizado entre los diferentes tipos de músicos (el segundo uso es más frecuentemente usado entre compositores específicamente).¹⁹

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

Este último aspecto es el que más me interesa señalar por ahora. Cuando se habla de sonoridad o de resultado musical, se hace entonces evidente que ese resultado musical requerido por el intérprete depende del tipo de música a interpretar, puesto que, al no haber una música sino muchas músicas, cada música en particular tiene sus propias sonoridades y busca unos resultados musicales específicos. Esto implica que, así como una música produce una historia y una teoría para ella misma, también produce un tipo de acercamiento técnico al uso de sus instrumentos. Por lo tanto, así como existen diferentes técnicas que dependen del instrumento de que se trate, también existen diferentes técnicas en un mismo instrumento que dependen del tipo de música que se pretenda abordar en él.²⁰ Cada técnica instrumental está asociada a un repertorio y a un tipo de música específico, por lo cual no existe una única técnica instrumental, una supuesta técnica universal, que le permita al músico aproximarse a cualquier música en su instrumento (Miñana, 1987). Así como no existe una música universal, tampoco existe una técnica universal porque las técnicas están ligadas a las músicas a las que se deben.

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

La técnica como fin produce una universalización de su contenido y se debe a una pretensión de neutralidad y objetividad en su planteamiento, y se convierte en un elemento de valoración del músico.

Las clases de instrumento se vuelcan en gran medida al desarrollo de una “buena técnica”, ocupando gran parte del tiempo en el estudio de escalas, arpeggios, acordes y diferentes ejercicios físicos para buscar mejorar la respuesta del intérprete en el instrumento, muchas

veces sin establecer una conexión directa entre el tipo de ejercicios a realizar y el repertorio a abordar.

Explícitamente, un profesor de instrumento clásico, que en un momento particular tuvo que darle clases a un estudiante matriculado en el énfasis de jazz en la Javeriana, me comentaba:

Lo que pude hacer con él era darle bases técnicas como a cualquier músico clásico. Creo que de ahí parte su formación como músico, ¿no? Yo creo que el jazzista, el reggaetonero o el de música colombiana o cualquier género popular, tiene que basarse en los principios técnicos de la música clásica. (Profesor de instrumento Javeriana, 2010)

El mismo profesor, cuando le pregunté por qué las carreras de música se basan en la música clásica, dijo:

Pues porque ahí vuelve y prima la técnica. Allí vas a encontrar respuestas del instrumento en esa formación. (...) Yo no me imagino un jazzista sin algo de escalas técnicas básicas de la escuela clásica. O los fraseos, por ejemplo. O la capacidad de hacer música sin pasar por la música clásica. Los grandes rockeros, por ejemplo Queen, yo no me los imagino sin haber pasado por una escuela clásica, tal vez no tan profunda, pero sí necesitan haber escuchado alguna vez en su vida Mahler o Beethoven para crear todas estas cosas fantásticas que están en otros géneros. (Profesor de instrumento Javeriana, 2010)

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

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

Dar ese dominio sobre las habilidades particulares. Así como cuando uno está aprendiendo a escribir o aprendiendo a pintar hay un desarrollo técnico que no necesariamente implique una reflexión artística. Pero es muy importante en la medida en que cuando la técnica se ha depurado lo suficiente se puede canalizar de una manera mucho más efectiva la orientación artístico-estética, o se pueda generar un artista, no un recreador de otros artistas, no un repeticionador de obras. (Profesor teóricas Javeriana 2, 2010)

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

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

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

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

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

¿Por qué las cualidades que caracterizan un músico real pocas veces se encuentran en una clase de música? (Choksy, y otros, 2001 pp. 42-43)

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

LA PARTITURA COMO EL PERSONAJE PRINCIPAL: TEXTUALISMO

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

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

A este fenómeno, Edward Said lo llama con el nombre de “textualismo”. Para Said, con el textualismo “la idea que subyace es que los hombres, los lugares y las experiencias se pueden describir siempre en un libro, de tal modo que el libro (o el texto) adquiere una autoridad y un uso mayor incluso que la realidad que describe” (2004, p. 136). Esto es justo lo que con frecuencia ocurre en la educación musical: las partituras adquieren una autoridad y un uso mayor que la música que describen.

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

Este textualismo se encuentra permeando tanto las clases teóricas, como las clases de instrumentos y de ensamble. Como mencioné antes, las clases teóricas suelen desarrollarse a partir del análisis de partituras, muchas de las veces sin llegar incluso a escuchar las obras analizadas y, cuando se escuchan, se suelen escuchar leyendo al tiempo la partitura,

de tal manera que la relación con la música siempre está mediada por ésta. En algunas clases teóricas en la Javeriana es común también que los estudiantes presenten unos ejercicios de escritura siguiendo unas técnicas compositivas específicas, ejercicios que los mismos estudiantes no pueden cantar o interpretar, desconociendo así el resultado sonoro de lo que escribieron.²¹ Y también, es usual que los profesores evalúen esos trabajos sólo analizando la partitura, sin tampoco pasar por la experiencia de escucharlo. Así, las correcciones a los trabajos se hacen desde la partitura y apelando únicamente a la razón, privilegiando lo intelectual sobre lo sensitivo, lo racional sobre lo emocional, lo mental sobre lo corporal.²²

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

Este textualismo está presente de forma permanente en las diferentes clases de música en la educación formal. Un profesor de instrumento le decía a su estudiante: “La base para cualquier obra es hacer primero todo lo que está escrito, y después ya, con autorización, con un criterio, entonces tú puedes hacer tu propia versión, pero no puedes hacer tu propia versión y después sí mirar lo que está escrito”. Es el ejemplo claro de la soberanía de la partitura. La partitura no se lee, como dicen en música popular, “a oído” (es decir, a partir de un proceso de familiarización con el género que ayude a completar la información que no se encuentra en la partitura), sino textualmente. Por el contrario, en la música popular se es consciente de que uno hace su propia versión desde el principio, porque la partitura se lee como guía y no como norma. En el comentario del profesor, además, realmente la estudiante no comienza haciendo exactamente lo que la partitura le indica sino también, y esto es muy importante, lo que cree que el profesor quiere escuchar. Así, el profesor parece querer decir que la primera aproximación de la estudiante a la obra es neutra, sin personalidad, y después la estudiante puede imprimirle su propio estilo y carácter, pero este principio es falso porque la primera aproximación de la estudiante no es neutra: ¡tiene la personalidad del profesor!²³ Esto pasa porque la aproximación a la obra se da desde la partitura y no desde la oralidad/auralidad.

Otro ejemplo de la actitud textualista lo viví personalmente cuando la Banda Sinfónica de la Javeriana montó un arreglo de una composición mía llamada Descarga Raspa No. 17, incluida en mi disco *Agua'e lulo*. Esta composición está basada en el ritmo de cumbia de orquesta de baile, el cual no es usual dentro del repertorio de esta banda por lo que podría generar dificultades iniciales para la comprensión del estilo. En uno de los primeros ensayos, al cual asistí, uno de los encargados se me acercó y me preguntó cómo quería la articulación para la melodía principal. Le pregunté si había escuchado la articulación que hay en el disco y me dijo que no. Quería que le escribiera en la partitura cuál era la articulación que yo quería en lugar de simplemente remitirse a la grabación (o de pedirme que le cantara). Es decir, quería que la información estuviera en la partitura y no en la interpretación del disco. Este es el típico problema de centrarse más en lo que se ve que en lo que se escucha: la tradición escrita por encima de la tradición oral.²⁴

Otro caso de actitud textualista se presenta cuando se asume que no se puede hacer análisis musical sin partituras, negando con ello la posibilidad de hacer análisis a partir de lo sonoro. Frente a la posibilidad de incluir músicas populares en las clases teóricas un profesor me comentó: "Qué pasa con la música popular. A mí me queda mucho más fácil decirles [a los estudiantes] 'analicen el tercer preludio de Chopin que está en la biblioteca' a que 'analicen esta obra, pero primero van a tener que transcribirla porque ¿cómo hacemos para analizar?'" (Profesor teóricas Javeriana 2, 2010).

Esta posición parece asumir que el evento sonoro no es analizable en sí mismo sino que la única forma de analizar la música es a partir de su representación escrita en pentagramas.²⁵

LA IDEA DE LA MÚSICA ABSOLUTA: LA MÚSICA SIN CONTEXTO

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

En las distintas artes, al menos desde la década de los setenta, se ha presentado una fuerte crítica a esta idea de que el arte trasciende lo social y lo político. Estos cuestionamientos han sido tomados de diferentes disciplinas como la antropología y la sociología, y de áreas relativamente nuevas como la sociología del arte, los análisis feministas, la crítica cinematográfica y los estudios culturales (Wolff, 1987). Sin embargo, parece que el medio artístico académico que ha sido menos permeado por estos estudios ha sido la música (sin duda, el más conservador de los campos artísticos), donde muchos músicos siguen pensando su quehacer como un oficio que poco o nada tiene que ver con la realidad social.

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

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

Un compositor es un tipo que resuelve problemas [técnicos musicales]. Uno no compone para emocionar a nadie, ni compongo para producir emociones. No. Yo compongo para resolver problemas. Ahora, que ya el medio en el que se da la resolución es un medio afectivo, involucra inmediatamente la psiquis y produce sensaciones, es otra cosa. (...) Pero uno compone es para resolver problemas. Ese es el meollo del asunto. Ellos [los “grandes compositores”] han sido los que mejores problemas han creado y las mejores formas de resolución. (Profesor teóricas Javeriana 1, 2010)

Esto también refuerza la valoración racional aparentemente objetiva hacia los “grandes compositores” (léase Bach, Mozart, Beethoven, principalmente). Se asume que estos compositores son “grandes” en términos exclusivos del dominio de las técnicas compositivas, no por razones estéticas (no es cuestión de gustos), ni mucho menos por razones políticas y sociales relacionadas con el contexto histórico que posibilitó su posicionamiento. Es decir, desconociendo que no es una casualidad que Bach, Beethoven y Mozart sean dos compositores alemanes y uno austriaco, quienes vivieron en un lapso de 100 años en una de las zonas de mayor poderío económico y político en el mundo en ese entonces (siglos XVIII y XIX). Con esto no quiero decir que estos compositores carezcan de méritos, ni que el oficio de la composición no tenga realmente dificultades técnicas que ameriten su estudio. Lo que quiero señalar es la descontextualización radical de la música que aparece en este comentario, y la pretensión de objetividad en el juicio. Para muchos compositores académicos no importa si su música comunica algo a un público específico. Frecuentemente, ni siquiera les importa si sus obras son interpretadas o no, sino que centran su atención en poder resolver sus propios problemas técnicos en la partitura en lo que termina siendo ya no un arte para artistas sino, de manera más excluyente, una composición para compositores.²⁷

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

La música sí es algo que alimenta el espíritu, que eleva el espíritu. Y la idea, y es a veces lo que se pierde, es que no solamente levante el espíritu o eleve el espíritu del intérprete sino del

público, que en eso nos enfrascamos a veces, el artista de yo para yo, yo para mí. (...) Uno de los grandes logros que a mí me parece, como intérprete, que uno puede tener es que el público en algún momento se desconecte de su diario vivir: del trancón, el problema en la oficina, o cualquier diferente aspecto. Si uno logra que el escucha logre desconectarse un minuto o dos minutos de ese diario vivir, para mí es ganancia. En eso me parece que es importante la música. (Directivo carrera de música Javeriana, 2010)

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

EL POSICIONAMIENTO DE CLASE

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

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

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

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

tener un capital escolar bajo (ninguna o poca titulación formal) y poseer un capital cultural alto (tener buenas maneras, apreciación y conocimiento del arte “elevado”; y demostrar un sentido estético aristocrático). Sin embargo, Bourdieu muestra cómo el aumento de capital escolar tiende a representar, al menos en el imaginario, un incremento paralelo en el capital cultural. En sus análisis plantea que la titulación académica, con el capital escolar que representa, también implica de forma tácita que se “garantiza realmente la posesión de una ‘cultura general’” (Bourdieu, 1998, p. 22). Con ello, se refiere a que se piensa que alguien que, por ejemplo, tenga un título universitario (y por lo tanto pasó un buen tiempo en la universidad) no solo debe conocer de su oficio sino que debe tener cierta “cultura general”, entendida como conocimiento de la cultura y el gusto legítimos —esto es, de las clases dominantes—, estableciendo una equivalencia imaginada entre el capital escolar y el capital cultural.²⁸

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

Hace unos años, en una reunión de profesores a la que asistí, algunos docentes manifestaban una gran preocupación porque se dieron cuenta, según ellos, de que la mayoría de los estudiantes de hoy no saben quiénes son Brendel, Gould ni Karajan (los dos primeros son famosos pianistas clásicos, y el último es uno de los más prestigiosos directores de orquesta de la historia). Lo interesante es que, al revisar detenidamente los programas de asignatura de la universidad en la que se dio la discusión, se ve que en ninguna materia se encuentra dentro de los contenidos mención alguna a estos tres reconocidos músicos clásicos, ni se menciona tampoco la importancia de conocer los nombres de importantes pianistas o directores de orquesta. Esto nos muestra que aunque ese conocimiento en particular (nombres de músicos clásicos famosos) no sea algo que explícitamente otorga la educación musical (capital escolar), sí aparece como una “*exigencia tácita* que continuamente se está recordando gracias a diversas mediaciones, entre las cuales no son las menores las expectativas conscientes o inconscientes de los profesores y la presión colectiva del grupo de los semejantes” (cursiva del autor) (Bourdieu, 1998, p. 23). Se supone entonces que todo músico universitario debe tener un conocimiento mínimo de la alta cultura musical, que es lo mismo que una cultura general de la música clásica, aunque no necesariamente sea un conocimiento adquirido en la institución.

En otra ocasión, me encontré en un debate acerca de si todo aquel que estudie música en una universidad debe saber quién fue Stravinsky y debe poder reconocer *La Consagración de la Primavera* (una de sus obras más reconocidas). La posición de la mayoría de los profesores fue que todo aquel que se considere músico profesional debe haber tenido acceso a este compositor y esta obra en particular como parte de la “cultura general” del músico.

Sin embargo, lo que en este tipo de contextos se denomina “cultura general”, es realmente la “cultura legítima”, la “alta cultura”, que tanto defienden los programas de educación musical, y que en últimas lo que significa es un posicionamiento de clase (Fischerman, 2005).

Al respecto, Bourdieu dice:

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

Las clases sociales no se distinguen solo por su capital económico sino también por su capital cultural (García Canclini, 1990, p. 12), por lo cual demostrar un capital cultural amplio puede llegar a ser tanto o más importante para el posicionamiento social como adquirir un capital escolar. Esto explica en parte el afán de muchos músicos de reconocer el compositor de una obra determinada (“eso parece Beethoven”), el número del opus de una obra importante así como su tonalidad (“ese es el opus 3, No. 1 en la menor”), o el año de muerte de un autor (Bourdieu, 1998).

En el contexto colombiano, este afán por mostrar una familiaridad con la cultura legítima, una alta cultura proveniente del norte, presenta no solo problemas de clase sino también de colonialismo cultural. Cuando en una institución de educación musical los docentes se muestran sorprendidos y preocupados porque los estudiantes no conocen a Brendel, Gould, Karajan o Stravinsky, o porque no pueden reconocer *La Consagración de la Primavera* o la *Quinta Sinfonía de Beethoven*, pero no se preguntan si los estudiantes conocen a Crescencio Salcedo, León Cardona o Lady Gaga, o si distinguen un currulao, un seis por derecho o el rock progresivo (probablemente los mismos profesores tampoco sepan) aparece un desequilibrio en las relaciones de poder.²⁹

Dipesh Chakrabarty argumenta que un historiador europeo puede desconocer la historia de lo que no es Europa sin afectar con esto su obra. Sin embargo, un historiador no europeo no puede hacer una historia sin conocer la historia europea porque su trabajo no parecería serio. Lo muestra como parte de la actitud colonial, como una marca de la dominación y la subalternización (Chakrabarty, 2008). Se puede hacer fácilmente una analogía en la música: un músico “clásico” en Colombia puede no conocer nada de músicas populares en general, o colombianas en particular, sin afectar su legitimidad. Sin embargo, un músico popular no será considerado un “profesional”, o al menos un músico “culto” (y en el peor de los casos no será considerado músico), si no conoce también música “clásica”. Chakrabarty llama a esto un problema de ignorancia asimétrica. Es decir, unos pueden no saber de los otros, pero los otros no pueden no saber de esos unos.³⁰

El gusto por una música cualquiera es a la vez un disgusto por otras músicas, es un acto de selección, valoración y jerarquización. Las valoraciones que se hacen de las diferentes músicas son en realidad disputas por legitimar maneras de vivir y formas de ser, son posicionamientos en múltiples niveles (clase, raza, nación, género, generación).

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

Si bien la idea general acerca de la música artística se extendió bastante a lo largo del siglo XX y los viejos contenidos de clase se revistieron con algunas nociones vagas acerca de la

complejidad como valor (la música occidental de tradición escrita sería más compleja y, por lo tanto, mejor, que la de tradición popular), aún en la actualidad nadie ha explicado por qué (si no es por una tradición de clase) una ópera cómica de Donizetti o, incluso, una opereta de Léhar o, lisa y llanamente, un concierto de vales vieneses de principios del siglo XX son más artísticos (de hecho, no son más complejos) que un canto de pastores de Tracia, "Oriente" de Gilberto Gil o una canción de los chiriguanos del sur de Bolivia para atraer los espíritus de los muertos en carnaval. (Fischerman, 2005, p. 23)

Y, retomando nuevamente a Bourdieu:

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

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

CONCLUSIONES

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

El sistema de conservatorio ha sido una importación que los países colonizados han tomado de Europa y que ha servido para perpetuar la dominación o asimilación cultural colonial (O'Brien, 2010, p. 38). Y no solo es un problema de la educación musical sino de las ciencias humanas en general. Como dice Santiago Castro (refiriéndose a Edgardo Lander): "las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no solo arrastran la "herencia colonial" de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente" (Castro-Gómez, 2007, p. 79).

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

La gran mayoría de la educación musical universitaria en Colombia se ha construido de espaldas a las músicas populares y tradicionales, como una manera de concretar las distinciones entre alta y baja cultura. En últimas, estas distinciones, más que diferenciaciones musicales, corresponden a jerarquizaciones de raza y clase. Las valoraciones que se hacen de una música en realidad van completamente asociadas con las valoraciones que se hacen del tipo de personas que interpretan, o a las que representa, esa música (Wolff, 1987). Así como Peter Wade mostró claramente la relación raza/clase que se establece en Colombia (donde las diferencias de clase y raza de la población generalmente se vuelven casi sinónimos) (Wade, 2000), del mismo modo las valoraciones a una música son en gran medida el reflejo o la expresión de una valoración que se hace de las personas que la practican o de las personas a las que representa dicha música. Así, al subvalorar (o discriminar) las músicas populares y tradicionales, lo que se hace es subvalorar (o discriminar) a las personas que las hacen y a las personas a las que representan. Por ejemplo, al subvalorar a la música carranguera, lo que se subvalora

es al campesino boyacense: no se puede subvalorar lo uno y valorar lo otro porque son dos componentes de un mismo sujeto.

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

La misma clasificación en música clásica, música popular y música tradicional, es una jerarquización asociada en buena parte a la estratificación por razas: la música clásica representa lo europeo (blanco), la popular a la nación “mestiza” mayoritaria en los centros urbanos —sujeta a la predominancia de los medios de comunicación y las industrias culturales—, y la tradicional o folclórica a las localidades rurales en las que están afrodescendientes e indígenas además de diversas comunidades campesinas. Por lo tanto, esta división no responde a criterios supuestamente objetivos del nivel de perfección de cada una de estas prácticas, ni tampoco al nivel de visibilización o comercialización de las mismas. Es, ante todo, una división social enmarcada en criterios de raza y clase, tal como lo hemos heredado desde la misma Conquista.

Como dice Aníbal Quijano, desde el “Descubrimiento” y Conquista de América

Raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial [y sus productos culturales, agregaría yo] en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial. (Quijano, 2005, p. 203)

Por esto, la preferencia por la llamada música clásica frente a las demás músicas en la educación musical no es una decisión sobre unos tipos de música diferentes, sino que realmente es una forma concreta de discriminación de unos grupos humanos sobre otros, a partir de una división racial y clasista de las músicas: la música de los blancos-clase alta pueden y deben ser estudiadas, mientras que las músicas de los mestizos, negros e indígenas/clases medias y bajas no merecen ser tenidas en cuenta, o incluso no merecen ser llamadas músicas (o por lo menos arte).

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

dominante (descolonizar) –que es lo que he tratado de hacer en este texto–, lo cual presenta como corolario una revaloración de lo popular y tradicional. Es decir, al desnaturalizar los códigos hegemónicos de valoración y ponerlos en cuestión, se desmoronan tanto las valoraciones positivas para las músicas “cultas” como las negativas para las otras músicas. O, aún más, se desmoronan las categorías de culto e inculto, alto y bajo.

NOTAS

- 1 Tanto la traducción de esta cita, como de las demás citas del texto que están originalmente en inglés, fueron realizadas por mí.
- 2 Algo que complejiza aún más esta situación tiene que ver con el nivel de exposición e interés que tienen los niños en muchas partes del mundo hacia la música clásica. Dice Lucy Green: “Niños de todas las clases sociales en muchos países están generalmente mucho más interesados en varios tipos de músicas populares que en música clásica, y muchos niños, especialmente de clases sociales bajas, vienen de familias que no consideran la música clásica como especialmente valiosa. A pesar, o quizás en parte debido a esto, en la mayoría del siglo XX la música clásica Occidental fue aceptada como el contenido curricular más valioso y relevante para todos los niños en muchas partes del mundo” (Green, 2003, p. 264).
- 3 Ver la página Cartografía de Prácticas Musicales en Colombia, realizada por el Ministerio de Cultura. Se puede consultar en: <http://www.bibliotecanacional.gov.co/content/cartografi-de-practicas-musicales-en-colombia>
- 4 Vale la pena mencionar también los trabajos de Martha Lucía Barriga (2005) y Berta Lucía Posada (2005).
- 5 Para una mirada crítica al sistema de educación musical tipo conservatorio ver Ochoa (2011).
- 6 Por ejemplo, resultados semejantes a los aquí presentados se encuentran en la investigación sobre la educación musical en Argentina realizados por O’Brien (2010).
- 7 Un análisis del eje vertical, que corresponde a los posicionamientos específicos de cada uno de los tres programas estudiados, se aborda en el capítulo 3 de la tesis mencionada (Ochoa, 2011).
- 8 El uso de los términos “músicas eruditas, académicas o clásicas”, “músicas populares” y “músicas tradicionales (o folclóricas)” corresponden a la manera en que más comúnmente las personas en el campo de la música se suelen expresar para determinar diferencias macro en los tipos de música. Además, corresponden a la manera en que se han configurado los campos de investigación académica en música que, de forma institucionalizada, se constituyen en musicología (o musicología histórica) para las músicas académicas occidentales, etnomusicología para las músicas tradicionales, y estudios de música popular para aquellas de circulación masiva a través de los medios de comunicación.
- 9 En este artículo no haré una distinción de género entre profesor y profesora, directivo y directiva, con el fin de garantizar el anonimato de las fuentes.
- 10 *Hybris* en este sentido significa pecado. Santiago Castro se refiere al pecado de Occidente de creer tener un punto de vista superior. Sería entonces un pecado de arrogancia etnocéntrica.
- 11 Para muchas personas formadas bajo el sistema de conservatorio existen músicas populares, músicas folclóricas, músicas comerciales, y existe también La música o la música normal, que sería la clásica, la suya. Es algo paralelo a como Said describe que para los orientalistas existe un hombre Árabe, un hombre Judío, y “el hombre, el ‘hombre normal’, se entiende —será— el hombre europeo del período histórico, es decir, desde la antigüedad griega” (2004, p. 141).
- 12 En Colombia se usa el término ‘pelao’ para referirse a un joven o un adolescente.
- 13 Se denomina ‘práctica común’ a la tradición musical aristocrática y burguesa centroeuropea en auge en los siglos XVIII y XIX, asociada a nombres como Bach, Mozart y Beethoven. Este momento de la música europea, que abarca principalmente los períodos Barroco, Clásico y Romántico, aunque con importantes líneas de continuidad en el Renacimiento y la tradición académica contemporánea, se conoce también popularmente como ‘música clásica’.

- 14 Continuando con esta lógica, si se considera que “la música” es lo mismo que la música clásica, y que esta música es la base para cualquier otra, de aquí se desprende que no hay por qué cuestionar qué tipo de música se aborda en la Academia, sino que la búsqueda de las instituciones se encamina solo a pensar cómo hacer para formar mejores músicos, esto es, mejores músicos clásicos (Ochoa, 2011).
- 15 En un interesante artículo, Celia Applegate (1998) muestra cómo en el siglo XIX se creó la idea de que la música alemana era universal, mientras que se hablaba de nacionalismos para la música francesa o italiana. No existía nacionalismo musical alemán sino que la música alemana se pensaba como universal. Esto muestra cómo la pretensión de tener un punto cero de observación no es exclusividad de una posición de Europa frente a lo que no es Europa, sino que cambia de lugar según el contexto y la escala de análisis.
- 16 Para pensar en un ejemplo sencillo, cabría preguntarse cómo evaluar un género como el rap, que suele tener un estilo más “recitativo” que entonado, lo cual, evidentemente, no lo hace “mala música”.
- 17 No podemos dejar de hacer la relación con la valoración que el compositor Guillermo Uribe Holguín, director por varios años del Conservatorio Nacional de Música a principios del siglo XX, hacía de un instrumento como el tiple, señalándolo como un instrumento “rudimentario y deficiente” pues: “para dar la función de tónica en do, por ejemplo, se hace la combinación de dedeo que hace mi, sol, do, mi, fatal realización, por estar la tercera del acorde, nota modal, duplicada, cosa reprobada como lo sabe el estudiante de armonía en su primera lección” (citado en Hernández (2007, pp. 253-254)).
- 18 Sobre la importancia del cuerpo en la formación musical ver el interesante trabajo de Ana María Arango sobre la formación sonoro-corporal en el Chocó en la primera infancia (Arango, 2014).
- 19 De alguna manera, el análisis del concepto de técnica en el sentido que se le da en la composición musical ha sido abordado en el aparte sobre la hipervaloración de la armonía. Al considerar la complejidad armónica como un elemento de valoración de las músicas, la armonía aparece como uno de los principales elementos compositivos, para la cual existen unas técnicas desarrolladas desde la música clásica. Este tipo de técnicas compositivas en el manejo armónico se tienden a pensar también como universales, como parámetros objetivos y neutros de valoración, cuando en realidad corresponden a unos usos particulares de la armonía. Incluso, el mismo concepto de armonía no es pensado de igual manera en diferentes tipos de música, pero su uso específico de la armonía funcional, que es con la que funciona la práctica común, se tiende a pensar como “la armonía” de la música. En realidad, así como hay músicas, en plural, hay armonías, y ningún uso tiene por qué considerarse como intrínsecamente superior a otros.
- 20 Incluso, dentro de un mismo instrumento y un mismo tipo de música a interpretar existen también diferentes técnicas interpretativas que dependen del tipo de escuelas en las que se desarrollaron, ya que una misma música puede ser abordada de diferentes maneras en la aproximación del cuerpo con el instrumento.
- 21 Cuando en las clases teóricas aparecen preguntas como “¿ese fa menor se consolida como centro tonal o es básicamente como una dominante secundaria?” lo más usual es que se resuelvan solo viendo la partitura. En la práctica, la diferencia entre una modulación y un énfasis se da por la diferencia de sensaciones: en la modulación se siente el cambio de tonalidad o la llegada a una nueva tonalidad, y en el énfasis a otro grado no. Pero lo interesante en esta clase es que las respuestas a este tipo de preguntas se dan desde lo racional y no desde lo sensorial. Es como si ante la pregunta “¿tiene usted hambre?” La respuesta se buscara no en la sensación física del hambre sino indagando hace cuánto fue la última vez que comió y cuánto comió. Así como el hambre se mide principalmente por la sensación de hambre que se tenga, este tipo de preguntas musicales se deben resolver es por la sensación que produzca la música, no por el análisis frío desde la partitura. De lo contrario, las discusiones se centran en la forma de nombrar eventos escritos en el papel, y no en la posibilidad de incorporarlos como experiencias significativas.
- 22 Nuevamente, el pedagogo musical Jacques-Dalcroze hacía las siguientes preguntas hace ya casi cien años: “¿Por qué el estudio de la armonía no lleva a un entendimiento de los estilos musicales?” (Choksy, y otros, 2001, pp. 42-43). Por lo menos es para preguntarse por qué esos cuestionamientos permanecen vigentes hoy en día.
- 23 Nótese además que el profesor tiene la potestad de autorizar o no el criterio con el que la estudiante quiera interpretar la obra.
- 24 Incluso, es frecuente que en la educación basada en música clásica los profesores no insistan a los estudiantes en la importancia de escuchar la música que se interpreta, o peor aún que les prohíban escucharla. Lucy Green comenta: “Muchos músicos educados formalmente en música clásica frecuentemente ven mal cualquier sugerencia de usar grabaciones como una ayuda central para la enseñanza en interpretación musical. La idea sería un anatema para algunas escuelas de pensamiento del pasado, cuando no era poco común que los

profesores de instrumento incluso le prohibieran a sus estudiantes escuchar grabaciones o interpretaciones en vivo de la música que ellos estaban aprendiendo, por miedo a que esto destruyera su interpretación personal e individual de la obra” (Green, 2001, p. 187).

- 25 En la sobrevaloración de la técnica planteada en una sección anterior también se puede hacer una extrapolación de la actitud textualista. Por ejemplo, ejercicios técnicos de los intérpretes como el estudio de escalas, arpeggios y acordes, son abstracciones de eventos musicales que se abordan de forma descontextualizada. Las obras musicales incluyen estos elementos pero van mucho más allá de ellos. Así como la técnica es en realidad un medio para un fin, confundir la técnica con el fin en sí mismo puede pensarse como una actitud textualista porque confunde la abstracción de ciertos elementos (con el fin de su manipulación) con el objeto musical mismo. Este tipo de textualismo lleva a que en ocasiones se juzgue más a un intérprete por sus capacidades técnicas más o menos cuantificables (velocidad, dominio de escalas y acordes, postura, etc.) que por sus capacidades expresivas. Además, plantea la falacia de pensar que quien tiene “buena técnica” puede interpretar cualquier música, cuando en realidad hay una distancia muy grande entre el elemento técnico abstracto y su uso concreto en una situación musical particular.
- 26 Bourdieu evidenciaba la construcción histórica del concepto de música absoluta así: “no hay nada menos natural que la aptitud para adoptar ante una obra de arte y más aún ante un objeto cualquiera una postura estética tal como la describe el análisis de esencia” (Bourdieu, 1995, p. 438).
- 27 Esta idea del arte como absoluto y del oficio del compositor como algo desligado de cualquier funcionalidad, es cuestionada por Tomlinson así: “Música creada con un ojo en el genio eterno y ciega al mercado es un mito del romanticismo europeo sostenido por su principal hijo: el modernismo” (Tomlinson, 1991, p. 253).
- 28 Por eso se cree normalmente que alguien que pasó por la universidad debe tener buenos conocimientos de cultura general, porque, como se escucha decir frecuentemente, “¿no ve que es todo un universitario?”
- 29 Crescencio Salcedo es el compositor de “La Múcura”; León Cardona es uno de los compositores de música andina colombiana más reconocidos, y Lady Gaga es la cantante pop de más ventas en la actualidad. Currulao es un género musical tradicional de la costa pacífica sur colombiana (y norte ecuatoriana), el seis por derecho es uno de los dos sistemas rítmicos que caracterizan a la música tradicional de los llanos colombovenezolanos, y el rock progresivo es un rock de alta complejidad técnica que tuvo su auge en la década de los ochenta.
- 30 Parafraseando a Chakrabarty diría que la paradoja cotidiana de las artes musicales del tercer mundo consiste en que *nosotros* encontramos tales concepciones, pese a su ignorancia inherente sobre “nosotros”, eminentemente útiles para comprender nuestras músicas (Chakrabarty, 2008, p. 59).

REFERENCIAS

- Applegate, Cecilia. “How German Is It? Nationalism and the Idea of Serious Music in the Early Nineteenth Century”. *19th-Century Music*, vol. 21, núm. 3 (1988): 274-296.
- Arango, Ana María. *Velo que bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2014.
- Arenas, Eliécer. “Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos”. *Revista A Contratiempo: música y danza* [En línea] www.territoriosonoro.org/CDM/acontratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html (Acceso: 20 de abril de 2016).
- Asprilla, Ligia Ivette y De La Guardia, Gisella. *Hacia un modelo alternativo para la formación musical*. Bogotá: Universidad Central, 2009.
- Barriga, Martha Lucía. “La educación musical en Bogotá: 1880-1920”. Tesis para optar al título de magíster en educación musical, Universidad de Tokio, 2005.
- Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Bourdieu, Pierre. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana, 1998.
- Castro-Gómez, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

- Castro-Gómez, Santiago. "Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero el diálogo de saberes". En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, eds. Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Pontificia Universidad Javeriana, 2007. 79-91.
- Castro-Gómez, Santiago y Restrepo, Eduardo. Introducción: colombianidad, población y diferencia. En *Genealogías de la colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*, (eds.) Santiago Castro-Gómez y Eduardo Restrepo, Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008. 10-40.
- Chakrabarty, Dipesh. *Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets, 2008.
- Choksy, Lois y otros. *Teaching Music in the Twenty-First Century*. New Jersey: Prentice-Hall, 2001.
- Fischerman, Diego. *Efecto Beethoven: complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- García Canclini, Néstor. Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. En *Sociología y cultura* por Pierre Bourdieu. México: Grijalbo, 1990.
- Green, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited, 2001.
- Hernández, Óscar. "La colonialidad y la poscolonialidad musical en Colombia". *Latin american music review*, vol. 28, núm. 2 (2007): 242-270.
- Kingsbury, Henry. *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.
- Miñana, Carlos. "Músicas y métodos pedagógicos, algunas tesis y su génesis". En *Revista A Contratiempo: música y danza*, Bogotá, núm. 2 (1988): 78-83.
- Muñoz, Catalina. "To colombianize Colombia: cultural politics, modernization and nationalism in Colombia, 1930-1946". Disertación de doctorado para optar al título de PhD en Historia. Universidad de Pensylvania, 2009.
- Nettl, Bruno. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Illinois: University of Illinois Press, 1995.
- O'Brien, Michel. "Disciplining the Popular: New Institutions for Argentine Music Education as Cultural Systems". Tesis para optar al título de Doctorado en Musicología, Austin, Texas: University of Texas. 2010.
- Ochoa, Ana María. *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Norma, 2003.
- Ochoa, Juan Sebastián. "Formas de producción de deseo en la educación musical de conservatorio". *Revista Calle 14*. Bogotá: Universidad Distrital, 2010: 36-46.
- Ochoa, Juan Sebastián. "La 'práctica común' como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia". Tesis para optar al título de Magíster en Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana, 2011.
- Posada, Berta Lucía. "Una educación que ignoró nuestro sentir". *Artes. La Revista*, vol. 5, núm. 10 (2005): 64-71.
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Lander. Buenos Aires: CLACSO, Unesco, 2005. 201-242.
- Said, Eduard. *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo, 2004.
- Tomlinson, Gary. "Cultural Dialogics and Jazz". En *Disciplining Music: Musicology and Its Canons*, eds. Katherine Bergeron y Philip Bohlman. Chicago & London: University of Chicago Press, 1991. 64-94.
- Wade, Peter. *Music, race and nation: música tropical in Colombia*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

Wolff, Janet. Foreword: The ideology of autonomous art. En *Music and society: the politics of composition, performance and reception*, eds. Richard Leppert y Susane McClary, New York: Cambridge University Press, 1987. 1-12.

Zapata, Gloria, Goubert, Beatriz y Maldonado, Jorge Francisco. *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias, 2004.

Entrevistas citadas

Directivo Conservatorio. Entrevistado por Juan Sebastián Ochoa. 27 de agosto de 2010.

Profesor teóricas Javeriana 1. Entrevistado por Juan Sebastián Ochoa. 25 de junio de 2010.

Profesor teóricas Javeriana 2. Entrevistado por Juan Sebastián Ochoa. 17 de junio de 2010.

Profesor de instrumento Javeriana. Entrevistado por Juan Sebastián Ochoa. 31 de agosto de 2010.

Profesor ensamble ASAB. Entrevistado por Juan Sebastián Ochoa. 8 de septiembre de 2010.

Directivo carrera de música Javeriana. Entrevistado por Juan Sebastián Ochoa. 25 de junio de 2010.

Cómo citar este artículo:

Ochoa Escobar, Juan Sebastián. "Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia". Cuadernos de *Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 99-129, 2016. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>

