





*Encuentro de
experiencias
y perspectivas
sobre la historia
de la música*



*Encuentro de
experiencias
y perspectivas
sobre la historia
de la música*

Bogotá, septiembre de 2014

Francisco Castillo García

Editor Académico



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Facultad
de Artes-ASAB

Proyecto Curricular
de Artes Musicales

© UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
Facultad de Artes ASAB

Primera edición, marzo 2015

Roberto Vergara Portela
Rector (e)

Borys Bustamante Bohórquez
Vicerrector Académico

William Cárdenas Ovalle
Vicerrector Administrativo y Financiero

José Félix Assad Cuéllar
Decano (e)

Néstor Lambuley
Coordinador Proyecto Curricular de Artes Musicales

*Manuel Bernal Martínez, Néstor Lambuley, Daniel Leguizamón,
Rodolfo Acosta, Francisco Castillo García, Juan Diego Gómez*
Área de Música y Contexto

Francisco Castillo García
Coordinador del Área de Música y Contexto

Diego Alberto Valencia
Revisión de textos y producción editorial

Impreso en Colombia por
La Imprenta Editores
Printed in Colombia

ISBN 978-958-8897-24-0

Prohibida la reproducción
total o parcial
por cualquier medio
sin permiso del editor

CONTENIDO

- 9 INTRODUCCIÓN
Francisco Castillo García
- 15 FORMACIÓN DE MÚSICOS PROFESIONALES:
CARACTERIZACIÓN Y APROXIMACIÓN
A ESTÁNDARES DE CALIDAD RELACIONADOS
CON LA HISTORIA DE LA MÚSICA
María Victoria Casas Figueroa
- 41 SOBRE LA HISTORIA EN LA VISIÓN DE LA MÚSICA
Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE LOS MÚSICOS
Daniel Leguizamón Zapata
- 57 EL TIEMPO EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA
OCCIDENTAL: UNA MIRADA CRÍTICA A LA
CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO TIEMPO
EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA MÚSICA
Francisco Castillo García
- 77 FORMANDO PARA LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN
EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO
Natalia Castellanos Camacho
- 91 DESAFÍOS Y RETOS DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA
DE LA MÚSICA OCCIDENTAL EN LA FORMACIÓN
MUSICAL PROFESIONAL DE CORTE POPULAR
Julián Montaña Rodríguez
- 97 LOS AUTORES



INTRODUCCIÓN

LA HISTORIA de la música occidental, en tanto campo de estudios, ocupa un lugar dentro de la formación universitaria que se ofrece a los estudiantes que se inscriben en una facultad. Lo cierto es que la gran mayoría de ellos se decide a estudiar música con el ímpetu y los sueños dirigidos a la interpretación musical, la composición, los arreglos, la ingeniería de sonido o la pedagogía musical; ante esto, su contacto con la clase y los contenidos del espacio académico vinculados a la historia de la música produce tensiones y situaciones particulares.

La inquietud por la pertinencia de la historia, acotada en la forma de preguntas como ¿cuál es la función de la historia? o ¿para qué la historia?, cuestiona directamente el objeto de la disciplina. Con frecuencia se incluyen en este punto las ideas que asocian la historia con el apoyo que ofrece a una comprensión más balanceada del presente, con la proyección más completa del futuro, con el ideal de unidad y colectividad que le aporta a una cultura el conocer sus orígenes y sus fundamentos; la historia como satisfacción de la curiosidad que produce lo remoto y extraño o, incluso, la historia como tribunal que juzga a sus actores.

Ahora bien, la función de la historia se puede concentrar en historias locales, parciales, específicas o disciplinares, como en este caso: ¿cuál es la función de la historia de la música? Si bien resulta un poco utópico definir con precisión la función, cabe imaginarse un escenario en el cual los músicos nos reconozcamos partícipes de una tradición construida por diversas situaciones: otros músicos antes que nosotros, resolviendo los problemas propios de su tiempo. Músicos dando continuidad a las ideas de sus predecesores y, a su vez,

legando propuestas artísticas a las generaciones siguientes, entre las cuales nos encontramos nosotros.

No obstante, del conjunto de ideas y posiciones que reposa en este texto se deriva una pregunta más amplia que las anteriores, y que aunque las cobija de alguna forma, también las modifica por las implicaciones que conlleva: ¿para qué estudiar la historia de la música en un programa universitario de formación musical? De esta manera, no es solamente la función de la historia en tanto estudio del pasado o como ciencia social, ni es solamente la observación de la tradición y de qué hicieron otros músicos antes que los músicos de hoy, sino que incluye además una observación de las distintas metodologías convocadas al aula de clases, de la construcción y recopilación de materiales o antologías, de la visión institucional sobre la materia, de los criterios historiográficos que ahí operan y de la relación entre música y contexto.

Con relación al para qué de la historia de la música en un plan de estudios encaminado a la formación musical profesional, los artículos incluidos aquí identifican tres grandes núcleos: la actualidad de la historia, la formación integral y las cualidades como intérpretes o compositores.

Imaginar la utilidad de la historia por el estado presente de sus debates, conduce a señalarla como una herramienta que apoya el pensamiento sobre la actualidad, al tiempo que su interpretación por parte de los sujetos que la leen, la descifran y la utilizan la convierte en un medio de transmisión de su perspectiva sobre lo que es actual. En este sentido, una historia de la música para hoy pondría sobre la mesa reflexiones que modelan fuertemente el tiempo presente, toda vez que ahí recaen debates vigentes como la concepción misma de la música, las preguntas y respuestas que se ofrecen los músicos, la transformación de un objeto “música” desde sus orígenes hasta el día de hoy, o la relación entre la música y su contexto por medio de la historia social de la música.

La formación integral ha sido tema casi omnipresente en los debates y políticas sobre educación en Colombia durante los últimos años. El postulado base de la “integralidad” apuesta por una

educación universitaria que logre equilibrar eficazmente los conocimientos y habilidades estrictamente disciplinares (interpretar un instrumento, por ejemplo) con los conocimientos y habilidades menos disciplinares, pero complementarios: el estudio de la cultura, la sociedad, la comunicación, la lectoescritura, la gestión cultural, entre otros. En este sentido suele también explicarse la función de la historia de la música: si la formación socio-humanística es tarea de la asignatura *Historia de la Música*, le correspondería a esa materia desarrollar esas competencias. También encontramos ideas según las cuales por medio del estudio de la historia, los estudiantes aprenden a escribir y hablar sobre la música, habilidades privilegiadas en el imaginario de músico que proyectan los fundamentos de la integralidad formativa. Más recientemente hemos descubierto que, del acto de escribir y hablar sobre la música, se esperan desarrollos de índole investigativa, con toda la carga académica que trae la palabra “investigación”. Entonces, la formación profesional en música requiere de escenarios formativos de investigación, entre los cuales la clase de *Historia* puede ocupar un lugar de privilegio, ya que admite benévolutamente estrategias metodológicas, búsquedas, indagaciones, producción de documentos y hasta herramientas etnográficas que son muy cercanas a la investigación.

Por otra parte, es de suponer que el contacto con la historia aporta directamente a la construcción de criterios estéticos. Un estudiante de interpretación instrumental, de arreglos musicales o de composición está constantemente en busca de nuevos horizontes, a la caza de ideas, sonidos y recursos diferentes, para lo cual el pasado puede ser una fuente inagotable.

No obstante, algunos factores permiten diagnosticar un corto circuito con relación a la pertinencia de estudiar la historia de la música en un programa universitario de formación musical. Con frecuencia los estudiantes no son conscientes del para qué de la historia y la aceptan como requisito institucional, no en pocas ocasiones con bajos índices de popularidad. Parecería ser que para un alumno que se plantee como objetivo perseguir los modelos de los más grandes intérpretes, el tiempo que debe destinar a leer a autores como Palis-

ca, a buscar las apariciones de un canto gregoriano en una misa de Palestrina o a analizar un villancico, corre el riesgo de erigirse como un enemigo del tiempo que merecen las sonatas de Beethoven o los solos orquestales más comprometedores. Si esto ocurre, la responsabilidad no puede recaer únicamente en los estudiantes. La falta de articulación entre la práctica instrumental de los estudiantes y su clase de historia es una proyección de la falta de articulación que, en muchas ocasiones, aqueja entre sí a los docentes del programa de formación musical, a las instituciones universitarias y a los sectores académicos o administrativos.

Por último, cabe también mencionar que el estudio de la historia es susceptible de ser enfrentado desde múltiples perspectivas, cada una con sus arraigos, sus potencialidades y sus peligros. Puede entenderse la historia de la música como una historia de los músicos, hecha de biografías ilustres; también puede contarse como una historia de obras musicales, de manera que la clase se convierta en un paseo imaginario por un museo donde el profesor funge como curador. Otras miradas hacen hincapié en la historia social de la música, en una historia contada en clave crítica o emancipadora de valores regionales o culturales, con lo cual las preguntas por la función de la historia se entrelazan con aspectos de tipo metodológico e historiográfico.

Buscando un espacio en el cual varios docentes e investigadores pudiéramos compartir, debatir y reflexionar sobre la historia de la música, a la luz de las tensiones antes planteadas, se celebró en Bogotá, Colombia, los días 24 y 25 de septiembre del 2014, un ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS SOBRE LA HISTORIA DE LA MÚSICA. Los textos recogidos en este libro son producto de las ponencias ahí presentadas. El evento fue organizado por el Área de Música y Contexto del Proyecto Curricular de Artes Musicales –perteneciente a la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas–, la cual agradece a José de Los Santos Chicó, Andrés Ramos, Jorge Iván Nieto, Alejandro Martínez y María Clara Cerón por el apoyo logístico; a Jeannette Riveros y Carlos Perea, de la Biblioteca Nacional, por prestar el espacio; a los

INTRODUCCIÓN

maestros Manuel Bernal Martínez y Juan Diego Gómez por el apoyo académico en el diseño del encuentro; a María Victoria Casas, Daniel Leguizamón, Natalia Castellanos, Jaime Cortés, Julián Montaña y Rodolfo Acosta por su participación; y, por último, al Consejo del Proyecto Curricular de Artes Musicales.

Francisco Castillo García



FORMACIÓN DE MÚSICOS PROFESIONALES: CARACTERIZACIÓN Y APROXIMACIÓN A ESTÁNDARES DE CALIDAD RELACIONADOS CON LA HISTORIA DE LA MÚSICA

María Victoria Casas Figueroa

Universidad del Valle

maria.casas@correounivalle.edu.co

Esta ponencia presenta resultados del proyecto de investigación *Caracterización de la formación en Historia de la Música que contribuye a estándares de calidad para la formación de músicos*,¹ desarrollado entre el segundo semestre de 2012 y primer semestre de 2014. La investigación caracteriza las tendencias de formación en Historia de la Música en programas de pregrado o Licenciatura en Música en Colombia, según la observación de 13 programas académicos de pregrado y Licenciatura en Música, por medio de una revisión teórica, un trabajo etnográfico y un procesamiento de información.

INTRODUCCIÓN

EN COLOMBIA, la formación superior en Música abarca diferentes programas académicos que orientan sus perfiles profesionales a campos como la interpretación, la educación, la composición, la producción y la investigación musical, entre otros.

1. Proyecto desarrollado por María Victoria Casas Figueroa, directora del Grupo de Investigación en Música y Formación Musical (GRIM); Ritho Burbano, profesor de la Escuela de Música; y Miriam Escobar Valencia, profesora investigadora del Grupo de Investigación Calidad y Productividad en las Organizaciones (GICPO); los tres adscritos a la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, Colombia.

De esta manera, los programas cumplen con lo exigido por las reglamentaciones nacionales educativas y con los perfiles y misiones particulares de las instituciones que los ofrecen (Casas, Escobar y Burbano, 2014, p. 379).

El Consejo Nacional de Acreditación² indica que a las instituciones de educación superior, a través del desarrollo de sus funciones –formación, investigación y proyección social–, les corresponde asumir el doble reto de ser contemporáneas y de preparar a las personas para el desarrollo nacional, en el contexto de los principios constitucionales y de nuestra fisonomía geográfica, social y cultural, que son al mismo tiempo una y diversa (CNA, 2013, p. 6).

Las condiciones de calidad, requeridas para la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, están dadas por la Ley 1188 de 2008 y por el Decreto 1295 de 2010, que son parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Adicionalmente, para que un programa sea reconocido como de alta calidad debe contener múltiples aspectos, como: la formación profesoral (niveles de formación, tipos de vinculación, compromisos con la producción intelectual y la investigación), la formación integral de las personas (que mejore la capacidad de abordar con responsabilidad los retos de desarrollo y de participar en la construcción de una sociedad más incluyente), la pertinencia y relevancia social, y los procesos formativos flexibles e interdisciplinarios, entre otros.³ Lo anterior apunta a un cuestionamiento sobre *qué* saberes se

2. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es un organismo de naturaleza académica que depende del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Está integrado por personas de las más altas calidades científicas y profesionales, cuya función esencial es la de promover y ejecutar la política de acreditación adoptada por el CESU y coordinar los respectivos procesos; por consiguiente, orienta a las instituciones de educación superior para que adelanten su autoevaluación, adopta los criterios de calidad y los instrumentos e indicadores técnicos que se aplican en la evaluación externa, designa los pares externos que la practican y hace la evaluación final. (CNA, s.f., párrafo 1).

3. El CNA, en sus lineamientos para la acreditación de programas académicos de pregrado (2013), aclara que «El proceso de acreditación de alta calidad supone el

abordan y *cómo* se lo hace en campos específicos de la educación superior, saberes que, sin duda, se ven reflejados en los currículos edificados en las unidades académicas de las universidades. El interés del proyecto que se está socializando en esta ponencia se centra en los programas de pregrado y licenciaturas en música ofrecidos por las instituciones universitarias nacionales.

El proyecto trazó como objetivo principal identificar un marco conceptual y teórico para la formación en Historia de la Música, con el fin de determinar las categorías de comparación entre las Instituciones que orientan dicha formación y llevar a la elaboración de un mapeo nacional. Se tomaron como referencia los programas académicos de pregrado y de Licenciatura en Música, reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional.⁴ Se seleccionaron 13 de estos programas,⁵ de los cuales se consultó la información de interés, consolidada entre 2000 y 2012, de acuerdo con lo derivado del marco legal-normativo general, establecido por la Ley 30 de 1992, en la cual se reglamenta la organización del servicio público de la Educación Superior en Colombia.⁶

cumplimiento de las condiciones previas o básicas de calidad para la oferta y desarrollo de un programa» (CNA, 2013, p. 16). Se refiere, fundamentalmente, a cómo una institución y sus programas orientan su deber ser hacia un ideal de excelencia, y pueden mostrar alta calidad mediante resultados específicos, tradición consolidada, impacto y reconocimiento social.

4. El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), del Ministerio de Educación Nacional (MEN), registra 60 programas de educación superior en Música, entre carreras técnicas, tecnológicas, pregrados y posgrados, en el ámbito nacional, ofrecidos por 38 Instituciones de Educación Superior.

5. Selección realizada con base únicamente en los programas de pregrado profesional y licenciaturas (36) en 2012.

6. Se efectuó la localización geográfica de dichos programas y se encontró, a la fecha de consulta (diciembre de 2012), lo siguiente, en cuanto a presencia de programas musicales: Bogotá tiene un 36.7%; Medellín, un 20%; Cali, un 8.3%; Barranquilla, Popayán y Cartagena, un 5%, cada una; Bucaramanga, Ibagué y Manizales, un 3.3%, cada una; y Montería, Pereira, Pasto, Pamplona, Tunja y Zipaquirá, menos del 2%, cada una. Se efectuó, por lo tanto, una selección estratificada, que permitiera un índice de confiabilidad, lo cual arrojó la necesidad de trabajar con

Se efectuó un muestreo estratificado, lo cual se tradujo en resultados relacionados con:

1. **Los modelos: de la Historia de los Estilos a la Historia Social de la Música.**
2. **Mapeo nacional y Caracterización de tendencias** con base en la información obtenida de los programas seleccionados como objeto de estudio. Este mapeo se contrasta con el marco teórico propuesto.
3. **Identificación de estándares de calidad relacionados.**

Invitamos así a los asistentes y lectores a que continuemos en la búsqueda permanente de mejorar nuestro quehacer docente, de reconocernos como parte integral de la formación de profesionales y de procurar ofrecer una educación desde nuestras disciplinas, acorde con lo que requiere nuestro cambiante y acelerado entorno, ampliando así la perspectiva de formación.

METODOLOGÍA

La metodología fue de tipo descriptivo y analítico, combinando los enfoques cuantitativo y cualitativo. Se utilizaron fuentes documentales y bibliográficas, todas las cuales se articularon en un documento general de observación en el que juegan un papel fundamental los siguientes interrogantes de reflexión e interpretación: «¿Cómo los programas de Arte buscan ser reconocidos en el marco de la acreditación de alta calidad?» (Casas, 2013, p. 12), y ¿cómo algunas disciplinas en particular pueden contribuir a los procesos formativos de

4 programas de Bogotá, 2 de Medellín, 2 de la Costa Atlántica, 1 del eje cafetero, 1 de Cali y 2 del suroccidente del país. Cabe mencionar que metodológicamente se decidió no realizar un trabajo de población sino un muestreo a partir de la selección de instituciones universitarias que cumplieran con criterios de presencialidad geográfica. Tal decisión se da tanto por condiciones presupuestales como de tiempo de realización del proyecto; esta razón llevó incluso solo a considerar las entrevistas a profesores del área de Historia de la Música y directores de programas académicos de Música y Licenciatura en Música, sin incluir muestreo con estudiantes.

calidad? Además, ¿qué se espera de un profesional en música?: ¿Es un ejecutante o es un intérprete?, ¿es un «enseñante» o es un educador crítico, constructor de procesos y de memoria?, ¿un productor en contexto?, ¿un investigador consciente de procesos históricos, patrimoniales, contextuales?

Éstas son algunas de las preguntas que podemos formularnos acerca de la disciplina «Historia de la Música» y su contribución a la consolidación de los procesos formativos de los músicos profesionales. Respecto a la elaboración metodológica de la investigación, sus fases constitutivas fueron: 1) Fase de revisión teórica; 2) Fase de trabajo de campo; 3) Fase de procesamiento de información y análisis de resultados, a partir del software *Atlas.ti*. El trabajo de campo se realizó en las siguientes universidades:

Universidad Pedagógica Nacional	Bogotá
Universidad El Bosque	Bogotá
Pontificia Universidad Javeriana	Bogotá
Universidad Central	Bogotá
Universidad de Antioquia	Medellín
Universidad EAFIT	Medellín
Instituto Departamental de Bellas Artes	Cali
Universidad del Valle	Cali
Universidad del Cauca	Popayán
Universidad de Nariño	Pasto
Universidad de Caldas	Manizales
Universidad del Atlántico	Barranquilla
Universidad del Norte	Barranquilla

El primer referente a trabajar en el proyecto fue el concepto de CALIDAD, para lo cual se tuvieron en cuenta:

La definición planteada por el MEN, desde la que se formula el marco de la calidad en relación con los fines de la educación superior:

Educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad. (MEN, 2011-2014)

La definición de calidad establecida por el CNA:

El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza. (CNA, 2013)

Para Silva et al. (2014, p. 9), la calidad en una Institución de Educación Superior (IES) se define a partir de la articulación y la coherencia entre diversos factores que permiten el cumplimiento de sus deberes, de tal manera que esta responda a la misión y la visión construidas de manera autónoma, así como a las necesidades materiales y simbólicas (sociales, culturales, económicas y laborales) del ámbito del conocimiento y del contexto (considerado en diferentes escalas: local, regional, nacional, internacional), y cumpla con los objetivos de formación definidos por la Ley 30 de 1992, en su artículo sexto.

En este sentido, es necesario referir que la calidad en Educación Superior se apalanca en un marco legal que puede identificarse en varios documentos.⁷ Así mismo, cada institución cuenta con un

7. La Constitución Política de Colombia de 1991. La Ley 30 de 1992, que regula el servicio educativo. La Ley 115 de 1994 o Ley general de educación. El Decreto 2904 de 1994, que reglamenta al Sistema Nacional de Acreditación. El Decreto 4322 de 2005, que crea la orden de la Acreditación Institucional de la Alta Calidad en Educación Superior «Francisco José de Caldas». El Acuerdo 02 de 2005 del CESU, que reglamenta al Consejo Nacional de Acreditación. Los Acuerdos 02 y 03 de 2011 y

marco normativo en el que se inscribe (resoluciones, acuerdos u otro tipo de normas institucionales que regulan el aseguramiento interno de la calidad).

LOS MODELOS: DE LA HISTORIA DE LOS ESTILOS A LA HISTORIA SOCIAL DE LA MÚSICA

El proceso de comprensión teórico y conceptual de la formación en Historia de la Música ha llevado a la reflexión en diversos ámbitos: 1) la formación en artes; 2) la Historia de la Música como área de comprensión y fundamentación; y 3) la formación en música en términos de la didáctica.

El paso de la formación de artistas en conservatorios y academias, a programas y facultades de arte en las instituciones de educación superior, no solo ha sido un fenómeno colombiano, sino de la formación profesional en el mundo. Estos cambios fueron notorios particularmente en las últimas décadas del pasado siglo XX; con ellos, se abrieron nuevos espacios de discusión y de transformación del concepto de formación de artistas. El artista que se forma en la educación superior, más allá de su práctica artística, se forma en un mundo globalizado en el que se compete a diario por la calidad de su formación y por los aportes a la sociedad en la que transita. (Casas, 2013, p. 13)

Esto lleva, por tanto, a entender que la formación superior en Artes no es ajena a ejes comunes a todas las áreas de conocimiento, como la articulación entre sociedad, universidad y sector productivo, lo que conlleva a decir que cualquier tipo de profesión debería tener una relación intrínseca con el contexto social de labor y producción del profesional.

02 de 2012, en los que se establecen criterios y lineamientos para la acreditación de programas. La Ley 1188 de 2008, que regula el registro calificado. El Decreto 1295 de 2010, que define las condiciones de calidad para la oferta de programas académicos en educación superior.

Tal como afirman Moraza y Cuesta (2010),⁸ el arte –como factor transversal, en sus dimensiones *cognitiva*, *patrimonial* y *comunicativa*– es: 1) Agente de integración (arte-ciencia-tecnología), 2) Factor de aplicación (arte-tecnología-creatividad), y 3) Elemento de transmisión cultural (arte-patrimonio-cultura); de igual manera, implica aportes en: 4) Creación de patrimonio (arte-creatividad-patrimonio), 5) Educación ciudadana (arte-cultura-comunicación), y 6) Difusión de conocimiento (arte-comunicación-ciencia).

El Arte en sí requiere de una suerte de inserción contextual y social que lleva al profesional de las áreas artísticas a establecer una relación fuerte y determinante con el mundo social con el que interactúa y al cual le comunica su producción y sus reflexiones. Para lograr tal situación, entonces, los currículos profesionales universitarios deben incluir no sólo ciclos teóricos, investigativos y metodológicos sino, a la vez, cursos que le permitan al profesional comprender su realidad, su entorno inmediato. Lo anterior debe llevar al profesional en artes a comprender cómo y qué comunicar. Como plantea Henk Borgdorff (2010, p. 41):

Las prácticas artísticas implican conductas, en el sentido de que los trabajos artísticos y los procesos creativos influyen en nosotros, nos ponen en movimiento y alteran nuestra interpretación y visión del mundo, también en un sentido moral. Las prácticas artísticas son miméticas y expresivas cuando representan, reflejan, articulan o comunican situaciones o acontecimientos a su propia manera y en su propio medio.

Ahora bien, respecto a este asunto del tipo de formación profesional que debe tener el profesional en artes –en especial el profesional en Música y el Licenciado en Música, objetos/sujetos de estudio de la presente investigación–, debemos hacernos preguntas, siguiendo a Borgdorff (2010, pp. 25-46), que lleven a la reflexión sobre el papel

8. Folleto publicado en el marco del programa Campus de Excelencia Internacional, que explica el modelo arte-investigación-sociedad (ARS, por sus siglas en inglés: Art, Research, Society).

de la Historia de la Música en la formación de calidad de los profesionales de dicha área: 1) ¿Cuál es la naturaleza del objeto de formación en artes? ¿Cuáles son sus lineamientos, sus relaciones de conocimiento? 2) ¿Cuáles son los métodos, prácticas y herramientas que conllevan en las instituciones universitarias a la formación musical? ¿Cuál es la relación que establecen los métodos de las artes con los de las ciencias sociales, naturales y humanas? 3) ¿Cuál es el tipo de conocimiento que se imparte? ¿Este conocimiento se relaciona con otros tipos de conocimiento de la realidad?

Estas problemáticas deben responderse desde un punto de vista interdisciplinar, llevando entonces a que el Arte –en el caso específico del presente documento, la Música– establezca y mantenga fuertes relaciones con otras ciencias, métodos y disciplinas.

Para iniciar el proceso reflexivo conducente al análisis de las maneras de abordar la «Historia de la música»,⁹ en las variadas instituciones de Educación Superior colombianas que poseen pregrado en música, fue necesario realizar un acercamiento a los modelos como se ha concebido la llamada «Historia de la Música», como patrón de entendimiento de las diversas etapas históricas con sus diversas formas y estilos musicológicos.

Se reflexionó sobre las correspondencias disciplinares, conceptuales y metodológicas que existen entre Historia, Música y Cultura. Después de comprender la diferencia entre los modelos musicológicos y la unión metodológica histórica y musical, se trató la relación entre la pedagogía, la educación musical y la realidad que ofrece la formación universitaria colombiana.

9. La asignatura Historia de la Música hace parte de los espacios académicos considerados como áreas de formación básica para la preparación de músicos y ha sido de obligatoria enseñanza en todos los programas de formación profesional en este campo que se imparten en Colombia, según la Resolución 3456 del 30 de diciembre de 2003 del Ministerio de Educación Nacional. La Historia de la Música aporta a los estudiantes conceptos de estética, estilo, morfología, organología, entre otros, que hacen que la música sea vista en contexto cultural e histórico, contribuyendo de esta forma a una mejor comprensión del hecho musical y al enriquecimiento en la expresión de la práctica musical (Morales, 2011, p. 23).

Han sido diversas las formas y métodos como los expertos en música se han acercado al estudio de las manifestaciones históricas del quehacer musical; por este motivo, se han gestado diferentes corrientes académicas que han historiografiado la música. En primera instancia, se encuentra el denominado método tradicional, que se centra en el estudio de los compositores y de sus repertorios, pero olvida la relación entre el contexto de producción –con sus prácticas y dinámicas socioculturales–, y las obras y los autores. Esta forma de acercarse a la producción musical, sin duda, se centra en el análisis de dos conceptos que surgen dentro de la disciplina musical: el canon y el repertorio.¹⁰ Este método de estudio tradicional de la música sugiere que muchos de los autores denominados *clásicos* han producido sus obras gracias a su talento musical, obviando las influencias que pueden tener el *ethos* y la sociedad concreta en la que vive el autor. Pero también en los últimos cincuenta años ha habido una importante transformación que incluye la historia cultural, la historia estructural, la historia social de la música, la etnomusicología y la nueva musicología, entre otros.

Ante la pregunta por la situación en términos de investigación en Historia de la Música, Juliana Pérez (2010), en el texto «Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)», afirma que los estudios y las investigaciones relacionadas con la música no han sido de interés de los historiadores profesionales y en gran medida de los profesionales en el área musical. Esto ha llevado: 1) a las pocas investigaciones que sobre esta área existen; 2) a la poca importancia que puede llegar a tener esta área en los currículos universitarios; 3) a ciertas formas erróneas con las que los músicos en sus reflexiones conciben la Historia de la Música. Pérez nos conduce a plantearnos los siguientes interrogantes: ¿Qué debe estudiar/investigar/enseñar un historiador musical? ¿Cómo relacionar los avances y desarrollos musicales significativos con el ámbito histórico dejando de lado la

10. El canon «es el conjunto de compositores y obras que consideramos dignos de estudio», y el repertorio «es el conjunto de obras que creemos que vale la pena seguir interpretando y escuchando» (Guerrero n.d., 2).

concepción de la historia como contexto y linealidad? ¿Cómo definir/determinar desde la investigación y la formación la importancia de la Historia de la Música superando los vacíos y el desinterés?

La solución a la mayor parte de estos interrogantes sin duda se encuentra en el establecimiento de un trabajo interdisciplinar entre la música y las ciencias sociales –Historia, Antropología y Sociología–, al ser éstas las que brindan a la música los insumos, métodos y modelos que permiten relacionar las formas de la manifestación musical con el contexto, la sociedad y la cultura.

De igual manera, es necesario hacer referencia a la Historia de la Cultura, en la medida en que es el campo historiográfico con el cual se encuentran más correspondencias con la Musicología, al ser la música un elemento constitutivo de vital importancia para nuestras culturas y sociedades. Esta unión tácita y de facto les permite tanto a la Historia como a la Música compartir una importante pluralidad metodológica, conceptual y hermenéutica.

En suma, la historia de la cultura propone una horizontalidad disciplinar, en la que se trascienden los límites del oficio en la medida en que logra preservar una idea de cultura que resulta siendo ajena a las definiciones dadas por los ideólogos y los críticos, ya que la cultura, más allá de las conceptualizaciones elaboradas, reduccionistas y académicas, posee un rico entramado de estructuras irregulares, extrañas, invisibles a veces, que requieren ser estudiadas.

EL CASO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL UNIVERSITARIA EN COLOMBIA: UNA HISTORIA DE LA MÚSICA MÁS ALLÁ DE UNA CUESTIÓN DE ESTILOS

Es importante aclarar qué es lo que significa «pertinente, apropiado» en Historia de la Música para la formación de músicos. Los estándares de calidad se comprenden como puntos o líneas de referencia, es decir, un ejercicio de comparación mutua que determina aparentes niveles de avance o alcances, en este caso en la formación. Los servicios de educación superior están altamente influenciados

por los acuerdos comerciales existentes entre Colombia y demás países.

Dentro de los procesos de acercamiento del sector de la educación superior (1996) con la firma de los Protocolos de Integración, para el Seguimiento de los Estudios en Postgrados y la Formación del Recurso Humano, entre otros, se reguló la obtención de título de postgrado en los países firmantes,¹¹ se impulsó la búsqueda de objetivos comunes que apunten al desarrollo investigativo en la región e incentiven la cooperación entre las IES. En 1998, se firmó el Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Países del Mercosur, suscrito por los miembros del bloque. En ese documento se trató la importancia de mejorar la calidad de la educación superior a través de la acreditación voluntaria de los programas académicos, con el propósito de adelantar un mecanismo de reconocimiento de títulos en la región que facilite la movilidad de estudiantes, docentes y profesionales; así, se consolidó el proceso de integración.

La formación de músicos, en Historia de la Música, no se escapa de las influencias de los acuerdos presentados en este texto como ejemplo. La preocupación del Ministerio de Educación Nacional por el cumplimiento de estándares de calidad, ubica los programas ofrecidos en un marco normativo obligatorio. Este marco, de por sí, orienta en la ejecución de dichos programas, es decir, en la formación que se imparte.

A nivel internacional se pueden resaltar diversos trabajos. Uno de estos es el de Mark (1981) quien expone el fenómeno de la fragmentación en la enseñanza a los profesionales en música; en tal sentido y como resultado de un simposio, se propone un modelo de planeación metodológica que propenderá por la calidad de educación impartida. También está Hoffer (1986), quien se remitió a estudios

11. Ver: Protocolo de integración educativa para la formación de recursos humanos a nivel de post-grado entre los países miembros del Mercosur. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/Educacion_mercosur.pdf

de 1960 que establecían desde ese entonces la necesidad de estándares para la educación musical, debido a las diferencias entre programas, esto con el fin de determinar lo que es un programa de música que cumpla criterios de calidad.

Por su parte, Prchal (2006) presenta una introducción a la cooperación europea entre las instituciones de formación profesional en música; el texto da en las primeras etapas una descripción de cómo el sector adoptó un enfoque proactivo para lograr que los principios más bien «no musicales» derivados del acuerdo de Bolonia (1999) se procesen y sean viables y relevantes para las instituciones de formación profesional de la música, mientras que al mismo tiempo se tenga en consideración lo rico y fascinante de la formación musical y de la música europea.

Arosteguí (2006) reflexiona sobre la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, que se llevó a cabo en España, en lo que a la formación del profesorado de educación musical se refiere. Tras analizar diferentes aspectos relacionados con la teoría del currículo, se expone el proceso de convergencia europea realizado hasta el momento y cómo queda la formación musical del futuro profesorado, de acuerdo con los documentos y borradores del título publicados. Finalmente, se concluye que la propuesta que surge de dicho proceso, acerca de la formación de un profesorado generalista, responsable de las enseñanzas musicales en la escuela, tal y como está siendo promovido, supone un retroceso con respecto a la situación actual.

MAPEO NACIONAL Y TENDENCIAS: ANÁLISIS POR ZONA GEOGRÁFICA A PARTIR DEL ESTUDIO DE CATEGORÍAS

Para el análisis fue necesario reconocer categorías que proporcionaran una caracterización en la formación en Historia de la Música en los programas académicos de pregrado y licenciaturas en música en el país. Se procedió luego a crear un libro de códigos que permitiera, mediante la herramienta *Atlas.ti*, una apropiada recolección de la información a partir de los instrumentos utilizados.

En un primer nivel, se debe mencionar que el enfoque de los programas académicos hacia la actividad musical varía según la institución y la titulación. Es así como programas de Licenciatura en Música, que desde su titulación dan a entender la orientación en el campo pedagógico, pueden contener en su interior preferencias formativas en el campo de la interpretación instrumental o la dirección, entre otros, mientras que programas que ofrecen titulaciones como Músico Profesional o Maestro en Música tienen diversas orientaciones o profundizaciones, entre las que se puede hallar la composición, la musicología y la pedagogía musical.

Las categorías que sirvieron como eje de análisis para la realización del marco teórico y del libro de códigos fueron: Elementos de la Música, Musicología, Educación y Procesos Académicos.

Estas categorías se trabajan desde el quehacer o práctica del músico en formación. En cuanto al análisis de los Elementos de la Música, se tienen en cuenta la creación o composición, la audición y la producción musical. Con respecto a la Musicología, se advierte que es el campo en el que se inscribe la Historia de la Música y se analiza qué temas se abordan y cómo se los trata. Por ello, se observan el concepto de musicología y los métodos de trabajo en cuanto a la historia de la música; así mismo, se indaga por una nueva musicología —producto de las transformaciones en el conocimiento de la disciplina—, que puede orientarse a la etnomusicología, la historia social de la música, la historia cultural, la crítica y la hermenéutica. Por último, el análisis se centra en la Educación y los Procesos Académicos, observando los estándares de calidad, la lógica didáctica, la pedagogía musical, el currículo, la investigación, la extensión o proyección social y los recursos con los que se cuenta al momento de impartir la asignatura.

La elaboración del Mapeo se efectuó con los siguientes criterios:

1. Selección de los programas académicos a estudiar mediante un muestreo estratificado.
2. Representatividad de los programas en el país.
3. Localización geográfica y cobertura.

Se seleccionaron en total 13 programas académicos, de los 36 que contaban con registro calificado o acreditación de alta calidad a diciembre de 2012.

Se conformaron las siguientes zonas:

Zona ***Sur Occidente*** Zona ***Antioquia***

Zona ***Eje cafetero*** Zona ***Caribe***

Zona ***Centro***

Regiones geográficas como el oriente del país (Llanos Orientales, Amazonía y Putumayo) no cuentan con programas de formación con las características requeridas para este estudio. Otras instituciones de las regiones seleccionadas fueron invitadas a participar en el estudio, pero no dieron respuesta a nuestra solicitud.

ESTÁNDARES

Se reconoce el interés por el estudio de estándares de calidad en diferentes aspectos de la educación musical. En tal sentido, se utilizan trabajos como el de Frederickson (2010) quien establece la importancia del desarrollo de una enseñanza musical basada en estándares pues se brindará una formación integral al estudiante universitario; el autor retoma lo planteado en los *National standards for music education* de Estados Unidos y elabora algunas recomendaciones para los mismos. Uno de los aspectos a destacar es la determinación del estándar que propone la integración con historia y cultura; expone, por ejemplo, el hecho de que los estudiantes se relacionan mejor con algunas piezas que con otras, dadas las diversas culturas, pero que cada pieza tiene una conexión histórica. Los profesores pueden hacer hincapié en la música a la luz del contexto en que fue escrita y el aula de clase puede servir como foro para una mayor comprensión, en el que es posible el uso de los instrumentos históricos y el conocimiento conjunto de la música de otras culturas.

Lowe (2010) expresa que existen dos grandes desafíos en la enseñanza de historia en los programas de música de pregrado, en el más alto ambiente educativo contemporáneo. El primero es la gran

variedad de experiencia musical de los estudiantes y, por supuesto, la abundancia en formatos y temas que los maestros deben abordar, dado que es imperativo ser exhaustivo e integral; en tal sentido, el autor comparte los detalles de tres actividades que usó en una clase de historia de la música, las cuales demostraron la importancia de ser minucioso y exhaustivo y le permitieron explorar tangibles conexiones entre las «viejas historias» de la historia de la música europea y las experiencias de la vida cotidiana de sus estudiantes en Estados Unidos.

La *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen* (AEC) publica en 2007 un documento que se basa en el entendimiento de que la garantía de calidad y acreditación son cuestiones que involucran a muchos actores y tienen lugar tanto en contextos nacionales como en Europa en general. Indica también que es importante ser conscientes de la gran variedad de sistemas de aseguramiento de calidad y acreditación nacional en los distintos países europeos; por lo tanto, en lugar de hacer diferentes documentos para las diversas partes interesadas, los sistemas y contextos, se ha desarrollado un documento general.

Balensuela (2010) presenta un listado de los trabajos relacionados con pedagogía en historia de la música y establece la relación de autores que han desarrollado investigación en torno al tema.

Rodríguez-Quiles (2010) plantea que estudios comparativos realizados en Europa en los últimos años, en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Musical, dejan en evidencia el estado de la cuestión en España, en particular en lo que a educación secundaria se refiere. Afirma que lejos de solucionar el problema, el Plan Bolonia no ha hecho más que distanciar a ese país de Europa. Así, intenta demostrar la falacia de la expresión «convergencia europea», cuando se aplica a esta área de conocimiento, y propone una solución paliativa en el marco de los nuevos estudios de grado en Historia y Ciencias de la Música, a través de una Mención en Pedagogía Musical y Didáctica de la Música.

Los estándares de calidad en Colombia se presentan en la normativa y, particularmente, a partir del año 2013, el Consejo Nacional de Acreditación formuló diez factores que permiten reconocer si

un programa es o no de alta calidad. En este sentido, al revisar una asignatura en particular, es decir, un componente parcial de los factores que pueden evaluarse, se analiza si esta asignatura contribuye a la construcción de tales estándares, en aspectos como los procesos curriculares, la formación de los docentes, la investigación, la creación, la evaluación, los recursos con los que se cuenta para orientar e implementar dicha asignatura, entre otros.

Desde el ejercicio de este proyecto de investigación, se toman en cuenta los estándares sugeridos en los factores del CNA que apliquen a reconocer como estándar de calidad una asignatura, y se tienen en consideración los modelos estudiados de experiencias internacionales como las presentadas desde ANECA,¹² y CAESA,¹³ así como el *Quality assurance and accreditation in higher music education*, de la mencionada AEC, entre otros.

Según el documento «Lineamientos para la Acreditación de Programas Académicos» del CNA (2013, p. 6), la aplicación responsable de los conocimientos producidos por las comunidades académicas internacionales exige un trabajo de apropiación crítica y creativa de saberes y técnicas, que supone exploraciones de los contextos posibles de esa aplicación, a través de las cuales se puedan predecir, a mediano y largo plazo, efectos sociales, ambientales, culturales y económicos. Dentro de esa perspectiva, la investigación aparece como una exigencia fundamental, si se tiene en cuenta que no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local.

Un elemento fundamental dentro de los procesos de calidad en la educación es el relacionado con la **formación profesoral**. Entre los instrumentos diseñados para la realización de este proyecto, estuvo la identificación del nivel y el tipo de formación de los docentes y directores académicos, pues, aunque existen programas de curso

12. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España.

13. Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes de México.

predeterminados, tal formación influye en la orientación que se le da a las materias y en la metodología que se utiliza. Se sugiere, entonces, como estándar de calidad en la formación de músicos, atender la formación del profesorado.

Se propone un estándar asociado a la subcategoría **Historiografía musical**, en relación con la categoría de estudio Musicología, que según la investigación permite concluir que no se encuentra en los programas estudiados un minucioso trabajo de esta subcategoría, habiendo reconocimiento, por parte de directores y profesores de los programas estudiados, de su vinculación con la musicología histórica.

Frederickson (2010, p. 47) propone dentro de los estándares generales para la formación musical, en primera instancia, la práctica de la canción y la conformación de agrupaciones musicales que interpreten y, también, escuchen distintos tipos de repertorios, de manera que, a partir de estos trabajos, pueda tenerse un buen conocimiento y una buena interpretación de una obra musical. Este estándar propuesto puede aplicarse a las metodologías de trabajo y evaluación en la asignatura de Historia de la Música. Se sugiere entonces como **«trabajo interpretativo individual o colectivo»** de repertorios relacionados con lo que se cursa en la asignatura.

Los estándares que Frederickson (2010, p. 48) refiere como «escuchando, analizando y describiendo la música», se evidencian desde la categoría Elementos de la Música y particularmente la subcategoría de Audición Musical. Esta última es un componente presente en todos los programas estudiados, por lo que el **trabajo auditivo** puede incluirse como un estándar de calidad dentro del trabajo de la asignatura Historia de la Música.

Otro estándar presente en la asignatura de Historia de la Música es la relación entre la música, otras disciplinas artísticas y otras disciplinas fuera del arte. Este estándar evidencia la necesidad de **relacionar la historia de la música con sus contextos**, con su contemporaneidad, con los fenómenos que ocurren paralelos al fenómeno musical en una determinada sociedad. Esto haría parte de la subcategoría identificada en este proyecto como **Nueva mu-**

sicología, la cual no está de manera visible en los programas ofrecidos. Lo anterior permitiría que, a través de la música, el estudiante en formación pueda comprender en profundidad aspectos sociales del contexto que lo rodea. Es una necesidad presentada por los entrevistados.

Se identifica en algunos casos la ausencia formal de formación en el ámbito de la **Etnomusicología**, quedando a criterio de los docentes comprometidos en la enseñanza y nuevas visiones de la misma. Se considera escaso el material bibliográfico que apoyaría este ámbito de formación, así como la instrucción de los profesores para impartir dicha categoría en el currículo. Esto haría parte como criterio de calidad en la **integralidad del currículo**.

El planteamiento de Frederickson sobre la relación de la música con la historia y la cultura permite evidenciar un elemento fundamental como estándar de calidad: la capacidad de trascender la disciplina, de interrelacionarse, de construir un currículo integrado, habilidades que dan cuenta de un profesional preparado para insertarse en diversas situaciones y para resolver problemáticas derivadas de su disciplina y de su entorno. Es decir la **transdisciplinariedad**.

Los actores entrevistados completan su exposición de la **Historia Social de la Música**, con Historia de los estilos, no dando el alcance al enfoque histórico-social que supone utilizar una serie de conceptos, de manera explícita o implícita, como rol social, clase, status, identidad, consumo y capital cultural, reciprocidad, poder, centro y periferia, mentalidad, ideología, género, comunicación y recepción, oralidad y escritura, hegemonía, y mito. Esto da lugar a la sugerencia de creación de un estándar específico. Es importante resaltar que la aproximación a una historia social de la música permitiría identificar características relacionadas con la integralidad, la flexibilidad e interdisciplinariedad del currículo (características 16, 17 y 18 de los lineamientos del CNA, 2013).

En la categoría de **Educación** es pertinente hacer inclusión de las subcategorías **Lógica Didáctica** y **Lógica Epistemológica**. Dicha orientación fue hallada como opcional en algunos programas,

mas no es una línea de enfoque fuerte y visible en los currículos consultados.

En la subcategoría **Pedagogía y Pedagogía musical** es necesario reconocer experiencias de acción de profesionales y licenciados en formación que trabajan en comunidades marginadas, como maestros de grupos de niños o formando grupos musicales, contexto que los expone a una relación particular entre pedagogía y música. Teniendo en cuenta que dichas acciones surgen más de esa relación con el contexto y de las características particulares de directores, profesores y estudiantes, que de la definición anticipada en el diseño de los currículos asociados al conocimiento de la Historia de la Música, es recomendable incluirlo como estándar en el currículo de la asignatura.

Arostegui (2006) plantea que la educación musical puede y debe contribuir al desarrollo de las capacidades interpretativas y estéticas del ser humano, precisamente aquéllas que menos desarrollan las materias «fuertes»¹⁴ del currículo. En suma, la educación musical puede propiciar un currículo verdaderamente centrado en el estudiante, que genere espacios de libertad para que pueda decidir y expresarse por sí mismo.

Un modo de propiciar este tipo de currículo y la formación adecuada del profesorado consiste en vincular los objetivos de la educación artística a la evaluación, definidos ambos en términos de crecimiento (Lowenfeld, 1984), lo que incluye aspectos emocionales, físicos, perceptivos, estéticos y creativos.

Desde las propuestas europeas (AEC) también deben considerarse como estándares de calidad la posibilidad o capacidad de que el estudiante comunique conclusiones o resultados frente a un hecho artístico, conocer y racionalizar lo derivado de un hecho musical, frente a audiencia especializada o no.

14. Para Aróstegui, el arte no es visto como una parte valiosa de la educación, pues ni es una disciplina instrumental ni incrementa los ingresos salariales. De manera que las materias relacionadas con el arte no se consideran fundamentales en un currículo de la educación general o básica para cualquier ser humano.

Así mismo debe poder demostrar un profundo conocimiento y una comprensión sistemática de los campos musicales estudiados, en asocio con otros campos del conocimiento y con métodos relevantes para indagar o investigar al respecto.

Debe estar en capacidad de efectuar un análisis crítico, una evaluación y una síntesis de nuevas ideas y de ideas complejas a partir de procesos y conceptos artísticos, que para nuestro caso responden a lo derivado de la Historia de la Música.

Explícitamente, de acuerdo con el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en el documento de los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado se establecen los aspectos a evaluar en la característica N° 19 del factor Procesos Académicos que en el caso de Historia de la Música, pueden ajustarse.

Se sugiere crear un estándar sobre la **Investigación** en la asignatura Historia de la Música, como resultado de la interacción con el medio que le permiten las categorías anteriores. En cuanto al factor asociado con la investigación denominado INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y CREACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL, se establecen los siguientes aspectos a evaluar, así:

Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural.

Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural.

CONCLUSIONES

Se pudo observar –en la construcción del marco conceptual y teórico y en la revisión de antecedentes– cómo la manera de abordar los cursos o asignaturas relacionados con la Historia de la Música ha sufrido una importante transformación en los últimos veinte años, particularmente en el espacio académico colombiano. Por ejemplo, la transformación de modelos que muestran la tendencia a usar diversos enfoques en un mismo programa académico (claro que esto no está generalizado en todo el país). Ya no se aborda únicamente

la historia de los estilos, sino que existe el interés en un enfoque de historia social, en el que se encuentra inmersa esa historia de los estilos, así como los actores del fenómeno musical, como compositores, intérpretes y directores, entre otros.

Pese al reconocimiento de la necesidad de ampliar la mirada, en el contenido de los trabajos que se instalan en el enfoque de la historia social predomina –en el contenido– el trabajo sobre las músicas académicas europeas, con un peso preponderante en todos los programas académicos estudiados. Se observa, además, el interés de trabajar la historia de la música en nuestros contextos, latinoamericano y colombiano, pero sin tratar del todo el fenómeno de la historia social de la música colombiana. En los programas académicos que ofrecen esta asignatura, se enfatiza en la música de corte académico, de herencia e influencia europeas, y persisten los nacionalismos. El trabajo hacia la construcción de una historia de la música en Colombia, desde el ámbito popular, es incipiente y apenas está en elaboración en algunas instituciones; en otras, ni siquiera se aborda.

La necesidad de las instituciones de vincularse a procesos de acreditación de alta calidad o de mantener vigente un registro calificado, las obliga –desde el marco legal– a considerar, en sus programas académicos, el conocimiento de la cultura y de los contextos, como parte de su formación integral. Esto se refleja en la oferta de asignaturas como Historia de la Música. De igual forma, se observa que no hay una real articulación entre el desarrollo de la asignatura y los procesos de extensión o proyección social que se adelantan en las instituciones. Pero se enfatiza en la importancia de estas asignaturas en la formación para la investigación.

La formación en Historia de la Música ayuda en la consolidación de estándares de calidad, puesto que se trabaja en la construcción de un pensamiento crítico, en la formación de un sujeto que diseña redes, realiza análisis, reconoce y articula contextos y se forma en el campo de la indagación y la investigación. Contribuye, además, a reconocer la relación de la música con otras esferas del conocimiento y de la vida cotidiana.

Asimismo, este saber histórico-musical favorece el desempe-

ño del músico, pues reconoce las prácticas musicales en la sociedad, en un determinado contexto y en un determinado momento. El desarrollo del pensamiento histórico se convierte en herramienta esencial para comprender y analizar las problemáticas que permanentemente surgen en la práctica y en la pedagogía musical; esto evidencia aquello que permanece y aquello que cambia en la música, la educación, la pedagogía y la cultura.

Es necesario, sin embargo, que en los programas académicos que forman profesionales en música, se articule realmente la asignatura con el resto del currículo y se reconozca en su integralidad. Si la Historia de la Música ayuda a construir estándares –como la interdisciplinariedad, la transversalidad, la formación integral, la formación en investigación y el conocimiento propio de la disciplina– debe proponer, desde su concepción y su implementación, todas las bondades que hay en ella.

Algunos de los estándares de calidad asociados a la asignatura pueden vincularse de manera general a la formación de profesionales y otros se derivan directamente de la disciplina de la historia musical.

Es necesario atender lo relacionado con la formación de profesores en el área, y fortalecer lo relacionado con su preparación en pedagogía. Es frecuente encontrar que los docentes poseen formación y experticia en su disciplina pero carecen de conocimientos pedagógicos que les permita maximizar o potencializar mucho más su trabajo educativo.

REFERENCIAS

- Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) (2007). *Quality assurance and accreditation in higher music education: Characteristics, criteria and procedures*.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2005). Libro blanco. Título de grado en magisterio. Vol. I. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

- Aróstegui, J.L. La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, pp. 829-844.
- Ángeles, O. (2003). Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/58936326/Enfoques-y-Modelos-Educativos-Centrados-en-El-Aprendizaje>
- Bear, D. y Gloag, K. (2005). *Musicology: The key concepts*. London: Taylor and Francis Group.
- Blaukopf, K. (1988). Sociología de la música. Madrid: Musical.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cáiron: Revista deficiencias de la danza* (13), 25-46.
- Casas, M.V., Escobar, M. y Burbano, R. (2014). Miradas desde la historia de la música a la formación profesional de músicos en Colombia: Resultados preliminares. *Historelo*, Vol. 6, N° 12.
- Casas, M.V. (2013). Una aproximación al estado del arte en Colombia y otros países sobre la discusión *investigación-creación* en artes avances y propuestas. En: *Valoración de los procesos de creación artística y cultural en el marco de la acreditación de programas*. Convenio Andrés Bello - Consejo Nacional de Acreditación - Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Casas, M.V. (2012). Panorama actual de la pedagogía musical en Colombia: una mirada, una innovación, una reflexión. Más allá del oficio... una vocación. *Foro Latinoamericano de educación musical*. Medellín.
- CESU. Acuerdos 02 de 2005, 02 y 03 de 2011 y 02 de 2012.
- De Waal, W. (2009). Historia, estilo, interpretación. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 de *Mundo Clásico*: <http://www.mundoclasico.com/ed/documentos/doc-ver.aspx?id=0003013>
- Eckmeyer, M. y Cannova, M.P. (s.f.). *Historiografía e historia de la música: La historiografía contemporánea y su posible impacto en la historia de la música*. Documento de trabajo. Recuperado el 12 de diciembre de 2012 de <http://www.fba.unlp.edu.ar/news/SCYTEC/PDF/ECKMEYER.pdf>
- Frederickson, M.L. (2010). The national standards for music education: A transdisciplinary approach in the applied studio. *Music Educators Journal*, Vol. 97, N° 2.
- García Guadilla, C. (1986). Desarrollos teóricos en el campo socio-educativo. En García Guadilla, C. (Comp.), *La educación como construcción social del conocimiento*. Serie Documentos de Trabajo, N° 12, UNESCO/IESALC, Caracas.
- Guerrero, F. (2012). *Historia de la música*, ICPM Curso 2012-2013.

- Imberty, M. (2000). Prospettive di ricerca per la didattica musicale. En J. Tafuri. (Ed.), *Atti del Convegno SIEM: La ricerca per la didattica musicale, Quaderni della SIEM*.
- Hesketh, J. (2009). Premisas para conocer una cultura musical con el modelo de John Blacking. En *Revista Casa del Tempo*, vol. VIII, N° 89, pp. 39-48.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Hogrefe.
- Jaramillo Uribe, J. (2004). La historia de la cultura en Colombia y algunos problemas teóricos de la disciplina. En Rodríguez A. L. (Comp.), *Pensar la cultura: Los nuevos retos de la historia cultural*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Kraemer, R.D. (2000). *Dimensiones y funciones del conocimiento pedagógico musical*. En *Em Pauta*, V, 11, N° 16 – 17, pp. 51-73.
- Lowe, M. (2010). Teaching music history today: Making tangible connections to here and now. *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 1, N° 1, pp. 45-59.
- Mark, Michael. The Fragmentation of the Music Education Profession. *College Music Symposium*, Vol. 21, N° 1 (Spring, 1981), pp. 103-111. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de <http://www.jstor.org/stable/40375167>
- Merino, L. (2006). Canon musical y canon musicológico desde una perspectiva de la música chilena. Fecha de captura: 28 de enero de 2013. En *Rev. music. chil.*, Santiago, v. 60, n. 205. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071627902006000100002&lng=es&nrm=iso.
- Merriam, A.P. (1967). *Ethnomusicology of the Flathead Indians*. Chicago: Aldine.
- Ministerio de Educación Nacional - CNA (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de Pregrado.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 1188 de 2008.
- _____. Decreto 1295 de 2010.
- _____. Ley 30 de 1992.
- Morales, B.L. (2011). *La enseñanza de Historia de la Música en los programas de Licenciatura en Música en Colombia*. Especialidad de Música y Didáctica, Universidad de Barcelona.
- Musri, F.G. (1999). Relaciones conceptuales entre musicología e historia: análisis de una investigación musicológica desde la teoría de la historia. En *Revista musical chilena*, vol. 53, N° 192, pp. 13-26.
- Nilsson, B. (2002). «*Jag kan göra hundra låtar*»: *Barns musikskapande med digitala verktyg* («*I can make a hundred songs*»: *Children's creative music making with digital tools*). Malmö: Malmö Academy of Music.

- Pérez González, J. (2010). *Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Prchal, M. (2006). Bologna & music: Harmony or polyphony? The European dimension in professional music training. En Froment, E. (Ed.) *EUA Bologna handbook: Making Bologna work*, Vol. 1. Berlin.
- Regelski T.A. (2013) Music and the teaching of music history as praxis: A reply to James Maiello. *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 4, N° 1.
- Reinoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez-Quiles J.A. (2010). Políticas europeas en el ámbito de la educación musical. Propuesta-Q para el grado en Historia y Ciencias de la Música en universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación)*, N° 26. <http://musica.rediris.es/leeme>
- Romero, S.O. (2013). Los estudios sobre la historia de la música en Colombia en la primera mitad del siglo XX: De la narrativa anecdótica al análisis interdisciplinario. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(1), 299-336.
- Silva, J., Bernal, E., Hernández, C. y Sánchez, S. (2014). Caracterización de tres modelos de aseguramiento interno de la calidad a partir de la experiencia de las IES en Colombia. Ministerio de Educación Nacional - Convenio Andrés Bello.
- Supicic, I. (1983). Sociología musical e historia social de la música. En: *Papers Revista de Sociología*. Recuperado el 8 de noviembre de 2012 del Repositorio Digital de la Universitat Autònoma de Barcelona: <http://papers.uab.cat/article/view/v29-supicic/pdf-es>
- Tünnermann, C. (1988). *Transformación de la Educación Superior: retos y perspectivas*. Heredia, Costa Rica: Editorial EUNA.
- Vilar i Monmany, M. Acerca de la educación musical. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea de Música en la Educación)*, N° 13 (Mayo 2004). <http://musica.rediris.es/leeme>
- Wolf, D.P. (1990). Becoming knowledge: The evolution of art education curriculum. En Jackson, P.W. (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Mac Millan.

SOBRE LA HISTORIA EN LA VISIÓN DE LA MÚSICA Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE LOS MÚSICOS

Daniel Leguizamón

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
eneene@gmail.com

Partiendo de unas consideraciones generales sobre la utilidad, el significado y la importancia de la historia, la ponencia busca exponer algunas reflexiones acerca de cómo la historia ejerce un peso considerable en la manera en que los músicos, y la sociedad en general, conciben la música; y en su papel en las estrategias vigentes para la formación de los músicos, en especial a nivel profesional. Adicionalmente, se plantearán algunas conclusiones alrededor de las consecuencias del peso y el papel de la historia en relación a la música, así como la responsabilidad y los retos de quienes escriben y transmiten la historia de la música, en nuestro contexto.

PERMÍTANME, por favor, partir de lo obvio: La historia es una actividad del conocimiento y del pensamiento en función del presente. Los debates historiográficos, sea ya por la discusión acerca de la elección, definición y delimitación de aquello que la historia estudia, sea por el modo de estudiarlo, o bien por el tipo de información que se recopila y como se la sopesa, no son –en el fondo– acerca de cómo interpretar el pasado, sino de cómo interpretar el mundo actual usando el pasado como justificación. Y, en general, al margen de lo fascinante que pueda resultarnos por sí mismo, nuestra indagación de ese pasado no sería nunca tan importante ni significativa si no encontráramos en él una utilidad para nosotros mismos. Dicho de otra manera, la historia es una herramienta para pensar e

interpretar el presente de quien la escribe y quien la lee, para descifrar, defender, fundamentar y transmitir su punto de vista sobre lo actual; y es, al fin y al cabo, uno más de los campos de debate en relación a cómo vemos y entendemos nuestro mundo, y dentro de él, nuestro lugar, nuestro papel, nuestras posibilidades y, por supuesto, nuestro destino.

Este planteamiento se puede señalar en las dos direcciones. Por un lado, podemos transformar el modo en que comprendemos el mundo si se transforma la manera en que concebimos el pasado. Uno puede, por ejemplo, validar o anular el mérito de determinado hecho o actividad, si lo pone en términos de innovador o arcaico, que son en últimas lecturas en relación al tiempo; o bien, para remitirnos a un contexto más cercano a quienes hacemos música, cambiar de manera significativa el modo en que asumimos una práctica sonora como propia o ajena a una determinada comunidad, si contamos con información que permita considerarla un fenómeno tradicional o no, dentro de ella. Y por otra parte, en el sentido contrario, podemos también preferir un determinado modo de abordar y contar la historia, con el fin de respaldar una forma específica de ver el presente. Considero que proyectos como el de la historiografía reciente enfocada en los grupos sociales habitualmente marginados (estudios de género, de grupos étnicos o territorios culturales, por lo general invisibles para la historia), son precisamente intentos de transformar el presente usando como respaldo una relectura del pasado.

Fluctuamos permanente y simultáneamente en ambos sentidos. Cada iniciativa centrada en investigar y relatar historias es, al mismo tiempo, una forma de reevaluar aspectos del presente e insistir (consciente o inconscientemente) en la permanencia de otros. En este sentido, la labor del historiador parece no poder evitar algún nivel de parcialidad o predisposición: la objetividad en el trabajo histórico resulta ser una aspiración, y no muchas veces una condición alcanzada; siempre habrá una base conceptual determinada por su posición social, ideológica o geográfica, y algún tipo de motivación que anime el resultado buscado. Así, una narración, digamos, sobre la participación de las mujeres en la música en Colombia, al tiem-

po que puede ofrecer insumos y lecturas con respecto a la actividad musical dentro del país desde la perspectiva de género, con información y posturas que resultan significativas y transformadoras en sí mismas, en el fondo también refuerza la idea de país (en este caso, Colombia) como idea válida y creíble, y la posibilidad de que quienes pertenezcamos de alguna manera a dicho territorio nos sintamos vinculados por ese nuevo pasado.

Toda historia plantea, entonces, con sus categorías de pensamiento y sus referentes conceptuales, un modelo, parcial o extensivo, del mundo. Y, a su vez, toda postura de pensamiento tiene una mirada del pasado. En cada narración de hechos, la identificación de héroes y villanos, de triunfadores y derrotados, de grandes protagonistas y espectadores, de quiénes tienen o no la capacidad de participar en los procesos de cambio, así como la valoración de los hechos y las circunstancias, de sus alcances o significados y de su aprobación o rechazo, son todos fruto de un ejercicio consistente no solo en relatar sino también en interpretar las cosas aplicando referentes e ideas que inevitablemente usamos en relación a nuestras propias existencias. No es otra la razón por la que, por ejemplo, las religiones van y vienen entre ofrecer una explicación del origen y devenir del universo, y prescribir concepciones específicas de ese universo y lo que corresponde a los seres humanos como parte del mismo.

De igual manera, en calidad de espacio para el establecimiento y justificación de modelos del mundo, la historia es también un instrumento de educación, cuyos alcances son tremendamente importantes: un curso de historia es una explicación del presente que, en tanto herramienta educativa, significa una inmersión en estrategias de pensamiento y criterios de apreciación, y cuya motivación final, como todo fenómeno educativo, puede estar tanto en ser un estimulante para el desarrollo de la reflexión y la crítica, y vehículo para la transformación personal, como en servir de arma de control y estancamiento humano y social.

Estas consideraciones alrededor de la historia, de su significado e implicaciones, de lo que esconde y lo que impone, me resultan llamativas cuando se plantean en relación a la música. ¿Cuál es el

peso que tiene nuestra visión histórica de las prácticas sonoras en la manera en que nos desenvolvemos como músicos? ¿Qué papel ejerce la enseñanza de la historia en los debates estéticos vigentes en la actualidad? ¿Cuál es la labor que, desde los centros de formación, cumplimos quienes trabajamos en la indagación y la transmisión de la historia de la disciplina? ¿Qué perspectiva del mundo revelan estas posturas? ¿Cómo nos vemos los músicos en ese mundo?

Para comenzar, habría que señalar la gran cercanía que tienen historia y música, en tanto actividades con implicaciones culturales y sociales afines e innegables. Tanto así que casi cualquier definición o categorización de lo que es o no es musical, cómo debe hacerse y cómo transmitirse, parte de o se respalda en una justificación histórica; y por el contrario, todo ejercicio historiográfico es mucho más que la identificación de una sucesión de hechos y referentes, es también el establecimiento de una forma de entender y valorar el sonido. Lo sabían, por ejemplo, los historiadores del siglo XVII, cuando se quiso insistir en la importancia del repertorio musical religioso por encima de las prácticas sonoras profanas (las cortesanas incluidas), entonces en pleno desarrollo y fortalecimiento; y lo sabían los del siglo XIX, en especial aquellos ocupados en contribuir a la construcción, caracterización y establecimiento de la tradición clásica occidentalista, fundamentalmente centroeuropea, y que algunos se animaron a señalar como la cúspide de la evolución en música.

Y esta relación entre historia y música parece ser particularmente significativa en relación a la educación, en especial en la incidencia que tiene la historia en la enseñanza y transmisión de conocimientos y habilidades musicales, y sobre todo a nivel de la preparación de músicos profesionales, a través del sistema académico universitario. Veamos.

Creo que podríamos estar de acuerdo en justificar la presencia de la Historia de la Música en los procesos de educación, en tanto que permite darle contenido, profundidad y trascendencia a la práctica y al disfrute de la música misma, partiendo de la idea de que al conocer sus orígenes y su devenir histórico, accedemos al conocimiento de su naturaleza, de su esencia. De alguna manera se plantea

que, al saber de su pasado, el músico es capaz de reflexionar sobre el valor y significado de lo que hace. Es así que, efectivamente, muchos cursos de apreciación musical y de introducción a la música –sean estos sobre música culta, jazz, rock, o cualquier otro caso concreto– consisten recurrentemente en no más que breves historias del género correspondiente. En igual forma, prácticamente todos los planes de formación musical profesional cuentan con diversos espacios académicos dedicados a la historia, y con mayores y menores niveles de generalidad y especificidad. Dado el gran desarrollo que la investigación histórica ha experimentado desde finales del siglo XIX, y a lo largo del XX, respaldado por el surgimiento de nuevas maneras de documentación (como la grabación sonora) y estudio (de la mano del acercamiento a otras disciplinas del conocimiento y el pensamiento), esta función de la historia como herramienta educativa ha ganado en profundidad y extensión; no creo, entonces, arriesgado afirmar que hoy por hoy podemos respaldarnos en una dimensión histórica mayor a la de cualquier otro momento previo, en cuanto a cantidad y espectro de referentes y elementos con los cuales iniciar nuestras propias reflexiones estéticas, filosóficas e incluso éticas alrededor de las prácticas sonoras.

Ahora bien, más allá de lo anterior, en numerosas oportunidades la historia misma es también tenida en cuenta como base metodológica de la enseñanza: se aprende de música, en muchos casos, transitando una serie de estadios establecidos a partir de la mirada al pasado, como proceso para el desarrollo ya no de conocimientos, sino de habilidades. El resultado es que, a menudo, el enfoque historicista constituye posiblemente la más importante de todas las áreas involucradas en la formación de los músicos: es el hilo conductor que determina en buena parte los contenidos de muchas de las demás áreas incorporadas a la formación, e incluso cuáles cursos pueden considerarse o no pertinentes dentro de dicha formación. Campos como la armonía, el contrapunto, la instrumentación, la composición, la ejecución instrumental (aún, incluso, la presencia o no de determinados instrumentos musicales: mencionemos, por ejemplo, los debates alrededor de la aceptación o no de instrumentos respaldados

por la electrónica o, para no ir más lejos, de la electricidad...), están planteados desde lo histórico. En consecuencia, a los músicos se les prepara a partir de categorías historiográficas, como las de «estilo» o «período», hecho evidente en la manera de elegir los repertorios de los intérpretes para sus pruebas y recitales, o el modo en que se abordan técnicas y formas en el proceso de formación de los compositores. Así mismo, a veces, sencillamente, la presencia misma de algunas de estas materias es justificable solo desde el punto de vista musicológico, a manera de complemento teórico-práctico a los cursos de historia.

Llama la atención la facilidad con la que esta gran importancia conferida a lo histórico con respecto a la música y su enseñanza, suele pasar desapercibida —mucho más allá del reconocimiento de su cercanía—. Después de todo, resulta ser una postura difícil de sostener en otros frentes de la actividad humana: ¿acaso esperamos de un abogado que nos explique cuál ha sido el devenir de los derechos civiles o que nos ayude a defenderlos? Y, entonces, ¿cómo es que en música sí terminamos, comparativamente, prefiriendo en muchos casos lo histórico? Esta situación, desde luego, sugiere algunas observaciones a propósito de las implicaciones que puede plantear esa fuerte relación entre historia y música con respecto a la enseñanza —repito, en general justificada—, puesto que a partir de este modelo se establecen y comunican relatos, genealogías, paradigmas técnicos y estéticos, preferencias y rechazos, así como las expectativas y exigencias que depositamos en nuestros músicos. Así, por ejemplo, este método de vivir en carne propia un determinado proceso histórico antes de asumir las tareas y responsabilidades del presente, puede convertirse en un obstáculo en sí mismo. En la educación de los músicos, como en las paradojas de Zenón (en donde para recorrer una cierta distancia es necesario haber recorrido antes parte de esa distancia, y para recorrer esa otra distancia es necesario haber recorrido antes al menos parte de esa distancia, y así infinitamente, hasta que al final el desplazamiento resulta imposible), en ocasiones el camino reemplaza al objetivo, y se aplaza permanentemente la idea de enfrentar, de manera autónoma y madura, la práctica musical,

con el pretexto de que «no se está aún listo» y de que «todavía hay aspectos de los pasos intermedios que podrían mejorarse». Tenemos numerosos maestros de piano o de composición que viven de esto. Vista así, la historia se convierte no en un vehículo, sino en una barrera y en una forma de evasión.

Esta situación manifiesta, además, un segundo tipo de problemática: la formación musical tiende a concentrarse en los modelos teóricos y los referentes concretos dentro del repertorio señalados por la mirada histórica. Y a menudo, estos referentes adquieren tanta importancia por sí mismos, que pierden significado estético y ético, y adquieren un carácter de ideal, en muchos casos comprensible únicamente por su caracterización técnica. Por supuesto, esto no es en sí mismo un inconveniente, salvo cuando el resultado es una idea de la música basada únicamente en categorías y propuestas de análisis teórico, moldes prescritos que deben ser reiterados, en lugar de discutidos, y desprovistos de las implicaciones que tiene el sonido como fenómeno humano y social.

En muchos casos, no necesariamente los más extremos, esta postura implica la idea del músico como un mero reproductor de moldes preestablecidos, y con una incapacidad para proponer por sí mismo categorías nuevas o propias, puesto que esta tarea queda a cargo del historiador y, eventualmente, del analista. Cualquier posibilidad de práctica sonora o de concepto sobre la música, ya sea en un sentido amplio o restringido, tiene que esperar la validación del tiempo, dislocando el mundo entre una visión con un vocabulario sesgado e incompleto, y una realidad viva y llena de todo tipo de propuestas y situaciones que no encuentran cabida en los esquemas educativos, o al menos no con suficiente velocidad y, a menudo, al precio de su amansamiento. Igualmente, esta incapacidad se extiende a la posibilidad de que el músico dimensione por su cuenta las implicaciones de su trabajo: habiéndose concentrado en la «correcta» reiteración de procedimientos, es poco lo que su formación suele hacer por descifrar el significado de su actividad... ¿qué significa, por ejemplo, la composición de una sonata para piano a cargo de un compositor colombiano en el siglo XX? Aún si

la consideramos como una iniciativa válida desde el punto de vista técnico, ¿cuáles son las implicaciones desde lo cultural? No parecen ser, estas, preguntas que suelen atenderse dentro del contexto que aquí describo.

En cierta forma, hoy en día –en lo que respecta a los centros de formación profesional en general– la música es la historia de la música. Es decir, la música se enseña hoy en día como lo que fue.

Sin embargo, no significa esto que, con el peso conferido a lo histórico en la concepción y la formación musical, se esté ignorando el presente. Más bien, creo yo que se trata de una situación ocasionada no por la presencia de lo histórico, sino por la fuerte incidencia de un tipo de historia en particular, con efectos significativos en la manera en que vemos y enseñamos la música. Me parece que se trata de un modelo histórico predominante que sabe muy bien lo que quiere del presente, y respalda ese propósito en un solo modo de ver el pasado, modo por el cual se pretende explicar todo fenómeno musical, y que en muchas ocasiones procura darle credibilidad a la idea de que las prácticas sonoras son y significan en la actualidad algo solo un poco diferente de lo que fue en el pasado, y que incluso sugiere silenciosamente que pueden seguir siéndolo en el futuro. Aún al margen de los procesos recientes en relación a otras maneras de concebir –precisamente– música y devenir, y de incorporar otras y nuevas visiones, este enfoque predominante dentro de la academia sigue aún hoy en día rigiendo de manera significativa buena parte de nuestras categorías y esquemas de pensamiento. Me refiero, desde luego, a esa tendencia por la cual se sigue insistiendo en la idea de música como una sola y universal, cuya historia se respalda fundamentalmente en las genealogías de compositores (hecho ya restrictivo por sí mismo), agrupados por lo general en períodos de tiempo afines con las historias socio-cultural y del arte en Europa (que solo funcionan para Europa, ni siquiera para los territorios que alguna vez esta colonizó, y menos aún para aquellos que no colonizó, con lo cual tendríamos que descartar toda pretensión de universalidad), y con un fuerte énfasis en ese tipo particular de documento que es la partitura (una restricción más),

y en los mecanismos de realización, circulación, reproducción y conservación de dicho documento. Son este enfoque del pasado y esta concepción de lo que es música, aquellos por los que yo puedo emplear términos como «escala en Mi bemol mayor» o referirme a Wolfgang Amadeus Mozart y asumir con alguna tranquilidad que estoy siendo comprendido por mis interlocutores; y los mismos por los que el concepto de «sonóptica» o el nombre de Roberto Mantilla serán referencias vacías para la mayoría de nosotros.

Desde luego, viniendo de un mundo en el que dicha perspectiva es solo una entre numerosas tendencias y posibilidades, incluidas la improvisación, el arte sonoro y las numerosas músicas populares de muchos tipos (academizadas o no), este enfoque resulta cuando menos insuficiente. Ahora bien, estas observaciones no son nuevas, en lo más mínimo; como dije anteriormente, hay hoy en día un debate muy vigente y activo, a partir del cual se han venido proponiendo soluciones y cambios que buscan dar con una postura menos restrictiva y excluyente. Sin embargo, son cambios lentos y no extensivos a todos los campos. Y, por otra parte, esto no es una cuestión limitada a la historia de la música en relación a la enseñanza, sino parte de un complejo ideológico grande que se extiende a múltiples ramas del saber. Una valoración de otras esferas de la práctica musical como las de divulgación, estrategias de formación de públicos, crítica, cobertura en medios, programación radial y de conciertos, y aún las políticas de gestión cultural privadas y públicas, revelaría que fuera de la academia hay también espacios en los que se cultiva esta forma de concebir y apreciar la música –en muchos casos inconscientemente–, ya no en los términos usuales del vocabulario historiográfico, desde luego, pero replicando aún este modelo a veces tan limitante. Después de todo, el desconocimiento de lo propio no es solo de lo musical, y los referentes con los que habitualmente negociamos siguen siendo sesgados en muchos sentidos, ya sea al menos por una dificultad para generar paradigmas propios. Ya mi referencia a Zenón, de hace algunos momentos, es prueba de ello.

Hay que tener en cuenta, adicionalmente, el hecho de que esta misma mirada predominante ha venido actualizando y poniendo

do al día sus referencias, aunque manteniendo al tiempo su sesgo y sin sacrificar sus fundamentos más importantes: la incorporación de ciertas músicas populares –pero solo ciertas músicas populares– a la enseñanza puede ser prueba de ello, como lo es también el que los intérpretes continúan, en su gran mayoría, siendo estimulados a asumir un rol subsidiario y anónimo en la música y su devenir; la notación y la composición, por encima de otras formas de realización sonora, siguen siendo determinantes a la hora de legitimar lo que tiene mérito sobre lo que lo tiene menos, o no lo tiene; y, a propósito de qué instrumentos pueden admitirse dentro de esta forma de ver la música, resulta tanto llamativo como sintomático el que la academización (es decir, la incorporación a la academia de nuevos instrumentos musicales), tienda a esquematizar su uso, limitando, por ejemplo, en algunos casos sus sistemas de afinación, o bien restringiendo su manejo al mundo domesticado de la notación musical, pero también incluso imponiendo repertorios que no le corresponden (transcripciones de J. S. Bach, a menudo). Ahora podemos reemplazar la escala de Mi bemol mayor por el modo mixolidio del jazz, o a Mozart por John Cage, pero continuamos sin tener oportunidad de saber a qué me refería por «sonóptica» y quién es Roberto Mantilla... mucho menos aún de discutir su significado y su importancia con respecto a nuestra propia actividad musical.¹

1. Quise involucrar estas dos referencias, con la intención de que sirvan como ejemplos de otras esferas y roles de la actividad musical tenidos en menor consideración dentro del contexto en el que describo. Desde luego, ambos provienen de un campo sistemáticamente ignorado: la propia historia colombiana. Sirvan estas menciones como un discreto reconocimiento. El primer caso, «sonóptica», obedece a una forma de creación no limitada a lo sonoro y que, citando a su autor, el compositor Jesús Pinzón Urrea, incorpora elementos tanto sonoros como ópticos, y dentro de la cual «se establece un sincretismo entre pintura y música. La pintura está representada en los Cuadros Sonópticos, que son la reunión plástica y coherente de un conglomerado de signos musicales de las más diversas formas y estilos. La música, a su vez, es el resultado acústico de la interpretación de esos signos, de esa “pintura”». El segundo caso corresponde al de un destacado intérprete, el clarinetista santandereano Roberto Mantilla, quien trabajó en Bogotá aproximadamente entre 1942 y 1995 y fue miembro –en su orden– de la Banda de la Policía Nacional, la Banda Sinfónica

Es la preeminencia de esta concepción de la música, con su propuesta historiográfica, la que puede estar sirviendo para lo opuesto a lo que se había señalado inicialmente: en lugar de ser un punto de partida y un respaldo, pasar a ser una herramienta normativa, no estimulante ni liberadora; prestarse como vehículo para establecer autoridades y jerarquías, mas no necesariamente para propiciar el surgimiento de mejores músicos —es decir, servir al poder, no al oficio—; al informar una perspectiva unilineal, justificada como un solo proceso histórico, implantar una tradición en la cual sociedades como la nuestra (América Latina, Colombia, Bogotá) participan apenas como espectadoras y reproductoras; generar un perfil de músicos sin cuestionamientos estéticos, y mucho menos éticos, incapaces de dar el debate formulando visiones propias; y en los casos más lamentables, al propiciar ideas como la de que el sonido no es más que una experiencia agradable y entretenida, crear músicos instrumentalizados: decoradores, personajes de fondo, de telón, agentes de una música vaciada, sin aspiraciones de trascender lo puramente formalista y ornamental, y mucho menos de convertir su labor en algo social y humanamente significativo.

Casos como el del repertorio nacionalista colombiano (concebido aquí como la idea de caracterizar una música culta a partir de referencias o alusiones a elementos culturales entendidos como propios del país) podrían señalarse a manera de ejemplo claro de cómo la conservación de esta visión predominante puede estar ofreciendo un mismo resultado, reproducido una y otra vez a lo largo de varias generaciones (tal vez demasiadas). Este modelo, sobre el que basa-

Nacional y la Orquesta Sinfónica Nacional (entre 1952 y 1975), además de desempeñarse por mucho tiempo como maestro de clarinete en el Departamento de Música de la Universidad Nacional de Colombia. A lo largo de su trayectoria, Mantilla mantuvo un papel activo en el marco de la creación musical, en calidad de intérprete de numerosas obras de compositores colombianos e incluso propiciando la invención de otras tantas, como es el caso del encargo hecho, precisamente a Jesús Pinzón, de la obra *Exploraciones para clarinete y cinco quintetos de arcos*, de 1971. En este sentido, Mantilla constituye, creo yo, un ejemplo del rol fundamental, absolutamente necesario, fértil y vivo, que cumplen los intérpretes en el devenir de la música.

mos buena parte de nuestra educación musical, nos conduce recurrentemente a propuestas de este tipo que, en los casos más afortunados, buscan conciliar la distancia entre «la historia» y «la música», y «una historia» y «una música» propias, afines, pertinentes; pero que, en los menos exitosos, asumen la postura resignada de limitarse a lo apenas pintoresco y dócilmente local. Así, tenemos en Colombia un amplio catálogo de obras nacionalistas, en numerosas situaciones instrumentales, por compositores nacidos ya en la década de los 60 del siglo XIX, tanto como de compositores nacidos en la década de los 90 del siglo XX (¡unos 130 años más tarde!); y no parece arriesgado pronosticar la futura creación de nuevos poemas sinfónicos, suites y piezas para piano basadas, como desde el principio, en ciertos géneros andinos y algunos pocos referentes afroamericanos e indígenas, por parte de compositores nacidos ahora en el siglo XXI.

Por supuesto, cabe la duda de si esta es una generalización demasiado amplia. No obstante, considero que no es mucha la distancia, a nivel estético y ético, que hay entre compositores de esos dos momentos históricos, superadas actualizaciones específicas desde lo técnico. Y, por lo mismo, me tomaré la libertad de asumir que este panorama no es del todo descabellado. Ahora bien, si estoy en lo correcto, surgen ante esta situación todo tipo de preguntas alrededor de dicho fenómeno en cuanto al porqué de su vigencia durante un tiempo tan amplio, y qué nos dice esto acerca de los procesos estéticos que ha enfrentado nuestra música durante todos estos años. Algunos podrían afirmar que, efectivamente, llevamos más de un siglo en unas circunstancias humanas y culturales lo suficientemente estables (o estáticas, nuevamente aquí tenemos que recurrir a lecturas en relación al tiempo) como para que al menos un sector de la sociedad continúe alimentando las mismas curiosidades y encontrando las mismas satisfacciones en la producción de un mismo tipo de propuesta musical. Estas son consideraciones que habría que tener en cuenta, aunque constituirían un amplio debate, sujeto a muy diferentes interpretaciones; pero, por otra parte, y tal vez con un poco más de certeza, podríamos plantear también que lo que no ha cambiado es la manera en que educamos a los músicos a partir del mis-

mo modelo, aún al margen de los cambios de los últimos años: es decir que, si tuvieran oportunidad de hablar el uno con el otro, lo más probable es que dos compositores nacidos en Colombia, uno en 1860 y otro en 1990, solo podrían hablar un lenguaje común a partir de los referentes europeos y no de otros que ellos mismos puedan haber nutrido.

Al relatar el pasado, conferimos a nuestros ejemplos y referencias el papel de paradigmas y les otorgamos, con ello, una presencia actual, entre nosotros, por la cual adquieren estos la capacidad de constituirse en punto de partida para futuras influencias y reacciones, en la medida en que, en cuanto paradigmas, dialogamos con ellos. Este es, creo yo, el peso que tiene la historia en la concepción de la música y su papel en la formación de los músicos. Y al plantear este panorama en relación a nuestro lugar y momento en el mundo, esas mismas son, también, las implicaciones que tiene la enseñanza de la historia en los debates estéticos que nos corresponden. Da la impresión de que, por sostener un modelo a la vez tan dominante como insatisfactorio, y ante la incapacidad de incorporar elementos de nuestro propio devenir sonoro, de señalar los casos a partir de los cuales construir nuevos valores y conceptos, nuestro sistema educativo propicia un proceso cíclico por el cual, en cada generación, surgen músicos que consideran pertinente, necesario y viable retomar el proyecto nacionalista, pero sin que por ello logren construir una tradición en sí misma. De alguna manera, se trataría de una situación en la que, como Kronos, quien devora a sus hijos para mantenerse eterno (de nuevo, mis excusas por la referencia europeizante), el sistema educativo predominante cultiva invariablemente un mismo tipo de resultados, precisamente porque los desecha inmediatamente, toda vez que en realidad su interés no es el de nutrir procesos sociales, sino delimitarlos.

No creo que, necesariamente, esta situación sea solo el resultado de una imposición proveniente de ciertos países. Este es, desde luego, un hecho muy probable, abordado ya desde conceptos como lo hegemónico o lo neocolonialista. Mas no parece limitarse a eso: creo también probable, y tal vez más significativo, el hecho de que,

en la mayoría de los casos, somos nosotros mismos, o mejor aún, algunos de entre nosotros mismos, quienes se han servido de ese modelo para establecer y perpetuar diferencias sociales internas muy concretas; es decir, han empleado, como mencioné al comienzo de mi intervención, una visión del pasado para moldear nuestro presente.

Dicho esto, cabe entonces considerar la responsabilidad de quienes, desde cualquiera de los roles vinculados a la música, participamos en el proceso de establecer esa o cualquier otra visión del pasado y de la música (es decir, del presente y de la música). Ciertamente, dentro de la perspectiva que he planteado, se trata de un desafío importante, que no se limita a las personas a cargo, concretamente, de los cursos de historia, sino que debería ser asumido por todos aquellos involucrados, para comenzar, con la enseñanza. Después de todo, si la historia es una actividad en función del presente, la educación lo es además en función del futuro; y a través de las categorías que establecemos hoy, podemos estar alimentando ya los puntos de vista y los bandos del debate alrededor de la música en los próximos años.

Por mi parte, estos señalamientos no significan, de ninguna manera, la sugerencia de rechazar absurda e ingenuamente todo aquello que provenga de la historiografía tradicional. Ciertamente, considero que se trata esta de una mirada insuficiente en relación a nosotros mismos; pero también pienso que no tenerla en cuenta nos llevaría igualmente a plantear una postura sesgada e incompleta. El camino viable parece ser el de construir una visión más pertinente a partir de lo ya recorrido, asumiendo la capacidad de incorporar a ella un vocabulario más cercano a nuestra posición, hoy, aquí. Esto significa dejar de esperar a que esa historia convencional reconozca nuestros nombres y persistir en la responsabilidad de escribirlos nosotros mismos. En este sentido, reconocer con claridad las implicaciones de lo que destacamos y rechazamos a través del relato histórico resulta fundamental, así como identificar cuál es el tipo de relación que cultivamos con nuestro pasado y, de paso, con nosotros, a través de esa mirada al pasado; a qué ideología podemos estar sirviendo; qué tanto nos pesa la historia; qué tan capaces somos de inte-

ractuar con el presente sin que en el proceso perdamos la capacidad de apropiar, contraponer y modificar todo lo que el presente mismo nos ofrece, y si estamos sentando las bases para no continuar repitiendo los fenómenos de dependencia y vaciamiento... En últimas, si hemos renunciado o no a la posibilidad de leer el mundo a través de la música, y de asumir por medio de ella nuestro lugar, nuestro papel, nuestras posibilidades y nuestro destino.



EL TIEMPO EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL: UNA MIRADA CRÍTICA A LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO TIEMPO EN LA HISTORIOGRAFÍA DE LA MÚSICA

Francisco Castillo García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
franciscanisimo@gmail.com

Teniendo como base que uno de los elementos propios a la construcción de un relato histórico-musical es el concepto de tiempo, este trabajo observa desde una perspectiva crítica las distintas maneras en que la Historia de la Música Occidental ha hecho del tiempo pasado un objeto de estudio. Para este fin hemos analizado cuatro textos sobre la historia de la música, observando en ellos los mecanismos que utilizan para dividir el tiempo, los criterios que subyacen a dicha división, el ejercicio de «dar nombre» a tales segmentos del tiempo y las relaciones que se tejen entre los mismos. Los resultados ponen en evidencia la tendencia que inclina a la historiografía de la música a construir su relato con base en el cambio y la transformación, y nos permiten hacer un diagnóstico inicial de las virtudes y los peligros de un enfoque historiográfico que equipara el paso del tiempo al cambio y al movimiento.

CUANDO la historia se refiere al tiempo, el sentido no es exactamente el mismo que le dan otras disciplinas, como la física o la astronomía. En historia, se trata siempre de tiempo pasado, que es su objeto de estudio. Caso complejo el de los historiadores, que examinan un objeto a todas luces inexistente, razón por la cual entendemos el pasado como un ideal, construido por el pensamiento histórico.

Entre las operaciones que realizan los historiadores con el pasado, un ejercicio muy frecuente es el de la división del mismo en

periodos, épocas, eras, corrientes, etc., concibiendo cada una de estas unidades como poseedora de una serie de rasgos y características que la definen. Marc Bloch lo ha explicado claramente:

El río de las épocas corre sin interrupción. Sin embargo, ahí también debe practicar algunos cortes nuestro análisis. Porque la naturaleza de nuestro entendimiento no nos permite captar ni el más continuo de los movimientos, si no lo dividimos por señales. A lo largo del tiempo ¿cómo establecer las de la historia? En cierto sentido siempre serán arbitrarias; no obstante, lo importante es que coincidan con los principales puntos de inflexión de cambio perpetuo. (Bloch, 2001, p. 165)

Cuando dividimos el tiempo pasado en fragmentos o en épocas, tenemos ante nosotros información de dos niveles distintos: por un lado está la división en sí misma, que categoriza los eventos según sus características, los agrupa y formula las divisiones; por otro lado tenemos la existencia explícita o implícita de un criterio de división, una decisión del historiador por favorecer o resaltar cierto evento como significativo de un inicio de era. La historiografía tradicional de la música occidental parece haber admitido sin reparos la metáfora espacial, y la expresión de los datos históricos, su organización y la narración de ellos construida se adhiere sin discusión a la explicación del antes y el después en los términos espaciales del atrás – adelante. No es extraño encontrar en la historia de la música «líneas» del tiempo, con barras horizontales para delimitar los periodos o las vidas de los compositores y divisiones verticales según los siglos. No obstante, hay que llamar la atención en que la delimitación, construcción y denominación de las épocas históricas no es simplemente un recurso explicativo y pedagógico. Detrás de ellas subsisten posiciones estéticas, artísticas, historiográficas y valorativas que definen buena parte de la historia como tal.

Las denominaciones acerca de los periodos en los que se articulan las historias de la música no son en absoluto neutrales, sino que producen valoraciones de profundo alcance. Es más, tienden a regular y delimitar

tar el territorio historiográfico a tal punto que se convierten en árbitros mediante los cuales ciertas músicas son admitidas en la historia y otras no. (Eckmeyer y Cannova, 2010, p.4)

La observación de aspectos de índole historiográfica en el relato sobre la historia de la música occidental, condujo nuestro trabajo a realizar una mirada crítica a la manera en que es conceptualizado el tiempo en cuatro textos alusivos a la historia de la dicha música.

El análisis de estos textos se ha dirigido mucho más a cómo se cuenta la historia y es menos proclive a comparar la información central. Evidentemente, nos interesa mucho diagnosticar las maneras en que se trabaja el problema del tiempo pasado, las formas en que es dividido, los criterios que subyacen a dicha división y el ejercicio de «dar nombre» a tales segmentos del tiempo. Para este momento nos resultan útiles las categorías Macro – Meso – Micro, como elementos que puedan organizar la red de divisiones y subdivisiones en distintos niveles.

PRIMER CASO: LA ENCICLOPEDIA¹

En la *Enciclopedia Larousse* no encontramos una explicación concreta sobre las posibles formas de dividir el tiempo; no se explicitan los mecanismos que operan en la denominación, clasificación y ordenación de los periodos históricos. No obstante, el texto plantea una serie de divisiones temporales que da cuenta de múltiples opciones coexistentes.

En lo respectivo al tiempo y sus divisiones, las músicas no occidentales son tratadas de una forma atemporal. No hay en ellas fechas ni orden causal entre los eventos. Al interior de esta sección, los contenidos están clasificados en La Música Africana, La Música del Lejano Oriente, La Música de Indonesia, La Música en India y La

1. Hindley, G. (Ed.) (1979). *The Larousse encyclopedia of music*. Hong Kong: Hamlyn Publishing Group.

Música del Mundo Árabe. La exposición de los contenidos en cada una de estas tradiciones es bastante similar: se conciben como músicas estáticas en el tiempo, no se presenta en ellas un cambio en la historia, se equiparan sin reparos aspectos milenarios de una tradición musical con la actualidad de pueblos no occidentales y no se presentan cronologías ni fechas. Sus prácticas no son datadas, aunque sí se menciona en varias ocasiones que son músicas muy antiguas.

Luego de haberse hecho esta alusión a músicas no occidentales, se da inicio a la historia de la música occidental, la cual abarca desde la monodía en el Medioevo hasta los finales del siglo XX. Hay una tendencia muy fuerte a explicar lo acontecido siguiendo un orden cronológico, de manera que la sucesión temporal de hechos impacta en la estructura formal de la enciclopedia. Van apareciendo sucesivamente distintos momentos de la historia, concatenados y dispuestos en un estricto orden temporal, particularmente en la música de los siglos IX a XIX. Podemos observar tres distintos enfoques relativos a la división del tiempo: uno para la música de los siglos IX a XVIII, otro para el Romanticismo y un tercero para la música del siglo XX.

La historia de la música desde los inicios del Medioevo hasta mediados del siglo XVIII está dividida en tres etapas –la monodía, la polifonía y la armonía–, etapas que, en términos de la división temporal propuesta por el texto, pueden ser leídas como «la era de la monodía», «la era de la polifonía» y «la era de la armonía». De hecho, así son expresadas las dos últimas, como «eras». Durante estas tres secciones del documento que observamos, es notoria la inclinación a dar cuenta de los factores que inciden en la transformación de la música, desde la monodía hasta la armonía, pasando a través de la polifonía. Es muy interesante notar que se trata siempre de la misma música, de un mismo objeto, en el tiempo transformado, transfigurado o alterado.

Posteriormente a estas tres etapas, continúa un momento del texto titulado «Los Románticos». Esta denominación implica de por sí un viraje historiográfico, ya que desplaza el foco de la textura musical hacia los personajes implicados, tildados de románticos.

El Romanticismo, como época, aparece mencionado al final de la era de los románticos. El texto termina con el siglo XX, entendido y enunciado como «la música en el mundo moderno», lo cual señala un viraje más en materia historiográfica, haciendo de la época una generalización, no en razón de la técnica musical (polifonía, armonía, monodía) ni de los actores (románticos) sino del concepto de «mundo moderno».

Sintetizando lo anterior, tenemos tres opciones de división temporal: según la textura musical; según las personas involucradas; y según la pertenencia a una entidad de orden superior. Podríamos considerar esta división del tiempo como una división de nivel macro, lo cual resulta conveniente para discriminar la observación que hacemos de la misma de un análisis de nivel meso, es decir, qué ocurre al interior de cada una estas unidades.

En términos generales, estas son las distintas formas de dividir y organizar el tiempo histórico de la *Enciclopedia Larousse*:

	NIVEL MACRO	NIVEL MESO	NIVEL MICRO
1	Músicas de tradición oral. Otras tradiciones musicales entendidas como atemporales y explicadas como los orígenes de la música occidental		
2	Monofonía	Subdivididas en las eras que representan los compositores	
3	Polifonía		
4	Armonía		
5	Románticos		
6	Siglo XX	Lugares de la geografía	Compositores

Con relación a la forma en que se consolidan y acotan las eras históricas, éstas se fundamentan en la descripción de aquellos rasgos que no comparten con la época anterior.

Para darle un lugar a la urgencia que tenían los compositores por expresarse en su individualidad, las formas musicales balanceadas y cerradas del periodo clásico deben ser expandidas o negadas. (...) La sinfonía en sí misma cambió sus dimensiones de forma tan radical

que se ve irreconocible, como en los Poemas Sinfónicos de Liszt, en donde ha adquirido nuevas formas. (Hindley, 1979, p. 250)

Son los puntos de quiebre histórico, la discontinuidad en las características musicales, los que posibilitan la existencia de las épocas en sí.

SEGUNDO CASO: LA HISTORIA DE GROUT Y PALISCA²

El orden cronológico de los sucesos es un elemento muy importante en esta *Historia de la Música Occidental* que analizamos, de tal suerte que muchos de sus capítulos, en especial aquellos que sirven de introducción a un nuevo periodo, contienen un recuadro en el que se presenta una cronología concreta de los eventos más importantes, fechados y organizados según su aparición en el calendario.

Los ejes principales sobre los cuales es contada la historia, aquellos elementos que más han delineado el transcurso del tiempo son el **contexto** y los **géneros musicales**. Tenemos una historia lineal, construida sobre una historia universal (contexto) plagada de cambios y rupturas, representados en los momentos claves del pasado (la Revolución Francesa, la Reforma Protestante, la Primera Guerra Mundial, etc.), de los cuales se derivan como síntomas algunos géneros musicales. Entonces, las épocas de la historia de la música, constituidas por géneros, asociadas al contexto y representadas por sujetos y objetos, contienen un desarrollo muy similar al de un organismo biológico: nacen, crecen y mueren.

Sin embargo, el comienzo del siglo XX se caracterizó por un creciente desasosiego social y un aumento de la tensión internacional, que culminó en la catástrofe de la Primera Guerra Mundial. Diversos experimentos radicales manifestaron una inquietud y una tensión similares en el reino de la música; durante estos años no sólo murió el

2. Burkholder, J.P., Grout, D.J. & Palisca, C. (2006). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

periodo clásico-romántico, sino también los convencionalismos de la tonalidad, tal y como habían sido entendidos en los siglos XVIII y XIX. (Grout y Palisca, p. 757)

A lo largo del texto se explicitan una serie de épocas y sub-épocas de la historia de la música que responden tanto a la tradición musicológica como a los intereses particulares de los autores, que acuden a criterios de naturaleza muy variada.

	NIVEL MACRO	NIVEL MESO	NIVEL MICRO
1	Antigüedad	Grecia	Alterna entre utilizar géneros musicales, lugares geográficos, compositores, instrumentos musicales y obras concretas.
		Iglesia cristiana primitiva	
2	Medioevo	Monodia	
		Polifonía	
		Francia e Italia en el siglo XIV	
3	Renacimiento	De Ockeghem a Josquin	
		Primera mitad del siglo XVI	
		Segunda mitad del siglo XVI	
4	Barroco	Temprano	
		Tardío	
5	Clasicismo	Haydn	
		Mozart	
6	Romanticismo	Beethoven	
		Siglo XIX	
7	Post-Romanticismo	Nacionalismo	
		Nuevas corrientes	
8	Siglo XX	Neoclasicismo	
		Después de Webern	

Por ejemplo, para subdividir un periodo como el Barroco, que comprende cerca de 160 años, deciden discriminarlo en Barroco Temprano y Barroco Tardío; pero para otro periodo como el Medioevo, no acuden a ese orden de tipo temprano-tardío o al muy usado de alta-baja Edad Media, sino que lo dividen en Monodia-Polifonía-Fran-

cia e Italia en el siglo XIV. Muy al interior de las divisiones, o en el nivel micro, la multiplicidad de criterios aumenta sustantivamente, ya que vemos sub-épocas de nivel meso divididas a veces en géneros musicales, a veces en lugares, en ocasiones según compositores o también en instrumentos musicales particulares, e incluso en obras.

TERCER CASO: EL PROCESO HISTÓRICO DE LA INVENCIÓN MUSICAL³

En el texto *La música como proceso histórico de su invención*, de Adolfo Salazar, existen divisiones del tiempo, pero estas no responden a un conjunto de obras o de compositores sino que son divisiones de otro nivel, más asociadas a estructuras sociales y culturales, lo que convencionalmente solemos denominar «el contexto», es decir, aquellos procesos de orden superior, que tienen relación directa con la actividad musical, pero que se atan a fenómenos de diversa índole, como posiciones filosóficas, científicas, económicas o culturales de una sociedad. Y, claro, como el texto no pretende desarrollar ampliamente estos fenómenos extra-musicales, las divisiones del tiempo en el libro son difíciles de delinear. Uno de los casos más desglosados en el documento se refiere al paso del Renacimiento al Barroco. Este momento de la historia es explicado por Salazar como un conjunto de transformaciones profundas, tanto en lo musical como en lo contextual. Sobre los cambios en la música que permiten diferenciar el Barroco del Renacimiento, propone tres elementos claves:

1. La transformación que supone la aparición de la ópera, desde Banchieri, Venosa, Vincenzo Galilei y Peri hasta Haendel.
 2. La transformación de la Misa *Concertata*, desde Benevoli y Gabrielli hasta Telemann.
 3. La transformación del *Concerto*, desde Bertali y Biber hasta Bach.
- La consolidación del Barroco desde esos tres elementos será pieza clave de todo cuanto ocurra posteriormente en la historia de la música.

3. Salazar, A. (2004). *La música como proceso histórico de su invención*. México: Fondo de Cultura Económica.

sica occidental, hasta el punto que con esto se divide la historia en música «antigua» y música «moderna». Nos interesa resaltar que la división tajante que suponen la ópera, la misa *concertata* y el concierto, representa el final de una era y el inicio de otra en virtud de su novedad, del cambio radical que suponen. Aunque el autor evade asignar a un solo objeto o sujeto la entera responsabilidad de estos cambios, visto con cierta distancia, un conjunto de obras y de compositores hizo posible que el mundo musical cambiara radicalmente.

Otra manera de división temporal, distinta en algún modo, la encontramos en el ejercicio que hace el autor por subdividir el Romanticismo. El periodo de tiempo que pertenece al «espíritu romántico», desde los inicios del siglo XIX hasta los del XX, es fragmentado por Salazar en cuatro generaciones, cada una de ellas representada por dos compositores que nacieron el mismo año:

1. La generación de 1795, nacimiento de Schubert y Donizetti.
2. La generación de 1810, año de Schumann y Chopin.
3. La generación de 1813, nacimiento de Wagner y de Verdi.
4. La generación de Wolf y Mahler, nacidos en 1860.

Estas generaciones sirven como herramienta para comprender la heterogeneidad de corrientes musicales dentro del periodo romántico, no sólo a través de una división temporal, sino por medio de una agrupación de compositores del mismo año en generaciones que se superponen unas a otras.

Las dificultades en organizar cronológicamente la historia de la música se intensifican aún más al momento de abordar lo acontecido entre 1900 y 1950. El autor propone, entonces, dividir la primera mitad del siglo XX en tres corrientes que mantienen una relación con la división del tiempo: Post-Romanticismo, Impresionismo y Post-Impresionismo. El vínculo con el tiempo puede ser encontrado en la denominación «post» que señala claramente la condición inicial de un fenómeno como posterior a otro; no obstante, el autor nos ofrece una posición muy clara al respecto:

El Post que los caracteriza no era simplemente una denominación cronológica. Indicaba, ejemplarmente, una continuidad. Una conducta

histórica que camina por acciones y reacciones, impulsos afirmativos y negativos; una manera de avanzar con la cara vuelta hacia atrás: una inquietud, pues, más que la seguridad intuitiva que producen en los artistas sus obras más valederas. (Salazar, 2004, p. 295)

De esta manera, por ocasión única, el autor se toma el trabajo de explicar qué parte integral de la transferencia entre las épocas supone un equilibrio entre el cambio y la transformación junto con la continuidad y la permanencia; y que este equilibrio es visible también en la misma denominación que se asigna a los distintos periodos. Tristemente para nosotros, no hay un desarrollo profundo ni somero sobre qué continúa vigente entre el Romanticismo y el Post-Romanticismo o entre el Impresionismo y el Post-Impresionismo. Tan solo hace mención de un «espíritu creativo» y de una estética común a Strauss y a Wagner, por un lado, y a Ravel, Dukas y Debussy, por el otro.

En términos generales, la división del tiempo histórico en Salazar puede representarse así:

	NIVEL MACRO	NIVEL MESO	NIVEL MICRO
1	Música antigua	Grecia antigua	
		Iglesia Primitiva	
		Edad Media	Reforma gregoriana
			Nacimiento de la polifonía
			Trovadores y juglares
			Ars Nova
Renacimiento			
Barroco			
2	Música moderna	Romanticismo	Generación 1795
			Generación 1810
			Generación 1813
			Generación 1860
	Siglo XX (hasta 1950)	Post-Romanticismo	
		Impresionismo	
		Post-Impresionismo	

CUARTO CASO: LA GUÍA *VINTAGE*⁴

El primer elemento que resalta del texto de Jan Swafford es su homogeneidad historiográfica. Hay un modelo único de explicación que se adopta rígidamente a lo largo de toda la obra. El modelo presenta los temas en dos etapas contiguas: primero se señala un compositor y posteriormente se hace mención de sus obras más representativas.

El texto no ofrece explicaciones concretas sobre el concepto de tiempo histórico utilizado por el autor. No hay una descripción de los criterios que le permiten dividir la historia en los segmentos que elige, ni mucho menos una enunciación de la corriente historiográfica a la que adhiere. La única alusión en el texto asimilable a la historiografía ocurre durante el ensayo sobre las perspectivas que ha creado la música del siglo XX, en el que se señala que el camino que se presenta a las generaciones de compositores venideras implica una humanización y exploración de las fronteras examinadas por algunos compositores contemporáneos:

*Al menos, espero que las próximas generaciones acepten el reto, en vez de quedarse anquilosadas en añoranzas del pasado. **Nos guste o no, la historia se mueve en una sola dirección.*** (Swafford, 1992, p. 516. El resaltado es nuestro)

¿Cuál es esa dirección única en la que se mueve la historia? A pesar de que este no es el momento para discutir si en efecto la historia «se mueve», podemos tal vez entender el argumento como el inevitable arribo de nuevas tendencias y estilos, siempre dando la ilusión de avanzar hacia alguna parte. Es una posición que se hace más fuerte al observar la obra de Swafford como compositor, en la cual pretende trabajar sobre los caminos planteados por los compositores norteamericanos del siglo pasado, especialmente Charles Ives.

Entonces, el recorrido histórico que presenta el autor es una línea de tiempo unidireccional, que inicia en la Edad Media y finaliza

4. Swafford, J. (1992). *The Vintage guide to classical music*. USA: Vintage Books.

en 1990. No hay desvíos para formar relatos basados en otros criterios, como naciones, géneros musicales, instrumentos, etc. Toda la historia –y el tiempo al interior de ella– es expuesta como una sucesión cronológica de compositores, por lo que no debe sorprendernos que el documento presente un compositor tras otro, estableciendo relaciones causales entre ellos, tratando de priorizar la fecha de nacimiento como árbitro para ordenarlos.

En los casos que suponen problemas de organización temporal como, por ejemplo, tres compositores nacidos el mismo año –Bach, Scarlatti y Handel, en 1685, y expuestos en ese orden en el texto– no podemos identificar el criterio utilizado para su distribución. Si fuera cronológicamente, el mes de nacimiento pondría a Handel en el primer lugar. Y tampoco es por influencias mutuas o relaciones causales (no hay una clara incidencia de Bach en Scarlatti; más bien, al contrario: Bach y los alemanes se nutrían de Scarlatti y de los italianos). De manera que cuando el principio de organización cronológica falla, no hay ninguno otro que lo sustituya.

Otro caso de especial dificultad en la datación corresponde a la relación estrecha que enlaza las vidas de Brahms y Schumann. Siendo muy conocida la influencia de Schumann en la producción de Brahms, además de estar ligados por un triángulo amoroso, Swafford inserta entre los textos dedicados a Shumann y a Brahms, los ensayos sobre Chopin, Liszt, Wagner y Verdi. Una vez más, pudiendo elegir entre una organización de la historia por relaciones causales, por estilos musicales o por cualquier otro criterio propio a la disciplina, escoge ordenarlos cronológicamente (Schumann y Chopin nacidos en 1810, Liszt en 1811, Wagner y Verdi en 1813, y Brahms en 1833).

Con un poco más de distancia, podemos notar que los compositores están agrupados según las épocas con las que tradicionalmente se ha categorizado la historia de la música. Así, tenemos la Edad Media seguida del Renacimiento, luego el Barroco, al que siguen el Periodo Clásico, el Periodo Romántico y el Siglo XX. Por otro lado, si nos acercamos más a los relatos, observamos que los textos dedicados a los compositores están divididos en las distintas etapas creativas de

los mismos. Por ejemplo, como parte del Siglo XX (nivel macro) se encuentra Jean Sibelius (nivel meso), y al interior de Sibelius, sus etapas creativas de formación, patriotismo y postguerra (nivel micro).

Podemos, ahora, trazar un mapa general de la manera homogénea en que se divide la historia en el texto de Swafford:

	NIVEL MACRO	NIVEL MESO	NIVEL MICRO
1	Edad Media	Cada época dividida en los compositores más representativos.	Cada compositor dividido en sus etapas creativas o biográficas.
2	El Renacimiento		
3	El Barroco		
4	El Periodo Clásico		
5	El Periodo Romántico		
6	El Siglo XX		

El nivel meso no contempla subdivisiones en términos de alta y baja Edad Media, o de Barroco temprano, medio y tardío, por ejemplo. El autor elude, también, debates complejos como la ubicación de Beethoven o de una figura como Debussy, que nace en 1862, pero es puesto en el siglo XX. De este último caso, podemos sugerir que la denominación de una época histórica como «el siglo XX», supone una inconsistencia con relación a las otras, no designadas según el calendario, sino con términos alusivos a corrientes estéticas (Barroco) o de la historia universal (Edad Media). Al parecer, para el autor, el siglo XX no es un periodo de tiempo sino un nombre conveniente para clasificar todas las corrientes musicales que se escapan al espíritu romántico, tan sólido en el siglo XIX, razón por la cual una obra compuesta en 1884, como *L'Enfant prodige* de Debussy, puede pertenecer al siglo XX.

Las divisiones trazadas en la historia responden a momentos cruciales de revolución o de transformación de los valores musicales. Si bien hay una mención a los movimientos culturales, políticos y económicos que caracterizan las épocas, la relación entre tales movimientos y los impulsos creativos de los compositores no es desarrollada con ninguna profundidad. Volviendo a lo discutido en el párra-

fo anterior, la época de la música denominada como «el siglo XX», responde a una serie de cambios sustanciales en las maneras como se ubican los sujetos dentro del contexto:

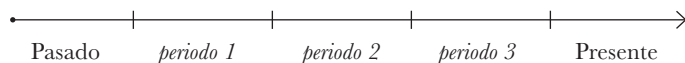
Muchos compositores del siglo XX se ganaron sus vidas como profesores o como directores, con lo cual se hacían libres de seguir sus ideas compositivas donde quiera que estas los llevaran, bien sea hacia obras muy profundas y fructíferas o hacia puntos de cierre y muerte. En líneas generales, el Modernismo es un Romanticismo sin frenos.
(Swafford, 1992, p. 352)

Es así como el modernismo, una de las palabras claves en la música del siglo XX, se constituye como una transformación de los valores de la época anterior. Una vez más, el criterio que se impone es el principio de cambio, como elemento central de la división del tiempo histórico en etapas consecutivas. Las divisiones de nivel meso y micro persiguen el mismo principio, ya que la exposición de los compositores de forma aislada pone en primer plano las diferencias más notables entre ellos, erigidas como «particularidades», por ejemplo aquello que hace único a Beethoven con respecto a los demás compositores. También en Beethoven (pero, como ya se dijo, lo mismo ocurre en todo el texto), las etapas creativas son delimitadas por elementos decisivos e innovadores, como los cambios que representan sus sinfonías Tercera, Quinta y Novena para el género en conjunto, así como el periodo de «madurez y vanguardia» materializado en los últimos cinco cuartetos para cuerdas.

DE LA DISCUSIÓN Y CIERRE

Si hay algún rasgo común a los cuatro documentos observados, que a la vez recuerda muchísimos otros textos, es el orden cronológico que tiene la narración. La información contenida está estructurada con un criterio fuertemente arraigado al orden en que han sucedido los hechos dentro de la historia de la música occidental. Así, se apoya

la concepción de que el tiempo histórico tiene una dirección: se origina desde el pasado y apunta hacia el presente.



Retomando las ideas de Eckmeyer y Cannova (2010), sabemos que los nombres que se asignan a las distintas épocas de la historia de la música no son denominaciones inocentes sino que producen valoraciones con profundas incidencias. En este sentido, podemos ahora observar algunas tendencias generales en los tres textos, que inician con la presencia o ausencia de tales denominaciones.

Edad Media, Romanticismo y Siglo XX se presentan así, como épocas de la historia, en los cuatro textos. Por supuesto que en la *Enciclopedia Larousse* encontramos saludos a la estética impresionista, pero no se configura una época impresionista; más bien, aparece como una de las características de Debussy, Satie, Dukas y Ravel. Salazar y Swafford mencionan en muchos momentos la monofonía, pero no se refieren a ella como «la era de la monofonía» (cosa que sí hará la enciclopedia), sino como una manifestación de las texturas musicales predominantes durante la Edad Media. Grout y Palisca utilizan el *Ars Nova* para ilustrar las cualidades de la escuela franco-flamenca del siglo XIV, pero no lo convierten en una época opuesta al *Ars Antiqua*.

Como ejemplo de las dificultades que plantean estas denominaciones, podemos sugerir la falta de coherencia entre las mismas, ya que no corresponden a generalizaciones de la misma naturaleza. Por ejemplo, en la enciclopedia, a la secuencia *monofonía – polifonía – armonía*, le sigue el Romanticismo, en un viraje que disloca a todas luces el criterio planteado desde el comienzo. Si el criterio para dividir y organizar el tiempo es de tipo técnico-musical, a la armonía no la sucedería el Romanticismo, ya que son conceptos de índole muy distinta. A mayor escala, podemos percatarnos de que los términos que son usados para denominar las épocas provienen de lugares y disciplinas muy disímiles: «Edad Media» es apropiado por la musi-

cológia desde la historia universal de Cellarius, en la que se usó para denominar el periodo comprendido entre las invasiones bárbaras y el mundo moderno del siglo XVII. «Renacimiento» y «Barroco» son tomados de la historia de las artes plásticas y la arquitectura. «Romanticismo» es palabra originada en el mundo de la literatura y la poesía como una deformación de «romano», mucho antes que en la música, en donde ha perdido por completo esta asociación. «Impresionismo» proviene de algunos sectores de la crítica de arte del siglo XIX. «Grecia», a veces tildada de «clásica» o «antigua», señala tanto un lugar geográfico como una cultura que tenía tentáculos en muchos lugares que no corresponden a la Grecia del mapamundi. «Siglo XX» alude al calendario.

No hay problema en usar palabras de orígenes diversos para dar cuenta de fenómenos complejos, como es el de la historia de la música. Es una operación típica y de uso común, no sólo en la musicología histórica, sino en todo el léxico musical, plagado de términos nacidos en otras esferas. No obstante, sí hay que hacer hincapié en los peligros que supone dicha transferencia de glosario.

Trabajemos sobre algunos ejemplos concretos. Al asumir que en nuestra historia pasamos de la era de la monofonía a la era de la polifonía surgen varias preguntas: ¿Cómo se da esa transformación? ¿Qué factores inciden en ese tránsito? ¿Es la polifonía un desarrollo de la monofonía? Todos son interrogantes viables y pertinentes, tema central de los libros de historia. Ahora bien, el tema se hace más complejo cuando observamos que algún compositor propuso obras musicales polifónicas durante la era de la monofonía, o vemos monofonías compuestas en la era de la polifonía. ¿Son objetos-sujetos salidos de su tiempo? ¿Son analepsis o prolepsis para la historia? Estos problemas se originan en la conceptualización de «polifonía» como época de la historia y no como elemento propio a la teoría musical. Otro caso interesante puede ser el «Renacimiento», explicado en la historia de la música como el conjunto de compositores, obras musicales y hechos históricos que, entre los siglos XV y XVI, redescubrió una serie de valores artísticos de la antigua Grecia, oscurecidos durante la Edad Media y ahora nacidos de nuevo. El asun-

to es a todas luces complejo, en la medida que muchas de las ideas griegas sobre el mundo y sobre la música estuvieron lejos de morir durante la Edad Media; todo lo contrario, fueron fundamento velado y cristianizado del devenir musical entre los siglos V y XIV. En otras ocasiones, aparecen soluciones como «Post-Romanticismo» y «Post-Impresionismo». Si el prefijo «post» indica una continuidad, como lo afirmaba Salazar, ¿por qué razón no llamar al Clasicismo, Post-Barroco? ¿O a la Polifonía como Post-Monofonía? ¿Podríamos decir del Romanticismo que es un Pre-Siglo XX?

Todas estas denominaciones son, por supuesto, posibles; estas decisiones responden a las generalizaciones historiográficas que trace el historiador (Munz, 1997). El proceso de convertir una serie de cualidades artísticas –en conjunto con un espíritu colectivo, con un sistema de producción y difusión de las obras musicales y con un contexto sociocultural– en una época histórica es una operación que en la historiografía se conoce como generalización. Medioevo, Siglo XX, Post-Romanticismo, Barroco, etc., son, todos, generalizaciones que pretenden organizar el tiempo pasado en categorías concretas. Esta práctica no es nada ajena al ejercicio histórico; de hecho, es constitutiva del mismo. A partir de Fichte (1847), se ha planteado el argumento de que las relaciones temporales de las que se ocupa la historia son una analogía del esquema clásico de conceptualización de *antecedente lógico* y *consecuente lógico*; así, el modelo de organización de los hechos según un *antes* y un *después* que utilizan los historiadores es una representación de esta organización conceptual, y el conjunto de los sucesos históricos en el tiempo del hombre no es sino una imagen esquematizada del universo de las relaciones conceptuales y lógicas.

Las épocas de la historia de la música, construidas como generalizaciones y denominadas de distintas formas, son elementos vitales para la narración histórica, tanto en los cuatro textos observados como en un sinnúmero de fuentes. Estas épocas, al interior de la narración toman la forma de un antes y un después, lo cual conduce a explicaciones que se ajustan al modelo antecedente – consecuente; este, a su vez, requerirá de relaciones causales entre los hechos. Las cuatro fuentes analizadas, aunque se resisten a coincidir en muchos

aspectos, se asemejan bastante cuando las observamos desde el siguiente esquema:

1. Un mecanismo para organizar la información incluye la formulación y denominación de ÉPOCAS HISTÓRICAS.

2. Estas épocas históricas son integradas al texto bajo la forma de ANTES y DESPUÉS.

3. Como parte del desarrollo de los contenidos, el antes y el después se transforman en ANTECEDENTE y CONSECUENTE.

4. El tipo de relación que guardan el antecedente y el consecuente es de tipo CAUSA – EFECTO.

5. Una época histórica es la CAUSA de la época siguiente y las características de una época en la Historia de la Música Occidental son EFECTO de los acontecimientos de la historia (social, política, cultural, económica, etc.).

De esta manera, si el Romanticismo es después del Clasicismo, lo acontecido durante el Romanticismo debe ser en alguna manera consecuencia de su antecedente, el Clasicismo. No tarda mucho este ejercicio en empezar a concebir algunos rasgos del Clasicismo (sobre todo al final del mismo) como causas que generan efectos, los cuales fundan el periodo romántico. En el mismo sentido, los cambios que representa el periodo romántico con relación al clásico deben ser reflejo de cambios producidos en un nivel superior (sociedad, cultura, política, etc.).

En síntesis, podemos identificar que el concepto de tiempo dentro del relato histórico-musical, equipara directamente el paso del tiempo con el cambio o la transformación. ¿Qué es lo que cambia o se transforma? La Música. Un objeto música que viaja a través de la línea del tiempo. ¿De qué está hecha esa Música? Principalmente está constituida de obras musicales y de compositores, son los sujetos-autores y los objetos-obras los agentes principales de la historia de la música. ¿Por qué cambió la música de un estado a otro? Como lo hemos expuesto antes, para la historia el cambio en la música es consecuencia de un cambio en el contexto.

Para nuestro trabajo en la clase de Historia de la Música, el ejercicio de identificar y diagnosticar estos aspectos en el relato his-

tórico-musical ha significado un estimulante poderoso a la reflexión y a la imaginación, toda vez que nos convoca a idealizar historias de la música sin división de épocas, sin un desarrollo lineal, que no enfatizan en los cambios y que resalten del relato aquello que no cambia con el tiempo; historias de la música donde ésta no sea un mero reflejo de la sociedad, sino que se conciban y se perciban, la música y el arte, como elementos constructores de la sociedad, ya que así nos concebimos y nos percibimos los músicos.

REFERENCIAS

- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Burkholder, J.P., Grout, D.J. y Palisca, C. (2006). *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza Editorial.
- Corrigan, Vincent. (2002). The myths of music history. En Natvig, M. (ed), *Teaching music history*. Ashgate.
- Dalhaus, C. (1977). *Fundamentos de la historia de la música*. Barcelona: Gedisa.
- Eckmeyer, M. y Cannnova, M.P. (2011). *Historiografía e historia de la música*. Actas del 2º Congreso iberoamericano de investigación artística y proyectual - Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de la Plata. Argentina.
- Fichte, J. (1847). The Characteristics of the present age. Recuperado en http://books.google.com.co/books/about/The_Characteristics_of_the_Present_Age.html?id=SdI3AQAAMAAJ&redir_esc=y
- Gurvitch, G. (1953). *La vocación actual de la sociología: Hacia una sociología diferencial*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Hindley, G. (Ed.). (1979). *The Larousse encyclopedia of music*. Hong Kong: Hamlyn Publishing Group.
- Hurtado, L. (1951). Apuntes sobre historiografía musical. *Revista musical Chilena*, 7(41).
- López Cano, R. (2004). La historia interminable: aspectos de asimetría epistemológica entre el discurso histórico, analítico y estético en el estudio y experiencia de la música. *Consensus*, 8, 132-142. Recuperado de www.lopezcano.net
- Meyer, L. B. (1998). A universe of universals. *The Journal of Musicology*, 16 (1), 3-25.
- Michelet, J. (1909). *El mar*. Buenos Aires: Biblioteca La Nación.

- Munz, P. (1997). The historical narrative. En Bentley, M. (Ed.). *Companion to historiography*. New York: Routledge.
- Nott, K. (2002). Teaching baroque music to the bright and interested an ignorant. En Natvig, M. (Ed.). *Teaching music history*. USA: Ashgate.
- Sachs, C. (1946). *The commonwealth of art*. New York: Norton & Co.
- Salazar, A. (2004). *La música como proceso histórico de su invención*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Swafford, J. (1992). *The Vintage guide to classical music*. USA: Vintage Books.

FORMANDO PARA LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Natalia Castellanos Camacho

Universidad Central
castellanos_natalia@yahoo.com.co

En los últimos años, el término investigación-creación ha dejado ser extraño y confuso en nuestro medio local. Se ha hablado extensamente sobre qué es, cómo se legitima, cómo se miden sus resultados, y esta discusión ha pasado de los pasillos y las cerradas reuniones universitarias a las agendas de trabajo en los comités de investigación de las universidades y en entidades como Colciencias y el Ministerio de Cultura. No obstante, mientras se culmina el proceso de institucionalización, en las universidades seguimos graduando estudiantes que escasamente se relacionan con el término y menos aún con estas prácticas investigativas.

TRAS CULMINAR el proyecto de investigación «Caracterización de la institucionalización de la investigación-creación en Colombia»¹ (ejecutado entre 2011 y 2012), los resultados y las reflexiones de dicha investigación necesariamente permearon mi práctica docente universitaria en el área de historia y apreciaciones de la música. Con una perspectiva reflexiva sobre los componentes formativos de estas asignaturas, he venido realizando con los estudiantes ejercicios de investigación y documentación de sus propias prácticas musicales, lo que me ha permitido ir ajustando metodologías pedagógicas para la formación en investigación-creación. En este sentido, he detectado que el principio fundamental para llegar

1. Ver: Santamaría, C. et al., 2011, y Castellanos, N. y Santamaría, C., 2012.

al buen desarrollo de este tipo de investigación, es incentivar hábitos en torno a la documentación de los procesos creativos propios, y desarrollar una mirada crítica frente a los documentos que resultan de este ejercicio.

Ahora bien, es fundamental considerar que la formación en investigación no debe ser exclusiva de los estudiantes de áreas como la musicología, sino que la investigación-creación se presta como herramienta para todos los campos de la educación profesional en música, pues fortalece la reflexión e innovación en el ámbito de la creatividad musical. Además, contribuye a que los contenidos críticos e históricos, que frecuentemente se presentan en el aula, pasen de ser valiosa información a una herramienta fundamental para abordar el oficio creativo.

En esta ocasión quiero compartir con la comunidad docente los resultados de estos ejercicios, de tal suerte que se dé la oportunidad de retroalimentar los procesos de formación en la investigación y quizás encontrar resonancias en otras instituciones que lleven, en un futuro próximo, a la discusión y consolidación de los criterios pertinentes para la formación en investigación-creación a nivel local.

¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN?

En el ámbito local esta categoría no termina de definirse, dado que existen algunas posiciones que buscan justificar la creación artística *per se* como un proceso de investigación. Si bien esta idea no es del todo errada, pues claramente la creación es un proceso de indagación, reflexión y generación de conocimiento, los productos del arte requieren ciertas dinámicas de legitimación, verificación y apropiación como conocimiento que distan en gran medida de las dinámicas del mundo académico. En ese orden de ideas, el conocimiento artístico que se desprende de las prácticas o de las obras de arte, no requiere necesariamente del arbitraje epistemológico que se reclama de los productos que se desprenden de los procesos de investigación académica. Por otra parte, tampoco se trata de someter al arte y al

artista a realizar su práctica creativa dentro de los parámetros, metodologías y marcos teóricos de justificación propios de la investigación, pues dicha pretensión, como se reconoce por conceso general, termina limitando las posibilidades del arte.

Para entender la investigación-creación es necesario distinguir entre las diferentes líneas de indagación académica en las artes, en cuyo caso me remito a la reflexión de Henk Borgdorff sobre la naturaleza de la investigación artística. La tipología que propone este autor se basa en una distinción entre tipos de investigación en las artes introducida por Christopher Frayling (1993): «investigación dentro del arte», «investigación para el arte» e «investigación a través del arte». No obstante, Borgdorff (2007) las define de manera un poco diferente:

1. *Investigación **sobre** las artes*, cuyo objeto de estudio es la práctica artística en su sentido más amplio. Se trata de un tipo de investigación común en las humanidades y que tiene una perspectiva ontológica e interpretativa, que implica cierta distancia teórica entre el investigador y el objeto de investigación. Más allá de las diferencias disciplinares, este tipo de investigación se caracteriza por la reflexión y el análisis, «sea la investigación de naturaleza histórica y hermenéutica, filosófica y estética, crítica y analítica, reconstructiva o deconstructiva, descriptiva o explicativa».
2. *Investigación **para** las artes*, que puede describirse como investigación aplicada y cuyo fin es aportar herramientas o instrumentos concretos que contribuyen al ejercicio de las prácticas artísticas. Se trata de una perspectiva epistemológica o instrumental, en la cual el arte no es tanto el objeto de investigación, sino más bien su objetivo.
3. *Investigación **a través** las artes*, descrita por Borgdorff como una «perspectiva de la acción» o una «perspectiva inmanente», que se refiere a la búsqueda de métodos de trabajo apropiados. En este tipo de investigación no hay una distancia entre sujeto y objeto, ni entre teoría y práctica. Se trata entonces de un «conocimiento expresado a través del proceso creativo y en el objeto artístico mismo». Algunos se refieren a este tipo de investi-

gación como «investigación basada en la práctica» o «práctica como investigación».

Al tenor de estas ideas, entenderemos por investigación-creación aquella actividad académica que recurre a la práctica artística como metodología para generar un conocimiento sobre el arte que sea transmisible en el ámbito académico. Como resultado de este método de investigación, se generan dos productos: uno artístico (obra) y uno académico (documentación y reflexión), que circulan en el «mundo del arte» y el «mundo académico», respectivamente.

Por supuesto, cada uno de estos circuitos tiene sus propios criterios de legitimación, de tal suerte que, por ejemplo, en el mundo del arte aspectos como la relación obra-espectador resultan de suma importancia para establecer la trascendencia de la obra, tanto en términos históricos como geográficos. No obstante, en el ámbito académico dicho parámetro resultaría ambiguo para establecer si el conocimiento generado desde la obra tiene una incidencia trascendental dentro de las sociedades del conocimiento. No digo con ello que sea contradictorio, sino que seguro existirán varios casos en los que un criterio propio del mundo del arte, como la relación obra-espectador, no constituya un valor igual o similar en el mundo académico, y viceversa, así como otros ejemplos donde se dé una feliz coincidencia. Lo que busco señalar es que pretender uniformidad en los criterios de ambos mundos puede generar que se tomen por conocimiento artístico obras masificadas por efectos mediáticos que, en últimas, no serían tan innovadoras y enriquecedoras para el apalancamiento de más producción artística; o que procesos creativos muy innovadores e interesantes académicamente sean soslayados a falta de una amplia difusión en los circuitos del arte. De manera que hacer la distinción de productos que se originan en un mismo proceso creativo, uno para el mundo académico y otro para el mundo artístico, resulta sumamente productivo, en términos prácticos y analíticos, sobre el ejercicio de la investigación-creación.²

2. Respecto a la discusión sobre criterios de evaluación en la investigación-creación ver: Castellanos, N. & Santamaría C., 2012, y Biggs y Buchler, 2008.

Ahora bien, la relación entre creación e investigación está revestida de una gran tensión –por lo menos en el medio musical local–, que se evidencia en la separación entre teoría y práctica, cuya consecuencia son ambiguos y débiles vínculos entre las dos en el ámbito de formación artística. Mi propuesta pedagógica, para salvaguardar dicha separación, ha sido plantear una metodología para la formación en investigación que le permita al estudiante generar un puente entre la reflexión teórica, que se desprende de asignaturas como historia y estética, con su propia práctica artística.

PROPÓSITOS PEDAGÓGICOS Y METODOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

Cuando se plantea la necesidad de formar en investigación a nivel de pregrado, el lugar común es buscar estrategias para instruir al estudiante en cuanto a las herramientas metodológicas propias de lo que denominamos investigación **sobre** el arte. Se suele entonces ponerlo a buscar una infinidad de fuentes bibliográficas, a realizar exhaustivos análisis armónico-melódicos y, finalmente, a construir un discurso acerca de las características más importantes de una obra o repertorio en el contexto de la música occidental, el cual, con frecuencia, termina siendo una repetición de ciertos «saberes» ya consensuados y aceptados dentro del mundo académico de la música. En ese orden de ideas, rara vez encontramos trabajos universitarios en donde el estudiante realmente haga un aporte propio que evidencie una intención de generar conocimiento, además de ser confusa la forma como este ejercicio de indagación aporta a su ejercicio creativo.

Esto no quiere decir que la investigación sobre el arte no sea posible o resulte poco importante; realmente lo que sucede es que para hacer un aporte significativo a nivel de producción de conocimiento en esta línea, el investigador debe contar con una base epistemológica muy fuerte, además de manejar herramientas metodológicas que en su mayoría provienen de otras disciplinas. De manera que se trata de una línea «dura» de investigación que, realizada a conciencia

y en las dimensiones que requiere, no es apropiada en los procesos de pregrado; de allí que en muchos programas internaciones de formación en investigación musical, este tipo de estudios se dé a nivel de posgrado, especialmente de doctorado. Así mismo, en el caso de la investigación **para** el arte, se requiere de cierta experticia en el ámbito de lo musical y de otros recursos técnicos que pueden ser desbordantes en el pregrado.

Con base en esta reflexión sobre la investigación y teniendo en cuenta los propósitos formativos de un pregrado en música, considero que la investigación-creación puede ser una puerta de entrada alternativa para la formación en este tipo de prácticas académicas, razón por lo cual me aventuré a pensar una propuesta para estudiantes de pregrado en música. Esta propuesta pedagógica ha sido implementada y ajustada paulatinamente a luz de los resultados obtenidos, de las sugerencias de los estudiantes y de una constante autoevaluación. El modelo lo empecé a diseñar en el año 2012 y se implementó en las clases de *Apreciación de la Música Contemporánea* (clase abierta para todos los programas de pregrado) y de *Historia de la Música IV –siglos XX y XXI–* (clase exclusiva para estudiantes de 8° semestre de la Carrera de Estudios Musicales), en la Universidad Javeriana. Posteriormente, se consolidó un proyecto para el Semillero de Investigaciones Musicales con esta misma propuesta, proceso que fue abruptamente suspendido y no se alcanzaron a vislumbrar sus frutos. En esta ocasión, deseo compartirlas los resultados y las reflexiones que se han conseguido a partir del abordaje de esta propuesta en las clases de *Historia de la Música IV*.

La propuesta, como ya se mencionó anteriormente, busca conseguir que los estudiantes establezcan un puente que articule sus prácticas musicales (composición e interpretación, principalmente)³ con las reflexiones teóricas que se desprenden del estudio de la his-

3. En este curso también hay estudiantes del énfasis en Ingeniería de Sonido, cuyos trabajos igualmente han girado en torno a la pregunta por el componente creativo de esta rama de la formación artística. Esta discusión puede ser muy interesante pero igualmente extensa, además de absolutamente particular para el caso de dicho énfasis, razón por la cuál deseo simplemente señalar su pertinencia sin ahondar en ella.

toria de la música occidental. Por supuesto, este modelo no pretende atender una formación exhaustiva para la investigación musical, pues dicha finalidad implicaría procesos más largos y complejos que comprendan la revisión y asimilación de todo un campo epistemológico que no es abordable en una sola clase –cuya finalidad principal no es la formación en investigación–. De manera tal, que se trata realmente de iniciar un ejercicio de documentación sobre la práctica artística propia, generando hábitos de recolección de material que se presten para hacer posteriores análisis que contribuyan a la concientización del quehacer musical. En otras palabras, es un ejercicio a partir del cual, el estudiante puede dar cuenta de cómo llega a obtener una obra o una interpretación determinada, en un lenguaje propio del mundo académico que media entre lo meramente teórico o lo absolutamente intuitivo o especulativo.

Dentro del ejercicio se abordan varios aspectos de carácter investigativo. En primer lugar, el estudiante debe plantear, a partir de una inquietud creativa, una pregunta de investigación que, a la larga, guiará su búsqueda de materiales para la creación. De manera paralela, debe construir un Estado del Arte mediante la identificación de sus referentes en el ámbito de la creación (compositores, intérpretes, obras o reflexiones musicológicas), y en el campo teórico, a partir de los cuales reflexionará en torno a su propia práctica u obra. Así mismo, el estudiante adapta o diseña diferentes estrategias para documentar su proceso creativo, por supuesto dentro de los límites posibles al tratarse de un trabajo que se desarrolla en los cuatro meses de un semestre académico. Es de anotar que no se tocan varios aspectos de la investigación formal, razón por la cual defino esta práctica docente más como un ejercicio que como un programa para la formación investigativa.

Dentro de mi experiencia, los estudiantes presentan una respuesta muy positiva frente a la realización de este tipo de trabajos, algo que considero especialmente grato dado que su percepción general de la investigación es negativa, en tanto la consideran un trabajo muy pesado, tedioso y de «ratón de biblioteca». Pienso que uno de los aspectos que facilita esta respuesta positiva de los estudiantes

es que se les pide que indaguen sobre aquello que para ellos resulta apasionante. En ese orden de ideas, el ejercicio es absolutamente libre en términos de repertorios y prácticas musicales, pero igualmente riguroso en el ejercicio de documentación.

Por otra parte, estos procesos de documentación también se prestan para que los estudiantes busquen maneras creativas de dar cuenta de su quehacer artístico; en mi caso, he dejado abierta siempre la posibilidad de que cada cual indague por sí mismo cuál sería el recurso técnico o metodológico que se ajusta mejor a su forma de crear. Por lo general, eligen hacer bitácoras escritas o audiovisuales, aunque también han realizado animaciones y *storyboards*, entre otros. Igualmente, la realización del Estado del Arte se convierte para ellos en un ejercicio de recolectar información de un tema sobre el que ellos ya se consideran grandes conocedores; esto afianza su carácter crítico frente a la información y a los documentos recolectados, a la vez que fortalece la confianza en su propio criterio artístico.

POTENCIAL DEL MÉTODO PARA LA FORMACIÓN CREATIVA

Uno de los retos más grandes que enfrenta un maestro frente a su clase es el de cómo hacer de ésta una herramienta para la vida de aquellos chicos que se sientan en el aula, expectantes de una verdad que ilumine su camino a ser artista. No obstante, la educación musical tradicional –de donde venimos la mayoría–, nos ha enseñado que éste no es el problema de una clase teórica como Historia de la Música, que los componentes creativos de la formación musical se imparten únicamente en las clases prácticas (clases de instrumento o de composición) y que la formación en aspectos históricos y teóricos deben limitarse a aportar un corpus a partir del cual los músicos tengan una cultura amplia sobre su oficio. Esta mirada ha afianzado la ruptura entre los procesos teóricos y los prácticos en la formación musical; la consecuencia es que el estudiante no encuentra puntos claros de articulación entre ambas formas de adquirir conocimiento, lo cual, por lo general, alimenta cierta apatía frente al trabajo teóri-

co, pues se le considera menos importante que el desarrollo técnico en la práctica musical. Desde luego, mi intención en este escrito no es afianzar esta tensión, ni insinuar que la balanza se incline en la dirección contraria; mi propósito es poner dicha distancia en términos positivos y productivos, en pos de una formación musical realmente integral y articulada entre sus componentes.

Ahora bien, esta condición no es exclusiva de la educación musical. En realidad, viene del sistema de educación decimonónico centro-europeo, cuyas estructuras y propósitos, en las últimas décadas, han sido fuertemente cuestionados y reevaluados, especialmente en el ámbito de las humanidades. Uno de los críticos actuales más interesantes es el filósofo francés Jacques Rancière. En su libro *El maestro ignorante* (1987), nos cuenta la experiencia pedagógica del profesor de literatura francesa Joseph Jacotot, en 1818, cuando tuvo que impartir su cátedra a un grupo de estudiantes holandeses que no sabían francés, a la vez que él no sabía holandés. Esta experiencia resultó tan sumamente estremecedora para Jacotot que, pese a ser un académico convencional –por no decir ortodoxo–, tuvo que replantear todos sus presupuestos acerca de la enseñanza.

Jacotot pensaba que «la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. [...] sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*. [...] Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo» (Rancière, 2002). No obstante, tras tener esta experiencia, en la que aspectos como la cátedra, la explicación o la transmisión dialógica del conocimiento no eran posibles y, sin embargo, sus estudiantes aprendieron sobre literatura francesa, Jacotot reconoció que la ciencia del maestro no radicaba en lo que el alumno aprendía; que la relación estudiante-profesor no correspondía necesariamente a una relación de voluntad-inteligencia, que aquello que el alumno tomaba de su maestro no era su saber, sino su voluntad por conocer. De esta manera, en palabras de Rancière, «en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias», y es en ese encuentro y ese reconocimiento de dos voluntades

y dos inteligencias donde realmente se efectúa un verdadero aprendizaje.

Este aspecto resulta en verdad revolucionario pues tradicionalmente se parte de la idea de que el estudiante no sabe; que es un ignorante y que es necesario llenar su mente, vacía de ideas y conceptos. Entre otras cosas, estas ideas y conceptos se encuentran ya normalizados y son considerados acríticamente como verdaderos y universales; tales conocimientos se transmiten, además, siempre como algo nuevo. No obstante, siguiendo el pensamiento de Rancière, quizás podríamos empezar a plantearnos la idea de que el estudiante, si bien ignora algo, no es un ignorante absoluto pues le antecede una experiencia de mundo que también es conocimiento. Con respecto a la formación teórica musical, no ha de olvidarse que, en la mayoría de los casos, la práctica musical antecede a esta formación teórica, y dicha experiencia podría tomarse como opuesta o susceptible de ratificación en la teoría o –como me parece más fructífero– podría considerarse como un punto de partida para la aprehensión de los conceptos teóricos. Así pues, los presupuestos pedagógicos desde los cuales se imparte una lección pueden tender el puente que señalo entre teoría y práctica, al solicitar en la clase la presencia de una voluntad de aprendizaje y de una inteligencia empírica ya presente en el estudiante; esto necesariamente implica una ruptura con la lógica pedagógica, al *obligar* al alumno a usar su propia inteligencia antes que la del profesor.

Ahora bien, como señala el autor galo, la enseñanza desde esta perspectiva no es nueva. Cuando observamos cómo la humanidad ha aprendido a usar ciertas herramientas, a saber cuándo es el momento de siembra, a anticiparse a ciertos fenómenos climatológicos, etc., notamos que si bien hoy en día la ciencia da respuesta al porqué de dichos fenómenos, la explicación de los mismos estaba previamente incorporada en el saber cultural, de manera que, nuevamente, la práctica anticipa a la teoría: «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres» (Rancière, 2002). Pero esta es la parado-

ja: pese a que todos los humanos conocemos muchísimas cosas desde nuestra experiencia de mundo, no solemos sugerir a un alumno que vaya y aprenda de la misma manera, no arrojamos su inteligencia adormecida al mundo diciéndole: «aprende el hecho, imítalo, concóctete a ti mismo, éste es el camino de la naturaleza. Repite metódicamente el método del azar que te ha dado la medida de tu poder. La misma inteligencia obra en todos los actos del espíritu humano» (Rancière, 2002).

Si las palabras de Rancière empiezan a hacer eco en una búsqueda por hacer de la formación en historia de la música una experiencia más completa, entonces empezamos a preguntarnos: ¿Cuál es el camino que equilibre teoría y práctica? ¿Cómo podemos procurar que un estudiante aprenda los contenidos ya delimitados en un plan de estudio y hacer de la historia una línea pedagógica paralela a la línea discursiva? Esta es mi propuesta: en toda clase de Historia de la Música es necesario traer a colación la experiencia musical (ya sea interpretativa, compositiva o auditiva) de cada uno de los estudiantes. Por supuesto, esto implica un reto para el maestro: no podemos conocer todas las obras, no podemos estar siempre preparados para aquellas novedades que trae un estudiante a clase; entonces, solo nos queda arrojarnos, igualmente con nuestra inteligencia, a nadar en ese mar de lo desconocido, tanto para los estudiantes como para nosotros los maestros, y acudir a dos voluntades y dos inteligencias para concretar un conocimiento. Así pues, una clase de Historia de la Música no debería ser una clase informativa, sino una clase de desarrollo de destrezas y herramientas para enfrentar el saber histórico.

Ahora, ¿qué lugar ocupa la investigación-creación en estas ideas? Mi propuesta es precisamente que se constituya en un método de enseñanza. Como lo dije anteriormente, no se trata de hacer de la creación artística siempre una ejercicio de erudición, ni mucho menos de convertir a todo artista en un investigador. La investigación como producción del saber en las sociedades del conocimiento conlleva muchas implicaciones epistemológicas que, además de no ser el fin último de la formación, resultan extrañas y ajenas, al igual que sucede con el conocimiento teórico *per se*. Se trata de recurrir al mo-

delo en su versión más simplificada para arrojar al estudiante con su propia inteligencia a aprender sobre su quehacer artístico con unas herramientas históricas y teóricas siempre susceptibles de reevaluar-se a partir de la experiencia. En otras palabras, se trata de un ejercicio emancipatorio que abra y exija su inteligencia y su creatividad.

Concluyo con unas palabras del escritor colombiano William Ospina (2012), que recogen en buena medida el espíritu que se esconde tras esta propuesta:

«Acaso esto nos lleve a comprender que las cosas que se pueden enseñar no son muchas, y que aún allí donde la enseñanza es posible, el grado de aprovechamiento de lo que se recibe depende mucho de los talentos naturales de quien aprende. La educación debería olvidarse un poco de su caudal de conocimientos listos para ser transmitidos, y detenerse más en los talentos que vienen ya incorporados en los seres que llegan a la escuela, porque es de allí de donde saldrán finalmente los grandes creadores. [...] Lo que pasa es que si conocemos los talentos que vienen escritos en el cuerpo de cada quien, sabremos también a qué disciplinas estarán dispuestos a someterse, porque hay una correspondencia milagrosa entre las habilidades y la dedicación: nadie se aplica de manera abnegada y obstinada sino a aquello que lo estremece profundamente. Y lo que digo del arte puedo decirlo de todas las disciplinas, porque en realidad, no importa cuál sea la disciplina escogida, si corresponde a una vocación, la persona terminará haciendo de ella un verdadero arte. Todo profesional comprometido y apasionado es un artista; y arte no significa aquí sólo la búsqueda de armonía y ritmo, de belleza y refinamiento, sino de sentido profundo, de fuerza creadora, de revelación y de fecundidad.»

REFERENCIAS

- Biggs, M. y Buchler, D. (2008). Eight criteria for practice-based research in the creative and cultural industries. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 7 (1), 5-18.
- Borgdorff, H. (2007). The debate on research in the arts. *Dutch Journal of Music*

- Theory*, 12 (1). Disponible en: http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2007_1_2.pdf
- Castellanos, N. y Santamaría C. (2012). Sobre, para o desde la música: reflexiones sobre la producción intelectual de los músicos en la universidad bogotana. Artículo en prensa, *Revista Musical Chilena*.
- Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, vol. 1, N° 1. London: Royal College of Art.
- Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Bogota: Mandadori.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Santamaría, C., Castellanos, N., Chingaté, N., González, J., Salazar, M. y Morales, S. (2011). La productividad de las artes en las universidades colombianas: desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 6(2), 87-116.



DESAFÍOS Y RETOS DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL EN LA FORMACIÓN MUSICAL PROFESIONAL DE CORTE POPULAR

Julián Montaña Rodríguez

Universidad Sergio Arboleda
montana.julian@gmail.com

La Historia de la Música es uno de los componentes lineales en los programas de formación profesional en música que se sustenta y justifica ampliamente en los entornos de aprendizaje de la música académica occidental. Su enseñanza se caracteriza principalmente por hacer énfasis puntual en el estudio de las grandes personalidades y de productos musicales a través de los cuales se han estructurado y definido los diferentes estilos y periodos históricos. Pero en los programas de formación cuya línea principal son las músicas populares, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de la Música Occidental podría parecer poco pertinente, fenómeno que se refuerza debido a la gran frontera creada entre la música considerada académica y aquella popular. Es por esto que esta ponencia se interesará en abordar, a partir de la experiencia docente personal, los que considero son algunos retos y desafíos a los que se enfrenta la enseñanza de la Historia de la Música Occidental en espacios de formación con manifiesto interés en la música popular, y también en visibilizar destacados elementos que se constituyen finalmente en las razones que justifican la inclusión de estos contenidos temáticos en programas con aparente interés en una línea profesional disímil.

LA PRESENTE comunicación tiene como objetivo compartir la experiencia que he tenido como profesor de Historia de la Música Occidental en la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda, institución que en su trayectoria evidencia un interés hacia la formación en músicas populares y tradicionales colombianas. A diferencia de la mayoría de los centros de educación

musical en el país, la formación en esta Escuela se concentra en la práctica interpretativa de instrumentos pertenecientes a géneros de la música popular, estableciendo así un perfil formativo que aunque no excluye la instrucción en otras líneas, no se especializa, hasta el momento, en la interpretación de instrumentos sinfónicos, ni en la pedagogía musical, ni en la composición de música académica o electroacústica, líneas fuertes de instituciones referentes en la formación profesional en esta disciplina y de amplia trayectoria en Colombia como la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica y la Universidad Javeriana, entre otras. Un recuento de los instrumentos que se estudian en la Escuela nos arroja que en los que más estudiantes están matriculados son Guitarra Jazz y Guitarra Eléctrica, Percusión, Piano Jazz y Canto Popular; son pocos los alumnos de, por ejemplo, violín, violonchelo u oboe, y nadie estudia corno o trombón o alguno de los demás instrumentos sinfónicos.

Aunque la historia de esta Escuela de Artes y Música es reciente en la Universidad Sergio Arboleda, se remonta a una iniciativa de formación musical que tuvo un importante papel en la escena musical y educativa en Bogotá en las últimas dos décadas del siglo XX, el Centro de Formación Musical Francisco Cristancho Camargo, escuela que crea Mauricio Cristancho en 1972, con un alto interés en las músicas tradicionales de Colombia. Con el paso del tiempo, esta institución diversificó su oferta musical, incluyendo géneros musicales modernos como el Jazz, el Rock y el Pop, entre otros. En el 2007, con el objetivo de ofrecer formación profesional en música, este Centro firma un convenio con la Universidad Sergio Arboleda y se adhiere a la nueva institución como Departamento de Música Mauricio Cristancho, vinculándose a la Escuela de Filosofía y Humanidades hasta el 2014, momento cuando se crea la Escuela de Artes y Música, facultad autónoma e independiente.

El perfil de la Escuela es también, en su mayoría, el de los estudiantes que en ella estudian, quienes manifiestan interés en contenidos que están en línea con sus preferencias musicales y por lo tanto con su perfil. No es raro, entonces, que los estudiantes cuestionen la pertinencia de materias como la Historia de la Música Occidental

en su plan de estudios, debido en parte a que no relacionan su práctica musical, en la mayoría de los casos interpretativa en géneros populares, con unos contenidos asociados a la música académica y que creen distantes de las músicas que practican. Este hecho ha obligado a asumir un reto muy interesante: justificar la enseñanza de este tipo de contenidos en un entorno formativo en el que priman las músicas populares, un ejercicio que no se ha pasado por alto en la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda y que realizamos natural y frecuentemente en momentos como la estructuración y definición de la malla curricular.

Es a la luz del entorno universitario que se halla una de las principales respuestas a preguntas como la pertinencia. Es propio de este entorno el ofrecer al estudiante la posibilidad de encuentro con un conocimiento diverso, con unos contenidos que le permitan no solo entender su práctica profesional sino descubrir relaciones y conexiones con otras vertientes y derivaciones de la disciplina que estudia; de igual manera, de adentrarse en otros conocimientos que lo cuestionen y eventualmente le permitan generar nuevos caminos. Es la universidad un escenario-abanico que no debe restringir ni limitar el aprendizaje sino que, por el contrario, se debe constituir en un espacio de apertura. Desde lo musical, es justificable la inclusión de una materia como la Historia de la Música Occidental por las relaciones históricas y por supuesto teóricas –en algunos casos complejas y al parecer algunas veces no muy evidentes– que comparten la mayoría de los géneros musicales populares occidentales con los productos musicales comúnmente estudiados por esta materia.

Por iniciativa del Área de Humanidades e Historia hemos adelantado una encuesta en este semestre sobre intereses investigativos en la comunidad estudiantil. En la misma, se incluyeron varias preguntas sobre la percepción y recepción de los estudiantes de materias como Historia de la Música Occidental, Músicas del Mundo y Música Latinoamericana. Participaron 101 estudiantes, de los 160 inscritos en estas materias el presente semestre, quienes se encuentran en los primeros cinco semestres de la carrera. Al evaluar las respuestas a los cuestionamientos mencionados anteriormente, encon-

tramos que 87 estudiantes (el 86%) consideraron importante no solo la inclusión de estas materias en el plan de estudios, sino que reconocieron diversas características en sus contenidos que –afirmaron– aportaban a su formación como músicos, aun siendo conscientes de que las temáticas no abordan directamente la historia de la música de los géneros que ellos practican.

Aunque en el papel lo justifiquemos, los estudiantes eventualmente rechazan este tipo de materias en sus procesos de formación. Los otros 14 participantes en la encuesta cuestionaron la importancia de estas materias en su formación y esgrimieron razones como que desean dedicar su tiempo en la universidad solamente a la práctica instrumental, a la actividad interpretativa, o que consideran que para ser un gran músico no se necesitan los contenidos de estas materias. Esto nos muestra que para algunos estudiantes estas materias carecen de valor en la construcción de su perfil profesional. Estos postulados nos plantean otro desafío en la enseñanza de la Historia de la Música: el hacer visible el valor y el aporte de este tipo de materias en sus intereses inmediatos. Por lo tanto, el reto es desarrollar los contenidos de tal manera que los conocimientos adquiridos por los alumnos puedan relacionarse con su práctica diaria, con su encuentro musical cotidiano. Es importante fomentar las conexiones entre los contenidos y las prácticas.

Una de las razones que sustentan el desinterés de los estudiantes frente a las materias de humanidades surge de la presión social en torno a lo laboral. En las sociedades modernas la preocupación por la vida profesional, por las actividades a desarrollar luego de los estudios profesionales es cada vez más frecuente. Ejemplo de ello es que las economías insisten en la profesionalización de las personas sobre todo en sectores que el mercado más solicita. Este hecho ha empujado a los gobiernos y a las universidades a priorizar la oferta en áreas de conocimiento conocidas como las STEM (por su sigla en inglés), que hacen referencia a la ciencia, la tecnología, las ingenierías y la matemática. El mercado presiona, el futuro es un salto al vacío y es obvio que los estudiantes se preocupen por sus actividades en el mercado laboral. Esta presión hace que concentren sus esfuer-

zos en aquellos conocimientos que, en el corto plazo, los hagan destacarse o les permitan obtener réditos. Es, entonces, imperativo que haya relación entre lo que se enseña y lo que el profesional en música necesita en un escenario profesional. No nos podemos desentender de esta realidad.

Otro gran reto es el que surge del perfil y de los conocimientos musicales del estudiante que ingresa a la Escuela. Hasta el momento, el sistema de admisiones de la universidad permite que personas con escasos conocimientos musicales o sin ellos tengan el acceso al programa profesional de música solamente cursando un semestre de preuniversitario. Por esta razón, en la Escuela se han estructurado dos cursos como prerrequisito para la materia de Historia de la Música Occidental. El primero de ellos es de Apreciación Musical y corresponde a la materia Músicas del Mundo de primer semestre. Ofrece un encuentro inicial con fenómenos sonoros y musicales que surgen como productos de las culturas y las sociedades en el mundo, con el fin de reflexionar en torno a la práctica sonora, por ejemplo, sobre la función, el valor, el uso, los símbolos, la historia, etc. Este curso es una excusa para replantear preconcepciones sobre la música y reconocer nuevos valores y productos musicales, pero es, sobre todo, un viaje sonoro. El contenido se orienta principalmente hacia la identificación de géneros, instrumentos, patrones y significados artísticos y culturales de productos sonoros y musicales en África, Norte América, Asia y Medio Oriente.

El segundo es el curso de Música Latinoamericana que pretende, a partir de una selección de momentos históricos, hacer un recorrido sonoro y contextual por la música de algunos países de la región. Igualmente, realizar un reconocimiento de distintos lenguajes musicales que, mediante procesos históricos de mestizaje, han generado propuestas particulares en nuestro continente. El contenido se basa principalmente en la valoración de estilos, géneros y tendencias musicales en los que generalmente se fusionan elementos de las músicas nacionales con los lenguajes occidentales heredados en América Latina desde la colonización.

Con estos dos cursos se pretende una inmersión en manifesta-

ciones musicales que controviertan, amplíen o consoliden el imaginario sonoro de los estudiantes. Un imaginario que, como hemos constatado, se reduce nuevamente a las músicas y fenómenos sonoros que son de su interés. Tanto en estos cursos de apreciación, como en los tres cursos establecidos de Historia de la Música Occidental, se ha generado una serie de estrategias metodológicas. Además de las clases, se programan audiciones y clases virtuales, revisión crítica de lecturas, interpretación de obras o repertorios según los periodos o las músicas estudiadas, tutorías, grupos de estudio y lecturas.

Se hace evidente que los desafíos en la enseñanza de la Historia de la Música son similares a los que se presentan en otras áreas del conocimiento. En un marco de respeto y responsabilidad con los estudiantes se establecen unos requisitos, retos y relaciones que deben estar encaminados a promover el compartir de saberes, muchos de ellos ligados tanto a los intereses de los estudiantes como a los contenidos que la experiencia y la historia han reconocido como importantes dentro de la formación profesional en la música. Igualmente, la responsabilidad de las instituciones y las líneas de contenidos que las mismas plantean deben ser consecuentes con las preocupaciones y necesidades de la sociedad y por supuesto con los nuevos hallazgos en materia de contenidos, de tal manera que se enriquezcan tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como los de desempeño profesional.

LOS AUTORES

María Victoria Casas Figueroa

Profesora Asociada de la Escuela de Música de la Facultad de Artes Integradas de la Universidad del Valle. Ingeniera Civil, licenciada en Música, especialista en Docencia Universitaria y magíster en Historia. Líder del Grupo de Investigación en Música y Formación Musical (GRIM), adscrito a la VRI de la Universidad del Valle.

Par académico del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), par evaluador de Colciencias, vocal regional del Foro Latinoamericano de Educación Musical capítulo Colombia.

Daniel Leguizamón Zapata

Compositor, gestor y pedagogo. Su formación musical comprende estudios de composición en la Universidad de Los Andes, y cursos privados con Graciela Paraskevaídís y Coriún Aharonián. A partir de 2004 se ha desempeñado como docente en diversas instituciones universitarias en Bogotá; desde 2011 se encuentra vinculado a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes - ASAB. Relacionado también con actividades de gestión y producción, ha participado en el desarrollo de diversos proyectos, incluido el ciclo Colón Electrónico, e iniciativas como la casa editorial colombiana especializada en música contemporánea Matiz Rangel Editores o el Círculo Colombiano de Música Contemporánea, de las cuales es co-fundador.

Francisco Castillo García

Maestro en música con énfasis en dirección, y magíster en Estudios Artísticos. Intérprete de la flauta travesa barroca y el clavecín. Director la Banda Barroca La Folía y del coro Cantvs Firmvs, agrupaciones especializadas en música antigua. Como investigador ha publicado trabajos y presentado ponencias en Colombia y el exterior, en campos como la musicología, la filosofía de la música y la historiografía de la música. En la actualidad es docente de tiempo completo y Coordinador del Área de Música y Contexto en el Programa de Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Natalia Castellanos Camacho

Maestra en Música con énfasis en Estética y magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana. Se desempeña como docente universitaria en el área de musicología, atendiendo especialmente las cátedras de historia, estética, investigación y apreciación de la música. Como investigadora se ha enfocado en el análisis de las dinámicas de investigación y generación de conocimiento en el ámbito artístico, tanto desde las perspectivas de los músicos, compositores e intérpretes, como en la experiencia auditiva de oyentes expertos y empíricos.

Julián Montaña Rodríguez

Pianista de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Musicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, donde actualmente realiza estudios de doctorado en Musicología con una investigación sobre el pensamiento político y la música en Colombia a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Es el coordinador del Área de Humanidades e Historia de la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda y tiene a su cargo, en la misma universidad, las clases de Historia de la Música Occidental, Músicas del Mundo, Música Latinoamericana, Análisis y Formas Musicales. Ha realizado ponencias sobre la música en Colombia en diferentes países, como España, Italia y Colombia.



