

REPRODUCCIÓN ACRÍTICA MUSICAL Y COLONIALIDAD DEL SABER

Presentado por:

ANGEL MARIO LOZANO VERGARA

Dirigido por:

LUCILA OBANDO

Grupo de investigación:

DISCURSOS, CONTEXTOS Y ALTERIDADES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Maestría en Educación

BOGOTA D. C.

2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado


Firma del jurado

Firma del jurado


Este trabajo investigativo quiero dedicarselo a Criss, no está de más contarles que sin su ayuda nada de esto habría sido posible, me regaló la capacidad de aterrizar los sueños y de cuestionarme sobre las cosas que suceden a mi alrededor, por lo tanto, considero que esta labor empezó con ella.

Agradecimientos

A mis maestras Angela Edith Gonzalez y Lucila Obando por mostrarme el camino del conocimiento como “campo de batalla”, infinitas gracias a compañeros y colegas por todos los momentos, a los amigos, que son la familia que uno escoge y a mis estudiantes por enseñarme tantas cosas nuevas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Repensando la educación</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 28-02 2013		Página 1 de 139

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Reproducción Acrítica Musical y Colonialidad del Saber
Autor(es)	Angel Mario Lozano Vergara
Director	Lucila Obando
Publicación	Bogotá 2013
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Reproducción, Acrítica, Colonialidad, Examen, Admisión, Universidad
2. Descripción	
<p>Este trabajo investigativo comprende el análisis documental de los exámenes de admisión para la carrera de licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional y el programa de Artes Musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá, rastreando elementos de la Colonialidad del saber y la Reproducción Acrítica Musical presentes en la construcción y ejecución de los citados filtros.</p>	

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolucionar la educación</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 28-02 2013	Página 2 de 139	

3. Fuentes

- Castro, S. (2007) Decolonizar la universidad, La Hybris del Punto Cero y el Dialogo de Saberes. En: Castro, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global*. Pp. 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. California: CLACSO-UNESCO.
- Santamaría, C. (2007) El bambuco y los saberes mestizos: Academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos. En: Castro, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global* Pp.195-216. Bogotá: Siglo del Hombre.

4. Contenidos

Este trabajo investigativo pretende analizar los rasgos de reproducción acrítica y patrón de la colonialidad presentes en los exámenes de admisión para los programas de licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional y el programa de artes musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su Academia Superior de Artes de Bogotá.

Capítulo I


Se establecen las diferencias entre los conceptos de colonialismo y colonialidad tomando como referencia el contexto histórico y los catorce rasgos del patrón colonial.

Capítulo II

Se caracterizan los programas de música de la Universidad Pedagógica y Universidad Distrital, para su posterior observación. Tomando como herramienta el Análisis Crítico del Discurso para rastrear elementos de eurocentrismo y grafía musical como lenguajes predominantes en los espacios musicales occidentales.

Capítulo III

Se analizan las teorías del patrón colonial del grupo modernidad/colonialidad aplicándolas a la construcción del concepto colonialidad del saber en el campo musical.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución en educación</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 28-02 2013	Página 3 de 139	

Capitulo IV

Hallazgos y proyecciones.

5. Metodología

Análisis Crítico del Discurso de Teun Van Dijk


El Análisis Crítico del Discurso según Van Dijk (1999) es una manera de investigar los diferentes elementos implícitos en este, como el poder, la desigualdad y el dominio. Con esta herramienta metodológica se rastrearon los elementos de la colonialidad del saber presentes en los exámenes de admisión en contextos musicales específicos, primero exponiendo los documentos tales como simulacros de examen de admisión para después analizarlos.

Análisis comparado

Dicho método constituye un procedimiento de comparación sistemática de objetos de estudio que, por lo general, se aplica para llegar a conclusiones. Es importante resaltar que el autor utiliza un lenguaje bastante cercano al positivismo y que dentro de la investigación no se busca la comprobación de hipótesis, sino que en lo posible, la apuesta es por los hallazgos situados.

6. Conclusiones

La situación problemática del examen de admisión. Un filtro que aparece en el panorama del aspirante a músico profesional, que le exige la adquisición y el dominio de unos conocimientos previos, pero dichos conocimientos no son el fruto de una educación básica con un énfasis en artes musicales, debido a la ausencia de un escenario reglamentado de la educación en las artes, ya que en gran medida siguen siendo valoradas como un complemento a la educación formal o como parte de las búsquedas vocacionales personales. La construcción de exámenes con elementos musicales foráneos que no reflejan las necesidades del contexto, además de invisibilizar diferentes prácticas musicales.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Educadores</i>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 28-02 2013	Página 4 de 139	

Elaborado por:	ANGEL MARIO LOZANO VERGARA
Revisado por:	LUCILA OBANDO

Fecha de elaboración del Resumen:	28	02	2013
--	----	----	------

Contenido

	Pág.
Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento del Problema	3
Pregunta Problema	6
Objetivos	6
Objetivo general.	6
Objetivos específicos.	7
Metodología	7
El estudio comparado	7
Antecedentes	10
Capítulo II. Colonialismo y Colonialidad no son lo mismo	24
Colonialismo de la Palabra y el Significado	24
La Colonialidad como Categoría Crítica	30
La colonialidad del poder	33
Los catorce rasgos del patrón colonial	36
La colonialidad del saber	41
La colonialidad del ser	46

La música como parte de la maquinaria de la colonialidad del saber	47
Capítulo III. Discursos en Contextos en Contextos Académicos	
Musicales	68
El Análisis Crítico del Discurso como Herramienta Metodológica	68
Contextualización Licenciatura en Música, Universidad Pedagógica Nacional	71
Contextualización Programa de Artes Musicales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas	74
Examen de Admisión, La Universidad No es Para Todos	76
Examen de Admisión para la Licenciatura en Música	80
Examen específico para la Licenciatura en Música	83
Examen de Admisión para el Programa de Artes Musicales	87
Prueba de aptitud audio	89
Prueba de ejecución instrumental	90
Prueba de reproducción	96
Prueba de audición	97
Prueba específica del énfasis escogido	98
Énfasis en composición y arreglos	100
Prueba de armonía	105
Prueba de lectura	108
Prueba de dictado	111

Comparación de los exámenes	112
Capítulo IV. Perspectivas	115
Hallazgos y Proyecciones de la Investigación	115
Referencias Bibliográficas	

Introducción

El tema que nos convoca aborda el análisis documental de los exámenes de admisión para la carrera de Música en la Universidad Pedagógica Nacional –UPN- y la Academia Superior de Artes de Bogotá –ASAB-. La investigación pretende examinar los elementos de la colonialidad del saber presentes en la construcción de dichos filtros, por medio del Análisis Crítico del Discurso y el análisis comparado, como herramientas metodológicas. Estos elementos serán tratados desde una posición crítica que busca responder a las relaciones asimétricas de la construcción del conocimiento musical.

La investigación de la reproducción acrítica musical con la perspectiva de la colonialidad del saber en los exámenes de admisión, antes citados, constituye la exploración previa para optar al título de Magíster en Educación, enmarcada en la Línea de Investigación “Evaluación y Gestión Educativa”, de la que hace parte el grupo “Discursos, Contextos y Alteridades” en la Facultad de Educación, Programa Académico “Maestría en Educación” de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Bogotá.

Las inquietudes que sirvieron como base para iniciar la investigación parten de mi contexto profesional y experiencia dentro de los procesos de admisión universitaria en programas de música, de hecho, en algún momento pasé por los filtros que aquí son objeto de análisis, lo que me permitió conocer de primera mano la perspectiva del aspirante. Por tanto, dicha experiencia constituye en un alto porcentaje mi lugar de enunciación.

A manera de complemento para la descripción del espacio de enunciación, puedo decir que me titulé como Maestro en Música con Énfasis en Jazz de la Universidad Incca de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en el segundo semestre del año 2008. Además, que mi desempeño laboral en la actualidad comprende las actividades de profesor de música, guitarra eléctrica y ensamble en la Fundación Universitaria Politécnico Grancolombiano. Dicho espacio ofrece las clases de música

como una alternativa dentro de los programas profesionales¹, en lo que se denomina Bienestar Universitario, esta experiencia me permitió abordar la práctica musical como parte de otras configuraciones, representaciones y contextos.

El presente proyecto de investigación se encuentra enmarcado en un tiempo específico, la revisión de los documentos que comprenden simulacros de los exámenes de admisión, que hacen parte del plan de admisiones del segundo semestre del 2012.

A su vez, es pertinente definir los alcances y límites del mismo, los cuales se encuentran detallados en el objetivo general y los específicos. De modo, que en determinado punto se consiga proyectar el impacto social que tienen los exámenes de admisión en la modalidad de artes musicales dentro del sistema educativo colombiano, además de generar un espacio de discusión y reflexión abierta.

¹ La Fundación Universitaria Politécnico Grancolombiano no ofrece programas universitarios en artes musicales.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

“Para mí, no es importante matricularme en una determinada escuela; prefiero investigar problemas sociales, sin preocuparme si se trata de la aplicación de la escuela generativa, estructuralista o post-estructuralista. Considero que es mucho más importante analizar problemas, como el racismo, la desigualdad, el gobierno y la autoridad, las ideologías; problemas que pueden parecer muy pragmáticos pero que son igualmente teóricos”.

“Discurso Poder y Cognición Social”, Conferencias. Teun Van Dijk

“Todos los análisis históricos retrospectivos ya sean sobre la música o cualquier otra actividad humana, que juzgan, teorizan y totalizan a la vez, que dicen que una cosa (como la música) es igual a todas las cosas, o que todas las músicas son igual a un gran resultado global, lo que significa que no podría haber ocurrido de otro modo, en mi opinión, poseen graves fallos históricos e intelectuales, por el mismo motivo por el que la obra tardía de Foucault, con el que estoy en gran deuda desde todos los puntos de vista, también posee fallos”.

“Elaboraciones musicales, ensayos sobre música clásica”. Edward Said

Conforme a las ideas expuestas por Van Dijk (1994) y Said (2007) es muy importante dejar en claro que la razón principal para el desarrollo de esta investigación no es la reproducción de un formato por la simple obligatoriedad, es decir, como prerrequisito para conseguir determinada titulación, ni mucho menos inscribirse en una corriente determinada del pensamiento. En esta sección se pretende problematizar la construcción de los exámenes de admisión con la perspectiva y elementos de la colonialidad del saber. A su vez, demostrar cómo la reflexión de éstos me permitió rastrear los componentes citados por Van Dijk (1994): el racismo, la desigualdad, el gobierno y la autoridad.

El presente texto empieza por contextualizar las prácticas educativas que responden a la formación de profesionales del campo cultural, artístico musical. Según *la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación-, Título II, Capítulo I, Artículo 10*, se entiende por tipos de educación: la formal, no formal –denominada después Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano- y la informal. En el marco de esta investigación se hará énfasis en el primer tipo nombrado. Frente a ésta la Ley reza:

“Educación Formal. Aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos”.

Por lo tanto, como esta investigación se encuentra centrada en el marco de la educación formal, el análisis aborda los exámenes de admisión que permiten evaluar las capacidades de los aspirantes, lo que se denomina examen propio para el ingreso; éste se diferencia del Examen de Estado, puesto que muchas instituciones de educación superior según sus necesidades particulares emplean pruebas de aptitud, cultura general, habilidades aplicadas específicas o valoraciones vocacionales según el área de estudios.

Para el caso de las Universidades, objeto de la presente investigación, el examen de admisión constituye el requisito fundamental para el ingreso a la Educación Superior pública, siendo uno de los más complejos el dedicado a las artes musicales. El examen de admisión en Música no evalúa aptitudes básicas, sino que está constituido sobre la premisa de un desempeño casi profesional. De tal manera que si se es admitido se formalizaría, de cierta manera, la profesionalización.

Esto quiere decir que los aspirantes tienen que demostrar, por medio del examen, unos conocimientos previos en lectura, armonía, grafía musical e interpretación. El análisis de dichas relaciones asimétricas de poder para esta investigación es atravesado transversalmente por las teorías del grupo modernidad/colonialidad y se intenta demostrar cómo el espacio del examen en música hace parte de prácticas eurocentradas, enmarcadas en procesos de reproducción acrítica.

En anteriores estudios, que se encuentran referenciados más adelante en los antecedentes de este trabajo, se proponen puntos de encuentro entre las teorías críticas del grupo modernidad/colonialidad con las artes musicales, por lo que esta investigación pretende ahondar en un análisis comparado y no quedarse en la enunciación de las músicas tradicionales desde las ideas de la colonialidad. Un elemento determinante

que permite esta relación es el examen de admisión como herramienta del dispositivo de la colonialidad.

Teniendo en cuenta que las teorías de la colonialidad permiten generar unos interrogantes con respecto a: la construcción del conocimiento desde las periferias, el concepto de “otredad”, el encuentro en los intersticios; la búsqueda de la investigación se centra en las relaciones de poder que reproducen la distancia epistemológica. Según Bourdieu (1998), citado por Castro (2007):

La profesión, la vestimenta, el uso del lenguaje, el tipo y lugar de vivienda, el modelo de la relación familiar son una especie de “huella digital” que indica el lugar que ocupan los agentes en el espacio social y el modo en el que se posicionan estratégicamente frente a otros agentes. (p. 81)

El autor establece una relación entre la noción del *habitus*² y la ostentación de *insignias culturales* para mostrar cómo éstas operan a favor de la estrategia de la construcción social de la subjetividad. Dichas insignias se relacionan en la presente investigación con los exámenes de admisión de programas de música. Arango (2009) expone parte de dicha problemática en relación a las tradiciones escritas:

Leer y escribir música, y hacer de los repertorios tradicionales objetos de estudio que se pueden abarcar con todo el rigor, establece nuevas formas de aprendizaje y por lo tanto consolida formas de ser diferentes en las comunidades de práctica que movilizan los estilos musicales de una región. Además, en el panorama colombiano de estas comunidades de prácticas musicales, desde su relación con la cultura escrita, arrojan una serie de representaciones y dicotomías que están presentes no sólo en la cultura musical, sino en la configuración de identidades y estereotipos regionales de todo un país. (p. 246)

² La noción de habitus citada por Castro (2007) se relaciona con la propuesta por Bourdieu.

En esta investigación se toman las representaciones y dicotomías citadas por el autor como elementos que constituyen la distancia epistemológica, por ejemplo, la grafía y teoría musical occidental presentes en el espacio del filtro de admisión, como partícipes activos de lo que Castro (2007) llama la construcción de la subjetividad.

Pregunta problema

¿Cómo se emplea el examen de admisión en un espacio académico universitario para generar procesos de distancia epistémica, reproducción acrítica musical y colonialidad del saber?

Objetivos

Objetivo General.

Analizar los rasgos de reproducción acrítica y patrón de la colonialidad presentes en los exámenes de admisión para los programas de licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional y el programa de artes musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y su Academia Superior de Artes de Bogotá.

Objetivos específicos.

- Establecer las diferencias entre los conceptos de colonialismo y colonialidad tomando como referencia el contexto histórico y los catorce rasgos del patrón colonial.
- Caracterizar los programas de música de la Universidad Pedagógica y Universidad Distrital, para su posterior observación. Tomando como herramienta el Análisis Crítico del Discurso para rastrear elementos de eurocentrismo y grafía musical como lenguajes predominantes en los espacios musicales occidentales.

- Analizar las teorías del patrón colonial del grupo modernidad/colonialidad aplicándolas a la construcción del concepto colonialidad del saber en el campo musical.

Metodología

El estudio comparado.

“Todas las ramas de las humanidades y las ciencias sociales deben ponerse a contribución para ampliar el horizonte de la pedagogía comparada. Ningún programa escolar puede ser apropiadamente explicado sin tener en cuenta los principios filosóficos de la sociedad a la que ha de aplicarse y ninguna modificación en la educación puede ser evaluada si no se conoce el período histórico en el que tuvo lugar. En el análisis comparativo debe considerarse la influencia de la educación sobre la formación de la opinión pública, el papel económico de la educación en cuanto inversión y los derechos de los padres y del Estado en la determinación de los programas educativos”.

“El método comparativo en pedagogía” George Bereday

Un primer aspecto de esta sección de la investigación es abordado por Fuentes y Rodríguez (2009), el estudio comparado es considerado por los autores como un proceso típico y esencialmente humano, una acción constante en nuestro mundo que se utiliza casi para cualquier actividad:

Se compara a los países entre sí: su economía, infraestructura, comunicaciones, para seguir avanzando. Resultan más que evidentes las diferencias de un país respecto a los demás pero, ¿qué provoca que unas naciones evolucionen más rápido que otras?, ¿qué factores han influido a lo largo de su existencia de modo que han desviado los caminos de las diferentes sociedades? (p.412)

Según Nohlen (2006) el método comparativo, es la metodología propia de las Ciencias Sociales y de la Ciencia Política.

Dicho método constituye un procedimiento de comparación sistemática de objetos de estudio que, por lo general, se aplica para llegar a conclusiones. Es importante resaltar que el autor utiliza un lenguaje bastante cercano al positivismo y que dentro de la investigación no se busca la

comprobación de hipótesis, sino que en lo posible, la apuesta es por los hallazgos situados.

La comparación se puede ver de dos maneras, en un sentido amplio y en un sentido estricto. El sentido amplio se considera como el uso cotidiano de la comparación. Mientras que el estricto se basa en la comparación para la obtención de conocimiento. Éste último representa la definición que se ajusta más al método comparativo en Ciencias Sociales, mientras que la primera acepción hace referencia al simple acto de comparar.

A continuación expongo cuatro puntos sobre el método comparativo enunciados en la teoría de Nohlen (2006):

1. La comparación es inherente a todo procedimiento científico. El método científico es comparativo. La ciencia política es política comparada. Grosser (1973), Lasswell (1968) y Almond (1966) estarían en esta línea. Aunque la diferencia entre las corrientes específicas no se hace evidente.

2. La comparación es el fundamento para la formación de conceptos en Ciencia Política y en Ciencias Sociales. Grosser (1973).

3. La comparación hace de criterio para hacer interpretaciones valorativas sobre los hallazgos empíricos Hartmann (1980). La idea es comparar la realidad social y empírica con los ideales normativos y axiológicos que se tengan sobre el orden.

4. La comparación nos da la posibilidad de alcanzar otros fines. La “comparación pedagógica” nos permite conocer lo desconocido por comparación con lo conocido. La “comparación heurística” nos permite resaltar lo especial. La “comparación sistemática” acentúa las diferencias y considera al objeto de estudio como algo específico. Ello permite sistematizar. Grosser (1973).

El método comparativo en sentido estricto trata de investigar las relaciones causales e intenta aislar factores que puedan considerarse como origen (variables independientes) de un efecto (variables dependientes), en lo que se conoce como causalidad y que constituye para las Ciencias

Sociales el sustituto del experimento, haciendo un análisis del método comparativo encuentro que muchos de sus elementos guardan relación con el pensamiento positivista, en la presente investigación este método de comparación solo representa una herramienta metodológica, por lo que no se busca la comprobación de hipótesis, sino la observación y análisis de relaciones de poder.

Por otro lado, Fuentes y Rodríguez (2009) exponen algunos elementos de la aplicación de dicha metodología en el campo de las Ciencias Sociales que guardan una estrecha relación con la presente investigación:

La primera etapa es la descripción de los puntos a comparar entre los centros, programas, etc. Para ello es necesario preparar la documentación antes de acudir a las escuelas, organizar el tiempo que se le dedicará a cada una, y establecer el método de organización de datos a seguir. Esta recopilación debe ser cuidadosa ya que el material base de la investigación no podrá ser escogido al azar. El investigador deberá, por lo tanto, a través de diversos métodos, familiarizarse con el sistema educativo de esa área cultural en concreto. (p. 418)

Conforme a los elementos presentados por los autores, como la familiaridad con el sistema educativo del área cultural en concreto³ y los puntos a comparar en los exámenes de admisión para el caso específico, se realizó una descripción de las relaciones que determinan la colonialidad en el segundo capítulo de la presente investigación. Evitando así la compilación de datos al azar.

³ Dicha relación de familiaridad con los exámenes de admisión es expuesta en la introducción.

Antecedentes

En este apartado es importante establecer, que aunque las ideas de la colonialidad se utilizan como base de innumerables investigaciones en el campo artístico musical, el tema específico que nos convoca en la presente investigación, que integra la colonialidad del saber como categoría crítica, eurocentrismo, distancia epistemológica y a su vez exámenes de admisión para el ingreso a la educación superior musical, no se refleja en las consultas que se realizaron.

Es decir, que si bien se encontraron investigaciones que toman la colonialidad como elemento central, su análisis es histórico-documental y no toman los exámenes de admisión musical como especificidad, a su vez, si se hace énfasis en la evaluación musical, las investigaciones buscan el análisis de otras características más generales, no necesariamente la búsqueda de elementos de la colonialidad en los filtros universitarios musicales.

Para el rastreo de antecedentes se consultaron las siguientes bases de datos: CSIC, (Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España); Dialnet, Redined (Red de Bases de Datos de Información Educativa); TRANS (Revista Transcultural de Música); Teseo, (Tesis Doctorales Españolas); UNESCO, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación); Redalyc, (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal); TDR (Tesis Doctorales en Red); y el Catálogo de Ponencias del Primer Encuentro Interdisciplinario de Investigaciones Musicales de la Pontificia Universidad Javeriana, Biblioteca Luis Ángel Arango y ACOFARTES, (Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Arte); en las búsquedas se emplearon palabras como: *Colonialidad del saber musical, exámenes de admisión en música, Música y colonialidad, Eurocentrismo, música y colonialidad*, que arrojaron como resultado algunos documentos que se mencionaran a continuación en este mismo apartado.

Por otro lado, como parte de la búsqueda de documentos en la Internet con relación a las categorías, se abordaron algunos textos que

hacen referencia a la colonialidad y su aplicación en la perspectiva educativa musical; sin embargo, como tal no son el fruto de investigaciones formales, sino que se consideran documentos de opinión.

La paradoja del fin del colonialismo y la permanencia de la colonialidad

En este artículo Pedro Gómez (2010) pretende dar cuenta de la vigencia del colonialismo y de la tarea de decolonización en la teoría política, con el fin de ubicar la estética en un horizonte que permita la indagación propia del arte en nuestro contexto particular. Si bien este artículo no hace referencia directa a las tradiciones musicales, analiza los elementos de la colonialidad en un plano de estética artística.

Tres partes constituyen el trabajo: en la primera se ubica de manera muy breve, la pregunta por la modernidad/colonialidad como un asunto de la estética; en la segunda se aborda la cartografía del poder global, con el propósito de vincular los problemas del arte con los problemas constitutivos del sistema mundo, que se despliega en una serie de jerarquías particulares, pero interrelacionadas con el poder; en la tercera se plantea un reto en la perspectiva ética y política de la transmodernidad, la decolonización y el diálogo interepistémico.

El elemento relevante que se articula a la presente investigación es la pregunta de la modernidad/colonialidad en el plano de la estética tomando como referente el campo del arte musical y los elementos reconfigurados de éste en los exámenes de admisión.

Suite para los sonidos: música en Medellín, siglos XVII y XVIII

Con esta investigación Alejandra Isaza (2010) obtuvo su grado como magíster en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín con mención meritoria.

Para la autora las prácticas musicales y la aparición de discursos musicales se presentan como formas de producción, uso, creación, recreación, copia y apropiación que a su vez sirven para reflejar y promover

identidades dentro de la sociedad que las produce, disfruta, interpreta, reconfigura o rechaza.

Además las practicas musicales que se consideran parte de la dinámica integradora de diversas tradiciones y replanteamientos, han tenido que luchar por independizarse del empleo de categorías aplicadas a la música occidental, que aunque resultan las más familiares, reducen con sus lugares comunes la multiplicidad de la experiencia musical en un mundo donde existen diversos modos de hacer y vivir la música. Por lo que los estudios de la actividad musical latinoamericana se sustentaron en la adopción de esas categorías occidentales según lineamientos estéticos y ámbitos sociales que en muchas ocasiones pretenden parecerse o identificarse con la música europea.

Los planteamientos de la autora con respecto a un campo artístico musical que restringe tradiciones que no pueden inscribirse en los patrones occidentales y reduce los encuentros poniendo como barreras las herramientas de la grafía o la armonía fueron de gran ayuda para la construcción de la presente investigación, dado que, si bien los planteamientos no abordan la temática de la colonialidad directamente, es posible rastrearlos a lo largo de los ejemplos citados.

Oiga maestro... el que escribe es el que gana

Este artículo está basado en la experiencia de Ana María Arango (2009) como coordinadora del Componente de Divulgación del Plan Nacional de Música para la Convivencia, del Ministerio de Cultura de Colombia, durante los años 2004 y 2005, además del trabajo de observación de dos encuentros que organizó el Área de Música con los asesores del programa de Escuelas de Música Tradicional de dicho plan, en junio de 2005.

En la investigación la autora observa el proceso de posicionamiento de las músicas tradicionales dentro del panorama de las políticas culturales del país, los actores regionales piensan el proyecto de escuela como una

forma de legitimación de los saberes locales frente al canon académico colombiano —tradicionalmente caracterizado por su fuerte eurocentrismo—.

En este texto se exponen algunos discursos, metodologías, problemas, y contradicciones que se evidencian en la puesta en marcha del Programa de Escuelas de Músicas Tradicionales del Plan Nacional de Música para la Convivencia del Ministerio de Cultura de Colombia. Dichas escuelas musicales son un campo que presenta tensiones entre lo oral y lo escrito, el centro y la periferia, y los estatus de las músicas tradicionales de acuerdo con imaginarios regionales que se construyen alrededor de los conceptos de raza, etnicidad, historicidad y corporalidad.

“Todas las culturas musicales tienen sus formas propias de reproducción para mantenerse vigentes. Las músicas tradicionales basan en gran medida sus mecanismos de transmisión y apropiación en la oralidad, y este es uno de sus principales rasgos”. (Nettl y Béhague 1985 citado en Arango, 2009 p. 232)

La autora en un análisis de la tradición oral determina que existen estrategias concretas de socialización del conocimiento musical; llamadas “escuelas” que se definen en comunidades y prácticas específicas, y se consolidan en las propiedades internas de cada música y en su función social.

A su vez dentro de la presente investigación se empleó la crítica al eurocentrismo de los exámenes de admisión y las formas de legitimación a las que la autora hace referencia, tales como, el predominio de los elementos teórico musicales de occidente, grafía y armonía.

El precio de la pureza de sangre

Este artículo de Eliécer Arenas (2009) busca relacionar de una manera crítica la obra de algunos miembros de la tradición musical nacional, con la compleja síntesis de tensiones, intereses estéticos y recursos musicales de sus respectivas épocas para demostrar, cómo, asumiendo lo que el autor llama posición “de frontera”, se convirtieron en referencia para

el trabajo de otras generaciones. Este elemento al que el autor hace referencia se empleó como categoría de análisis de los exámenes de admisión, a manera de propuesta, un espacio epistemológico que logre el encuentro de saberes asumiendo una posición de frontera sin perpetuar las jerarquías.

Desde una perspectiva interpretativa crítica, se propone un análisis de la forma en que vidas y obras plantean alternativas de trabajo con relación al lugar de la identidad mestiza, ejemplificando formas de apropiación de algunos de los referentes que constituyen la identidad del músico colombiano en el complejo contexto actual. En un país que sigue preguntándose por el tipo de formación musical que conviene a sus circunstancias históricas, sus complejos anhelos y su siempre inquietante pasado, el artículo presenta un recorrido por el trabajo de estos músicos y la forma como ese complicado legado desemboca en alternativas de formación que resultan coherentes con algunas necesidades de la cultura nacional.

El autor hace referencia a un tipo de formación musical que tenga en cuenta el contexto, dicho planteamiento se relaciona con la reproducción acrítica musical, ya que los exámenes de admisión reproducen modelos foráneos sin tener en cuenta que éstos responden a otras dinámicas tanto históricas como sociales.

Algunas cuestiones sobre la cultura latinoamericana y la música académica

En el presente artículo Pilar Holguín (2007) pretende mostrar las reflexiones que han surgido con respecto al significado de cultura en Latinoamérica, y la situación a la que se ve abocada la música dentro de las múltiples interpretaciones dadas al mismo término; para esclarecer la posición de la música dentro de la cultura específicamente en Colombia.

La autora parte de conceptos que exponen algunos teóricos dentro de lo que se considera estudios sobre Filosofía Latinoamericana; en cuanto a lo

musical, el punto de partida se establece en la categoría de música “académica, erudita o culta”.

Dentro de esta reflexión la autora considera necesario definir la Cultura Latinoamericana para hacer énfasis en la división que existe entre la música “cultura” y la popular. Este fraccionamiento pareciera ser propio de dos mundos o realidades distintas que circundan América Latina y remite directamente a la fuerte influencia de los procesos históricos.

La historia cultural que definiría la división entre las dos músicas y a su vez un modo particular de pensar e imaginar, al tener rasgos comunes en los países latinoamericanos también compartiría caracteres en cuanto a la construcción de la música como representación. El autor plantea que desde el siglo XIX cada país de Latinoamérica comienza a escribir una historia musical diferente por lo que propone un análisis contextual de las relaciones sociales y políticas vistas bajo las categorías de lo pluricultural y pluriétnico.

En la presente investigación se analiza la división de una supuesta música culta y una música popular dentro de los exámenes de admisión y cómo instrumentos y herramientas musicales se encuentran en una escala de valores. Una jerarquía que pone como referente máximo la tradición musical de Occidente.

Música, cultura y educación: una mirada histórico cultural a sus convergencias y tensiones en el contexto educativo colombiano entre 1968-1984

Esta investigación de Dora Rojas (2007) propone como una de las vías para comprender el orden cultural de nuestra sociedad y específicamente el papel de la música, a la enseñanza musical impartida en la escuela formal, espacio social en el cual convergen las luchas y tensiones entre los capitales culturales y simbólicos propios de los campos musical y educativo, donde las preguntas por aquello que entendemos por música y sus representaciones culturales, traspasa la frontera de lo netamente

disciplinar para entablar diálogo con otros saberes y conocimientos, buscando ampliar las miradas que van desnaturalizando el mundo musical, intentando develar el compuesto entramado que va configurando nuestras percepciones y valoraciones.

Preguntarse por el tipo de representaciones y valoraciones que constituyeron lo musical en el contexto educativo colombiano entre 1968 y 1984, qué papel jugaron algunas prácticas escolares que involucran lo musical (izadas de bandera, celebraciones religiosas, institucionales, etc.) y cómo esto contribuye a mantener o instaurar un cierto orden cultural, es partir de una mirada investigativa histórica que asume que las representaciones y valoraciones culturales no tienen una significación previa o determinada, sino que se van construyendo en el juego de fuerzas del orden de lo simbólico en una sociedad y momento determinado.

Es por esto que el problema se centra en identificar, comprender y evidenciar cómo dichas representaciones y valoraciones de lo musical se han legitimado e institucionalizado por diferentes vías, principalmente la educativa, y cuáles fueron las intencionalidades y tensiones allí tejidas, acudiendo a fuentes documentales como los currículos oficiales y algunos manuales y cancioneros escolares producidos en dicho periodo. Esta investigación se ubica dentro de una perspectiva histórico – cultural, ya que pretende mostrar la red de representaciones de la música, la educación y la cultura y como éstas se dinamizaron y fueron asumiendo e instituyendo mediante el discurso escrito, en ese momento y contexto particular.

El aporte principal de este texto a la investigación es la invitación a contextualizar determinadas prácticas que tienen como común denominador la música asumiendo que responden a dinámicas de tensión y que no son hechos aislados de las situaciones históricas y sociales. En este caso específico el examen de admisión para programas universitarios musicales.

Colonialidad y poscolonialidad musical en Colombia

Este artículo de Oscar Hernández (2007) se centra en el análisis de lo que denomina teoría *poscolonial latinoamericana*, dentro de esta categoría establece relaciones con los elementos de la colonialidad y la modernidad para demostrar que han sido parte de las transformaciones de los mecanismos de dominación en la era del capitalismo globalizado. El autor ubica colonialidad, modernidad, poscolonialidad y posmodernidad, más allá del simple aparato teórico como aspectos consistentes en la resemantización de las prácticas de exclusión del “otro” gestadas en la lógica de las relaciones coloniales.

El objetivo principal del autor es rastrear el tránsito de lo colonial a lo poscolonial en las diversas formas de producción y consumo de la música en Colombia, conduciéndonos por las dinámicas de exclusión de las prácticas musicales negras e indígenas desde la conquista hasta el siglo XX y como éstas obedecieron al imaginario colonial según el cual las manifestaciones culturales americanas sólo podían ser entendidas como el pasado de un glorioso presente europeo que, sustentado en la seguridad de la ciencia llevaría a todos los pueblos hacia la civilización.

En este trabajo se parte de la idea de que la incorporación de este imaginario por la élite criolla letrada sentó las bases para la construcción de las diversas maneras en que los colombianos se relacionan actualmente con la música. Durante los siglos XIX y XX, la necesidad explícita de “blanquear” las músicas de procedencia no europea, está ligada al ideal de “pureza de sangre” que se usó como mecanismo de clasificación social durante la colonia. Pero en la década de 1990, la explosión de los discursos multiculturalistas y la promulgación de una constitución política en la que se resalta la identidad cultural y se protege a los pueblos raizales, se genera un nuevo interés por las músicas antes excluidas.

La referencia que hace el autor de la necesidad de blanquear determinadas prácticas musicales se relaciona con las temáticas de los exámenes que se analizaron en la investigación, si bien éstos toman elementos de músicas tradicionales para su construcción la mayoría de las

veces han pasado por un filtro de blanqueamiento que les permite inscribirse en la tradición académica.

Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos

Este trabajo de Yamileth Pérez (2007) pretende un análisis crítico de la actividad pedagógica musical en Costa Rica, dentro de los hallazgos encontró que esta educación musical tiene un marcado predominio occidental⁴ con tres ejes temáticos, el estudio técnico del instrumento, el adiestramiento rítmico y auditivo, junto a la revisión de teorías e historia eurocentrada. La autora afirma que si bien dichas características han contribuido a los procesos de ejecución instrumental también resultan inconvenientes como parte de la construcción identitaria debido a que se marginan determinadas prácticas y se genera un ambiente musical elitista.

Esta realidad afecta a los músicos que se ven atrapados en la repetición inconsciente de contenidos y metodologías, por lo que el autor propone una revisión crítica y plantea la creación de un *proyecto concertado de educación*⁵ donde se generen espacios para interrogarse. Dicha invitación pretende generar otra visión fuera de la reproducción acrítica y del mecanismo de la colonialidad del saber.

Marimba de chonta y poscolonialidad musical

Este artículo es producto de la investigación “Material didáctico para abordar el estudio de la música de las costas colombianas, Vol. 2. La música del conjunto de marimba del sur del Pacífico colombiano”, financiada por la Universidad Javeriana y ejecutada por el grupo de investigación de músicas autóctonas colombianas, Departamento de Música, Facultad de Artes Universidad Javeriana de Bogotá.

⁴ Esta característica de la educación musical se observa en gran parte de Latinoamérica.

⁵ El énfasis es del autor.

En esta investigación Oscar Hernández (2007) rastrea la manera en que los imaginarios coloniales de lo musical, entre los cuales se cuentan el “blanqueamiento” sonoro y las visiones científicas de la música, sentaron las bases para la construcción de las diversas formas en que los colombianos se relacionan hoy con la música. La cara poscolonial de estos imaginarios se encuentra en discursos como el multiculturalismo y la llamada *world music* que obligan a las músicas tradicionales a debatirse entre la inclusión, la exclusión, el deseo y el rechazo.

La situación de la música tradicional dentro de los exámenes objeto de la investigación se encuentra en la misma encrucijada, atrapadas entre el rechazo, la legitimación y el blanqueamiento.

El bambuco y los saberes mestizos: Academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos

Este artículo de Carolina Santamaría (2007) hace parte del libro *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global*, en esta investigación se plantea la discusión que se ha venido desarrollando en diversos círculos académicos acerca de la erosión de las fronteras disciplinarias.

La autora afirma que en Ciencias Sociales y Humanidades, los límites del saber entre áreas como la antropología, la sociología y el psicoanálisis, cuyos campos de acción estaban antes muy claramente diferenciados, parecen haberse ido borrando progresivamente en los últimos veinticinco años. Corrientes de pensamiento surgidas en los años sesenta, setenta y ochenta, como el feminismo, los estudios culturales y los estudios poscoloniales, comenzaron a cuestionar seriamente las maneras como las disciplinas, y los discursos elaborados por las mismas, articulaban desigualdades de poder que eran parte constitutiva y particular de la cultura occidental.

Al desmoronarse el ideal de la pureza absoluta de la objetividad científica heredado de la Ilustración, los viejos paradigmas de análisis

cultural han tenido que ser nuevamente replanteados. Los estudios musicales, cuyas disciplinas de investigación, como la musicología, la etnomusicología y el folclor, operan no pocas veces con metodologías derivadas de las Ciencias Sociales, no han estado ajenos a todos estos cambios. En este medio académico, poco a poco se ha reconocido la condición del musicólogo como un sujeto posicionado, es decir, como alguien que analiza expresiones musicales desde un punto de vista social particular, de acuerdo con su momento histórico, su género, su estatus étnico y su clase social.

La caída en desuso de la idea del musicólogo/observador-científico como un ser neutral y objetivo se ha convertido en una preocupación, no solamente para los investigadores que se enfrentan con el trabajo de campo y los métodos etno-gráficos, sino también para aquellos que manipulan e interpretan partituras y documentos históricos.

Decolonizar la universidad, La Hybris del Punto Cero y el Diálogo de Saberes

Si bien esta investigación de Santiago Castro (2007) no se centra en los estudios universitarios musicales plantea una relación entre las teorías de la colonialidad y la universidad por lo que se anexó como parte de los antecedentes del presente documento.

Desde hace algunos años, el sociólogo venezolano Edgardo Lander ha venido investigando el tema de los vínculos entre la universidad latinoamericana y la “colonialidad del saber”. Para Lander (2000) citado por Castro (2007), las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente:

(...) la formación profesional (que ofrece la universidad), la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la

sistemática *reproducción de una mirada del mundo*⁶ desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000, citado por Castro 2007 p. 79),

En este trabajo el autor pretende reforzar y profundizar en algunos de los temas tratados por Lander (2000), buscando responder a la siguiente pregunta: ¿qué significa decolonizar la universidad en América Latina? Obviamente, la respuesta exige señalar en qué consiste esa “mirada del mundo” que se identifica con las herencias coloniales del conocimiento y que se reproducen sistemáticamente por la universidad.

Es decir, que esa *mirada colonial*⁷ sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, denominada “la hybris del punto cero”. El argumento del autor radica en que la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras.

Una educación que ignoró nuestro sentir

La investigación que dio origen al presente artículo de Lucía Posada (2005) fue presentado para optar al título de especialista en Gestión y Promoción Cultural en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

En este texto se analiza el marco de las políticas culturales en el siglo XIX y el espíritu que animó la construcción de las primeras instituciones educativas en nuestro país. A su vez, el autor se pregunta; ¿cuál fue el proyecto de hombre que encomendó construir a la educación el naciente Estado colombiano?, ¿desde qué concepciones de nación, identidad, desarrollo, política y cultura se orientó la educación en Colombia?

⁶ El énfasis es del autor.

⁷ El énfasis es del autor.

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes y la incidencia de la música y las prácticas educativas musicales en la cultura nos permiten comprender el contexto histórico social en el cual se enmarcó la Escuela de Música de Santa Cecilia, y el impacto cultural que dicho proyecto tuvo en nuestro medio en la construcción de programas musicales y por supuesto en los elementos constitutivos de los filtros y exámenes de admisión.

La educación musical en Bogotá 1880 -1920

Este artículo socializa parte de la tesis doctoral presentada por Martha Barriga (2004) a RUDECOLOMBIA (Red de Universidades Estatales de Colombia) para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación en la línea de Historia de la Educación Latinoamericana, esta investigación pretende rastrear los elementos que caracterizaron la educación musical en las décadas de 1880 a 1920. Para el autor es importante reflejar los numerosos cambios en las formas de vida y educación en los bogotanos en la transición de los siglos XIX al XX, donde surgieron las primeras instituciones de educación formal musical en Bogotá.

Por otro lado, aunque en este trabajo no se abordan los elementos de la colonialidad del saber explícitamente es posible evidenciar las relaciones de poder que caracterizaron la academia musical en Colombia, y así determinar las políticas de educación pública y los grupos sociales que tuvieron acceso al discurso de la *música erudita*⁸ así como las problemáticas de la extranjerización y modernización del discurso musical.

La evaluación de las actividades musicales

Si bien este trabajo investigativo excede el lapso referencial de los antecedentes, dada su pertinencia con el tema se estableció como una excepción. Rafael Prieto (2001) en este artículo para la *Revista Contextos Educativos* de Alicante, aborda los variados aspectos de la actividad

⁸ El énfasis es del autor.

docente, algunas de las tareas que más dudas y contradicciones ocasionan son aquellas relacionadas con la evaluación y con las actuaciones o decisiones asociadas a ella, con independencia del nivel educativo al que se haga referencia.

Por otro lado, para el autor la sociedad exige un alto índice de calidad en la educación y como consecuencia de ello en la evaluación, tomándola como parte integral del proceso de enseñanza, cuyo fin último es enriquecer la educación del estudiante además de informar a la sociedad de la efectividad de un programa. Por lo que afirma que una adecuada evaluación satisface tanto a maestros y estudiantes como a familiares y sociedad implicada.

Para terminar, el autor enfatiza en la característica de la competitividad que se manifiesta en casi todas las áreas de la actividad humana, y en la música tiene un significado especial con los concursos y certámenes en donde se pretende elegir al mejor. Esto representa una gran responsabilidad para jurados y tribunales evaluadores, ya que están en juego, a veces, las ilusiones personales y en otras el propio futuro profesional, con las consiguientes consecuencias económicas, sociales y afectivas. Estos elementos se relacionan con los filtros de admisión ya que son las mismas responsabilidades y consecuencias a las que se ven expuestos evaluadores y aspirantes en las universidades en cuestión.

Capítulo II

Colonialismo y Colonialidad no son lo mismo

Colonialismo, de la palabra y el significado

Uno de los objetivos específicos de esta investigación da cuenta de la revisión de los conceptos del colonialismo y de la colonialidad, así como de sus diferencias y similitudes, dicha revisión constituye un complemento para la construcción del objetivo principal centrado en el análisis de los elementos de la colonialidad del saber presentes en los exámenes de admisión en música.

A su vez, la inquietud que me permitió abordar dicha área temática se basa en los continuos cruces de los conceptos de la colonialidad y el colonialismo encontrados en los textos de consulta y seminarios a los que asistí. Es por este motivo que pretendo darle un espacio marcado a cada uno dentro del presente capítulo y también es la razón del título sugerente que intentaré despejar a lo largo de este escrito.

Con esta descripción del colonialismo no pretendo de ninguna manera realizar un ejercicio diacrónico, solamente revisar algunos significados que encontré en otras investigaciones y ponerlos a dialogar frente a las ideas que traía del colonialismo, ideas que tal vez ustedes comparten conmigo.

Godelier (2011) expone algunas acepciones del termino colonizar que me parecen importantes para hacer claridad en el significado:

Como ustedes saben, colonizar es un vocablo o más exactamente un verbo que proviene del latín “colere” que quiere decir cultivar; así pues *cultivar*⁹ se ve prácticamente como la palabra cultura. Colonizar puede significar dos cosas, por una parte se entiende como la expansión de un grupo humano que sale de su hábitat tradicional y que va a apropiarse o a ocupar un territorio que puede estar vacío, sin

⁹ El énfasis es del autor.

habitantes, o también puede ser un lugar ya poblado. En el primer caso se trata de una apropiación que no conlleva a ninguna clase de violencia sobre otros grupos humanos; “colonizar” es un término muy antiguo y, generalmente, los grupos se dividen para ir a ocupar nuevas tierras, como frentes de expansión culturales sociales y étnicos. (p. 419)

Cuando apenas estaba construyendo el documento para esta investigación pensaba que el significado de la palabra tenía que ver con el apellido de Cristóbal Colón (*Colón* como raíz de *Colonizar*) pero al parecer el término venía usándose tiempo antes de la llegada de los europeos a las Américas, según Lempérière (2004) los romanos hablaban de colonia como un asentamiento que se establecía fuera de su comunidad política original, aunque esta migración no necesariamente implicaba la dominación violenta de un pueblo sobre otro, sino tan sólo la posesión de un territorio. Esta definición tiene mucho que ver con la raíz de la palabra que viene del latín, recordemos que la acción de cultivar no es una actividad violenta en sus acepciones más comunes.

Por otro lado, existe la definición del término colonizar que trabaja Godelier (2011) y que guarda una relación más estrecha con mi idea preliminar; un grupo foráneo ingresa a un espacio de manera violenta, comprometiendo la soberanía del pueblo que lo habita y expropiando por la fuerza el territorio. La soberanía en este caso se relaciona con la capacidad de los pueblos para resolver sus problemas por sí mismos, según costumbres y leyes locales, y también la posibilidad de elegir su desarrollo¹⁰ de manera autónoma.

En el ensayo *Colonia, Nación y Monarquía* de Ortega (2011), el autor analiza la estabilidad de significado del concepto:

Según el diccionario de autoridades de 1729, el término *Colonia* significa “población o término de tierra que se ha poblado de gente

¹⁰ Esta acepción del término “desarrollo” no hace referencia a las ideas de la modernidad que pretenden ciencia objetiva, moral universal, leyes y artes autónomas reguladas por lógicas propias, pero desde paradigmas occidentales. (Habermas, J. 1989, Pp. 137-138)

extranera, (*sic*) trahida (*sic*) de la ciudad capital, u de otra parte”, definición que es prácticamente una repetición de la que aparece en el diccionario de Covarrubias (1611) e inclusive de *Las Etimologías romanceadas de San Isidro* (...) y que da cuenta de una estabilidad semántica de largo plazo (p. 113).

En este caso, el autor expone la estabilidad del término en el largo plazo, no las omisiones o transformaciones de los significados compilados en los diccionarios. Los enciclopedistas del siglo XVIII usaban la palabra como un herramienta, representaban en su diccionario una síntesis del conocimiento humano occidental y estos significados se tomaban como la “verdad universal”, este conocimiento era por supuesto desarrollado desde una visión unidireccional validada por expertos, que presumían una posición supuestamente objetiva¹¹.

Relaciono las ideas de Ortega (2011) sobre colonia con los postulados de Van Dijk (2001), quien explica que el contexto¹² no es una construcción que represente aspectos en su totalidad, de manera que, sólo favorece aquellos que le resultan importantes, por tanto, esto lo hace una actividad subjetiva e individual; ahora, suponer que este conocimiento estaba desarrollado desde una posición objetiva es definitivamente poco adecuado y deja entrever un afán universalista y homogenizante.

Sumado a lo anterior Van Dijk (2001) en su *Análisis Crítico del Discurso* explica que los usuarios del lenguaje leen textos o escuchan el habla con el fin de construir modelos mentales y por medio de la manipulación de estos discursos se ejerce poder y se perpetúa la hegemonía. Cuando los enciclopedistas validaron unos conocimientos determinados, estaban además tratando de reorganizar el mundo desde su representación. Al examinar el concepto de colonia con los elementos del

¹¹ Distancia entre la manera de pensar propia del observador (sujeto) y el objeto en si mismo.

¹² Es importante recalcar que el contexto no sólo es un entorno físico, también existen contextos discursivos, el contexto de esta investigación es discursivo y documental.

Análisis Crítico del Discurso¹³ – ACD-, es posible establecer la construcción mental de la categoría y como ésta a su vez, esconde, distorsiona o reconfigura el significado como parte del ejercicio del control.

Por otro lado es importante hacer énfasis en lo que Ortega (2011) añade al término colonia del *Diccionario de autoridades* (1729): “Los romanos llamaban también assi (*sic*) a las que se poblaban de nuevo de sus antiguos moradores. Es voz puramente latina. *Colonia* (...)” (p.113).

En esta definición el término colonia cuenta con un reconocimiento, el autor expone que sólo determinadas poblaciones consideradas notables para el dominio imperial recibían dicha categoría. Por otro lado, los colonizadores, que también hacían parte de la república eran reconocidos bajo la figura del ciudadano, miembros partícipes de la comunidad política del imperio, inclusión que según Ortega (2011) ya aparecía explícita en el *Vocabulario español- latino* de Nebrija en 1493. “El *colono*, es el ciudadano de la colonia”¹⁴ (p.113).

Haciendo un análisis de las definiciones, el concepto de colono en los textos, era despojado de los elementos que lo constituyen. Por otro lado, la representación de colonia, en su mayoría constituía un asentamiento sobre territorios que estaban despoblados, si bien, las categorías como colono y colonia se reconocen, la representación del colonizado no es enunciada ni siquiera tangencialmente.

A pesar de esto, el reconocimiento como ciudadano se consideraba un título honroso, ya que, aquellos que no hacían parte del cuerpo de la ciudad eran llamados *bárbaros*¹⁵, y aunque estos colonos eran una suerte de

¹³ Este tema se desarrolla en profundidad en el capítulo III de la presente investigación.

¹⁴ “Ciudadano de alguna colonia. Colonus”. Nebrija (1493) citado por Ortega (2011) (p. 113) Por otro lado, el *Diccionario de Autoridades* (1729) define *Colono* como “el labrador que cultiva y labra tierra por arrendamiento”.

¹⁵ Bárbaro; según el diccionario de la Real Academia de la Lengua en su vigésima segunda edición; Del lat. *barbārus*, y este del gr. *βάρβαρος*, extranjero. Al parecer es un adjetivo

*bárbaros*¹⁶ en las nuevas tierras su autorepresentación y sistemas de jerarquías les permitió no ser relacionados con la imagen del invasor.

Las ideas expuestas por Ortega (2011) exponen un cambio importante en la definición de colonia:

En 1780, el diccionario modifica ligera pero sustancialmente la definición de *Colonia* ofrecida por el diccionario de 1729. *Colonia*; Cierta porción de gente que se envía de orden de algún príncipe, o república a establecerse en otro país: llámase también así el sitio, ó lugar donde se establecen” (RAE 1780). Es importante remarcar la omisión completa en el diccionario de fin del siglo XVIII de la referencia a Roma y al colono como ciudadano (recordemos que esas referencias habían sido componentes esenciales de la definición de colonia por casi 1000 años). (...) Ni el adjetivo colonial ni el verbo colonizar aparecen en los diccionarios de la época ni en textos de cualquier tipo, americanos o españoles, del siglo XVIII. Sólo en 1884 el diccionario ofrece una primera entrada para ‘colonial’ y en 1899 la define como: “Territorio fuera de la nación que le hizo suyo, y ordinariamente regido por leyes especiales” (RAE, 1899), definición que se mantendrá hasta nuestros días. Pero, como hemos dicho, los diccionarios son excelentes indicadores de estabilidad, pero pésimos para detectar las variaciones” (pp. 114- 115).

Me parece interesante la transformación de la que fue objeto el concepto por parte de los diccionarios, sin embargo el autor afirma que si bien éstos son indicadores de estabilidad eficaces no permiten detectar las variaciones, considero que en el largo plazo el estudio comparado de diccionarios permite dar cuenta de las transformaciones y variaciones.

Por otro lado, es interesante resaltar que los diccionarios hacen omisiones frente a las acciones de lo colonial hasta entrado el siglo XIX, y

peyorativo que se usaba en Grecia para imitar lo que para ellos representaba el balbuceo de los idiomas extranjeros.

¹⁶ El énfasis es mio.

que las descripciones no reflejaban los elementos de violencia que acompañaron dichos procesos. Probablemente se deba a que la construcción de estos conceptos y definiciones no era una actividad de grupos colonizados, a los que se acallaba desde la negación, el rechazo y la reconfiguración, formas de violencia simbólica¹⁷. “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996: p. 44)

A manera de complemento, Dube (2011) expone algunos argumentos con relación a la escritura de la historia con una postura crítica:

Se ha presentado una apertura de las cuestiones críticas concernientes a la asociación de la escritura de la historia con la nación moderna y de la tormentosa presencia de un Occidente reificado en las difundidas creencias sobre el progreso histórico.

Juntos, en la aproximación al pasado y al presente, tales esfuerzos hacia una escritura crítica de la historia generalmente han atado el impulso de explorar cautelosamente y afirmar mundos sociales con la intención de narrarlos y describirlos cuidadosamente (p. 319).

Este pensamiento crítico al que hace referencia el autor es una invitación a cuestionarnos sobre la imperturbabilidad histórica. Las clases de historia que recuerdo tienen la constante de un pasado inquebrantable e imperturbable, por lo que relaciono la presente investigación, con el concepto de Dube (2011) de una comunidad protagonista del cuestionamiento y desafío frente a los proyectos de poder, colonia, imperio, nación e historia.

A manera de síntesis, en los textos analizados la revisión de la categoría colonial es relacionada con un orden territorial que invisibiliza las

¹⁷ Categoría creada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, para explicar otras formas de violencia que se diferencian de la violencia física y directa.

problemáticas de la expropiación, explotación del territorio y de los elementos constitutivos de la cultura, parte de la situación problemática de esta investigación.

En el texto de Bonilla (2011), se argumenta que los actores de los diversos procesos de colonización no fueron solamente agentes del capital, sino que además estuvieron acompañados por brigadas de religiosos, educadores y hombres de ciencia a quienes se les asignó la noble tarea de expandir la civilización occidental a lo largo del planeta. “Las transformaciones que se dieron no solo fueron en el orden material sino que la sociedad, la política y la cultura de los pueblos sometidos fueron alteradas”. (p.17)

Es importante resaltar el papel de los educadores como agentes de transformación o conservación. En la presente investigación se hace referencia a la reproducción acrítica como un espacio donde se elimina la posibilidad de cuestionarse y de esta manera se naturalizan diversas relaciones de jerarquía, a su vez estas relaciones fueron protegidas por las brigadas de religiosos, educadores y hombres de ciencia que llegaron al nuevo mundo.

La colonialidad como categoría crítica

A propósito de la diferencia entre colonialismo y colonialidad, Restrepo y Rojas (2010) exponen en la *Inflexión Decolonial*:

El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias¹⁸ en beneficio del colonizador; como veremos, en diversos sentidos los alcances del colonialismo son distintos a los de la colonialidad, incluso más puntuales y reducidos.

¹⁸ Tal como está expuesto al principio del capítulo las colonias son asentamientos de grupos foráneos.

La colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y se refiere a un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la reproducción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración¹⁹ de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados (pp.15-16)

Al principio del capítulo hice una descripción del concepto colonialismo, que se relaciona con lo expuesto por los autores en el texto anterior, por lo que el siguiente paso para alcanzar el objetivo propuesto está constituido por el análisis de los elementos que constituyen la categoría elaborada por el sociólogo peruano Aníbal Quijano (1992, 2000)²⁰: la colonialidad.

Por otro lado, aunque colonialismo y colonialidad comparten elementos de poder, dominación y beneficio dentro de contextos hegemónicos, y tienen una notable similitud en la construcción como palabras, siguen siendo categorías de análisis diferentes. Resumiendo, el concepto de colonialismo tiene que ver con la explotación de colonias y la colonialidad con la naturalización de jerarquías.

Por lo tanto el concepto de la colonialidad se toma como eje por su pertinencia con el tema desarrollado en esta investigación. (la naturalización de las jerarquías culturales) Estos patrones jerárquicos permiten la naturalización de ideas como la superioridad, el desarrollo cultural musical, la música culta, la música popular, el folclor y la música académica. Elementos que permiten legitimar determinadas prácticas culturales.

¹⁹ Obstrucción

²⁰ Hago referencia a estas dos fechas porque es en este lapso en el que aproximadamente Quijano desarrolló el concepto de la colonialidad.

Acerca de la colonialidad Grosfoguel (2006) afirma: “La colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda” (p. 27).

El nombre del grupo de teóricos latinoamericanos²¹ que desarrolló el concepto de la colonialidad está basado en la idea de Grosfoguel (2006), modernidad y colonialidad no son un oximorón, más bien son una integración semántica y conceptual; tampoco son momentos diacrónicos del desarrollo sino que funcionan sincrónicamente: la colonialidad no es el pasado de la modernidad; hago esta salvedad ya que, a lo largo de la investigación encontré análisis que abordaban el posicionamiento cronológico de las categorías.

Para nada es apropiado pensar que una noche dormimos regidos por el concepto de la colonialidad y a la mañana siguiente despertamos en la modernidad, en lo que sería una organización conceptual diacrónica. Más bien estas jerarquías y su naturalización permitieron al proyecto de la modernidad desarrollarse.

El trabajo del grupo modernidad/colonialidad empieza alrededor de 1996 con algunas ideas de Aníbal Quijano que en la década del setenta había estado vinculado al grupo latinoamericano que desarrolló la “teoría de la dependencia”²² como también Immanuel Wallerstein que había desarrollado la idea del “sistema-mundo”²³. Quijano participa en un espacio del “Coloniality Working Group” dirigido por Kelvin Santiago, junto a Ramón Grosfoguel y Agustín Lao-Montes, en este grupo también estaba Sylvia Winters reconocida por su trabajo sobre las herencias coloniales. Después de estas reuniones aparece el texto más importante del grupo del que

²¹ Modernidad/colonialidad.

²² La teoría de la dependencia es una respuesta al estancamiento socio/económico latinoamericano, basada en la dualidad centro-periferia.

²³ El sistema-mundo es un planteamiento post-marxista para el análisis de la evolución del capitalismo.

Edgardo Lander es editor “La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales”²⁴.

El anterior es un breve contexto del grupo que sigue con su trabajo de una epistemología latinoamericana hasta la actualidad. El concepto macro de la colonialidad se divide en tres partes: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser y la colonialidad del saber²⁵, esta última es la categoría más importante para el desarrollo del presente trabajo investigativo. La colonialidad del saber como eje central de los exámenes de admisión de dos programas universitarios musicales.

La colonialidad del poder

Esta categoría de análisis está basada en la jerarquización y codificación etno-racial de los cuerpos y la división del trabajo. Aníbal Quijano (2000) la define;

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico -que después se identificarán

²⁴ Editado en el año 2000 con la ayuda de la Universidad Central de Venezuela y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Este libro fue el resultado de una de las reuniones temáticas del grupo en Venezuela acerca de las problemáticas del pensamiento latinoamericano.

²⁵ Existe una cuarta división que hace referencia a la colonialidad de la naturaleza pero decidí obviarla ya que la ubico dentro de la colonialidad del poder, para ejemplificar recorro a la taxonomía que busca nominar la naturaleza para así controlarla.

como Europa²⁶, y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder. (p.342)

Haciendo un análisis de este fragmento puedo afirmar que como elementos constitutivos del concepto de colonialidad se encuentran: la emergencia de un patrón capitalista²⁷, donde el mundo es reorganizado y donde Occidente se sitúa como centro hegemónico. Este es un proceso jerárquico en donde unas razas se posicionan por encima de otras, unas son consideradas como mejores, más desarrolladas y de alguna manera con el derecho de disponer de las otras.

Estas consideraciones no aparecen de la nada, aunque con su naturalización desde la ciencia, la cultura, la literatura, la historia y el arte occidentales, se pretenda demostrar que han existido desde siempre.

En el libro *La invención de América* de Edmundo O' Gorman (1991) el autor afirma que Europa no se encontraba en el más alto nivel técnico, militar, científico, cultural o económico, para la conquista de América, desvirtuando la idea de la superioridad y hegemonía histórica. Europa más bien se trataba de una región pobre y "periférica" con respecto a Asia y el norte de África, pero basándose en el concepto de fe verdadera se ubicaron como representantes del destino de la humanidad. La civilización cristiana occidental era portadora de la norma a partir de la cual era posible juzgar y valorar todas las demás formas culturales del planeta

Para ejemplificar esta apreciación en *La Hybris del Punto Cero*, Santiago Castro (2010) cita la Biblia católica de la tradición judeo-cristiana, donde se encuentra una de las representaciones de esta reorganización

²⁶ El énfasis es del autor.

²⁷ La emergencia de este patrón capitalista influenció no solo los espacios propios del capital sino también contextos culturales, escuelas, universidades etc.

racial, los hijos de Noé: Sem, Cam, y Jafet que después del diluvio poblarían de nuevo la tierra.

Detrás de esta historia se esconde un pensamiento de jerarquía que sitúa a Europa en la cima de una pirámide imaginaria. En el momento de repoblar la tierra con la nueva humanidad que había sido diezmada, los hijos de Sem se asentaron en Asia, los de Cam en África y los de Jafet en Europa. Jafet es el hijo preferido de Noé, y los otros cayeron en desgracia frente al padre. Castro (2010) expone el fragmento del capítulo 9 del Génesis al que se hace referencia:

Un día Noé bebió vino y se emborrachó, y se quedó tirado y desnudo en medio de su tienda de campaña. Cuando Cam, o sea el padre de Canaán vio a su padre desnudo, salió a contárselo a sus dos hermanos. Entonces Sem y Jafet tomaron una capa, se la pusieron sobre sus propios hombros, y con ella cubrieron a su padre. Para no verlo desnudo, se fueron caminando hacia atrás y mirando a otro lado.

Cuando Noé despertó de su borrachera y supo lo que su hijo menor había hecho con él, dijo: “¡Maldito sea Canaán! ¡Será el esclavo más bajo de sus dos hermanos!” Luego añadió: “Que el señor mi Dios bendiga a Sem, y que Canaán sea su esclavo. Dios permita que Jafet pueda extenderse; que viva en los campamentos de Sem, y que Canaán sea su esclavo”. (p.55)

El texto formula una categorización que pone en la cima a Jafet, el hijo mayor de Noé, y a su descendencia; los europeos, luego posiciona a Sem y a su descendencia; los asiáticos, por último se encuentra al hijo maldito y a su descendencia africana. Este es un claro ejemplo de naturalización por parte de los textos bíblicos que en no contadas ocasiones son tomados de manera literal con la finalidad de ubicar a Europa en la cima de una jerarquía histórica.

Por otro lado, en el texto se hace referencia a conceptos como asentamiento y colonización, ya que invita a los europeos representados por

Jafet a vivir en los campamentos de Sem y allí según la sentencia bíblica se exhorta a Cam a ser su esclavo.

Continuando con esta idea, la representación de la jerarquía se reitera en espacios diversos, claro ejemplo, son las identidades sociales que emergen de los procesos de la colonialidad, según Quijano (2000): indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos y mestizos como también las identidades geoculturales, América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente, este último después recibirá la nominación de Europa occidental, que a su vez permitirá el desarrollo de la categoría conocida como eurocentrismo, donde Europa es considerada la cúspide de la civilización.

Dicho proyecto se fundamentó en la colonialidad del poder la cual se rige por catorce rasgos que definen el patrón colonial. En lo posible intentaré relacionarlos con la idea de la reproducción musical acrítica en un contexto jerárquico normalizado, ya sea la universidad u otros espacios de creación, o imposición musical. La caracterización de estos catorce rasgos hace parte de una investigación de Ángela Edith González (2006) para la Revista Colombiana de Educación en su edición 51.

Los catorce rasgos del patrón colonial

El primer rasgo que define el patrón colonial se establece sobre una clasificación e identificación de raza. Sobre los estudios de antropología musical que guardan una estrecha relación con dicha clasificación e identificación, Reynoso (2006) expone:

A mi juicio, los estudios evolucionistas en antropología de la música han tenido y siguen teniendo un lado positivo y otro más bien lamentable. Por un lado, ayudaron a establecer la idea de la unidad de la raza humana cuando este argumento resultaba polémico y necesario; por el otro, se los usó también para formular una secuencia con un fuerte contenido de etnocentrismo, pues los razonamientos evolutivos casi siempre terminaban situando a Europa y Occidente en la cúspide de las jerarquías (p. 23).

La relación de estos postulados con el primer rasgo se da gracias a que dichas clasificaciones favorecen un supuesto arte culto frente a otro en estado primitivo. Por otro lado al situar estos conceptos en un contexto específico, como lo es la universidad es notable la estrecha correspondencia con lo que el autor llama la cúspide de las jerarquías.

El segundo rasgo habla sobre el despojo de las identidades originales. En este rasgo ubico la imposición de costumbres culturales ajenas, como es el caso de los sistemas de grafía musical occidental que terminaron reproduciendo grupos latinoamericanos nativos, estos grupos basaban sus tradiciones en la oralidad. En este caso se despoja la identidad cultural musical de los pueblos y se impone una nueva, aceptada y naturalizada como algo superior o que ha alcanzado cierto nivel de adelanto.

El tercero da razón de la necesidad del poder, consolidando formas de explotación y control del trabajo. La necesidad del ejercicio del poder parece ser un rasgo distintivo de la humanidad en su continuo afán de control y jerarquía. Ahora bien, para los alcances de esta investigación dicho rasgo no se abordará más que de manera tangencial.

El cuarto habla de la imposición del patrón, basados en la reproducción y la relación jerarquizada de identidades europeas y no europeas y la interacción de mecanismos de dominación para preservar el fundamento histórico de estas diferencias. Este rasgo tiene que ver directamente con los planes de trabajo universitarios, vistos como un mecanismo de dominación y preservación de la diferencia histórica.

El quinto rasgo del patrón hace referencia a la reducción de las poblaciones a categorías homogenizadoras, por ejemplo, campesino iletrado; por supuesto la producción de todo tipo de saber que de allí provenga será clasificado como menor, incluyendo las artes. Castro (2005) ejemplifica este rasgo desde la perspectiva científica de la sociedad criolla de la Nueva Granada:

La ciencia neogranadina de finales del XVIII actúa, de este modo, como una tecnología a partir de la cual el "otro" es nombrado,

clasificado y despojado de toda racionalidad. Desde el punto cero en el cual se creen instalados los criollos, las practicas cognitivas de las castas son declaradas como pertenecientes al ámbito del *mito*²⁸, y sus practicantes condenados a ocupar un lugar subordinado en el espacio social. (Pp. 199- 200)

El sexto rasgo muestra la objetivación²⁹ negativa desde uno mismo, para el caso de la música toda la producción artística que se precie de recibir dicha categoría guarda una relación con practicas eurocentristas que la legitiman. Este rasgo tiene mucho que ver con la organización de los espacios de producción. Unos países desarrollan avances y otros a su vez los consumen. En un aspecto particular las ideas, categorías, sistemas y objetos siempre se encuentra a mitad de camino, en una supuesta línea de desarrollo.

El séptimo rasgo permite interpretar cómo el poder colonial impidió el ejercicio de objetivación, plástica y visual, para efectos de esta investigación incluyo la objetivación sonora, en la forma de la imposición del temperamento de la escala occidental y el sentido de afinación supuestamente universal de Occidente. Con respecto a esta herramienta que constituye el séptimo rasgo Basso (1986) expone:

El sistema temperado, de todas formas, fue el resorte que hizo saltar una serie de consecuencias esenciales. En primer lugar, la nueva teoría de la armonía, ya rigurosamente tonal, entendida como ciencia de los acordes, o sea, como estudio de la formación, combinación y asociación de los acordes. Se precisaba así el concepto de triada: una superposición cualquiera de los sonidos no constituye armonía (los “encuentros” nacidos del entramado contrapuntístico en la música medieval y renacentista no se entiende en función vertical – o sea, acordal -, sino horizontal); los tres sonidos que forman la triada deben

²⁸ El énfasis es del autor.

²⁹ La palabra objetivación en este caso hace referencia a llevar a la práctica. Ángela Edith González comunicación personal 27 de junio de 2012.

pertenecer a una misma función tonal y los acordes se dividirán, después, en consonantes y disonantes, aumentados o disminuidos, diatónicos o cromáticos, mayores o menores, según los intervalos utilizados. (p.19)

Dicho sistema responde a características clasificatorias que el autor enuncia bajo el nombre de “ciencia de los acordes”, Castro (2005) expone cómo la experiencia se legitima para convertirse en saber científico, “La verdad científica empieza ciertamente con la experiencia, pero se define gracias a la elaboración de *categorías universales*³⁰”. (p.197) El autor ejemplifica dichas categorías con el trabajo de Linneo en el campo de la botánica y éstas a su vez pueden ser extrapoladas para los casos de las teorías musicales.

El octavo rasgo analiza la represión de las prácticas sagradas propias, recordemos que muchos de estos oficios religiosos, incluían música y que se terminaron imponiendo las costumbres religiosas de los colonizadores sobre las de los nativos. La música fue uno de los instrumentos de la evangelización y su proceso no buscaba validar las expresiones y experiencias locales. Álvarez (2008) expone la funcionalidad de estos procedimientos:

Los métodos de evangelización hicieron de la música una de sus herramientas más eficaces: los dogmas, misterios de la fe, oraciones y ritos cristianos se transmitían por medio de la palabra cantada de la música “instrumental”, pero sobre todo mediante la fiesta y la celebración. (p. 49)

El noveno rasgo da cuenta de los mecanismos por medio de los cuales la población nativa aceptó su propia subjetivación negativa y subordinada. Escuelas, universidades e iglesias son los espacios donde se emplean y naturalizan estos aspectos. En esta investigación se analizan filtros de admisión universitarios y cómo, en tanto herramientas, operan y normalizan dicha subjetivación.

³⁰ El énfasis es del autor.

El décimo rasgo muestra la imposición de la readaptación continua de formas propias de parentesco, solidaridad, relaciones rituales, según los cambios del patrón global de la colonialidad. A su vez dicha readaptación también afecta la manera como se configuran los procesos artísticos musicales, de hecho la diferenciación entre música sacra, música pagana, arte y artesanía viene del pensamiento dicotómico occidental y se relaciona con la obligatoriedad de la readaptación buscando una continua legitimación.

El undécimo rasgo permite analizar el movimiento y desenvolvimiento histórico y lo que esto implica a largo plazo. Las ideas que se toman como verdad por parte de la historia, qué aspectos se visibilizan e invisibilizan³¹. Por ejemplo, retomando la categoría de reproducción acrítica diversos elementos que constituyen la música occidental son tomados como universales y se emplean para representar la historia de la música de la humanidad.

El décimo segundo rasgo explica el antagonismo histórico entre “europeos”, “blancos”, “indios”, “negros” y “mestizos”. En este rasgo se hace referencia a la categorización, diferencia de razas, enfrentamiento y jerarquía³², la relación que se posibilita en esta sección de nuevo hace referencia a la producción de conocimientos de unos y otros, y como éstos entran en relaciones de tensión dicotómicas.

El décimo tercero se refiere a la relación asimétrica entre los centros de poder del mundo colonial capitalista y las sociedades colonizadas; Para ejemplificar este rasgo me sirvo de los focos de conocimiento musical avalados por los centros de poder³³, escuelas de música como Berkley, Julliard o conservatorios de música en Europa, donde el conocimiento que

³¹ Este rasgo se relaciona con el análisis sobre los cambios y estabilidad de la categoría *colonial* al principio del capítulo

³² Un ejemplo de esta organización jerárquica, se encuentra en la página 12 de la presente investigación, en la historia bíblica de los hijos de Noé.

³³ El concepto de centro de poder, puede entenderse como gobiernos, países, religiones, etc.

se imparte es legitimado, para luego en los espacios escolares de las sociedades colonizadas reproducirlo acríticamente.

Para concluir con la descripción y análisis de los rasgos de la colonialidad, el decimocuarto da cuenta de cómo se constituyó un patrón de poder colonial que terminó por atrapar a las poblaciones “negra” e “india” dentro de un patrón epistémico aborígen y un patrón epistémico eurocéntrico; entre el conocimiento propio y el foráneo, no desde el encuentro sino desde las diferencias, conceptos antagónicos y pensamiento jerárquico.

Este rasgo es uno de los elementos constitutivos de la categoría que se desprende de la colonialidad del poder: la colonialidad epistémica o del saber que analizaré a continuación y que además hace parte del argumento central de esta investigación.

La colonialidad del saber

Dicha forma de colonialidad hace referencia a los supuestos universales de la razón occidental y su desarrollo técnico-científico, esta característica se volvió un aspecto determinante en la expansión del colonialismo europeo y se convirtió desde el siglo XVIII en el único modelo válido de producción de conocimientos, llevando a una categorización subalterna, las formas de conocimiento generadas en las colonias.

Algunos elementos con los que opera dicha forma de colonialidad son; los universales³⁴, los supuestos de la objetividad científica, la clasificación, la nominación, la validación del conocimiento del experto y las tradiciones legitimadas.

Los elementos de jerarquización y normalización, que se observan en la colonialidad del poder están presentes en esta categoría³⁵, con la

³⁴ La música “cultura” puesta en el plano de lo universal, “arte universal”.

³⁵ Jerarquización y codificación etno-racial de los cuerpos y división del trabajo.

diferencia del contexto como espacio epistemológico, es decir se desarrolla como teoría del conocimiento.

Según Carey (2007), en *¿Para qué sirven las artes?*, tradicionalmente las artes occidentales “han excluido a ciertas clases de personas y ciertas clases de experiencia”. (p.10) El arte musical occidental analizado desde el foco de la colonialidad del saber se ubica como parte de un mecanismo que rechaza determinados saberes que no se ajustan a sus lógicas.

“En la mayoría de sociedades que nos han precedido³⁶, el arte no era producto de una casta especial sino que este estaba disperso en la comunidad” (Carey, 2007, p.19). Una de las formas de exclusión en las artes musicales de Occidente es que son interpretadas por un grupo específico de la sociedad. Según Bell (1989) citado por Carey (2007) las artes occidentales funcionan como una religión donde “Todos los artistas son aristócratas” (p. 141) que hacen parte de una élite y no creen honestamente en el principio de igualdad humana, como sí lo profesan tantas otras religiones alrededor del mundo.

Por otro lado el arte musical occidental a diferencia de otras culturas no se encuentra relacionado con actividades de la cotidianidad, por el contrario responde a intereses del mercado, la entretención o la profesionalización.

Esta diferencia de la tradición musical occidental fue una de las razones por las que se la situó por sobre otras, además del desarrollo de un sistema de notación y de reproducción que naturalizó la idea de superioridad frente a tradiciones orales que a su vez se relacionaron con categorías como; arte inacabado o formas de expresión artesanal. Algunos de los elementos constitutivos de las teorías de la música de Occidente los exponen Gilbert & Pearson (2003):

³⁶ El autor hace una referencia jerárquica, al situar otras tradiciones como pasado de la sociedad occidental actual.

Desde la Ilustración, el discurso musical “elevado” veía el ámbito textual de la *partitura*³⁷ como la más importante reserva del significado musical, por fortuna, eliminada del ámbito de lo interpretativo o de lo que hacía relación al cuerpo. La teoría de la música transformó en ciencia, en abstracción matemática definida y exacta, las exigencias y enfoques de la música interpretada (p. 250).

Este enfoque de la música como sistema científico, como abstracción matemática, que persigue la exactitud y la objetividad acrecentó la distancia entre un tipo de arte y otro, y con ésto además se normalizó la idea de las jerarquías³⁸. Como complemento de este concepto Giogia (2010) expone algunas ideas acerca del carácter científico de la música occidental que relaciono con formas de categorizar, organizar y a su vez controlar:

Si queremos podemos echarle la culpa a Pitágoras. El pensamiento occidental acerca de la música fue desarrollado por científicos y filósofos, comenzando por Pitágoras y continuando con Ptolomeo, Boecio y otros que buscaron explicaciones cuantitativas para el arte de pulsar cuerdas. Lo que en África siguió siendo una cuestión de sentir y hacer, en occidente se convirtió en algo de pensar y contar. (p.13)

Algunos de los principales filósofos de Occidente desarrollaron ideas que moldearon dichas jerarquías, por ejemplo, Kant (1790) en su *Crítica del Juicio* analizado por Carey (2007) argumenta que la música es un pasatiempo inferior y la califica como mera diversión, aunque sus juicios sobre el gusto no pueden ser más que subjetivos, ya que el placer o el dolor tienen una relación directa con experiencias personales, y la belleza puede

³⁷ La cursiva es del autor.

³⁸ Esto se debe a que los ilustrados usan la razón sobre la expresión del arte, por ello imponen rasgos fijos a todas las artes, y reglas a aquello que ya se había creado antes. La matemática es la muestra de la razón absoluta, un claro ejemplo es el pensamiento de Descartes.

suponer en otros la misma satisfacción por lo que no necesariamente expresa valores universales.

Como complemento de este concepto Carey (2007) expone el origen de la palabra “estética” que era desconocida hasta 1750³⁹. El autor sitúa a Kant en la *Crítica del Juicio* como el que formuló por primera vez lo que serían los postulados estéticos básicos para Occidente durante los siguientes doscientos años:

Las ideas de Kant estaban basadas en los absolutos, de ahí su absoluto de belleza, el reino de la verdad, era denominado por él como el sustrato suprasensible de la naturaleza, acá residían los absolutos universales como la belleza. Kant hace una separación entre arte y vida, el arte no hace parte de la cotidianidad como pasa en las culturas africanas, donde se canta para morir, nacer, vivir o pelear, la cotidianidad tiene que ver con el gusto y el gusto para Kant es bárbaro. (pp. 20-23)

Los postulados de Kant responden a un pensamiento subjetivo, de hecho su bajo interés por la música se debía según Carey (2007) a que vivía muy cerca de una cárcel y el canto de himnos por parte de los prisioneros le parecía sumamente molesto debido a su alto volumen, por lo que en varias ocasiones se vio obligado a escribirle al burgomaestre. Ahora bien la problemática radica en que Occidente eligió a Kant como uno de sus mentores artísticos y sus ideas se asumieron como universales, posteriormente se las amplificó y usó como parte de la maquinaria de la colonialidad del saber.

Complementando esta idea, para Kant (1790) citado por Carey (2007) la virtud especial del “genio” es acceder a la región suprasensible. Me parece importante tratar esta figura del “genio”, la que relaciono con la idea del experto que se encuentra por encima de los demás hombres, una especie de prohombre, este “genio” para Kant era necesariamente el

³⁹ En esta fecha Alexander Baumgarten la empleó por primera vez, con esto pretendo mostrar que dicha categoría es una construcción y que luego se empleó como *universal*.

artista⁴⁰, nunca el científico, para él los científicos aunque tuvieran una inteligencia extraordinaria sólo se limitaban a seguir reglas, mientras que los artistas al acceder a esta región suprasensible descubrían aquello considerado como novedoso.

“Es extraño que este fárrago de supersticiones y afirmaciones insustanciales hayan alcanzado una posición dominante en el pensamiento occidental” (Carey, 2007, p. 23). Aunque para el autor resulte extraño que estas categorías hayan influenciado una posición privilegiada del conocimiento occidental, el conocimiento no es un lugar de inocencia pura, ya que funciona como herramienta del poder y responde a intereses particulares aunque pretenda neutralidad y objetividad.

Otras de las ideas que retoma Carey (2007) se encuentra en los postulados de Hegel (1920) y su filosofía del arte desde la cual es posible rastrear algunos elementos relevantes para la construcción de jerarquías.

El autor afirma que a través del arte en todo aquello considerado divino, la verdad espiritual de más amplio espectro viene a la conciencia de los hombres. Para Hegel las artes son una manifestación de Dios, aunque comparte la baja opinión de Kant frente a la música, por considerarla un arte de pobreza intelectual, (razón por la que el autor afirma que se manifiesta en la más temprana edad, cuando la cabeza aún está vacía) Hegel la sitúa junto al otro sentido importante, lo que llama los sentidos más teóricos, la vista y el oído, excluyendo a los demás porque afirma entran en contacto con la materia y el arte es esencialmente espiritual.

Lo que me causa inquietud no es la mirada espiritual del arte de Hegel, sino algunas de sus afirmaciones, Carey (2007) nos presenta algunas: “Lo divino sólo se revela en el arte europeo, los chinos, hindúes y egipcios [...] en sus imágenes artísticas, deidades e ídolos esculpidos jamás han trascendido la condición informe o una definición perversa y falsa de la forma, incapaz de dominar la belleza verdadera” (p.24).

⁴⁰El concepto de artista en este apartado tiene una visión mucho más general, no se limita a las artes musicales.

Aquello considerado por Hegel como divino entra directamente a formar parte del arte de Europa, esas posturas de jerarquía nos permiten rastrear las ideas de un *arte superior* o *arte culto*. Con respecto a esto Carey (2007) cita de nuevo a Hegel: “Por otra parte el arte europeo al ser verdadero nos hace mejores personas es “en verdad la institutriz primordial de los pueblos” y educa “encadenando e instruyendo los impulsos y pasiones y eliminando la brutalidad del deseo” (p.24).

Para Hegel el arte debe satisfacer únicamente los intereses espirituales y hacer caso omiso al deseo en su estado puro. La afirmación que más llama mi atención es aquella en la que se asevera que “el arte europeo nos hace mejores personas”, supongo que por su cercanía con lo divino, aunque esta divinidad responda a un patrón de pensamiento eurocentrado.

Estos son algunos de los elementos de la estética musical que relacioné con la idea de la colonialidad del saber y pretendo desarrollar a lo largo de la investigación ubicándolos en el contexto de los filtros académicos universitarios. Por otro lado a partir de las dos primeras formas de la colonialidad se desarrolló una tercera categoría de análisis.

La colonialidad del ser

El concepto de la colonialidad del ser fue desarrollado por Walter D. Mignolo (1995) tomando como referente las ideas de la colonialidad del poder y las diferentes formas que la representan en la sociedad occidental. A manera de resumen la colonialidad del poder opera basada en la clasificación y jerarquización de razas, la colonialidad del saber trabaja sobre la jerarquización del conocimiento desde la epistemología, y por último la colonialidad del ser según Maldonado (2007) responde a la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia del sujeto es decir la imagen que tiene el colonizado sobre si mismo y la naturalización de ideas como la falta de capacidad intelectual o inferioridad racial a partir del lenguaje.

Con referencia a este tema Mignolo (2003) expone que:

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos “culturales” en los que la gente encuentra su “identidad”; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser. (p. 669)

Por tanto la colonialidad del ser funciona instalándose directamente en el sujeto, en su autorepresentación, desde el lenguaje, Maldonado (2007) usando como base la máxima filosófica “pienso luego existo” de Descartes ejemplifica la problemática de la colonialidad del ser:

De esta forma descubrimos una complejidad no reconocida de la formulación cartesiana: del “yo pienso, luego soy” somos llevados a la noción más compleja, pero a la vez más precisa, histórica y filosóficamente: “Yo pienso (otros no piensan o no piensan adecuadamente), luego soy (otros no son, están desprovistos de ser, no deben existir o son dispensables)”. (p. 144)

El autor hace referencia a la capacidad que por naturaleza define a la humanidad, poniéndola en una zona de tensión. Siempre que se analizan este tipo de postulados se pretende una aplicabilidad universal que deja de lado un posicionamiento contextual.

A continuación pretendo volver a la categoría inmediatamente anterior, es decir, la colonialidad del saber para relacionarla con el conocimiento musical y analizar a fondo la manera como operan dentro de la maquinaria del poder.

La música como parte de la maquinaria de la colonialidad del saber

En la sección dedicada a la colonialidad del saber hice algunos acercamientos entre los conceptos: música y colonialidad, que pretendo profundizar en esta parte. Dentro del entramado cultural algunos elementos

permitieron el supuesto de superioridad musical occidental por sobre otras tradiciones.

Uno de estos fue la grafía musical occidental que se desarrolló por la necesidad de perpetuar los cantos sagrados y evitar posibles variaciones o que éstos entraran en desuso. Como complemento para esta idea Cattin (1999) expone:

Evidentemente, la invención de la notación neumática⁴¹ tuvo por finalidad favorecer una mejor transmisión del repertorio, pero en origen esta notación seguía unida a la tradición oral y no pretendía sustituirla. Era una ayuda para la memoria de los cantores (...) Esto se produjo a mediados del siglo IX, cuando se anotaron ciertas obras de ejecución poco frecuente y que por tanto corrían peligro de ser olvidadas. Este fue el caso de cantos profanos o ajenos al repertorio conocido del notador en el uso litúrgico cotidiano. (p. 61)

Es notable el hecho de que la grafía no pretendía en un principio sustituir la tradición oral sino que servía en función de ésta. Ahora bien, no se puede negar que las tradiciones orales permiten un alto porcentaje de azar en la reproducción, y que dichas diversificaciones se intentaron estabilizar y controlar por medio de la representación gráfica. Castro (2010) expresa una idea que guarda relación con el concepto de superioridad de los desarrollos gráficos⁴²:

(...) muchos teóricos del Siglo XVIII pensaban que el paso decisivo que marca la salida de la barbarie y el ingreso a la civilización es la formación de un lenguaje abstracto mientras que el salvaje permanece sumido en el lenguaje sensorial, el hombre civilizado desarrolló un lenguaje que le permite hablar de universales (p.191).

⁴¹ Cattin (1999) define neuma: Signo de notación musical utilizado para señalar una o más notas cantadas sobre la misma sílaba.

⁴² Continuando con los elementos enunciados en la página 20 del presente capítulo.

Este lenguaje abstracto que permite el ingreso a la civilización encuentra su representación en música dentro de la grafía y la teoría musical de Occidente. Por lo tanto el lugar que ocupa el lenguaje sensorial de los “salvajes” se relacionará en adelante con las costumbres musicales basadas en la oralidad.

Castro (2010) encontró que “El conocimiento basado en tradiciones orales es visto por Jorge Tadeo Lozano como una simple rutina que debe ser sometida al tribunal de la razón para comprobar empíricamente su validez científica” (p.195). Aunque este apartado hace referencia a las tradiciones científicas en medicina cuenta con una importante vigencia frente a las tradiciones musicales, el conocimiento musical basado en la oralidad desde dichas posturas se relaciona con categorías como salvaje, primitivo, por tanto, posibilita la naturalización de la inferioridad frente a las representaciones escritas.

En cuanto a la posibilidad de otros sistemas de notación como medio de producción en las culturas nativas Aretz (1983) expone: “sin embargo, quedan pocos rastros de las voces prehispánicas, pues la rápida mezcla de músicas impidió que se conservaran los sistemas de notación que se pudieron haber utilizado en los cantos indígenas”. (p. 26) Es probable que estos sistemas prehispánicos hubiesen existido, lo que impidió la conservación de éstos no fue precisamente la mezcla, sino más bien la irrupción e imposición del sistema de notación occidental, como herramienta de la evangelización⁴³.

Por otro lado la imposición de sistemas no fue un proceso que se llevó a cabo de manera absoluta, recordemos que estos procesos se desarrollaron sobre poblaciones y que las sociedades se comportan con un alto grado de aleatoriedad. Isaza (2010) expone algunos argumentos con relación a esto:

La conjunción entre la tradición instrumental nativa y la hispana tenía unos niveles definidos, que permitían una absorción parcial, de lado y

⁴³ Este tema será tratado en profundidad en la página 32 del presente capítulo.

lado, de diferentes usos instrumentales. Se habla aquí de una transmisión, con sus efectos de copia y de jerarquía: no todos los instrumentos occidentales fueron aceptados por todas las comunidades nativas, no todas las músicas nativas desaparecieron por completo y las culturas indígenas no eran entes pasivos en el proceso de la enseñanza musical (p.79).

Los elementos sobre las tradiciones musicales que expone Isaza (2010) en este texto le otorgan una posición participativa a los grupos prehispánicos y reivindican la idea de que estos grupos culturales no fueron pasivos frente a la construcción musical occidental. Esta referencia no intenta desconocer los efectos jerárquicos enunciados con anterioridad, aunque las músicas nativas no desaparecieron por completo si fueron subvaloradas por tratarse de tradiciones basadas en la oralidad.

De igual manera la música prehispánica a pesar de ser una expresión mucho más cercana a la imitación de la naturaleza en una especie de mimesis⁴⁴, fue asimilada por los conquistadores como expresión de barbarie; Isaza (2010) lo expresa de la siguiente manera:

Desde los primeros contactos, ese sistema de percepciones, usado por los conquistadores para evaluar la novedosísima realidad que exploraban y que escuchaban en la práctica musical indígena, resultó en designaciones como “barbárico” y “aciago”, a las que se añadían las del conquistador Bernal Díaz del Castillo, quien describió los sonidos de los tambores, las caracolas y los cantos aztecas durante las batallas como malditos y dolorosos (p. 61).

Entiendo que la música que escucharon los conquistadores a su arribo a América era extraña, pero si esta expresión cultural lo que pretendía era repetir los patrones sonoros de la naturaleza, acaso no estaba en consonancia con una de las características de la estética occidental; aunque

⁴⁴ Las ideas del Siglo XVIII se basan en muchos de los postulados griegos, pero resulta paradójico que este tipo de arte no sea visto como mimesis, tal como lo desarrolló la tradición aristotélica.

sería Kant doscientos años después quien determinaría estas ideas de la consonancia entre arte y naturaleza que venían de tiempo atrás y que influenciarían las ideas de arte que analizamos desde la colonialidad. A manera de ejemplo, Grecia y su culto al cuerpo del ser humano.

Para Kant (1790) en la *Crítica del Juicio*, capítulo cuarenta y cinco, la naturaleza era bella cuando al mismo tiempo parecía ser arte, acá existe una correspondencia entre estos elementos que en la música prehispánica se encontraban de manera natural, también añade que el arte puede llamarse bello solamente cuando parece naturaleza. La naturaleza entonces es un principio fundamental de la belleza estética occidental, y equipara el interés por la belleza de la naturaleza con los sentimientos de la moral y el alma buena.

En su periodo pre-crítico Kant (1772) hizo algunos juicios bastante severos que quisiera comparar con las ideas del periodo de la *Crítica del Juicio*. Gerbi, A (s.f.) expone los planteamientos de Kant desde los apuntes para sus lecciones de *Antropología Filosófica*:

El pueblo de los americanos no es susceptible de forma alguna de civilización. No tiene ningún estímulo, pues carece de afectos y de pasiones. Los americanos no sienten amor, y por eso no son fecundos. Casi no hablan, no se hacen caricias, no se preocupan de nada y son perezosos (p.1).

Encuentro relevante señalar que dichas reflexiones anteceden a sus teorías sobre estética pero aún así los pueblos nativos prehispánicos, que para el autor no son “susceptibles de civilización” son los mismos que desarrollaron un arte musical que se basaba en la imitación de los patrones sonoros de la naturaleza en consonancia con uno de los valores del arte occidental.

Campos (2000) expone algunos interrogantes de la llamada “música seria” que pueden complementar las ideas de la separación entre las artes musicales:

Aún oímos hablar de la “música seria” para designar también así la llamada “música docta” o “música clásica”. ¿Qué hay detrás de tales denominaciones? ¿Qué canon epistemológico, qué “episteme”, está operando en tales casos? Quisiéramos hacer en este apartado un reconocimiento documental que nos permita identificar la tradición histórica que está en la base del lenguaje musical aludido. En particular nos parece que en este lenguaje está resonando una prolongada y aún recurrente tradición que tiene que ver con la constitución latinomedieval del “Occidente cristiano”. Este horizonte cultural europeo se pierde en el tiempo del pasado, sin embargo fue clave al momento de la colonización blanca de nuestros pueblos en los siglos XVI al XVIII, y no ha dejado de ejercer su persistencia canónica durante los siglos XIX y XX. De modo que el conjunto de la colonización occidental se ha movido en torno a sus ejes de sentido y de sonido. Al hablar de “música seria”, pues, estamos apuntando a un paradigma sumamente prolongado y consagrado como marco de referencia para la verificación de cualquier lenguaje musical autorizado. Una “música seria” sería así la música por excelencia (p.1).

Aquellas expresiones por fuera del paradigma occidental están por ende, al margen de lo que es considerado la “música seria”; así la música popular, la música de los espacios cotidianos, es rechazada en los espacios donde el conocimiento es construido que para efectos de esta investigación se encuentra representado en la figura del examen de admisión.

Las preguntas de Salinas Campos (2000) acerca del canon epistemológico que opera en los casos de la llamada “música seria” para mí son necesariamente los de la jerarquización del saber, los de la colonialidad del saber musical. El caso específico del conservatorio musical, como el lugar donde se “conservan” las tradiciones musicales occidentales, nos permite imaginar qué músicas son privilegiadas y qué músicas son de entrada desechadas o subalternizadas.

Este canon epistemológico es analizado por Said (2007) en una perspectiva cultural:

Lo que me interesa sobre los cánones culturales y sus consecuencias en los análisis generales o en concreto musicológicos de la música es que tienden a establecer unos límites y unas prioridades demasiado rígidas y jerárquicas (...) y dejan en mi opinión un páramo presidido por unas obras maestras aprobadas y unas autoridades veneradas (p. 92).

La situación específica donde empezó la colonialidad del saber musical nos remite a contextos como la iglesia y los virreinos en América, allí emergió un proceso de reproducción de las tradiciones europeas donde se incluyen por supuesto las obras maestras, autoridades veneradas y situaciones jerárquicas citadas por Said (2007), junto a las costumbres musicales criollas y nativas.

Dichas costumbres nativas son analizadas por Giogia (2010) haciendo una referencia a las tradiciones musicales norteamericanas confrontadas con las tradiciones musicales europeas, a su vez estos fenómenos también se hicieron presentes en Latinoamérica:

Cuando las tradiciones africanas pasaron a formar parte del paisaje de la música norteamericana, pusieron en cuestión esta organización jerárquica en un grado casi escandaloso. Y lo más escandaloso no era que no hubiera sistemas ni partituras, ni que se tratara de una música interpretada por gente sin formación, ni que no se escribiera; el verdadero problema era que esa música no se podía escribir, al menos no con las herramientas habituales de la notación occidental. Los logros de los africanos señalaban una debilidad en el centro del sistema europeo, una zona de expresión musical que escapaba a su alcance. El juego con la afinación de las notas, las grandes inflexiones, las notas que se resbalan y se deslizan y los ritmos que violan las reglas (...) se negaron a apretarse en los compartimentos de cuatro por cuatro que dominan la música occidental (p.13).

Este escrito de Giogia (2010) se aplica perfectamente a las tradiciones objeto de la presente investigación, las culturas prehispánicas responden a otras lógicas, fuera de la normatividad de las partituras y las teorías occidentales. Por otro lado si bien, la tradición de la grafía musical occidental permitió llevar partituras y algunos textos musicales de un lugar a otro dicha practica le permitió también colocarse como base de la tradición musical impuesta. Isaza (2010) expone algunas ideas con respecto a este fenómeno:

(...) Las obras de estos maestros no se quedaban en los lugares donde ellos trabajaban sino que eran impresas o copiadas para ser llevadas a otros lugares donde también había buenas escuelas de música, y el repertorio moderno era recibido con gusto y ejecutado junto al antiguo. Las obras compuestas por maestros europeos y criollos bajo la estética italianizante del XVIII viajaron a Cuzco, Córdoba, Santiago de Chile, Santa Fe de Bogotá, (...) Estos viajes de la música se debían a una actividad comercial más o menos fluida entre las colonias, a individuos que viajaban y traían música de sus viajes y a la Compañía de Jesús, que encargaba obras y las copiaba para sus misiones y parroquias extendidas (p.110).

La grafía musical occidental era el medio de reproducción musical más eficaz de la época⁴⁵. Esto sumado al poder de la iglesia en su campaña evangelizadora, hizo que la naturalización de la jerarquía de la música “cultura” fuera más fuerte y más amplia que la de las músicas nativas, también porque estas músicas no intentaron imponerse por la fuerza.

En la investigación de Isaza (2010) aparece de nuevo este elemento que ayudó a la consolidación de la jerarquía, la posibilidad de realizar copias impresas que permitían que las teorías y escritos de la tradición occidental llegaran a más lugares en el mundo, mientras que las músicas nativas

⁴⁵ Desde una perspectiva que pretendía evitar el azar de las tradiciones orales y el traslado e imposición del conocimiento.

resistían mezclándose con las tradiciones europeas en un proceso sincrético que a su vez permitió nuevas formas de expresión musical⁴⁶.

Es importante resaltar el papel de la música como herramienta para la consolidación de prácticas religiosas católicas y la reproducción de la teoría de la música occidental. Para complementar esta idea, Isaza (2010) nos revela algo de la actividad musical de la Catedral Primada:

Fue así como el primer arzobispo de Santa Fe de Bogotá, Fray Juan de los Barrios, quien llegó en 1549 y gobernó hasta su muerte en 1569, llevó los primeros libros de coro a la iglesia catedral, pues en ella no se tenían los equipos necesarios para cumplir los oficios con la solemnidad requerida, ni siquiera se había pensado en un lugar para el coro y el órgano. Con estos primeros libros el arzobispo Barrios intentó implantar una disciplina coral en la iglesia de Santa Fe, una tarea que, según dejan entrever sus Constituciones Sinodales de 1556, era difícil de lograr: los cantantes de coro debían asistir a él obedientemente cantar según las indicaciones del misal, sin contrapuntar, ni cantar de memoria, acciones que acarrearán castigos (p.120).

El elemento que más llama mi atención en este texto es el aspecto punitivo que ocasionaba la costumbre de cantar de memoria, junto a otros no menos atractivos como la solemnidad requerida, la disciplina coral y la obligatoriedad en la asistencia. Al principio de esta sección de la investigación cuando se hace referencia a los neumas⁴⁷, se hace énfasis en que la grafía no buscaba reemplazar las tradiciones occidentales orales, sino que tan solo era una ayuda para los cantores. Las razones por las que se posibilitó el desarrollo de la tradición gráfica fueron: evitar la variabilidad,

⁴⁶En este texto no pretendo hablar de esos espacios de encuentro sino más bien de la búsqueda de los elementos constitutivos de la colonialidad del saber en el campo musical.

⁴⁷ Página 25.

trabajar en colectivo y facilitar la reproducción, la memoria suele transformar las cosas, quitar o poner elementos como en la dinámica del teléfono roto⁴⁸.

Acerca del soporte en música Bejarano (2006) expone:

La naturaleza efímera y evanescente del material sonoro nos ha llevado, en primer lugar, a inventar maneras de nominarlo, memorizarlo y representarlo⁴⁹, y en segundo lugar, a desarrollar métodos e instrumentos para domesticarlo fijándolo, sintetizándolo y estabilizándolo. Los medios, dispositivos y soportes que hemos utilizado para este fin fueron, hasta finales del siglo XIX, recursos propios del lenguaje y de la música (...) que con el transcurrir del tiempo han pasado de orales a escritos (p.7).

La posibilidad de tener un soporte fijado⁵⁰ permite llevar las cosas no sólo a otros lugares en el espacio sino además en el tiempo, inventar maneras de nominar, memorizar y representar, son prácticas de control, el ejercicio mismo del poder. La segunda reflexión del autor presenta la acción de domesticar el sonido, estabilizarlo, sintetizarlo y fijarlo, volverlo un artículo portátil, que fue lo que finalmente terminó por influenciar los medios escritos, la grafía musical occidental.

Acerca de la relación entre música y material escrito en Occidente, Giogia (2010) afirma:

Hasta hoy, el camino que conduce a la música occidental pasa por la interacción con hojas de papel -partituras escritas, lecciones, canciones que hay que aprender-, una interacción guiada por sistemas pedagógicos, metodologías y misteriosas disciplinas, escalas, ejercicios y cosas similares (p.13).

⁴⁸ La dinámica del teléfono roto consiste en pasar un mensaje secreto de persona a persona. Es la degradación la que hace (aún de manera involuntaria) que la información se tergiverse y las palabras vayan tomando formas cada vez más alejadas de la inicial.

⁴⁹ El énfasis es del autor.

⁵⁰ Esta tecnología permite lograr una materialidad musical, partituras, discos, etc.

En esta referencia el autor traza el camino de la música occidental, haciendo alusión no solo a la representación gráfica sino además a un tipo de obligatoriedad que enmarca los programas profesionales en música, donde parece predominar la metodología por encima de la música misma.

Algunos de los elementos que permite moldear y a su vez controlar la plataforma del soporte escrito en música son expuestos por Isaza (2010), representados en la forma de canción del villancico⁵¹, tan importante en los procesos de evangelización:

El villancico puede transmitir y comunicar valores y representaciones que identifican al colectivo, y puede hacerlo rompiendo las barreras del tiempo y del espacio, al ser conservado en el papel, trasladado y adaptado a otro lugar. De este modo, por medio del villancico se establecen vínculos más allá de lo local, pues el formato se comparte con toda la comunidad cristiana hispana, y los eventos relatados también son comunes a las experiencias generales que tienen los pobladores del Nuevo Mundo (p.131).

El texto permite analizar como estas canciones pretendían incluir a toda la comunidad “cristiana hispana”. Ahora bien, aunque a simple vista podría parecer un discurso que hace referencia a romper las barreras y establecer vínculos más allá de lo local, es marcadamente excluyente, por la especificidad de la religión y la lengua.

Es posible rastrear este tipo de características dentro de la tradición musical occidental que se reproduce en los centros educativos y a su vez en los filtros de admisión que se analizaran en el capítulo tres. Isaza (2010) plantea un rastreo de adjetivación, segregación y racismo dentro del formato de villancico, el siguiente es un ejemplo, de dicho análisis:

Los villancicos “negros” y gitanos, representaban a esa parte de la sociedad estamental que era vista con una mezcla de paternalismo y

⁵¹ La canción propia de la villa, es una composición musical bucólica que se naturalizó como expresión de la natividad.

de paranoia; con los esclavos negros se añadía una cierta infantilización, que pretendía proteger y educar al esclavo en las costumbres occidentales para que algún día pudiera ser incluido totalmente en la sociedad (p.140).

Esta forma de control se relaciona con el rasgo del patrón colonial que expone el antagonismo histórico entre “europeos”, “blancos”, “indios”, “negros”, “gitanos” y “mestizos” y a su vez plantea una forma de readaptación en las costumbres occidentales para los esclavos. Asumiendo que con este tipo de procesos sería posible incluir a dichos grupos en la sociedad occidental.

Dentro de mi análisis situó dichas formas musicales en un patrón eurocéntrico como se puede rastrear en el texto de Isaza (2010); música para una comunidad cristiana, con el español como lengua oficial. Ahora si agregamos una revisión de la letra de los villancicos, encontramos diversos elementos del patrón colonial. Isaza (2010) los expone en este texto:

Cuando se habla de la representación negra en los villancicos hay que tener en cuenta que se trataba de una representación construida con estereotipos de los negros que no tenían que significar algo para la población negra y mulata; más bien se trataba de la elaboración de un elemento negro percibido por los blancos, que les era atractivo y que tomaron para hacer inclusión del colectivo negro cristiano en términos que pudieran comprender: su supuesta adaptación del castellano, que evocaba la enternecedora media lengua de los niños y los representaba como seres ingenuos y en estado *natural*⁵², o también patrones rítmicos de la música (p.140).

El autor expone un complejo y contradictorio proceso, que implica segregación y también una supuesta fascinación. A lo que se puede añadir que por medio de la música, parte importante de la maquinaria de la colonialidad, se nominó y organizó al mundo, y que en el contexto de una

⁵² El énfasis es del autor.

canción se puede hacer un rastreo de categorías y de elementos constitutivos de dichas tensiones del poder.

En el texto no existe la inclusión enternecedora de las formas del lenguaje de un grupo específico, sería demasiado ingenuo determinarlo después de la revisión de los procesos de violencia que acompañaron a la colonización. Por otro lado Isaza (2010) expone elementos críticos de la imposición de la música occidental durante este periodo:

Al comprender estas particularidades se puede lograr una aproximación crítica al hecho de la actividad musical, especialmente de su enseñanza durante el periodo de la colonización. El enseñar música no era sólo un modo de pasar el tiempo u otro método de seducción y control de nativos; enseñar música, era transmitir e imponer unas categorías de existencia de otras culturas –la nativa y la africana- buscar el tránsito de un estado cultural a otro para lograr una *civilización*⁵³ de los educandos, a la vez que poner en marcha un proceso profundamente creativo, en el que las culturas involucradas creaban otras y se recreaban a sí mismas. Al enseñar la música, se estaba creando un nuevo territorio, imponiendo nuevas experiencias – las occidentales- (p.68).

El autor sitúa los procesos que naturalizaron la jerarquía en la colonización, estoy muy de acuerdo con esta postura, pues problematiza la educación musical y la pone en el espacio específico de la colonialidad del saber; la imposición de las experiencias occidentales y el supuesto de universalidad de estas experiencias como parte de un proceso de civilización, elementos de esta colonialidad que opera desde la epistemología.

Continuando con el análisis, Salazar (1942) expone una interesante descripción de algunas de las ideas de la época en Santafé de Bogotá, que permanecen hasta nuestros días:

⁵³ El énfasis es del autor.

La cultura de la ciudad está representada por “la clase ilustre de los ciudadanos” aquellos que saben hablar el español puro, sin “mezcla” de voces “indianas”, pero con un acento diferente al que se habla en la península. Es la clase que se educa en la universidad y asiste al teatro, que puede utilizar las bibliotecas, enviar a sus hijas al convento y cultivar las bellas artes de occidente (...) y jóvenes músicos que “no contentos” con repetir las admirables piezas de Hayden, Pleyel, etc. Inventan de su propio fondo bellas composiciones. (p.223)

Lo que el autor llama una *clase ilustre* hace parte de una construcción cultural que buscaba una distinción frente a los demás habitantes de la ciudad. Las características de una élite que hablaba un supuesto *español puro*, que tenía posibilidad de asistir a la universidad y que además de esto podía dedicar parte de su tiempo a las bellas artes me permite ubicar el papel de la música occidental como herramienta de distinción y erudición; estos jóvenes músicos repetían las *admirables obras de Hayden* sin tomar una posición contextual o crítica.

Dicha distinción también se ve reflejada en los instrumentos musicales. Isaza (2010) relata como las arpas en su mayoría importadas tenían más prestancia que las vihuelas y las guitarras que podían ser construidas por un artesano local. Contar con algunos de estos instrumentos importados dentro de las posesiones constituía todo un lujo, al que por supuesto sólo podían acceder las familias más prestantes.

Para relacionar el pensamiento de estas familias con las construcciones culturales y musicales de la época me sirvo de un texto de Isaza (2010):

La música producida en esta estética, formaba parte de un cuerpo de signos distintivos de ese grupo social que se sentía a la par con la sociedad peninsular, los criollos que al finalizar el Siglo XVIII se sentían los líderes legítimos de estos reinos. Como era un lenguaje especializado, su aprendizaje requería de circunstancias educativas

que implicaban dejar atrás lo que se consideraba tosco y vulgar para ascender a las alturas del gusto musical *civilizado*⁵⁴. (p.111)

Es notable que la música funciona como signo distintivo de la cultura *civilizada*, que sus códigos y reglas recreaban el pensamiento jerárquico y que además dicho lenguaje especializado permanece en las estructuras de pensamiento que se reproducen actualmente. Castro (2005) expone parte del pensamiento de la sociedad de la Nueva Granada que sirve como complemento para el análisis:

(...) la élite Neogranadina construía una representación en la que todo conocimiento proveniente de Europa era visto como esencialmente superior al conocimiento producido o transmitido empíricamente por los nativos de América o África. Al estar desprovisto de un lenguaje capaz de comunicar ideas abstractas y universales, el conocimiento indígena carecía de toda validez epistémica. (p.193)

Esta es la misma postura de los músicos de los conservatorios en la actualidad, continúan dentro un patrón de reproducción acrítico. Donde toda la información que viene de Europa es tomada como superior. Me pregunto si estas piezas son admirables por su desarrollo temático, por su calidad estética, o simplemente porque fueron desarrolladas por Occidente y en el afán de “civilizar” y entrar en el juego del *desarrollo* las reproducimos acríticamente. ¿Por qué estas unidades de valor epistémico no son cuestionadas? ¿Por qué otras tradiciones musicales no se integran a lo que Castro (2005) llama la validez epistémica?.

Los planteamientos de Salazar (1942)⁵⁵ se complementan con los de Castro (2005), quien expresa algunas ideas sobre el funcionamiento de la Ilustración, en las que se establecía un tipo de frontera entre aquellos que saben el juego de la ciencia, los llamados expertos y los otros que permanecen encerrados tras los barrotes culturales del sentido común; estos

⁵⁴ El énfasis es del autor.

⁵⁵ Página 37 del presente capítulo.

juegos de la ciencia también se aplican a las artes, el arte musical occidental se comporta muchas veces con las características de un sistema científico, que aprueba y desaprueba determinadas expresiones culturales, el arte como la ciencia se convierte en un criterio de legitimación.

Desde estas perspectivas puedo afirmar que no existe un arte mejor que otro, y que las diferencias no sirven para probar la naturaleza de jerarquía que pretende Occidente. A su vez, la distancia y el respeto por la tradición como contexto estático y reaccionario, permite perpetuar las clasificaciones en la academia.

Continuando con el análisis, Said (2007) expone algunas ideas con respecto a la música en tanto universal y la presenta como “el legado de procesos imperialistas”, donde una cultura dominante elimina impurezas e hibridaciones, desconociendo que de hecho en estos espacios se conforman las culturas. La universidad sirve como ejemplo para analizar dichas tensiones, para el caso de esta investigación las jerarquías, filtros y legitimaciones presentes en los exámenes de admisión. Para complementar esta idea me valgo de los planteamientos de Said (2007) con respecto a la música clásica:

Lo único que debemos hacer es fijarnos en todo el campo de la música clásica como un modo de dominación al sostener la estructura del *statu quo*, o en su destino como campo de esfuerzo humano que de vez en cuando es desafiado por otras culturas, otras formaciones no pertenecientes a la élite, otras subculturas alternativas, para entenderse algo de la contienda social en la que la música acostumbra estar involucrada (p. 103).

Esta forma de dominación es reproducida en las universidades objeto de esta investigación. El arte musical hace parte del mecanismo que le permite a la estructura del *statu quo* permanecer, como respuesta, esta investigación pretende ser parte de lo que Said (2007) llama las subculturas alternativas y cuestionar algunas de las ideas que se naturalizaron en los espacios universitarios.

A manera de ejemplo expongo un fragmento tomado de un texto de Beltrán - Quera (1984) que hace parte de la *Hybris del Punto Cero* de Castro (2005), donde se da cuenta del formato de clases de las escuelas ilustradas incluyendo una parte sobre artes musicales:

Se enseñará –dice la ratio- empezando por Euclides, la aritmética práctica, geometría, principios de astronomía, cosmografía. Más adelante se pasa al estudio de la geometría más ampliada, agrimensura, teoría de los planetas. Se estudia a Ptolomeo, las cartas de Juan de Monterregio, las tablas Alfonsíes, etc. Sin olvidarse del tratado sobre la música (p.126).

Al parecer las clases de música eran importantes dentro de los programas de la época, gracias a que los tratados además de tener una marcada influencia religiosa reproducían los patrones y normas de la música occidental, fenómeno que sigue ocurriendo.

A manera de complemento, en el capítulo sobre la violencia simbólica, en *Respuestas por una Antropología Reflexiva* de Bourdieu y Waquant (1995), se hace referencia a un concepto que articulé dentro de esta investigación: el poder simbólico, la acción sobre lo enunciado, este ejercicio no se reduce a la ilocución, es decir, a los actos que se desatan por el ejercicio mismo del habla, sino que también tiene que ver con la legitimidad de las palabras y de las personas que las pronuncian, para el caso de esta investigación, la figura del experto en un espacio universitario.

Por medio de esta figura se plantean las estrategias de legitimación, entre las que se cuentan los planes universitarios y filtros de admisión, dentro de dicha lógica la reproducción musical tiende a ser acrítica dada la naturalización de sus conceptos y representaciones, por la validación de su lenguaje específico, y como lo expresa Butler (2009) por el ejercicio de un criterio de control que determina quien pertenece y quien no⁵⁶.

⁵⁶ Este tema tendrá un análisis profundo en el capítulo siguiente, los exámenes de admisión

Para Bourdieu y Waquant (1995) las prácticas lingüísticas se incluyen dentro del universo completo de las prácticas posibles; las maneras de comer y beber, los consumos culturales, los gustos en artes y por supuesto también las prácticas musicales. Como complemento Gilbert y Pearson (2003) exponen que el discurso puede tomarse como espacio integrador de toda una serie de prácticas que comprenden caminar, vestirse, tener relaciones sexuales o hacer música.

Para continuar con el tema, Said (2007) en su libro *Elaboraciones Musicales* desarrolla una serie de ensayos sobre música clásica. Emplearé algunas de las ideas en esta investigación como complemento del concepto de superioridad que pretende la academia musical occidental y como espacio integrador de practicas eurocentradas:

Bach y Händel inauguraron lo que podría llamarse la perfección llevada a la práctica. Gran parte del análisis musicológico y teórico se basa en este tipo de observación, lo que da pie a cierto tipo de erudición y veneración. A todo esto hay que añadirle el alto grado de profesionalización del discurso musical; esto ha provocado que se levante una especie de barrera alrededor de la música clásica como actividad cultural dentro de la sociedad (...) Las cosas son muy distintas en lo que por común acuerdo, se considera la cultura musical de la élite, en cuyo centro se encuentra un extraordinario aparato para producir y mantener una disciplina protegida por los rituales del aprendizaje, las tradiciones pedagógicas, los protocolos de acreditación, interpretación, escenificación, etc. (pp. 87-88)

La idea con la que inicia el texto el autor que hace referencia a la *perfección* viene de un contexto necesariamente eurocéntrico, Para los estándares de Europa podría parecer una afirmación normal, ahora bien, desde otras tradiciones, podría estar fuera de foco, básicamente la problemática radica en que Occidente pretende analizar las tradiciones del resto del mundo con sus herramientas de medición, aunque las herramientas del resto del mundo no sirvan para medir las practicas de Occidente.

Otro de los elementos frente a los que tomo distancia con respecto al texto es el común acuerdo para designar lo que se considera *la cultura musical de la élite*, debido a que el citado acuerdo fue una imposición de unas estructuras culturales sobre otras. Por otro lado, en cuanto al análisis del mecanismo para producir y mantener la distancia, lo que el autor llama el “extraordinario aparato” es determinante en la presente investigación, ya que se observa cómo se perpetúa, protege y ritualiza la disciplina por medio de tradiciones pedagógicas y linajes musicales.

Más adelante Said (2007) expone las ideas de la intromisión de la música en otros campos:

Sin embargo, la interpretación, la composición y el estudio de la música han tenido unos efectos constantes, aunque desiguales y aún no estudiados, en la sociedad occidental. La novedad sería pensar en estos efectos como en una invasión por parte de la música de reinos no musicales, resulta interesante y novedoso señalar que la música ha cometido actos de transgresión al adentrarse en ciertos dominios colindantes: la familia, la escuela, las relaciones de clase y sexuales, el nacionalismo e incluso los temas de gran importancia pública (p. 88).

Ubico estos actos de transgresión como los llama Said (2007) no sólo como intromisiones en campos ajenos a la música sino además como actos que han vulnerado espacios en la música misma. En los actos descalificatorios frente a las demás tradiciones. Recordemos que Occidente no es el mundo, mucho menos el universo, Occidente es sólo una parte que como en la teoría de los fractales, se toma por el todo⁵⁷.

Said (2007) expone algunas ideas en su serie de *Ensayos Sobre Música Clásica* que resultan pertinentes para la construcción de la imagen institucionalizada de la música occidental. “Aún persiste el pudor institucionalizado que considera la música clásica como algo más que

⁵⁷ El fractal es un objeto autosimilar, es decir que su forma está conformada por copias pequeñas de la misma figura.

“perfecto” desde el punto de vista social y cultural” (p.91). Este es un claro ejemplo de una estructura jerarquizada, así opera la colonialidad del saber, generando un clima de reproducción acrítica donde se naturaliza una supuesta *perfección artística*.

En este escrito se problematiza el hecho de considerar a la música clásica como un algo más que “perfecto” desde diferentes puntos de vista, como el social y el cultural. Este pudor se encuentra presente en los programas de música universitarios, lo que busco con la enunciación de esto es hacer un rastreo en dos filtros de admisión para acceder a la educación superior musical en la ciudad de Bogotá, ubicando diversos elementos de la colonialidad del saber.

Estas son algunas de las ideas de Said (2007) sobre la especialización musical como método de defensa:

Lo que resulta más admirable es la insistencia con que la musicología y los músicos profesionales intentan destacar la especialización de su trabajo. Se trata de una actitud comprensible como medida de defensa contra las intromisiones y saqueos indiscriminados de los que se acostumbra a ser víctima la esfera de la música clásica y que son perpetrados por el mundo en general. La especialización defensiva es una elección ideológica, sin embargo no es la única, ni tampoco el único problema (p.129).

Los saqueos a los que hace referencia el autor, en muchas ocasiones son perpetrados por la esfera de la música clásica y su método de defensa hace parte del mecanismo jerárquico que se enuncia a lo largo de este capítulo, el autor de alguna manera la representa como una especie de *victima*, “acosada por saqueos indiscriminados, atacada por el mundo en general”.

Para Said (2007) existe una idea que sitúa a la música en un lugar de autonomía asocial y apolítica. El autor plantea que la música carece de esta supuesta neutralidad por su relación con una realidad histórica y política. De hecho para Said (2007) la música “no solo se escucha, sino que se escucha

en nuevas configuraciones de experiencia social y estética”, (p.45) dicha experiencia responde a representaciones del contexto.

Continuando con el análisis Said (2007) hace una referencia a la elaboración musical clásica occidental:

Obviamente no pretendo afirmar que formas clásicas como la sonata son neuróticamente antiestéticas. No tendría sentido. Lo que creo es que uno puede pensar en la elaboración musical como algo a lo que hay que regresar por más motivos aparte de su perfección consumada (p.135).

Entiendo que el autor intenta defender el argumento de una elaboración musical más allá de un modelo estético, en este caso la forma sonata; pero pienso que ese posicionamiento dentro de una supuesta perfección consumada reitera el pensamiento jerárquico que coloca a Occidente como cúspide de la creación musical y reproduce el modelo de legitimación.

Con respecto a dicha distancia que se reitera desde la enunciación Reynoso (2006) expone la problemática de la etnomusicología definida como una musicología practicada sobre una cultura diferente de la propia, de esta manera, si un europeo investiga la música africana lo hace en el campo de la etnomusicología, pero si el caso es el de un africano que estudia Stravinsky, se estima que sus estudios son musicología.

Castro (2005) ubica estas construcciones mentales no solamente dentro del *habitus*⁵⁸ de los actores sociales, sino que además los relaciona con las leyes, códigos comerciales, planes de estudio, proyectos de investigación científica y formas de consumo cultural. La idea de cruzar los análisis de la colonialidad con los exámenes de admisión de dos instituciones de música parte de allí.

⁵⁸ Categoría de análisis de Pierre Bourdieu, que expone esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la p

osición social.

Capítulo III

Discursos en contextos académicos musicales

Cualquier persona puede hacer complicado lo simple.

La verdadera creatividad consiste en hacer simple lo complicado.

John Coltrane.

El Análisis Crítico del Discurso como herramienta metodológica

El discurso es el acto escrito u oral dirigido a un público con el objetivo de persuadir o coaccionar. El Análisis Crítico del Discurso según Van Dijk (1999) es una manera de investigar los diferentes elementos implícitos en este, como el poder, la desigualdad y el dominio. Con esta herramienta metodológica pretendo rastrear los elementos de la colonialidad del saber presentes en los exámenes de admisión en contextos musicales específicos, primero exponiendo los documentos tales como simulacros de examen de admisión para después analizarlos bajo estos elementos:

Los ocho principios del -ACD- de Van Dijk (1999) son:

1. El Análisis Crítico del Discurso trata de problemas sociales, no se puede desligar del contexto social del discurso, cuando éste se desarrolla siempre a favor o en contra de la hegemonía⁵⁹. Se analizará el discurso de las facultades de artes en las dos universidades y éste se comparará con la realidad de las prácticas.
2. Las relaciones de poder son discursivas, el poder se ejerce desde la manipulación de la información, “el cuarto poder”, la opinión pública, la información o desinformación del público. Para este

⁵⁹La definición de Hegemonía para Gruppi (1978) analizando el concepto desarrollado por Gramsci (1972) es la dominación y mantenimiento de las estructuras de poder que se ejercen sobre una persona o un grupo para la persuasión de otros que se encuentran en una situación de sometimiento. A los que se imponen valores, creencias e ideologías que configuran y sostienen el sistema político y social, con el fin de conseguir y perpetuar un estado de homogeneidad en el pensamiento y en la acción, así como una restricción de la temática y el enfoque de las producciones y las publicaciones culturales.

segundo punto el análisis abordará el tipo de discurso e información que se favorece a través del poder discursivo de los exámenes de admisión y programas musicales.

3. El discurso constituye la sociedad y la cultura, desde los imaginarios colectivos donde se piensa la realidad. La construcción de una idea de arte superior es atravesada por este tercer punto.

4. El discurso hace un trabajo ideológico, de nuevo los imaginarios colectivos, las categorías de bien y mal, recursos deícticos⁶⁰ como nosotros o ellos.

5. El discurso es histórico, como complemento perpetuando o invisibilizando. Este quinto punto se empleó en el análisis de la categoría colonial.

6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato, no tienen una comunión directa sino que en medio están los grupos que controlan la información. Los grupos que ejercen control sobre la información en esta investigación son las universidades.

7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo, no puede ser meramente descriptivo. Este punto hace referencia a la toma de partido, éste es un análisis crítico, por ende la necesidad de generar una posición.

8. El discurso es una forma de acción social, este puede cambiar la realidad, cambiando la percepción de la sociedad.

Según Van Dijk (1999) el primer tipo de poder del discurso es el control de texto y contexto, a quién nos dirigimos y qué información específica se va a favorecer. Por medio de ésta forma se controla el imaginario colectivo; la mayor parte de creencias que tenemos las hemos adquirido a través del discurso.

⁶⁰ La deíxis es una parte de la pragmática que se relaciona con las palabras que sirven para indicar elementos, personas, tiempo, espacio sin nombrarlos directamente: *tú, aquí*

Para complementar, otro factor que juega un importante papel en la construcción de imaginarios es el concepto del experto, también conocido como autoridad, tomamos como realidad absoluta lo que viene desde una fuente que se considera como veraz, en muchas ocasiones sin tomar posturas críticas. En una situación privilegiada dentro del discurso se construyen modelos preferenciales escogidos y estos son adoptados por la sociedad como la realidad, toda la cultura de medios está construida desde este principio, el juego de los buenos y los malos, y la naturalización de las jerarquías.

Es por esto, que los miembros de un colectivo comparten lo que Van Dijk (1999) define como memoria semántica, que es el conjunto de creencias que tenemos en común con otros miembros de un colectivo, este conjunto de creencias en su mayoría se encuentra orquestado por lo que nos imponen los medios como realidad.

El discurso entra en un juego de diferencias de opinión desde las necesidades de un grupo específico; no es lo mismo hablar del problema del hambre a un grupo cuyas necesidades básicas se encuentran más que cubiertas. Los grupos poderosos tienen acceso preferente al discurso público y controlan las mentes, pero de cualquier manera Van Dijk (1999) concluye, que no existe ningún grupo que controle todo el discurso público por completo y si lo existiera el poder de control de éste sólo cuenta con una capacidad marginal hacia los grupos dominados.

La posibilidad de generar una postura dinámica frente a la información que se recibe es la piedra angular del ACD.

Siguiendo con esta idea este trabajo pretende analizar los exámenes de admisión de las facultades de bellas artes en el área de música de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el periodo comprendido entre el año 2005 hasta el año 2011 a la luz de las posturas del grupo modernidad- colonialidad liderado por el sociólogo Aníbal Quijano y el enfoque interdisciplinar del Análisis Crítico del Discurso del lingüista Van Dijk.

A continuación mencionaré algunos puntos que dan cuenta de la visión y misión⁶¹ de cada institución⁶², el proceder metodológico de la investigación primero expone los simulacros de examen de admisión para luego analizarlos con el ACD.

Contextualización Licenciatura en Música, Universidad Pedagógica Nacional

El programa de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional tiene una tradición de casi cuarenta años, su primera promoción se graduó en 1974.

Dentro de su visión académica pude rastrear algunos elementos a los que hacen alusión constantemente como las transformaciones y ajustes que ha tenido el programa con respecto a las dinámicas socioculturales y políticas educativas del país. Haciendo uso del análisis crítico, si el discurso constituye la sociedad y la cultura como afirma Van Dijk (1999). ¿A que cambios hace referencia este enunciado? ¿A que políticas educativas responde? ¿Políticas de inclusión para las dinámicas y necesidades socioculturales del país?.

Afirman que estas transformaciones han permitido que su programa evolucione y se ajuste a las necesidades del contexto y a las expectativas de aspirantes y estudiantes. Cuando Van Dijk (2001) explica la teoría del contexto afirma que dentro de ésta no es posible representar todos los aspectos de manera global sino que solamente se resaltan aquellos que le resultan importantes, ¿a que contexto se hace referencia en este discurso?. ¿Qué elementos son los que constituyen este contexto de la presentación del programa? Por otro lado las expectativas de los aspirantes son tan

⁶¹ Este enfoque de visión y misión de las universidades fue tomado de espacios corporativos, y les otorga una imagen de empresa.

⁶² Tomado de las páginas web de cada universidad.

variadas como sus contextos específicos y seguramente muchos de estos se encuentran fuera de los modelos académicos eurocentrados.

Para la facultad es importante recalcar que sus egresados no sólo se han posicionado en el ámbito escolar de la educación musical, sino que su formación les ha permitido ubicarse en escenarios de gestión cultural, investigación y proyectos artísticos.

Añadiendo a esto algunos se encuentran ubicados en el campo educativo local y nacional, y muchos otros han participado en el diseño de programas de música en otras universidades y también hoy hacen parte del cuerpo de profesores de la licenciatura. Este enunciado busca enviar un mensaje claro a sus posibles aspirantes y hace alusión a la inquietud normalizada de los músicos sobre los campos de acción en los que se desenvolverán una vez sean egresados de la licenciatura.

Me parece importante recalcar el hecho de que de alguna manera se busca proteger al exalumno, muchos de ellos hacen parte activa de la universidad, pero también se abre la puerta hacia otros espacios universitarios, académicos, etc.

Otra parte que llamó mi atención fue el reconocimiento nacional e internacional del programa, de sus profesores y sus egresados y de los aportes que estos han hecho en el campo pedagógico musical, desde la docencia, la investigación y la proyección social. ¿Exactamente a qué hace referencia este apartado de la proyección social? ¿Es probable que se encuentre allí solamente para cumplir la cuota de lo social dentro del programa?.

Continuando con el análisis, el reconocimiento nacional e internacional del programa, tal vez se deba a los lineamientos musicales que sigue la universidad, ¿tienen un énfasis en los modelos eurocéntricos o en la creación musical local? O acaso su apuesta es por una epistemología del encuentro que permita el dialogo de diversos tipos de saber.

La licenciatura se encuentra demarcada por algunos objetivos que son; sentido, expectativa y campo de acción.

En el sentido el programa de música esboza el tipo de formación que quiere para sus egresados, dejando en claro que esta formación no solo hace énfasis en lo académico y profesional. “El arte es producción humana y es a su vez productora de lo humano”⁶³. Quiero cruzar esta idea del arte como productor de lo humano con el análisis de Carey (2007) donde se cuestiona sobre un tipo de arte que nos hace mejores:

La idea de que el arte puede mejorar a la gente data de la antigüedad clásica. Aristóteles enseñaba que la música formaba el carácter y debía ser parte de la educación de los jóvenes. Al escuchar música, aseveraba, “nuestras almas sufren un cambio”. La música despierta “cualidades morales”. No obstante, debe ser la clase de música correcta. La clase de música errada, particularmente la de la flauta- que Aristóteles consideraba “demasiado excitante”-, agrada a los “mecánicos, braceros y otros de esa calaña” y también a los esclavos y los niños, y su influencia es “vulgarizante”. (p.101)

Podría pensarse que estas ideas nada tienen que ver con nuestro contexto académico, pero cuando la facultad de artes asegura dedicarse a un arte productor de lo humano, ¿A que arte se hace referencia? ¿Cual es considerado el arte musical que despierta cualidades morales y cual el que es vulgarizante?.

Volviendo al análisis, se hace un énfasis en la búsqueda por parte de la facultad de la construcción de políticas educativas y culturales en el país, con la formación de profesionales éticos que tengan un compromiso más allá de las aulas de clase y que busquen la transformación y desarrollo de la pedagogía musical en Colombia.

¿Como se busca dicha transformación?, ¿Desde el pensamiento crítico y no la simple reproducción de modelos impuestos?. La licenciatura se proyecta al futuro como un espacio de reflexión y creación permanente en el campo de la educación musical, el fortalecimiento de “la identidad

⁶³ Esta frase hace parte de la presentación del programa de la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica Nacional.

profesional del educador, su valoración y proyección en el contexto social como trabajador de la cultura” (PEI, 1997: p.48) con esto se pretende liderar la gestión de proyectos en el ámbito nacional que tengan como marcos referenciales la música, cultura y pedagogía y que tengan eco en las políticas educativas renovando el discurso pedagógico y didáctico de las artes musicales.

Si la facultad pretende la renovación del discurso pedagógico, ¿Cuáles son los elementos que se están empleando para dicha transformación?

Continuando con el análisis en el campo de acción se retoman los elementos de investigación y renovación de las prácticas culturales con respecto al contexto y momento histórico y se plantea como eje principal para el desarrollo de dichas practicas el ámbito escolar aunque sin dejar de lado los espacios de gestión cultural e investigación.

Contextualización Programa de Artes Musicales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Academia Superior de Artes de Bogotá, según la resolución 020 del 29 de mayo de 1991 del Consejo Superior Universitario, se aprobaron los programas profesionales de Artes Escénicas, Artes Plásticas y Artes Musicales para ser ofrecidos en Convenio con el Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Con la resolución 307 del 17 de noviembre de 1992, del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, se concede la licencia de funcionamiento al Programa de Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su sede de Bogotá, en convenio con el Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

El proyecto curricular de artes musicales tiene como misión la construcción, apropiación, actualización y profesionalización de saberes y prácticas que conforman el campo musical y que esto responda a las

necesidades, distritales, regionales y nacionales, participando en la generación de conocimiento musical y la formación no solo de músicos sino también de ciudadanos a través de la generación de espacios artísticos, académicos e investigativos que reconozcan e interactúen en diversos contextos musicales, para contribuir al desarrollo cultural de la sociedad.

El contexto de este programa está mucho más delimitado si se lo compara con el de la Pedagógica, ya que hace referencia a las necesidades de la ciudad, la región y el país. Por otro lado me parece interesante la inclusión de la categoría ciudadano, como el habitante de la ciudad que genera un entorno artístico, para el desarrollo de la sociedad cultural.

Su visión se encuentra enmarcada en las políticas de inclusión cultural con respecto a la realidad de la ciudad y el país y afirma no solo tejer vínculos con las prácticas y saberes musicales de la academia sino también en otros contextos. Se fomenta la interdisciplinariedad del campo artístico y la creación de propuestas artísticas con un sentido de responsabilidad hacia los entornos socioculturales.

Estos aspectos aparecen de nuevo en los objetivos, que buscan responder a las necesidades distritales y nacionales de cualificación, actualización y formación profesional de los músicos de la ciudad y del país, proporcionando un espacio para el estudio del campo de la música y sus manifestaciones en la música académica occidental y las músicas locales y regionales de Colombia y América Latina, la inclusión de otras formas de arte musical más allá de las tradiciones académicas occidentales enriquecen el panorama musical nacional y lo complementan.

Otro de los objetivos de la academia es generar espacios de innovación educativa en la formación de músicos profesionales que hagan más eficaz el desarrollo de procesos formales, no formales e informales en educación e incentivar procesos de investigación musical interdisciplinaria que aporten a la producción de conocimiento en el campo artístico y cultural, también posibilitar el encuentro y la confrontación de diversas lógicas y formas de aproximación a saberes y prácticas de la música, como espacio prioritario para el fortalecimiento de la diversidad cultural.

Con este trabajo no se pretende negar la amplia tradición musical de Occidente, más bien se busca complementar dichas tradiciones desde el pensamiento de los intersticios y la crítica. Esto se puede rastrear en las palabras de Castro (2005) en su *Postcolonialismo para niños* en el que afirma que pensar desde Latinoamérica no es empezar de la nada como si el pensamiento iniciara con nosotros sino que la apuesta es por reapropiar críticamente todo lo que ha sido pensado desde siempre.

Examen de admisión, La universidad no es para todos

Las universidades cuentan con varios filtros de entrada, entrevistas, exámenes de aptitud, pruebas específicas. En el caso de las facultades de arte, en la modalidad musical se exigen unos conocimientos previos que se evalúan con un examen de admisión pero que en definitiva no responden las preguntas de los no admitidos. Es decir, no existe una retroalimentación real y obviamente tampoco dejan un horizonte muy alentador a la hora de presentar el examen nuevamente.

A simple vista parecería que después de presentado el examen se puede preparar mejor aquello en lo que se falló y que en una próxima oportunidad los resultados serán diferentes. La problemática frente al examen de admisión no termina allí, la cantidad de oferta frente a la demanda de cupos es desigual.

Aunque esta investigación no busca responder a ese tema específico sino a la construcción de un filtro que se encuentra construido con los elementos de la colonialidad esbozados en el segundo capítulo, hago la salvedad del conocimiento de otras problemáticas diversas que terminan afectando la construcción de éste.

Por otro lado, en estos filtros es muy común encontrar casos donde se enfatiza en la edad de los aspirantes⁶⁴ respondiendo a una especie de mitología clásica, en la que si el aspirante no empezó a los 4 años de edad

⁶⁴ Por lo menos en las facultades de arte musical.

su formación musical o viene de un linaje de músicos es considerado no apto. Continuando con un tipo de reproducción acrítica musical donde no se favorece el acto de cuestionarse y se dejan de lado otras formas de creación.

Un elemento que se relaciona con la problemática de los estudios musicales y la edad del aspirante se encuentra en el prologo de *La Música Clásica 1600 - 1825* de Carlin (1993) donde se refiere a Mozart como: “El excepcional ‘niño prodigio’, cuyo talento musical comenzó a hacerse evidente prácticamente desde la cuna”. (pp. 8, 9) Dichos elementos, el niño superdotado con capacidades extraordinarias que recrea la imagen eurocentrada del músico talentoso es apropiada por los espacios musicales universitarios pretendiendo desde los filtros de entrada perfilar a los aspirantes.

Esta imagen está relacionada con la imposición del patrón colonial, basados en la reproducción y la relación jerarquizada de identidades europeas y no europeas y la interacción de mecanismos de dominación para preservar el fundamento histórico de estas diferencias, el filtro como mecanismo que preserva la diferencia y el imaginario de desarrollo a donde supuestamente tiene que llegar todo músico que pretenda la universalidad.

Siguiendo con el músico Mozart que hace parte de la tradición musical del imperio austrohúngaro repetida y reconfigurada bajo los preceptos de música culta y universal. Carlin (1993) expone un perfil titulado *El pequeño virtuoso* donde es posible rastrear elementos que se naturalizaron en la academia musical occidental:

Mozart nació superdotado, con un oído excepcionalmente desarrollado; no solo le permitía repetir de inmediato y en forma exacta cualquier sonido acabado de escuchar, sino identificar además los intervalos o espacios entre dos notas (tonos y semitonos), reproducir con exactitud cualquier melodía y reconocer de inmediato la más imperceptible desafinación de voz o de un instrumento. Todos esos talentos manifiestos desde los 3 años lo llevaron muy pronto a

dominar el clavicordio y luego el violín. A los 5 ya era un consumado virtuoso (p.77).

Las características y habilidades musicales de Mozart se toman como modelo para generar la imagen de lo que se pretende en un músico académico, dichas características a su vez responden a un contexto histórico y cultural específico, por lo que aunque aspiren al universal están ancladas a un patrón cultural, que al imponerlo se convierte en un acto arbitrario.

Para complementar esta idea retomo la introducción de la versión en español de *La reproducción*, Subirats (1977) citada por Ávila (2005) afirma que:

Toda cultura académica es arbitraria, pues su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo.

Por otra parte, para vencer las resistencias de las formas culturales antagónicas, el sistema escolar necesita recurrir a la violencia, violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas (...) pero que tiene siempre por efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda forma cultural, y la sumisión de sus portadores (p.164).

Este fragmento se encuentra estrechamente relacionado con los exámenes de admisión para los programas de música, esta supuesta validez responde a los gustos específicos y la escuela musical en la que se educó a quien configura el examen. Es así como para algunos será más importante valorar la creación sobre la interpretación, improvisación o escuela clásica, sobre otras expresiones musicales y aunque se pretende una mirada objetiva científica siempre se estará en un espacio personal y subjetivo al construir este tipo de estructuras de evaluación.

Siguiendo con el tema Ávila (2005) expone lo que Bordieu y Passeron (1970) ubican como otra forma de violencia simbólica, el examen que se constituye como un mecanismo eficaz de legitimación y encubrimiento de la

ventaja con la que cuentan y parten las clases dominantes. El examen aparece como un espacio en el que todos quedan sometidos a las mismas reglas, propiciando una igualdad escolar, así la oposición entre aprobados y suspendidos funciona como método de invisibilización entre privilegiados y desfavorecidos por el sistema y además disimulando las relaciones entre el sistema educativo y la estructura de clases.

En el caso específico de un aspirante a la carrera de composición en la que se exigen unos conocimientos previos de piano clásico, el examen es necesariamente excluyente con aquellos que no tuvieron la posibilidad de iniciar dichos estudios a una edad temprana y definitivamente el horizonte sería diferente si la información que se exige no estuviera marcadamente influenciada por tradiciones foráneas sino que respondiera de una manera más lógica al contexto. Es importante recalcar que los espacios donde se imparten dichos conocimientos son reducidos y no todos pueden acceder a éstos, aunque en el examen se exija a todos por igual.

¿Cuales son los lugares donde se imparten clases de artes o clases de música que preparen verdaderamente para un examen como este? Es muy común encontrarse con situaciones donde los primeros afectados por los recortes de presupuesto son los programas artísticos y en muchos otros casos es la ausencia de estos espacios dentro de los programas la que se evidencia. Por ende esta preparación favorece a un grupo específico de la sociedad y excluye al resto. Estos grupos de inclusión para el caso de la Argentina⁶⁵ son denominados por Tiramonti y Ziegler (2008) como sectores de privilegio⁶⁶, afirman que al no poder incluir estos grupos sociales en la categoría de elite como en los casos específicos de Francia o Brasil donde si existen sectores únicos que monopolizan el conjunto de capitales materiales y simbólicos, los ubican dentro de esta categoría. Estos sectores de

⁶⁵ El caso de la facultad de música en la Argentina es completamente diferente al nuestro, allí todos los aspirantes tienen un cupo en la Universidad pública.

⁶⁶ En esta investigación tomaré el concepto de sector de privilegio para adoptarlo al caso de Colombia. No pude rastrear un monopolio de elites, pero si el comportamiento al que hacen alusión Tiramonti y Ziegler (2008).

privilegio acceden a posiciones identificadas dentro de lo que podríamos denominar como comportamiento de elite.

Para complementar, el examen de admisión sin pasar por un análisis crítico parece favorecer una formación igualitaria con posibilidades abiertas para todo el conjunto de la sociedad, no obstante las ideas de Tiramonti y Ziegler (2008) en las que expone que se mantiene una sombra sobre el complejo entramado de estrategias con las que la sociedad pone en funcionamiento las oportunidades para los diferentes sectores sociales, son aplicables a los exámenes de admisión. Estas oportunidades en conclusión nunca son las mismas para todos, porque no todos tenemos los mismos capitales materiales o simbólicos, aunque con el filtro de admisión se pretendan obviar todas las diferencias.

Examen de admisión para la Licenciatura en Música

El examen de admisión para el programa de música en la Universidad Pedagógica Nacional comprende:

Prueba de potencialidad pedagógica

Prueba de teoría musical y dictado musical

Prueba de lectura rítmico-melódica

Prueba de instrumento

La prueba de potencialidad pedagógica tiene como objetivo, rastrear las capacidades de los aspirantes frente a situaciones del entorno académico, y poder seleccionar a aquellos que responden al carácter pedagógico de la Universidad, ya que las pruebas Saber 11 no evalúan este aspecto, es una prueba de comprensión de lectura y selección múltiple, las preguntas tienen dos tipos, a continuación citaré dos ejemplos:

Pregunta tipo I

La maestra observa sistemáticamente que Juanita, de 5 años, no juega con sus compañeros en la hora del recreo. Ante tal situación, lo primero que la maestra debe hacer es

- A. tratar de involucrarla en un juego con otros niños y observar su reacción
- B. dejarla sola porque es parte de su personalidad, y además se encuentra en una etapa egocéntrica
- C. hablar con los padres de la menor para buscar causas de su comportamiento
- D. remitirla a un especialista porque es raro ver a un niño solitario a esa edad
- E. pasar más tiempo con la niña para conocerla mejor

La respuesta más acertada según el simulacro de examen es la A que tiene un componente psicosocial donde lo primero que se busca es tratar de solucionar el problema directamente con la niña antes que buscar otras instancias, de esta manera observando los resultados se podrá planificar un próximo paso.

Las preguntas de este examen buscan situar a los aspirantes en situaciones con las que tiene que lidiar un profesor en la cotidianidad, en la comunidad donde labora, con sus estudiantes, compañeros, etc.

Al comparar este tipo de preguntas con las del núcleo específico musical es notable la presencia de elementos propios del sentido común en la construcción de la prueba. Prieto (2001) expone la necesidad de "Evaluar actividades que sean significativas para el alumno, es decir, que tengan su aplicación práctica en situaciones de la "vida real". (p.334)

Mientras que las preguntas de música se quedan en un espacio mucho más técnico las de la prueba de potencialidad pedagógica se valen

de situaciones reales. Esta diferencia acrecienta aún más el cisma que existe en la academia occidental entre la música y la vida diaria.

Pregunta tipo II

Esta sección del examen cuenta con una introducción de opción múltiple, que le permitirá al aspirante tomar una decisión basándose en una afirmación y una razón de la siguiente manera:

Si la afirmación y la razón son verdaderas y la razón es una explicación correcta de la afirmación se marca A.

Si la afirmación y la razón son verdaderas pero la razón no es una correcta explicación de la afirmación, se marca B.

Si la afirmación es verdadera, pero la razón es una proposición falsa se marca C.

Si la afirmación es falsa, pero la razón es una proposición verdadera, se marca D.

Si tanto la afirmación como la razón son proposiciones falsas se marca E.

A continuación un ejemplo tomado del simulacro de la prueba de potencialidad pedagógica:

El trabajo artístico permite reconocer a su autor por sus rasgos y expresiones

PORQUE Una obra de arte expresa la sensibilidad y creatividad del artista.

Según el simulacro de examen la respuesta más acertada de nuevo es la A, esta respuesta tiene un componente comunicativo. Tanto la afirmación como la razón son verdaderas. Además, la razón explica la afirmación en cuanto “una obra de arte” deja ver por sí misma el sentimiento del artista en el momento de producirla.

Es curioso encontrar preguntas en esta parte del examen que hacen referencia a las artes, sin embargo este tipo de preguntas no aparecen más en el examen de admisión específico.

Examen específico para la Licenciatura en Música

La prueba de teoría musical y dictado musical, tiene como elementos un dictado rítmico-melódico en tonalidad mayor, que contiene figuras de redonda, blanca, negra, corchea, semicorchea y tresillo de corcheas, con sus respectivos silencios, ligaduras, figuras con puntillo, síncopa y contratiempo.

Además de la identificación de intervalos melódicos y armónicos, mayores, menores, justos, aumentados y disminuidos. Acordes mayores, menores, aumentados, disminuidos y séptima de dominante. Armaduras y escalas de todas las tonalidades mayores y menores.

Todos estos elementos musicales hacen parte de la teoría occidental, donde prima la grafía y el reconocimiento de sus unidades. La tonalidad mayor hace referencia a la escala temperada⁶⁷, las figuras rítmicas, la identificación de alturas, intervalos y acordes son elementos constitutivos de la música occidental, los elementos de la oralidad y la creación se dejan de lado en este segundo filtro. En este punto se evidencian varios rasgos del patrón colonial, se despojan las identidades originales y se favorece la reproducción y la relación jerarquizada de identidades europeas y no europeas.

Estas teorías musicales son construcciones culturales, Menuhin y Davis (1981) expresan la importancia de recordar que el sonido que una cultura considera hermoso no necesariamente tiene que ser grato para otra cultura, ejemplifican cómo en África algunos pueblos vecinos tienen

⁶⁷ La escala temperada es una construcción de sonidos, que hace parte de la tradición musical occidental, se empezó a emplear en el Barroco, en esta escala de manera artificial sostenidos y bemoles se igualan generando la enarmonía.

conceptos diferentes de belleza. Por tanto tomar los elementos musicales occidentales como la única posibilidad para evaluar las capacidades musicales de un aspirante, está dejando de lado prácticamente todas las otras tradiciones.

La prueba rítmico- melódica hace un énfasis en el desarrollo de las habilidades de memorización, reconocimiento auditivo y escritura en grafía musical occidental. En cuanto a notación musical: figuraciones rítmicas, manejo del pentagrama musical, escalas tonales (mayores y menores) y armaduras. En este punto, el aspirante demuestra su capacidad de lectura rítmico-melódica frente a los profesores jurados, quienes determinarán si sus aptitudes musicales son adecuadas para continuar en el proceso de admisión.

Frente a la grafía occidental que es la referencia más importante en este punto del examen, Menuhin y Davis (1981) exponen:

Con la escritura de la música, la división entre compositor e intérprete se ensanchó (...) La notación surgió, en parte, de la necesidad del trabajo colectivo, y la música reflejó naturalmente ese hecho social (...) Nuestra actual notación occidental es un sistema taquigráfico flexible, mucho más rápido de leer, pero con ciertas limitaciones. La notación se ha integrado tanto a nuestra vida musical, que no podemos imaginar este arte sin ella. La escritura musical ha conservado para nosotros las obras maestras perdurables que están más allá del mundo cotidiano desechable y renovable y nuestra cultura musical depende tanto de aquélla como la literatura depende del libro impreso. Sin embargo, como intérprete, también estoy consciente de que debemos compensar esa dependencia, que es esencial contar con una imaginación vivaz, con una inteligencia intuitiva y sensible. De lo contrario, las notas escritas en el papel adquieren más importancia que la propia música que intentan transmitir. (p.73)

Este escrito exalta las bondades de la grafía occidental pero además deja en claro unos puntos importantes: el sistema tiene limitaciones, la grafía

occidental no permite la representación de algunos elementos de otras tradiciones musicales. Y se le ha dado una importancia tal que en aspectos formales muchas veces sobrepasa a la misma música. No olviden que Verdi (s.f.) solía decir que en la música había algo más importante que melodía y armonía; la música misma. Por lo que es relevante ubicar las teorías como herramientas que complementan a la actividad musical más no la suplen.

Es posible establecer una relación entre los elementos presentes en el examen de admisión y el cuarto rasgo de la colonialidad del poder que hace referencia a la imposición del patrón para preservar la diferencia histórica. En este examen existe un predominio de los elementos propios de la academia musical occidental. Menuhin y Davis (1981) analizan algunos de ellos en este tipo de arte:

La música tardó mucho tiempo en florecer en el Occidente, pero eso no careció de ventajas. El tiempo nos permitió absorber todos los adelantos del pasado y utilizarlos con nuevos propósitos. El Occidente dominó la escala y desarrolló la armonía en una nueva forma, construyéndola tanto vertical como horizontalmente y creando un nuevo lenguaje que nunca antes se había oído. Este proceso requirió más de mil años. (...) Este fue el impulso que cinceló la evolución de la música occidental en su lucha de muchos siglos por llegar a ser lo que ahora conocemos y que, en gran medida, vemos como lo más natural. (p.2)

El texto de Menuhin y Davis (1981) se relaciona con el examen de admisión dada la naturalización de un sistema basado en escalas, armonía y relaciones jerárquicas de verticalidad para el caso de los acordes y de horizontalidad para el caso de la melodía. A su vez la academia musical occidental no concibe una creación no tenga en cuenta alguno de estos elementos.

Por otro lado se representa a la teoría musical occidental dentro de una línea evolutiva, este concepto lo relaciono con algunos de los rasgos de la colonialidad del poder, las tradiciones del pasado tomadas por Occidente

fueron de alguna manera *mejoradas*, ese concepto perpetúa la diferencia histórica y es un concepto emparentado con la colonialidad del saber⁶⁸.

Siguiendo con el análisis del arte musical occidental me parece importante recalcar que en el texto Occidente dominó la escala y desarrolló la armonía de una nueva forma, esta afirmación la relaciono con el rasgo de la colonialidad que explica el movimiento y desenvolvimiento histórico a largo plazo, la escala dominada por Occidente parece en un principio material salvaje, primitivo e inacabado que luego fue mejorado, y ese es un recurso de manipulación histórico similar al de los idiomas escritos con respecto a los idiomas de tradición oral. Estos idiomas son comparables a los sistemas de notación, como la música escrita de tradición occidental, con los que se equipara constantemente a las tradiciones orales y musicales del resto del mundo, en el mismo juego evolutivo.

Para finalizar el análisis del examen de admisión se incluye la prueba de instrumento que toma los diferentes elementos de grafía y teoría musical occidental y los vuelca hacia un campo específico; la mayoría de los instrumentos que se ofrecen como opción son los instrumentos legitimados por Occidente, violín, guitarra, piano, bajo, flauta travesa, etc.

Aunque existen opciones de instrumentos tradicionales son superados en número por las opciones occidentales. El sentir generalizado de algunos interpretes de música latinoamericana que emplean el charango o el cuatro llanero pone de manifiesto que sus instrumentos son tomados por la academia como primitivos porque no tienen literatura con la misma trayectoria de los instrumentos clásicos de Occidente. Algunos de éstos cuentan con literatura de varios siglos atrás.

Esta idea se encuentra naturalizada desde el examen de admisión donde se privilegia el uso de algunos instrumentos y la aplicación de los sistemas de notación occidental a estos, en lo que Quijano (2000) llama masiva formación discursiva de construcción europea, donde Europa es tomada como Occidente.

⁶⁸ Enunciado en el segundo capítulo de la presente investigación.

Según éste académico dichos elementos pueden ubicarse dentro de la construcción que tiene como supuesto básico el carácter universal de la experiencia europea y que propone la universalidad desde un imaginario particular, denominado también parroquialismo.

Otro de los aspectos que me parece importante destacar es el carácter eliminatorio de la prueba, el aspirante avanza en el examen conforme demuestra suficiencia en cada una de las secciones. En esta característica se evidencia el privilegio de elementos teóricos y técnicos sobre los prácticos.

Examen de admisión para el programa de Artes Musicales

El programa en Artes Musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá emplea un formato de examen de admisión en el que se incluye un elemento de diferencia con respecto al programa de la Pedagógica, la ASAB cuenta con un programa de acompañamiento. El texto con el que se presenta el preparatorio expresa que el principal objetivo es proporcionar un espacio académico de alta calidad para los jóvenes de la ciudad y que está orientado a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las destrezas que les permitan iniciar posteriormente su formación en programas de educación musical universitaria.

El Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB ofrece los siguientes instrumentos: flauta traversa, clarinete, trompeta, trombón, saxofón, percusión (batería, percusión latina, percusión sinfónica), piano, canto, violín, viola, violonchelo, guitarra acústica, cuatro, tiple, bandola andina, arpa llanera, contrabajo, bajo eléctrico, guitarra eléctrica, tuba, oboe, eufonio (bombardino), charango y fagot.

Aunque este proyecto incluye instrumentos, como el tiple, el cuatro, la bandola o el charango, aún son superados en número por los de la tradición occidental. En la búsqueda de elementos constitutivos de la colonialidad dentro de estos programas musicales relaciono el rasgo que muestra la objetivación negativa desde uno mismo. En relación con los instrumentos de

producción local que no hacen parte de la música occidental y que reciben una valoración *exótica* y un reconocimiento de inferioridad por parte de la academia y la comunidad artística.

A su vez este privilegio guarda una estrecha relación con ideas de la modernidad, como lo son: el desarrollo y la tecnología, además de seguir los gustos específicos de una parte de la sociedad. Isaza (2010) rastreó las problemáticas de instrumentos como la vihuela en los siglos XVII y XVIII y expresa como perdieron preponderancia en los espacios de la música profesional porque la alta sociedad prefirió otros como la guitarra. En este caso existe una marcada diferencia entre instrumentos populares y profesionales, la cual se verá reflejada en los programas musicales universitarios, donde los instrumentos occidentales tienen un lugar privilegiado.

Acerca del reconocimiento del que la guitarra goza en la tradición occidental, Isaza (2010) expone:

Compositores italianos radicados en España dieron con sus obras gran popularidad a la guitarra; esta popularidad pasó al reino austriaco, que había compartido con España dinastía reinante; la guitarra fue un instrumento ejecutado y querido en las altas sociedades de ambos países, haciendo que compositores de la talla de Beethoven, arreglaran varias de sus composiciones para aquellos que la practicaban. (p.190)

La figura del experto que avala en este caso es la del compositor Beethoven, junto a la imagen de los compositores italianos, por otro lado la objetivación negativa abarca la producción personal de conocimientos y herramientas, por supuesto instrumentos musicales, considerados tecnologías en desarrollo o mejor, *en vías de desarrollo*. El privilegiar instrumentos es común en la tradición académica occidental, por su afán de organizar y estratificar.

Para complementar esta idea, Pearson y Gilbert (2003) afirman que el estado tecnológico de algunos instrumentos musicales se ha utilizado en los

espacios de crítica musical para reclamar la autenticidad y superioridad estética de una práctica en especial.

Es decir que algunos instrumentos se consideran superiores por diferentes razones, entre las que se encuentran que algunos hagan parte de las tradiciones de escritura musical. Es posible establecer una relación con las ideas de Pearson y Gilbert (2003) donde plantean que la alta tecnología no se escapa de este tipo de señalamientos donde la presencia de un sintetizador o un computador degrada el estado ontológico de la música y es considerada muchas veces como artificial, en oposición a las llamadas músicas reales o ejecutadas.

Por otro lado los instrumentos que se encuentran fuera de la tradición escalística de occidente o aquellos en los que no es posible interpretar las obras de la tradición occidental, son degradados por parte de la academia con etiquetas como *primitivo* y *exótico*, además de entrar en la citada oposición con las músicas legitimadas por la academia musical occidental.

En muchas ocasiones la inclusión de estos instrumentos en programas y obras se debió más a un afán de construcción de la imagen erudita eurocentrada que a un proceso de alteridad. Isaza (2010) encontró que la cultura europea del barroco “tendía a incluir aquello que le parecía raro, exótico, llamativo y que tocaba una fibra particular en las representaciones eurocristianas del mundo” (p.134). Es probable que esto haya impulsado el privilegio de unos instrumentos sobre otros y naturalizado posteriormente, lo cual se refleja en los planes de formación musical de los escenarios de educación superior objeto de esta investigación.

Continuando con el análisis del examen de admisión del preparatorio encontramos una prueba de habilidades que hace referencia a las capacidades auditivas:

Prueba de aptitud Audio

Es una prueba que evalúa aptitudes auditivas y conocimientos básicos de entrenamiento auditivo. Mediante un software de computador se

presentan diferentes eventos sonoros que el aspirante identifica directamente en la pantalla con el cursor del *mouse*.

Esta sección del examen está basada en la discriminación de alturas, El aspirante por ejemplo escucha tres sonidos y tiene que organizarlos en una escala de valores dependiendo de que sean graves o agudos comparándolos entre si. Es una prueba muy intuitiva que casi podría considerarse un juego. En la academia occidental muchas veces las prácticas musicales son disociadas de otras actividades de la vida diaria, Ahora bien, la suma del carácter lúdico en una prueba no necesariamente la obliga a despojarse de su rigurosidad.

Recordemos que existe una integración de significado entre las palabras jugar y tocar (música) en el idioma ingles, *Play*. Dicha relación no es tenida en cuenta en los exámenes de admisión que en tanto filtros, aunque no lo pretendan en muchas ocasiones amedrentan a los aspirantes. Además la propuesta de un espacio conjunto entre las dos actividades es posible en este tipo de pruebas.

Como complemento de esta idea McLeod (1974, citado en Ochoa, Santamaría y Sevilla, 2010, p.12) expone que “es casi imposible definir la música como una entidad aparte de otros fenómenos sonoros sociales”. La fiesta, el juego, la vida y la muerte se celebran no sólo como parte sino que en muchas ocasiones se consideran el mismo fenómeno sonoro, o al menos así sucede en los espacios al margen de las experiencias académicas occidentales.

Prueba de Ejecución Instrumental

Es una evaluación de la solvencia mínima requerida en cada instrumento según los criterios de exigencia expuestos en el instructivo. El aspirante prepara un repertorio mínimo en el énfasis específico en el que desea realizar su formación preparatoria para entrar a carrera y presenta un examen frente al jurado con las obras y/o requerimientos expuestos mas adelante en este instructivo.

Debe demostrar conocimientos, habilidades y competencias mínimas que le permitan iniciar una formación previa a la formación profesional en el instrumento seleccionado por el aspirante mismo.

Los criterios mínimos de exigencia varían de un instrumento a otro, básicamente la prueba emplea reproducción de escalas y preparación de una pieza escogida, estas pruebas ubican los instrumentos en su contexto específico. Para los aspirantes de arpa llanera, por ejemplo, se exige una ejecución de arpegios a dos manos, tríada con duplicación en sus inversiones y acordes de séptima, Escalas ascendentes y descendentes a una y dos manos. Además de la ejecución de una tonada, y un pasaje, que son estructuras tradicionales de la música llanera.

Para el caso de la bandola andina se exigen escalas mayores, en dos octavas, y la reproducción de una obra colombiana y una latinoamericana de elección libre. Los instrumentos musicales históricamente se desarrollaron en espacios de encuentro cultural, en los intersticios.

Como un referente para fundamentar dichos espacios de encuentro y desarrollo retomo los planteamientos del texto sobre música Tribal en Oriente de Locatelli (1980), que en la sección de los laúdes hace un rastreo organológico hasta llegar al origen de los instrumentos de cuerda pulsada como la guitarra:

(...) el laúd es un cordófono compuesto en el cual las cuerdas corren desde un cuerpo de resonancia, en cuyo extremo inferior se sujetan, hasta un mango (porta-cuerdas) donde se fijan y tensan con clavijas u otro medio. Las cuerdas, melódicas, marchan paralelas al cuerpo y al mango y son pisadas sobre éste, con una mano, mientras la otra tañe las cuerdas con un plectro, uñil o con los dedos. Este es el principio que rige la mayoría de los cordófonos europeos de la era cristiana (...) Se cree que el origen del laúd debe buscarse en pueblos bárbaros de las montañas del noroeste asiático, que entraron en contacto con las civilizaciones de los pueblos mesopotámicos. (p. 132)

La creación musical no responde a las lógicas fronterizas ni a las relaciones jerárquicas, a la dicotomía oriente, occidente o escalas evolutivas, esto es posible comprobarlo en la música que se hace en dos países como Colombia y Venezuela, en los llanos orientales las lógicas culturales permitieron la emergencia de una tradición musical, pero ésta no responde a ninguna de las referentes antes citados. Acerca de la negación por parte de la ciencia de los estados de simultaneidad que es posible rastrear en diversos espacios de creación Castro (2005) expone:

Durante la segunda mitad del siglo XVIII, con los escritos de Turgot, Bossuet y Condorcet, el proyecto ilustrado de una ciencia del hombre buscó reconstruir la evolución histórica de la sociedad humana. Pero el proyecto enfrentaba un serio problema metodológico: ¿cómo realizar observaciones empíricas del pasado? Si lo que caracteriza una observación científica es precisamente el “método experimental de razonamiento” que le garantiza ubicarse en el punto cero, (...) ciertamente no es posible tener observaciones científicas sino de sociedades que viven en el presente; pero si es posible defender racionalmente la hipótesis de que algunas sociedades han permanecido estancadas en su evolución histórica, mientras que otras han realizado progresos ulteriores. (p.33)

Si el pasado de un instrumento como la guitarra, la bandola, el cuatro llanero, el bajo o la guitarra eléctrica, es el laúd y el pasado de éste se remonta a herramientas de caza como el arco, ¿cómo se defiende la idea del estancamiento histórico? Si la tecnología base de cada instrumento sigue siendo la misma, cuerdas tensadas sobre un cuerpo de madera. ¿Acaso esta idea se defiende desde la diferencia de los pueblos ágrafos, de tradición oral *a contrario sensu* de las tradiciones de grafía occidental?

Siguiendo con más ejemplos se halla el examen de canto donde se interpreta una obra de repertorio lírico y una de repertorio popular, para evidenciar capacidades vocales e interpretativas que no se limitan a un repertorio de música clásica como sucede en tantos otros espacios, que tienen una marcada influencia del conservatorio. Acerca de esta

problemática centrada específicamente en el bambuco pero aplicable a otras músicas tradicionales, Santamaría (2007) encontró que:

A finales de siglo XIX, la Academia Nacional de Música de Bogotá era la única institución de enseñanza musical formal del país, y allí recibieron parte de su formación Morales Pino y otros músicos comprometidos con el desarrollo del repertorio de música nacional (Duque, 2000). Fundada en 1882, por Jorge Price, hijo de un comerciante inglés aficionado a la música y un activo miembro de la vida cultural bogotana, la Academia formalizó la enseñanza del oficio, que antes se hacía de manera no sistemática, por medio de maestros privados que no tenían un título profesional. A pesar de su relativo éxito como empresa cultural, la Academia sufrió graves altibajos financieros y tuvo que interrumpir actividades en 1899 con motivo de la Guerra de los Mil Días (1899-1902). La Academia fue reabierta en 1905 y, cinco años más tarde, fue puesta en manos del compositor Guillermo Uribe Holguín, un músico de apellidos aristocráticos, que acababa de terminar sus estudios en la Scholla Cantorum de París, gracias a una beca del gobierno nacional. El nuevo director cambió el nombre de la institución —que pasó a llamarse Conservatorio Nacional—, reestructuró y fortaleció su funcionamiento, e impuso un currículo de estudios basado en el modelo de conservatorio francés; una de las consecuencias de la reforma fue la exclusión de la práctica de cualquier tipo de música no académica dentro de la escuela, incluyendo, por supuesto, el bambuco. (p. 202)

En este texto se evidencia el comportamiento excluyente con la tradición musical del país que conservan algunos centros educativos aún después de casi un siglo. Aunque son notables los avances en una epistemología musical del encuentro que sin negar la tradición occidental no recrea los lineamientos de una lógica jerárquica.

Continuando con el análisis de la prueba de admisión para artes musicales en las instituciones ya mencionadas empleo el caso del charango, donde de nuevo se exige la reproducción de escalas mayores, una melodía

de una pieza musical preferiblemente de repertorio andino latinoamericano. Acompañamiento rítmico armónico de una pieza de repertorio andino latinoamericano, y la Interpretación de una obra de repertorio lírico y otra de repertorio popular.

Este instrumento se gestó en el encuentro de las tradiciones indígenas con las tradiciones musicales de occidente y su revisión mantiene elementos de las dos en el examen, con lo que se valida este tipo de conocimiento en los intersticios. Para Castro (2000 citado por Santamaría 2007) la escuela: “es una de las instituciones legitimadas del Estado, en donde se forma al ciudadano ideal, de acuerdo con los cánones de la civilización; y una de sus funciones es definir cuál conocimiento es científico y cuál no lo es”. (p 203)

Además en la prueba mencionada se incluyen algunos instrumentos como el clarinete para interpretar piezas tanto de la tradición occidental como del repertorio de música colombiana, aunque la enunciación de los elementos occidentales deje entrever un afán universalista:

Interpretar dos partes ó movimientos contrastantes (lento-rápido) de una obra de la literatura universal del clarinete ó adaptación ó parte de obra para banda u otro formato. Interpretar una pieza ó movimiento de obra del repertorio latinoamericano o colombiano de libre elección. (ASAB 2012, p.5)

La literatura para clarinete llamada universal hace parte de la tradición de grafía musical occidental, en la enunciación del examen existen rasgos del patrón colonial, y es posible rastrear la relación asimétrica entre una literatura y otra. Aunque las dos se encuentran presentes en el examen una es denominada universal frente a la producción local. De nuevo Occidente es tomado como el universo, desconociendo al resto del mundo.

Para complementar la idea de la relación asimétrica de las tradiciones de grafía y ágrafas Locatelli (1980) expone:

Le corresponde a los griegos el honor de iniciar la historia musical propiamente dicha, si entendemos como tal aquella que se consigna

mediante una escritura. No cabe duda que la notación musical permite dominar y analizar mejor el fenómeno sonoro, facilitando la reflexión teórica y liberando el devenir musical de la aleatoriedad implícita en toda transmisión oral. La aparición de la notación musical es, pues, tan importante para la historia de la música como lo es para la humanidad la invención de la escritura, que significa en cierto modo, “un dominio espiritual sobre el mundo”. (p.89)

Es importante analizar varios elementos del texto, como primera medida está el elemento de la historia musical propiamente dicha, cuando sabemos que las tradiciones musicales orales llevaban una historia de tiempo atrás con respecto a aquellas cimentadas en la grafía, el mismo Wiora (1961) citado por Locatelli (1981) en su prólogo propone “que se acepte también como fuente valedera de la historia musical, para periodos más antiguos, las tradiciones que se han conservado en forma oral en regiones aisladas o alejadas de las grandes urbes”. (VIII) y esto pone en entre dicho la condición de historia musical de Occidente como universal.

Por otro lado el texto favorece la idea de superioridad de las tradiciones escritas frente a las ágrafas, la gravedad de esta afirmación radica en que si tomamos una música tradicional como la norteamericana que emplea elementos de improvisación, y la ponemos como superior en una relación jerárquica frente a otras como la tradición musical de la India esto sólo puede ser defendido desde el pobre argumento de que una tiene una representación gráfica y la otra una oral.

Por último Locatelli (1980) afirma que no cabe duda de la superioridad de los sistemas gráficos musicales y su capacidad para dominar y analizar el fenómeno sonoro, aunque definitivamente está desconociendo dispositivos que son más eficaces para dicha tarea, Bejarano (2006) expone que “Con el micrófono, el fonógrafo y el altoparlante se completó la cadena básica de reproducción electroacústica y mediante esta los sonidos pudieron ser

atrapados en su atmósfera natural y originaria, arrancados de ella y **transportados**⁶⁹ íntegramente a un escenario diferente”. (p. 10)

Estas tecnologías son más eficaces para el análisis y reproducción de eventos sonoros y se encuentran fuera de lo que Locatelli (1980) llama la aleatoriedad implícita en toda tradición oral, finalmente la graffía no es otra cosa que una herramienta para fijar un evento sonoro, pero que en definitiva deja de lado varios elementos constitutivos del sonido⁷⁰ y eso evidencia la presencia de la misma aleatoriedad de la tradición oral, de la que supuestamente carece.

El siguiente punto en el examen de admisión del preparatorio está destinado a la reproducción:

Prueba de reproducción

Se evalúa la capacidad de repetir diferentes patrones tanto rítmicos como melódicos. El aspirante escucha una grabación en la que se le dan las instrucciones exactas de lo que debe realizar y responde inmediatamente frente al docente evaluador.

La reproducción es uno de los elementos determinantes en esta investigación, Bücher (1914) citado por Locatelli (1980) “sostiene que la música tuvo su origen en movimientos corporales rítmicos, especialmente los que se realizan para sincronizar trabajos colectivos, El trabajo en conjunto lleva al jadeo, y de éste a la música hay poco trecho”. (p. 4) Este texto hace una alusión a lo que en antropología de la música se denomina *work songs*, (canciones de trabajo) en esta parte del examen se favorece la idea del individuo cuando podrían recrearse los espacios musicales de canto

⁶⁹ El resaltado es del autor.

⁷⁰ El ultraserialismo musical en la Europa del siglo XX se basaba en la implementación de series en una composición específica pero aplicada a otros elementos como la dinámica, la imposibilidad de la reproducción de un intérprete humano permitió el desarrollo de la música mecánica y posteriormente de la música electroacústica y electrónica.

colectivo. Tobón (2010) expone acerca del canto colectivo en las culturas negras: “Cantar implica apropiar estructuras, recrear melódica y rítmicamente su cotidianidad”. (p 47)

Basándome en este tipo de reflexiones es posible tomar distancia frente a las ideas individualistas de la música occidental⁷¹, para Birenbaum (2010) “las prácticas sonoras no se limitan a la producción del sonido, ni mucho menos a un concepto occidental de música”. (p. 205) Aunque el examen de reproducción se califica individualmente, éste se desarrolla en colectivo, lo que implica la posibilidad de generar diferentes maneras de pensar la música, sus espacios y producción.

Con estos tres eventos concluye el examen de admisión para el preparatorio. Siguiendo con el análisis está el examen formal para el ingreso a la carrera de Artes musicales, que de igual manera que las pruebas correspondientes al preparatorio empieza con un filtro auditivo.

Prueba de Audición

Es una prueba que evalúa aptitudes auditivas y conocimientos básicos de entrenamiento auditivo. Mediante un software de computador se dictan diferentes eventos sonoros que el aspirante identifica directamente en la pantalla con el cursor del *mouse*.

Ésta parte de la prueba guarda las mismas características en el preparatorio y el filtro de carrera, salvo que en el examen de admisión para el programa formal no es eliminatoria. Una de las afirmaciones que llama mi atención es que en esta prueba también se está evaluando la capacidad de concentración, la capacidad de trabajar bajo presión del tiempo y la capacidad para recuperarse rápidamente de un error cometido. Ya que estas son aptitudes necesarias para llegar a ser buen músico profesional.

⁷¹ Algunos de los elementos individualistas de la música occidental son: el concepto de solista y la diferencia entre la música y las demás actividades de la vida. La música se vuelve un espacio especializado al que solo parte de la comunidad puede acceder como protagonista.

Las aptitudes descritas en esta sección del examen considero no son necesariamente las que constituyen a un músico y la referencia sobre un músico bueno me parece sumamente ambigua. ¿Cuáles son los músicos buenos y cuales son los músicos malos?

El siguiente punto en el examen está destinado al énfasis de instrumento o de arreglos musicales.

Prueba específica del énfasis escogido

Para el énfasis en Interpretación Instrumental cada aspirante deberá presentar una audición con los requerimientos especificados a continuación para cada instrumento:

Tiple

Bases ritmo-armónicas de acompañamiento de bambuco, pasillo, guabina, danza, torbellino y pasaje.

Melodía punteada de Palonegro, bambuco de José Eleuterio Suárez. Pequeño estudio para tiple solista.

Con relación a esta sección del examen que aborda el área de los instrumentos musicales y la legitimación de determinadas practicas encuentro el texto de Hernández (2007) *Colonialidad y poscolonialidad en Colombia* muy pertinente:

El punto cero de lo científico musical aparece entonces como un nuevo argumento para la legitimación de la actividad musical formal y, por esta vía, para la exclusión de cualquier tipo de música que no estuviera basada en los parámetros teóricos de la música europea. Esto incluye desde la técnica de composición hasta la construcción de los instrumentos. (p. 253)

El autor expone la imposición de unos parámetros para la construcción de instrumentos como el tiple, que sirve de ejemplo para representar esta sección del examen. Para que estos instrumentos pudieran

ingresar en la academia musical antes debieron pasar por procesos de “blanqueamiento”, como por ejemplo, la eliminación de sus raíces africanas e indígenas, así como la inscripción en sistemas de notación y teoría occidental. Por otro lado el tiple es un instrumento que hace parte de la organología del bambuco como genero musical, y éste a su vez se vio afectado por los procesos de blanqueamiento.

Con respecto al imaginario del bambuco por parte de las elites y sus verdaderas raíces Hernández (2007) expone:

Durante la primera mitad del siglo XIX, el bambuco (una danza a la que se le atribuyen orígenes africanos e indígenas), fue el primer género en ser reconocido específicamente como música *nacional*⁷². Esto sucedió en parte gracias al papel que varias fuentes le otorgan como un importante motivador para las tropas en la lucha independentista. Sin embargo, su procedencia campesina y mestiza hizo que los bambucos siguieran siendo vistos como músicas marginales para la élite letrada. (p. 251)

Una de las razones para que el bambuco, su organología y repertorio se acepten en la academia, es constituida por la posibilidad de representación con las teorías musicales de Occidente, la grafía y armonía, además del cruce formal con algunas danzas de procedencia europea, valeses, polkas, etc.

Aunque el aporte de la comunidad negra e indígena a la construcción del bambuco fue determinante, la reproducción musical de la academia favorece el material eurocentrado, por lo que las raíces se invisibilizan. Con respecto a estos antecedentes Muñoz (2010) expone:

Se habla además de un bambuco muy antiguo que se desarrolló en los cañaduzales del Cauca, y que los afros lo denominaban “bambuco” y lo acompañaban con violines y tamboras, que se movía en compás de 6/8, dando origen al bambuco viejo o currulao, lo cual

⁷² La cursiva es del autor.

hace suponer que puede ser cierta la hipótesis planteada. Dentro de la documentación consultada podemos deducir que el aporte del afro al bambuco es evidente. (p. 160)

Énfasis en composición y arreglos

El aspirante deberá entregar una carpeta que incluya una composición y un arreglo musical de su autoría y una prueba de desempeño con los siguientes puntos:

Análisis de los siguientes puntos sobre una pieza musical escrita para teclado: Forma, tonalidades principal y secundarias, identificación de los momentos de la modulación, tipos de cadencia, puntos de llegada (clímax), melodía, identificar las Notas de paso, Bordaduras, Retardos, Escapes, Apoyaturas y Anticipaciones.

Tocar en el teclado, -con su debida digitación-, cualquier escala mayor o menor. Como parte de la entrevista, los aspirantes deberán presentar una prueba de desempeño en el instrumento complementario elegido, cuyo contenido pueden seleccionar de manera autónoma. Esta última prueba no será eliminatoria por si sola, sino que será ponderada con el conjunto de pruebas del énfasis.

Los elementos que determinan esta parte del examen están marcadamente influenciados por las tradiciones musicales occidentales. Algunos aspectos sobre la creación musical en Grecia⁷³ retomados y naturalizados por la academia occidental son expuestos por Locatelli (1980):

Al público griego no le importaba demasiado la originalidad de las obras musicales. Por el contrario, ésta le molestaba. No le dejaba gozar ampliamente una obra musical desconocida, y tampoco juzgar al músico ejecutante (...) Aristóteles deja bien sentada esta

⁷³ Si bien el volver a los postulados de Grecia es un salto cronológico, las bases de la teoría musical occidental tienen su génesis allí, por lo que para demostrar la continuidad de dichas ideas se expone este texto.

característica del público griego cuando dice que es mucho más digno de ser gozado un fragmento musical ya conocido que una pieza musical inédita, pues el oyente tiene la posibilidad, al reconocer la melodía, de seguirla con el intelecto y gozarla más. Esta renuncia al cambio explicaría la lentitud con que evolucionó la música en la antigüedad. (p. 105)

Si bien en la sección del examen destinada a composición y arreglos se favorece la creación, ésta se encuentra mediada por todos los aspectos teóricos musicales de Occidente, forma, modulación, tonalidad, armonía, etc. Por lo que se relaciona con el texto anterior en tanto persiste la resistencia al cambio, heredada de las tradiciones musicales griegas.

Haciendo un análisis del espacio de composición éste no responde a las necesidades del contexto, sino al discurso musical que pretende la universalidad del eurocentrismo.

Si bien en el rastreo de los programas y exámenes de admisión encontré diversas referencias a la música tradicional, éstas responden a condiciones de cercanía y posibilidad de desenvolvimiento dentro de las lógicas propias de la academia musical occidental, el caso del bambuco como material de composición que se despojo de sus raíces negras para inscribirse en los sistemas musicales de grafía occidental.

Según Ana María Ochoa (1997 citada en Santamaría 2007):

(...) para que el bambuco adquiriera el estatus de música nacional primero debía criollizarse, es decir, atravesar un proceso de purificación que lo habilitara para representar el ideal del nuevo ciudadano republicano: varón, blanco, letrado. El bambuco ya había recorrido buena parte de ese camino al entrar en los salones aristocráticos y al comenzar a traducirse y fijarse en una tradición escrita. (p. 201)

La validación académica por otro lado siguió el mismo camino al inscribir la tradición musical de una manera fragmentada. Siguiendo con el

análisis del examen se encuentra la prueba de teoría musical que cuenta con los siguientes aspectos:

Fundamentos

En esta prueba se evalúan conocimientos de: Intervalos: intervalos simples y compuestos. Tríadas: tríadas mayor, menor, aumentada y disminuida en estado fundamental e inversiones. Acordes con séptima: acordes M7, m7, o7, ø7, Mmaj7 y mMaj7 en estado fundamental e inversiones. Escalas: armaduras y estructura de escalas mayores (natural y armónica) y menores (natural, armónica y melódica).

Las relaciones observadas en esta sección del examen se relacionan con la idea de Fubini (2002) donde “El principio matemático de la música es, pues, universal, natural y fundacional de todas las artes” (...) (p. 85) Los fundamentos de esta sección están contruidos bajo estos preceptos de universalidad. Los intervalos, triadas y acordes son estructuras que se desprenden de la escala temperada elaborada por Occidente, con la que se finaliza esta sección de la prueba.

Relaciones tonales

Acordes sobre cada grado de la tonalidad mayor y menor, en estado fundamental e inversiones. transformación modal (cambio de modo) transporte, cifrados: funcional (grados armónicos: I, ii, iii, etc.) y alfabético (A, B, C, etc.).

La tonalidad es un invento teórico musical que se desarrolló a partir de la escala temperada, las relaciones entre acordes son los principios de la armonía que a su vez se desarrolló gracias a la grafía musical occidental, esta sección del examen reproduce los elementos constitutivos de la música y teoría occidentales, además de hacer un énfasis en la producción escrita.

Como complemento a la construcción de la imagen del músico de Occidente abordo el texto de Rameau (1765 citado en Fubini 2002):

Cuando se habla de un músico docto, generalmente, se entiende un hombre al que no se le escapa nada en las diferentes combinaciones

de notas, pero se le considera totalmente absorto en estas combinaciones como para sacrificarlo todo: el buen sentido, el sentimiento, el espíritu, la razón. Pues bien, ese no es más que un músico de escuela y en las escuelas se preocupan sólo de las notas y nada más. (p. 90)

La vigencia de este apartado con respecto a las preocupaciones de la academia es notoria, este tipo de filtros para la entrada al programa profesional de música están lejos de una mirada que integre el contexto, se evidencia sin embargo el afán académico por la reproducción de *las notas musicales y nada más*.

Relaciones rítmicas

En esta prueba se evalúan conocimientos de: Signos métricos en compases simples y compuestos: unidades métricas (valores equivalentes al pulso y a la división y a las subdivisiones del pulso) en diferentes signos métricos. Agrupamiento de valores rítmicos de acuerdo con diferentes signos métricos. Transporte métrico: traspaso de determinados patrones rítmicos de una métrica a otra manteniendo las mismas proporciones.

Diferentes elementos rítmicos emparentados con la academia occidental se recrean en el examen de admisión, este tipo de experiencias se encuentran basadas más en la grafía musical que en la propia práctica rítmica. Los conceptos de Schuller (1973) sirven para ejemplificar el ejercicio rítmico en un contexto académico:

En la ejecución de la música “clásica”, por ejemplo, existe una jerarquía de relaciones elementales en la cual la altura es considerada más importante que el ritmo. Un músico “clásico” puede y a veces debe ejecutar una serie de sonidos teniendo en cuenta únicamente la exactitud vertical (...) A menudo basta con ejecutar los sonidos exactamente en el momento adecuado (el aspecto vertical) *sin*⁷⁴ preocuparse por las exigencias horizontales del pasaje. (p. 19)

⁷⁴ El énfasis es del autor.

En el texto la correspondencia jerárquica favorece no solo a la altura sobre el ritmo, la verticalidad hace referencia a conceptos armónicos, es decir la construcción e interrelación de acordes. Por otro lado el sistema gráfico occidental no permite representar otras tradiciones musicales con la misma exactitud.

En un comentario aclaratorio sobre transcripciones de solos de Miles Davis elaborado por Carr (1998) se exponen diferentes imprecisiones del sistema de notación, dichos sistemas son empleados como herramienta de medición en los exámenes:

Las siguientes transcripciones de solos de Miles Davis no son más que aproximaciones. He intentado ser lo más exacto posible, pero la notación occidental es inadecuada para codificar con precisión las sutilezas de ritmo y de inflexiones tonales que caracterizan el jazz. En todos los casos se sugiere al lector que recurra a las grabaciones y escuche los solos en su contexto. (p. 567)

Muchas de las características rítmicas de tradiciones musicales que tienen como raíz la música negra (es el caso del jazz) escapan al uso de las herramientas de notación occidentales, simplemente porque el ritmo no se toma como base de dichos sistemas, es más una particularidad de carácter secundario. Una de las aclaraciones para esta dicotomía en la música académica occidental la expone Schuller (1973) en el siguiente texto:

Esta característica de la música europea se puede adscribir al hecho de que no se trata ya de música con función social (en el sentido elemental de estar relacionada con actividades físicas), y que por lo tanto ha desarrollado un enfoque más amplio y necesariamente más nivelado del sentir rítmico. En una cultura en la cual la música no se utiliza en forma *directa*⁷⁵ en conjunción con el trabajo, el juego, los ritos y la recreación, no existe la necesidad regular de un impulso rítmico inmediatamente identificable. (p. 20)

⁷⁵ El énfasis es del autor.

Me parece acertada la descripción del autor con respecto a la separación de experiencia musical y cotidianidad, con lo que no estoy de acuerdo es con que ésto se deba a un supuesto desarrollo y enfoque más amplio del sentir rítmico, cuando la problemática corresponde a un enfoque estrecho y descontextualizado de la práctica musical, es decir, se debe a la imposición de sistemas foráneos que no entran en dialogo con las tradiciones musicales locales sino que intentan su reconfiguración.

La experiencia de la academia musical occidental desconoce otras formas de reproducción más allá de las emparentadas con los procesos gráficos. Birenbaum (2010) expone las características de una música basada en la experiencia rítmica en el Pacífico afrocolombiano:

No hay espacio para mostrar cómo la pedagogía va también dentro de la estructura de los instrumentos, en el sentido que cada parte tiene algunos puntos en común con los ritmos de los demás (por ejemplo bordón- bombo, golpeador y cununo- arrullador- guasá), permitiendo que el joven músico pueda aprender mirando y escuchando a otros interpretes. (p. 224)

En este texto se evidencian elementos rítmicos y pedagógicos expresados dentro de una colectividad, al compararlos con el examen de admisión donde prima la individualidad y el énfasis en la representación gráfica es posible establecer que la información que se favorece no responde a un ejercicio juicioso de contextualización, sino que sigue los lineamientos de una reproducción acrítica musical.

Continuando con el análisis del examen de admisión se encuentra la sección destinada al análisis de los conocimientos en armonía:

Prueba de armonía

Normas para la duplicación de sonidos en los acordes: Las mejores opciones de duplicación, duplicaciones indebidas. Normas para el movimiento melódico de las voces: Todos los tipos de movimiento entre las voces, el intercambio de voces, paralelismos prohibidos. movimientos

melódicos prohibidos: 2a aumentada, 4a aumentada, entre otros, el cruzamiento y el traslapamiento de las voces. Normas para la utilización de acordes en primera inversión: El acorde 6/3 de paso, el acorde 6/3 de bordado, expansión de una región tonal. Normas para la utilización de acordes en segunda inversión: El acorde 6/4 cadencial, el acorde 6/4 de paso, el acorde 6/4 de bordado. Normas para el tratamiento de la triada disminuida: Duplicación de sonidos, disposición de la triada. Normas para el tratamiento del V7: Tratamiento de la 7a en el acorde de V7, el acorde de V7 y sus inversiones, la cadencia auténtica perfecta e imperfecta. La región de subdominante: Utilización de IV, utilización de II, la retrogradación armónica.

Este es el eje central del examen de admisión, la aplicación de una de las herramientas más significativas junto a la grafía en la academia occidental. La armonía es pues como ya lo había comentado⁷⁶ la construcción e interrelación de acordes. Sobre este concepto teórico se desarrolló uno de los supuestos de superioridad de la música de Occidente.

Fubini (2002) presenta algunas ideas de uno de los teóricos occidentales en el campo de la armonía, que contribuyó a su construcción y representación como sistema científico, Rameau (1722):

La música es una ciencia que debe tener reglas ciertas; estas reglas tienen que derivar de un principio evidente y este principio no se nos revela sin la ayuda de la matemática. Así, tengo que confesar que, a pesar de toda la experiencia que puedo haber adquirido por practicarla constantemente durante muchos años, solo con la ayuda de las matemáticas se han aclarado mis ideas y la luz ha sustituido a la oscuridad anterior, de la que ni siquiera era consciente. (p. 68)

⁷⁶ Análisis de las relaciones rítmicas de la página 79 en la presente investigación.

El autor coloca de manera implícita las otras expresiones musicales⁷⁷ en un estado de *oscuridad* lejos de *la luz del conocimiento científico* y sobre esta base desarrolla sus tratados de armonía.

Según Hernández (2007) la relación con la matemática permitió a la música europea situarse en el punto cero de observación científica, de esta manera se generó una escala valorativa para las otras expresiones musicales que las degrada no solamente por su lugar de origen o por su correspondencia con determinadas razas o costumbres, sino además porque no están mediadas por un cuerpo de conocimientos científicos que permita legitimarlas.

Como complemento del concepto científico musical que presenta las leyes de la naturaleza Rameau (1750 citado por Fubini 2002) expone:

Es en la música donde la naturaleza parece revelarnos el principio Físico de aquellas primeras nociones puramente Matemáticas, sobre las que se basan todas la Ciencias, a saber, las proporciones aritméticas y geométricas, de las que se derivan las progresiones del mismo tipo que se manifiestan en el mismo instante en que resuena un cuerpo sonoro. (p. 85)

En este apartado la normatividad de la armonía y su aparente relación con el pensamiento científico occidental permite analizar como el examen de admisión reproduce el pensamiento jerárquico. Ahora bien, cualquier música que pueda inscribirse dentro del esquema armónico occidental habrá pasado de lo que Perdomo (1945 citado por Hernandez 2007) llama la “etapa intuitiva” para recorrer el camino que le permita equipararse con la música europea.

Es importante remarcar en que la música y sus diferentes teorías son productos culturales que se deben absolutamente al contexto, por ende la idea de universalidad musical para el caso de la armonía occidental es una

⁷⁷ Incluyendo sus propias experiencias musicales.

afirmación a la que se puede cuestionar. ¿Qué música es la que se considera arte universal?

Por último Hernández (2007) expone algunos de los elementos que constituyen el proceso de la colonialidad del saber, que están emparentados con los exámenes de admisión objeto de esta investigación:

El segundo gran imaginario a través del cual opera la colonialidad musical en Colombia es el que se desprende de la consolidación de una *ciencia musical*⁷⁸, encarnada específicamente en las reglas de la armonía tonal, legitimada científicamente por tratadistas como Rameau. Según este imaginario, un género musical podía alcanzar cierto nivel de legitimidad si hacía uso de progresiones armónicas complejas (ojalá modulantes) y se apegaba a las reglas básicas de conducción de voces. Por el contrario, una música que se basara enteramente en la reiteración de uno o dos acordes “mal contruidos” y “mal conducidos” no podía ser otra cosa que música primitiva. Otro elemento musical que también estaba mediado por la forma europea de entender el discurso tonal era la relación entre ritmo y métrica. El uso de síncopas y acentuaciones que “amenazaran” la claridad de una organización métrica uniforme era fácilmente percibido como una particularidad excesivamente local que dificultaba la comprensión de la música. (p. 15)

La música campesina, indígena o negra en muchas ocasiones hace uso para su elaboración de uno o dos acordes, por ende a los ojos de los teóricos musicales occidentales es considerada como una forma compositiva primitiva que guarda más relación con aspectos rítmicos, sincopados y acentuados que amenazan la uniformidad métrica.

Continuando con el análisis del examen de admisión se encuentra la sección destinada al filtro de lectura musical:

⁷⁸ El énfasis es del autor.

Prueba de lectura

En esta prueba se evalúan destrezas lectoras y de entonación con relación a: Lectura entonada de Intervalos. Se evalúa la habilidad para construir de manera entonada y a partir de un sonido específico tríadas mayor, menor, disminuida y aumentada, tetradas⁷⁹ mayor, menor, semidisminuida y disminuida. En ambos casos en estado fundamental e inversiones,.

Lectura melódica entonada: Los ejercicios presentan las siguientes características: A nivel tonal: melodía diatónica con estructuras por grado conjunto y saltos entre notas de los diferentes arpeggios de la tonalidad mayor y menor; melodía con cromatismos (notas de paso y bordaduras); y cambio de modo de una misma línea melódica (de mayor a menor y viceversa).

A nivel metro-rítmico: estructuras rítmicas en compases simples y compuestos con síncopa en valores de primera y segunda división del pulso (subdivisión); y estructuras rítmicas con valores irregulares abarcando el pulso (dosillos, tresillo, cuatrillos).

Lectura Rítmica: Lectura rítmica en compases de 2, 3 y 4 pulsos. Los ejercicios presentan las siguientes características: Contratiempo antecedido de silencios de valores de primera y segunda división del pulso. Síncopa articulada en valores de primera y segunda división. Valores irregulares abarcando el pulso: dosillo, tresillo, cuatrillo y seisillo. Unidades de tercera división del pulso (Ej: utilización de patrones derivados de 8 fusas en pulso de negra o 12 fusas en pulso de negra con puntillo.)

Lectura melódica entonada con Acompañamiento (“Toque y Cante”): lectura tonal entonada coordinada a la ejecución en el teclado. Se presenta

⁷⁹ Es probable que en el examen se haga referencia a la construcción de un acorde empleando la séptima. Según el Diccionario de Música de Jacobs (1995): Tetracorde, serie obsoleta (antigua Grecia, también medieval) de cuatro sonidos descendentes encerrados en el ámbito de una cuarta justa. (Originalmente de *tetracordon*, instrumento griego de cuatro cuerdas.)

1 ejercicio a 2 voces y también melodías con acompañamiento de acordes, con las mismas características especificadas en el punto lectura melódica entonada.

La configuración de este examen me permite examinar diversas problemáticas. Si bien es importante partir de una base teórica para desarrollar un filtro donde se evidencien las capacidades musicales de un aspirante, la relación que guarda con respecto a la información que se favorece es asimétrica. Es decir, la cantidad de material eurocentrado incluido es superior⁸⁰ frente al de otras tradiciones musicales, como ha sido posible observar a lo largo del análisis.

Existe una relación entre el material favorecido y el medio que se emplea para su reproducción. Arenas (2009) presenta un aspecto interesante acerca de la música de tradición escrita:

Hoy sabemos que la escritura no sólo remite a patrones de construcción musical sino, sobre todo, a patrones sociales y culturales y, por consiguiente, al poder.

Una mirada a la relación entre escritura y prácticas de poder, permite señalar la fascinación que históricamente ha existido por el texto escrito. Dicen los cronistas que los indígenas, por ejemplo, se admiraban de *“las gentes que hacían hablar el papel”*⁸¹. Parece que hemos heredado la idea de que el saber que pasa por lo escrito tiene una dignidad distinta, especial, superior; salir de la ignorancia, saber, en el occidente moderno, ha significado tener acceso al código escrito. Conocer dicho código, el alfabeto o la notación musical, se convierte en el privilegio que presuntamente hace la diferencia. (p. 23)

El autor ubica la escritura musical como herramienta de poder, al cruzar dicha información con el esquema del examen de admisión es notable la presencia de elementos del patrón de la colonialidad, tales como,

⁸⁰ No solo es superioridad numérica sino además jerárquica.

⁸¹ Esta frase es tomada del autor de un texto de Todorov (1987).

la imposición de costumbres culturales foráneas y la posterior normalización de dichas prácticas en espacios como el examen de admisión o los programas académicos musicales.

Los elementos que constituyen este examen hacen parte de las tradiciones musicales occidentales y son empleadas por la maquinaria de la colonialidad del saber; la escala temperada, su análisis interválico, la construcción de acordes a partir de notas de la escala, la representación gráfica, además de utilizar al piano como instrumento central.

El siguiente punto complementa esta visión eurocentrada con una sección de dictado en la que los aspirantes tienen que demostrar todas estas habilidades escuchando y copiando diversos elementos:

Prueba de dictado

En esta prueba se evalúan destrezas de identificación auditiva y de transcripción con cifrados y/o en pentagrama de: Intervalos: intervalos simples y compuestos en sus formas melódica ascendente y descendente, y armónica. Tríadas: tríadas mayor, menor, aumentada y disminuida en estado fundamental e inversiones, en forma de arpeggio ascendente y descendente, y de acorde. Acordes con séptima: acordes en estado fundamental e inversiones (M7, m7, o7, ø7, Mmaj7 y mMaj7). En ambos casos, los acordes se presentan en forma de arpeggio ascendente y descendente, y de acorde. Melodía: melodía tonal con características similares a las expuestas en el punto lectura melódica entonada. Progresión Armónica: progresión con todos los grados de la tonalidad, con tríadas y V7 en estado fundamental e inversiones (transcripción con cifrado y en pentagrama).

Para finalizar este análisis abordo el texto de Arenas (2009) en el que se exponen aspectos de la escritura musical y su posicionamiento jerárquico, que aunque es una idea ya expuesta pretende demostrar lo reiterativo de las ideas de la colonialidad dentro de los exámenes:

La escritura ha sido el fundamento del sistema escolar de occidente y éste a su vez, el mecanismo de normalización social y de disciplinamiento donde los cuerpos, sometidos a una sistemática

microfísica de poder, se vuelven útiles y productivos⁸². Tal disciplinamiento ha contado con importantes líneas de fuga. La música andina, por ejemplo, ha mantenido una relación ambigua con la tradición escrita y ha mantenido su independencia como una música distinta, que sin embargo, usa a su arbitrio los recursos musicales de que puede disponer, aunque por hacerlo se la juzgue con cierto desdén. Uribe Holguín, dijo por ejemplo: “Por un efecto de mal gusto, generalmente producto de la ignorancia, el falso arte se propaga con sorprendente facilidad”.

Argumentos de este talante, sumados a muchos otros como el de Gustavo Santos, que tenía poco interés en la música heredada de indígenas y campesinos, y proponía una vuelta a las raíces españolas⁸³ revelan la lógica recurrente que aún hoy día aunque no se diga siempre explícitamente sobrevive en los programas de educación musical del país. (pp. 24- 25)

Si bien el autor hace referencia en un principio a la problemática del tratamiento que se le da a expresiones que se encuentran por fuera de los lineamientos de la música occidental, al final revela como esta lógica aún es empleada en programas de educación musical y por ende en los filtros de admisión que sirven como presentación de éstos.

Esta sección del examen de admisión no está por fuera de la dinámica de la colonialidad del saber, allí de manera implícita subyacen las clasificaciones y legitimaciones de la epistemología eurocentrada.

⁸² El autor toma este concepto de Foucault (1967)

⁸³ Este argumento es tomado por el autor de Santos (1978).

Comparación de los exámenes

Al empezar la construcción de este documento el análisis que se pretendía tenía como contexto el énfasis de programas musicales universitarios, dichos énfasis se encuentran casi al finalizar la formación musical por encima del séptimo semestre, por lo que asumí que un análisis de este tipo dejaba de lado diferentes momentos de suma importancia en la formación musical.

Después mi interés se centró en el núcleo común de los programas universitarios, es decir aquellas clases que sirven como base para la formación de los músicos antes de llegar al espacio de los énfasis, si bien ese contexto refleja las inquietudes de esta investigación, son los filtros los que permiten rastrear los elementos con los que se construyen los programas.

Por otro lado estructuralmente los filtros objeto de esta investigación responden como se ha hecho evidente a elementos específicos de la tradición occidental, pero para el caso de la ASAB el encuentro con otras culturas musicales permite el desarrollo de un programa que no se desliga de su contexto y encuentra diversos lenguajes musicales, mientras que la Universidad Pedagógica mantiene un programa marcadamente eurocentrado que incluye algunos elementos de la música tradicional pero sólo aquellos que pueden inscribirse en sus lógicas.

Una de las problemáticas principales encontradas en los exámenes de admisión es la desconexión con la formación previa, es decir la responsabilidad de adquirir los conocimientos necesarios para pasar por el filtro no recae en los entes universitarios sino en el aspirante, dicha situación se naturaliza al extremo de culpar al aspirante por no reunir los requisitos básicos, pero como se hizo notable en la exposición de los filtros de admisión estos requisitos casi podrían exigirse a profesionales del campo musical.

Es importante insistir en que esta investigación no pretende eliminar los elementos de la música occidental presentes en filtros de admisión y programas universitarios sino más bien generar un espacio de reflexión

frente a la inclusión de otras formas de hacer música y de otras experiencias que no se tienen en cuenta a la hora de construir los exámenes y programas.

Ahora bien, no se trata tan sólo de incluir algunos instrumentos tradicionales sino de la representación de toda la experiencia sonora, por lo que es probable se convierta en una idea utópica el pensar en un espacio universitario de puertas abiertas que no esté anclado a ideas de siglos atrás sin cuestionarse con respecto a ellas.

Es posible generar espacios de creación si pensamos en la horizontalidad de la construcción del conocimiento, no en un pensamiento jerárquico donde unas cosas son más importantes que otras, por ejemplo, en la experiencia musical cubana el profesor de armonía clásica es igual de importante que el profesor de tambores Batá. Dicha experiencia puede ser trasladada para enriquecer filtros de admisión y programas musicales.

Capítulo IV

Perspectivas

Hallazgos y Proyecciones de la Investigación

En el presente apartado voy a exponer la construcción investigativa elaborada hasta ahora, haciendo un análisis de la información recolectada bajo la perspectiva del estudio comparado de los exámenes de admisión para los programas de música de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá, generando un espacio de proyección para las investigaciones futuras.

Como primera medida dentro de esta investigación se hizo una revisión documental de la categoría colonial, para establecer las diferencias existentes con la colonialidad, es importante hacer un énfasis en que esta revisión tomó como marco diversas definiciones de colonialismo para confrontarlas con las ideas del grupo modernidad/colonialidad. A su vez, esta inquietud nació de los constantes cruces de las categorías interpretadas en los documentos de antecedentes como también en algunos seminarios de la maestría.

También por este motivo se evitó entrar en el empleo de posteriores teorías del grupo modernidad/colonialidad, como lo son las categorías decolonialidad, descolonialidad, o inflexión decolonial, como también las teorías poscoloniales que si bien alimentan investigaciones de los antecedentes para la presente investigación no se pretenden como parte del cuerpo del trabajo. Algunas de estas teorías se encuentran en construcción y esta investigación tan sólo plantea el rastreo de los elementos de la colonialidad para ejemplificar expongo los postulados de Walsh (2009) citada por Restrepo y Rojas (2010):

Suprimir la “s” y nombrar “decolonial” no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del “des”. No pretendemos simplemente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial

a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, es señalar y provocar un posicionamiento —una postura y actitud continua— de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas. (p. 37)

En el texto anterior es posible inferir que el grupo modernidad/colonialidad pretende generar espacios mas allá de la simple enunciación de elementos de la colonialidad, a su vez, al establecer que dichas categorías de análisis se encuentran en un estado de construcción, y dada la escasa cantidad de documentos en los que se encuentran revisiones documentales que integren la colonialidad del saber y exámenes de admisión musical, pretendo solamente realizar dicha exposición y dejar la reflexión abierta para próximas investigaciones.

Otro de los elementos a evidenciar es la situación problemática del examen de admisión. Tenemos un filtro que aparece en el panorama del aspirante a músico profesional, que le exige la adquisición y el dominio de unos conocimientos previos, pero dichos conocimientos no son el fruto de una educación básica con un énfasis en artes musicales, por diversos motivos, como la ausencia de un escenario reglamentado de la educación en las artes, ya que en gran medida siguen siendo valoradas como un complemento a la educación formal o como parte de las búsquedas vocacionales personales.

Para ejemplificar este escenario cito a Luis Mesa (S.f.) en su artículo sobre la *Institucionalización de la educación musical en Bogotá entre 1846 y 1910: una reflexión histórica*:

Incluso en medio de las dificultades que la Academia Nacional de Música, como cualquier institución consagrada al arte, tenía que enfrentar en un país poco acostumbrado a darle a esta formación la importancia que merece, fueron muchos los estudiantes cuyo legado artístico ha quedado consignado en la historia de Colombia y cuyos aportes a la escuela determinaron el futuro de la disciplina. Nombres

como Santos Cifuentes, Emilio Murillo, María Gutiérrez, Pedro Morales Pino y Guillermo Uribe Holguín, entre otros, sobresalen dentro de una extensa lista que corrobora esta afirmación. (p. 2)

Esta situación que hace visible el autor con respecto a la formación artística musical conserva su vigencia en la actualidad, la citada formación aún no tiene un espacio legitimado (reconocimiento social) a la par de otros espacios como las ciencias o ingenierías, además, por medio del texto es posible observar que las citadas dificultades se toman como una parte constitutiva de la formación artística. Por otro lado, es importante resaltar que la responsabilidad de la formación musical previa, que permita acceder a la formación musical formal universitaria recae sobre mi, además, como ya se había tratado en el capítulo III discursos en contextos académicos musicales, sobre el examen de admisión, éste no responde a las dudas que se evidencian después de presentarlo. Más allá de cumplir su función de filtro no es visto como un posible espacio de formación.

En una investigación de Martha Lucia Barriga (2004) sobre *la educación musical en Bogotá de 1880-1920* se encontraron algunos elementos que sirven para ejemplificar la permanencia en el tiempo hasta la actualidad de las problemáticas en la formación musical, en este lapso se generaron los primeros espacios de educación formal musical, la música se institucionalizó con una marcada influencia foránea, haciendo énfasis en la reproducción de currículos tanto norteamericanos como europeos, pero lo que me parece más relevante es que el autor afirma que “la educación musical pública, fue prácticamente ignorada en Bogotá; el pueblo tuvo un acceso muy restringido a la educación musical formal”. (p. 10)

La revisión de los exámenes de admisión me permite afirmar que la citada problemática permanece intacta, el acceso sigue siendo limitado para una parte de la sociedad que no cuenta con las posibilidades de una formación previa. Si bien, tanto la Universidad Pedagógica Nacional como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, tienen planes de formación preuniversitaria, es necesario hacer una revisión sobre qué tipo de población es la que se ve favorecida en dichos espacios.

En cuanto a la construcción de los exámenes de admisión, éstos tienen una marcada influencia del material eurocentrado y están basados en las tradiciones graficas, tonales y armónicas de Occidente, por lo que se evidencian los elementos constitutivos de la colonialidad del saber, la naturalización de jerarquías y la falta de representación de otro tipo de tradiciones. Con referencia a este tema Arango (2009) expone:

En este sentido, aunque el problema de la representatividad de grupos sociales desde las músicas tradicionales locales no se agota en la tensión entre la tradición oral y la letrada, no podemos negar que la escritura está estrechamente aliada a narrativas de poder; y ella misma configura un ejercicio de legitimación de unos saberes sobre otros. (p. 237)

Como parte de las proyecciones de la investigación quisiera recomendar el uso de la metodología comparada, puesto que ella propicia el establecimiento de relaciones de semejanza y oposición entre los elementos contrastados y a la vez, propicia el descubrimiento de caracterizaciones propias de tales objetos. Sin embargo, en el estado del arte no se encontraron investigaciones que aportaran elementos suficientes en ese sentido. Además, me parece importante generar un pensamiento crítico investigativo en el campo musical. Considero que el simple hecho de cuestionarse sobre una práctica determinada, su contexto e historia es en sí el más importante hallazgo de una investigación como ésta.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, I. (2008) La cultura musical en los ámbitos indígenas de la Nueva España. En: *Arqueología Mexicana*. Noviembre-Diciembre, Volumen XVI, Número 94. Pp. 47- 51. México: Arqueomex.
- Arango, A. (2009) Oiga maestro... el que escribe es el que gana. En: Pardo, M. (comp) *Música y sociedad Colombia traslaciones legitimaciones e identificaciones*. Pp. 232-251. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Arenas, E. (2009) El precio de la pureza de sangre. En: (*Pensamiento*), (*palabra*) y obra, número 2. Pp. 20 – 35. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aretz, I. (1983) *América Latina en su música*. México: Siglo XXI editores.
- Ávila, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. Vol. 19, número 001. Pp. 159- 174. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Barriga, M. (2004) La educación musical en Bogotá 1880 -1920. En: *El artista, revista de investigaciones en Música y Artes Plásticas*. Noviembre, Numero 001. Pp. 7- 17. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Basso, A. (1986) *La época de Bach y Haendel*. Madrid: Ediciones Turner, S. A.
- Bejarano, M. (2006) *A vuelo de murciélago, el sonido, nueva materialidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.
- Benedict, A. (1993) Comunidades imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.

- Birenbaum, M. (2010) Las poéticas sonoras del Pacífico Sur. En: Ochoa, J. Santamaría, C. Sevilla, M (Eds) *Músicas y Prácticas Sonoras en el Pacífico Afrocolombiano*. Pp. 205 – 236. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bonilla, H. (2011) (comp.) Presentación. En: *La Cuestión Colonial*. Pp. 13-18. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- _____. y Passeron, J. (1996). La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
- Butler, J. Gayatri, S. (2009) ¿Quién le canta al Estado-Nación? Lenguaje, política, pertenencia. Buenos Aires: Paidós.
- Carey, J. (2007) *¿Para qué sirven las artes?*. Buenos Aires: Debate.
- Carlin, R. (1993) *Música Clásica 1600–1825*. Bogotá: Editorial Voluntad S.A.
- Carr, I. (1998) *Miles Davis, La Biografía Definitiva*. Barcelona: Global Rhythm Press. S.L.
- Castro, S. (2007) Decolonizar la universidad, La Hybris del Punto Cero y el Dialogo de Saberes. En: Castro, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global*. Pp. 79-92. Bogotá: Siglo del Hombre.
- _____. & Grosfoguel, R. (2007) (Eds.) Prologo. En: *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global*. Pp. 9-23. Bogotá: Siglo del Hombre.
- _____. (2005) *La Poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

- _____. (2005) *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cattin, G. (1999) *El medioevo, primera parte*. Madrid: Ediciones Turner. S. A.
- Dube, S. (2011) Culturas coloniales y sujetos subalternos. En: Bonilla, H. (Ed.) *La Cuestión Colonial*. Pp. 311-333. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fubini, E. (2002) *Los enciclopedistas y la música*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fuentes, J. y Rodríguez, V. (2009) Una revisión bibliográfica de los estudios comparativos: su evolución y aplicación a la ciencia de las bibliotecas. Pp. 411-433. En: *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Julio-Diciembre. Volumen 32. Número. 2.
- Garcés, F. (2007) Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En: Castro Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global*. Pp. 217-242. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Garramuño, F. (2007) *Modernidades primitivas: tango, samba y nación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giogia, T. (2010) *Blues, La música del Delta del Mississippi*. Madrid: Turner Publicaciones.
- Godelier, M. (2011) Colonialismo, cultura y política. En: Bonilla, H. (Ed.) *La Cuestión Colonial*. Pp. 419-449. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, P. (2010) La paradoja del fin del colonialismo y la permanencia de la colonialidad. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*,

Enero-Junio, Volumen 4. Número 4. Pp. 26-38. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Francisco José de Caldas.

González, Á. (2006) Aproximación a la construcción representacional del otro no occidental, como elemento para interpretar la configuración identitaria en el Valle de Tenza, Boyacá (siglos XVI- XVIII). En: *Revista Colombiana de Educación, Número 51*. Pp.160-183. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

Gruppi, L. (1978) *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular.

Grosfoguel, R. (2006) La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades Número 4*. Pp. 17-48. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Habermas, J. (1989) Modernidad, un proyecto incompleto. En: Casullo, N. (Comp) *El debate modernidad posmodernidad*. Pp. 137-138. Buenos Aires: Puntosur Editores.

Harris, M. (1978). El desarrollo de la teoría antropológica. Madrid: Siglo XXI.

Hernández, O. (2007) Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia. En: *Latin American Music Review, Volume 28, Number 2*. Pp. 242 – 270. Austin: University of Texas Press.

Holguín, P. (2007) Algunas cuestiones sobre la cultura latinoamericana y la música académica. En: *Catalogo de Resúmenes de Ponencias del Primer Encuentro de Investigaciones interdisciplinarias Musicales*. 25, 26 y 27 de Abril de 2007. Pp. 19 – 20. Bogotá, Colombia: Biblioteca Luis Ángel Arango.

Isaza Velásquez, A. (2010). *Suite para los sonidos: música en Medellín, siglos XVII y XVIII*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

- Jacobs, A. (1995) *Diccionario de música*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Kant, I. (1790) *Crítica del Juicio*. Rovira, J. (Trad.) Buenos Aires: Losada.
- Lamos, D. (2007) Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: Transmodernizar los feminismos. En: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades. Número 7*. Pp. 323-340. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Lempérière, A. (2004) La construcción de una visión euroamericana de la historia. En: Pani, E y Salmerón, A (Eds) *Conceptualizar lo que se ve: Françoise-Xavier Guerra historiador: Homenaje*. Pp. 397-418. México: Instituto Mora.
- Locatelli, A. (1980) La música Tribal, Oriental y de las Antiguas Culturas Mediterráneas, Historia de la música, Tomo I. Buenos Aires: Ricordi.
- Maldonado, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global*. Pp. 127-168. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Menuhin, Y. y Davis, C. (1981) La música del hombre, Versión española. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Conservatorio Nacional de Música, Fondo Educativo Interamericano, S.A.
- Mignolo, W. (1995) Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. En: *Revista de crítica literaria latinoamericana, número 11*. Pp. 9-32.
- _____.(2003) Historias locales /diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994, Título II, Capítulo I, Art. 10, en los aspectos que definen la educación formal.

- Muñoz, P. (2010) La música del Patía: “negros”, violines y bambucos. En Ochoa, J. Santamaría, C. Sevilla, M (Eds) *Músicas y Prácticas Sonoras en el Pacífico Afrocolombiano*. Pp. 143, 170. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ochoa, J. Santamaría, C. Sevilla, M. (2010) Prologo. Presentación de la Colección. En: *Músicas y Prácticas Sonoras en el Pacífico Afrocolombiano*. Pp. 11- 29. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- O’ Gorman, E. (1977). La invención de América. Investigación acerca de la estructura histórica del Nuevo Mundo y del sentido de su devenir. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, F. (2011) Colonia, nación y monarquía. El concepto de colonia y la cultura política de la independencia. En: Heraclio Bonilla (Ed.) *La Cuestión Colonial*. Pp. 109-134. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pearson, E. & Gilbert, J. (2003) Cultura y políticas de la música dance, disco, hip-hop, techno, drum 'n' bass y garage. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Pérez, Y. (2007) Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos, Actualidades Investigativas en Educación. En: *Revista Electrónica*. Volumen 7 Número 1 Enero-Abril. Pp. 1- 20. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica.
- Posada, B. (2005) Una educación que ignoró nuestro sentir. En: *Revista de la Facultad de Artes. Volumen 5, Número 10, julio- diciembre*. Pp. 64-71. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Prieto, R. (2001) La evaluación de las actividades musicales. En: *Revista Contextos Educativos* 4. Pp. 329-340. Alicante: Universidad de Alicante.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. California: CLACSO-UNESCO.
- Real Academia Española (2001) *Diccionario de la Lengua Española* vigésima segunda edición. Madrid: Real Academia Española.
- Restrepo, E & Rojas, A. (2010) *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Reynoso, C. (2006) Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización. Volumen 1: teorías de la simplicidad. Buenos Aires: Complejidad humana.
- Rojas, D. (2007) Música, cultura y educación: una mirada histórico cultural a sus convergencias y tensiones en el contexto educativo colombiano entre 1968-1984. En: *Catalogo de Resúmenes de Ponencias del Primer Encuentro de Investigaciones Interdisciplinarias Musicales. 25, 26 y 27 de Abril de 2007*. p. 20. Bogotá, Colombia: Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Said, E. (1990) *Orientalismo*. Madrid: Libertarias.
- _____. (2007) *Elaboraciones musicales, ensayos sobre música clásica*. Barcelona: RandomHouse Mondadori S.A.
- Salazar, J. (1942). Memoria descriptiva del país de Santafé de Bogotá, en que se impugnan varios errores de la MrLeblond sobre el mismo objeto. En: *Semanario del Nuevo Reino de Granada. Tomo II*. Bogotá: Biblioteca Popular de Cultura Colombiana.
- Santamaría, C. (2007) El bambuco y los saberes mestizos: Academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos.

En: Castro, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) *El giro Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo global* Pp.195-216. Bogotá: Siglo del Hombre.

Schuller, G. (1973) *El jazz sus raíces y su desarrollo*. Buenos Aires: Víctor Lerú S.A.

Stake, R. (1999) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: España: Morata.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La Educación de las Elites*. Buenos Aires: Paidós.

Tobón, A. (2010) Romances religiosos: de la España medieval a los rituales negros en el Atrato, en Ochoa, J. Santamaría, C. Sevilla, M (Eds) *Músicas y Prácticas Sonoras en el Pacífico Afrocolombiano*. Pp. 33, 62. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Van Dijk, T. (2001) Algunos principios de una teoría del contexto En: *ALED, Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso Volumen 1* Número 1. Pp. 69-81

Van Dijk, T. (1999) *Análisis Crítico del Discurso*. Pp186, 23-36. Barcelona: Anthropos.

Cibergrafía

Gerbi, A (s.f.) Kant. Recuperado el día 7 de abril de 2012, disponible en:<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reigadas/pdf/Biblioteca/Textos/kant.pdf>

Hernández, O.(2007) Marimba de chonta y poscolonialidad musical. Recuperado el día 16 de abril de 2012, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105115241007>

Instructivo de inscripción y pruebas específicas preparatorio. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá (S.f.) Recuperado el día 10 de junio de 2012, disponible en: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/>

Instructivo de inscripción y pruebas específicas, pre-grado, Carrera. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Academia Superior de Artes de Bogotá (S.f.) Recuperado el día 10 de junio de 2012, disponible en: <http://fasab.udistrital.edu.co:8080/>

Mesa, L. (S.f.) Institucionalización de la educación musical en Bogotá entre 1846 y 1910: una reflexión histórica. Recuperado el día 21 de enero de 2013, disponible en: <http://www.atipicotrio.com/musicologia/>

Nohlen, D. (2006) *Diccionario de Ciencia Política: Teorías, métodos, conceptos. Voz: Método Comparativo*, México, Porrúa, Recuperado el 12 de marzo de 2012, disponible en: http://www.nohlen.uni-hd.de/es/doc/diccionario_metodo-comparativo.pdf

Prats, J. (2005) Estudios de caso único como método para el aprendizaje de los conceptos históricos y sociales. Cuadernos digitales. Monografía sobre Ciencias Sociales. Recuperado el 8 de marzo de 2011, disponible en:<http://quadernsdigitals.net>

Salinas, M. (2000) ¡Toquen flautas y tambores!: una historia social de la música desde las culturas populares en Chile, siglos XVI-XX. *Rev. music. chil.* online, Vol.54, n.193, (pp. 45-82). Recuperado el 8 de abril de 2012, disponible en: file://localhost/<http://www.scielo.cl:scielo.php%3Fscript=sci_arttext&pid=S0716-27902000019300003&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0716-2790. doi/ 10.4067:S0716-27902000019300003

Simulacro Prueba de Potencialidad Pedagógica (S.f.) Recuperado el día 12 de junio de 2012, del sitio Web de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/>

Universidad Pedagógica Nacional (S.f.) *Licenciatura en Música*. Recuperado el día 10 de junio de 2012, disponible en: <http://artes.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?id=353>

Van Dijk, T. (1994) Discurso poder y cognición social, Conferencias UNESCO. Recuperado el día 12 de junio de 2011, disponible en: http://www.geocities.ws/estudiscurso/vandijk_dpcs.html