

# Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia

*Yamal Esteban Nasif Contreras*<sup>22</sup>

## Resumen

---

En este texto se hace un recorrido por la historia de la educación musical formal en Colombia. Inicia con la música durante los periodos de la Conquista y la Colonia, pasa por la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Nacional de Música, el Conservatorio Nacional de Música, y llega hasta otras instituciones de educación musical formal actuales. Este recorrido busca rastrear el origen y el desarrollo de una relación de dominación ejercida por estas instituciones que representan el poder de políticas de Estado, sobre la cultura musical del país.

**Palabras clave:** educación musical, historia de Colombia, enculturación europea.

## Introducción

---

Este texto pretende seguir el enfoque de los estudios culturales para rastrear la constante relación de enculturación de la cultura europea en Colombia, representada en el poder que ejercen diferentes instituciones dominantes en distintos momentos de la historia de Colombia, tales como la Colonia y la Independencia, y que se manifiesta en la educación musical formal colombiana. Esta relación también afecta la cultura musical colombiana al generar una división entre la música popular o folclórica y la música académica europea. La división es dirigida por instituciones de poder que propician prácticas dominantes en diferentes épocas tales como: la iglesia durante la Colonia y el descubrimiento de América, el Estado durante la Independencia y el Positivismo y el conductismo en la educación musical formal del país. Estos tipos de poder desde la iglesia, el Estado y la educación se irán describiendo en el desarrollo del texto.

---

22 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## ***Música folclórica o popular y música culta, los orígenes de una división***

En la época del descubrimiento europeo de América (siglo XV) ya existía en los territorios que hoy comprende Colombia una cultura amerindia autóctona con manifestaciones musicales relacionadas con prácticas sagradas y una especial concepción cosmogónica. La música era empleada como oración para la sanación de enfermedades, la prosperidad de las cosechas, la resolución de conflictos individuales o colectivos y como agradecimiento a los dioses por los dones y beneficios recibidos. Igualmente, la música tenía una función ocasional de tipo lúdico para algunos momentos de diversión de la comunidad. Todos estos usos musicales se mantienen actualmente en las comunidades indígenas que sobreviven en Colombia (Rojas en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Los misioneros jesuitas que viajaron a América utilizaban en sus ritos el repertorio musical de las iglesias europeas, con el cual enseñaban cantos a los indios, quienes, según los clérigos, tenían buenas habilidades musicales, participaban obedientes en las actividades propuestas por los jesuitas y aprendían la construcción de algunos instrumentos. Posiblemente, en este momento comenzó la división inicial cultural de la música en Colombia y también en todas las zonas conquistadas. La música del conquistador era considerada arte mayor (música culta) que negaba la tradición y la creatividad del indígena cuando se expresaba con sus propios patrones culturales, considerados artesanales (música folclórica) por los conquistadores (Aharonián en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Según Holguín (en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) la incursión de la cultura europea sobre la amerindia truncó la evolución natural musical de los nativos, que tuvieron que asimilar la imposición del canto llano y un amplio catálogo de cantos religiosos.

Por su parte, Aharonián (en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) plantea que la división entre el arte musical de los indígenas y los conquistadores reflejaba el conflicto entre etnias y clases sociales que se vivía entonces y mostraba como la música europea era considerada “música mayor” (erudita o culta) y la música nativa era vista como “música menor” (popular o folclórica).

En el periodo colonial (1550-1717, aproximadamente), la conjunción de religión y formación musical trajo consigo que la iglesia catedral de cada ciudad se convirtiera en centro musical, dinamizador de la formación de coros que acompañaban los oficios religiosos. Estas prácticas musicales religiosas se institucionalizan más tarde en los seminarios y conventos, enfatizados en la música coral. Este florecimiento musical surgido en las capillas inicia una

educación musical que se debilita a partir de la expulsión de los jesuitas, dada la carencia de profesores y escuelas especializadas que le den continuidad (Barriga en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

A partir del siglo XVIII, se importan formas musicales de Europa a Latinoamérica, especialmente de España e Italia. En el siglo XIX, las artes musicales empiezan a contribuir a la construcción de una identidad nacional a partir de formas europeas, un ejemplo de ello es el pasillo que surge a partir del vals (Holguín en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En el siglo XIX, nacen y se consolidan en Colombia instituciones culturales decisivas para el futuro de la música. A finales de este siglo se crea en Bogotá el antecedente del actual Conservatorio Nacional de Música, la Academia Nacional de Música, la primera institución colombiana de educación musical formal, que en 1934 pasa a ser el conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia (Barriga y Pérez en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Guillermo Uribe Holguín fue un músico de la alta sociedad colombiana de la primera mitad del siglo XX, que se formó en Europa y se le criticó por no incluir, dentro de la formación a su cargo en el Conservatorio, la cultura musical nacionalista (Arenas y Goubert en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En América Latina no ha habido una completa aceptación académica y universitaria del estudio de las músicas populares y folklóricas, tanto las tradicionales como las nuevas músicas urbanas (Ochoa en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). No obstante, en 1959 aparece el Centro de Estudios Folklóricos y Musicales, dependiente del Conservatorio Nacional de Música de la Universidad Nacional, dedicado a realizar estudios basados en trabajo de campo, transcripciones musicales y análisis musicológicos (Miñana en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

La antropología colombiana, salvo contadas excepciones, no se ha ocupado suficiente y correctamente de la música amerindia (Rojas en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). Entre algunas de estas excepciones, surgen desde la antropología, la sociología, la historia y en algunos pocos casos desde la musicología, estudios académicos sobre cultura y artes populares en las diferentes regiones geográficas del país (Atlántica, Pacífica, Andina, Llanos Orientales y Orinoquía). Por su parte, la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Rama Latinoamericana, critica que en los mencionados proyectos no se abordan correctamente los trabajos y estudios de carácter musical que se llevan a cabo (Ochoa en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

El sustrato étnico presente en la mayoría de la música colombiana es común a toda Latinoamérica en el siglo XX. Aunque es una estrategia del mercado, también es parte del mecanismo de defensa del pueblo ante el proceso de aculturación iniciado en el descubrimiento. Paralelamente, han surgido movimientos artísticos como el indigenismo en la composición musical actual en Colombia, con los trabajos de los compositores Jesús Pinzón Urrea y Blas Emilio Atehortúa, próximos a la música indígena y a la música popular tradicional (Holguín en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). Igualmente, grupos musicales como Guafa Trío, Polaroid, Puerto Candelaria, Curupira, Palos y Cuerdas y Delta Trío, entre otros, conservan la esencia de la música tradicional y la enriquecen con búsquedas sonoras provenientes del jazz y otros estilos musicales, cuyos resultados se aproximan a las denominadas “fusiones” (Arenas y Goubert en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Parte de esta fusión musical entre folclor y consumo popular retoma e integra la organología indígena. Compositores clásicos y músicos populares realzan una “identidad propia”, como Carlos Vives (música vallenata con gaitas *kuisi* de los Kogi) u otros grupos que incluyen entre sus instrumentos cununos, guasás, tiples, tamboras, cuatros, esterillas, gaitas y flautas de millo, lo que algunos han visto como una estrategia mercantil más de los medios de comunicación (Arenas y Goubert en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). El trío tradicional, compuesto por tiple, bandola y guitarra, es la agrupación que emplea sonidos tradicionales con más seguidores (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

Aharonián (en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) plantea que en la actual sociedad latinoamericana y colombiana conviven dos lenguajes y códigos musicales, el culto y el popular, que se intentan relacionar de diferentes modos, pero no siempre se producen los mejores mestizajes, lo que da lugar a desencuentros entre la cultura musical y entre la educación musical.

### ***La Academia y el Conservatorio Nacional de Música de Colombia***

En Colombia en 1867 (Vásquez, 2014), durante la presidencia del general Tomás Cipriano de Mosquera, se creó en Bogotá el Instituto Nacional de Artes y Oficios que incluía en su pensum la música vocal e instrumental. En ese mismo año se creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, la cual otorgaba el título de Maestro en Artes y Oficios a quienes optaran al grado en la enseñanza de artes y oficios, mediante una valoración práctica por parte de la Universidad. La enseñanza era gratuita, se esperaba la asistencia y manutención de 72 estudiantes en total, con ocho estudiantes becados por cada departamento para garantizar un cubrimiento nacional. El acto fundacional de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de

Colombia se concretó el 16 de septiembre de 1867 durante la presidencia de Manuel Santos Acosta.

Con la Ley 26 de 1876, el Estado colombiano abandonó definitivamente el proyecto universitario de las artes y oficios, el cual jamás se restituyó. A pesar de contar con más de 300 estudiantes, se suspendió la enseñanza en la Escuela de Artes y Oficios y la posibilidad de acumulación social de saber académico en esta materia, que pasó a funcionar fuera del campus en un régimen escolar informal, esto es, en la práctica una suspensión completa. Estas decisiones se hicieron sin consultar a la Universidad, la cual creó en 1880 su Consejo Académico, después de las protestas de los estudiantes por la intromisión del Estado en las decisiones de la Universidad (Vásquez, 2014).

En 1886 se creó el Instituto Nacional de Artesanos, heredero de la Escuela de Artes y Oficios de la Universidad Nacional, pero sin ningún vínculo con esta. En ese mismo año se abrieron también la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios Domésticos, de naturaleza femenina (Vásquez, 2014).

El siglo XIX terminó con la disociación entre las bellas artes, fortalecida en la Escuela Nacional de Bellas Artes, y por otro lado, las artes y oficios, reducidas a una escala menor e informal. Esto originó dos tipos de instituciones y propósitos con diferente peso para el Estado. Con el fenómeno de la enseñanza de las artes y oficios en Colombia durante el siglo XIX, se entiende el origen del proyecto de enseñanza de las bellas artes en la capital (Vásquez, 2014).

El arte no era considerado como una profesión socialmente aceptada y siguió un camino más largo que las ciencias para llegar a la educación superior, que incluyó las academias no formales y la enseñanza de las artes y oficios. Finalmente, 36 años después se constituyó como materia de educación superior en la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886. Existieron academias privadas locales de bellas artes en Bogotá, no universitarias y que no concedían títulos a excepción del programa que ofreció la Universidad Externado. Entre estas experiencias tenemos la academia de Ramón Torres Méndez (1846), la Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá (1846), las academias Gutiérrez para varones y señoritas (1873 y 1874), la Escuela de Pintura de la Universidad Externado (1885), la segunda Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá (1875) y el Ateneo de Bogotá (1886), en este último se enseñaban bellas artes y música, además de otras secciones de estudio (Vásquez, 2014).

Enrique Price lideró la Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá y buscó promocionar las bellas artes y la música con humildes ciudadanos que no recibían ningún salario. Interpretaban música bajo el liderazgo de Juan Antonio Velazco, quien perteneció a la banda del batallón Numancia de España, también con los hermanos Hortúa, José González Rodríguez, Eladio Cancino y Feliz Rey. Realizaban un concierto mensual con dos partes, que consistían en una obertura, tres piezas de piano, canto y violín y cuadrillas por la orquesta (Cordovez en Vásquez, 2014). Llegarían a tocar obras de Beethoven, Mozart y otros compositores italianos (Vásquez, 2014) hasta 1857, año en que terminó su actividad. En 1875, durante el Gobierno de presidente Rafael Núñez, Jorge W. Price intentó infructuosamente reabrir la Sociedad Filarmónica de Conciertos de Bogotá con la ayuda de Rafael Pombo. Price alistó 30 músicos y se vio obligado desistir. Gracias al interés de Ricardo Becerra, Secretario de Educación Nacional, este conjunto fue oído en una audición privada por Rafael Núñez, quien acogió la idea sugerida por Price de fundar una escuela nacional de música. Este proyecto se concretó en febrero de 1882 con la apertura de la Academia Nacional de Música (Vásquez, 2014).

En 1872 se buscó crear la Escuela Vázquez como un instituto para cultivar y fomentar la pintura, el grabado, la música, la arquitectura y la escultura (Vásquez, 2014). La pretensión consistía en reunir la enseñanza de las bellas artes en cinco escuelas, diferentes en su concepción a la de artes y oficios, estas fueron la Escuela Gutiérrez (1881), la Escuela de Grabado (1880), la Academia Guarín de Música (1882), la Academia Nacional de Bellas Artes (1882) y la Escuela de Arquitectura (1880). El proyecto completo de esta escuela no se realizó, tampoco la recomendación y el interés del Estado para que la Escuela Vázquez fuera un articulador con la enseñanza de clases de dibujo, música y canto en las escuelas y colegios a cargo de la nación. De este proyecto solo quedó el curso de dibujo de Alberto Urdaneta y el curso de grabado de Antonio Rodríguez, debido a la falta de visión, planificación y de conciencia de la propuesta por parte del gobierno nacional (Vásquez, 2014).

En febrero de 1882 se creó la Academia Nacional de Música y en octubre de ese año se oficializó bajo el nombre de Escuela Guarín de Música. Joaquín Guarín, quien dio su apellido a la Academia, compuso el homenaje a Manuel Ancízar con el vals "El granadino" (Duque en Vásquez, 2014). Las materias escuela fueron: teoría de la música (la cátedra de mayor prestigio), canto y solfeo, violín de clase inferior y clase superior, viola, violonchelo, contrabajo, flauta, clarinete, corno, trompeta y trombón (Vásquez, 2014).

Jorge Wilson Price (1853-1953) fundó la Academia Nacional de Música, era hijo de Henry Price, músico fundador de la Sociedad Filarmónica de

Conciertos de Bogotá y dibujante de la Comisión Geográfica. El éxito de esta empresa se debió en parte a que “los objetivos de la Academia fueron claros: enseñar los rudimentos técnicos de la música, garantizar la preeficiencia en el canto, la ejecución del piano y de los instrumentos de la orquesta y la banda (Duque en Vásquez, 2014: 54).

Rafael Pombo, quien era un hombre ilustrado y con gusto por la música, ayudó a Jorge W. Price a consolidar su proyecto. En 1882 se introdujo el repertorio de Bach como algo novedoso en la actividad musical de la ciudad y en el plan de estudios de los pianistas de la Academia Nacional de Música, el cual era estudiado con rigor por los alumnos (Duque en Vásquez, 2014). Los estudiantes de la Academia Nacional de Música tocaban de forma particular en casas de la ciudad, pero no a nombre de la Escuela. Su participación como músicos en casas de juego, tabernas y lugares semejantes era duramente castigada por la Academia, inclusive con la expulsión o el pago de multas.

La Academia Nacional de Música de la Universidad Nacional otorgaba dos títulos diferentes: Bachiller y Profesor en Música. Para obtener el título de bachiller se presentaba un examen ante el director, el secretario, el profesor y otros examinadores enviados por el Consejo. Para obtener el título de profesor de música se debía obtener el grado de bachiller y haber impartido una clase de teoría en el instituto, a satisfacción del Consejo por el turno de 6 meses. Los estudiantes de instrumentos de cobre, además del texto de Price, debían enseñar durante el primer año por medio del órgano *harmonium* (Price en Vásquez, 2014).

La Academia era financiada por el Gobierno nacional y se convirtió en la sección de música de la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886, financiada por la Gobernación del Distrito Federal de Bogotá. Aunque estaba obligada a cambiar de nombre, no lo hizo, y continuó llamándose Academia Nacional de Música hasta 1910, cuando se creó el Conservatorio de Música de la Universidad Nacional. En 1882 también se creó el Instituto de Bellas Artes para integrar las academias que enseñaban bellas artes en la ciudad. A los pocos meses de creado se le integró la Escuela Guarín de Música. La Academia Nacional de Música se creó con el Decreto Presidencial 68 de 1881 y la Ley 67 del 11 de septiembre de 1882 (Vásquez, 2014).

Con la Ley 67 del 11 de septiembre de 1882 también se estableció el Instituto de Bellas Artes, sostenido con presupuesto de la nación para el fomento y el cultivo de las bellas artes (Vásquez, 2014) y se crearon las secciones (Academias o Escuelas) de dibujo y grabado, arquitectura (Escuela Arrubla), pintura (Escuela Vásquez) y música (Escuela Guarín o Academia Nacional de Música). Estas escuelas se sometían al reglamento del Colegio de San Barto-

lomé, del cual dependían estatutariamente y le rendían informes (Vásquez, 2014). El Instituto buscaba, al igual que la Academia Vásquez de 1873, la integración de la enseñanza de la bellas artes en una gran sola institución, con unidad de método y con un régimen, presupuesto, local y dirección comunes (Vásquez, 2014).

En 1884 se reglamentó la norma llamada “del cuarto de hora”, consistente en la espera de 15 minutos en la Escuela Guarín de Música para la llegada de los catedráticos a sus clases. El secretario de la Academia debía ajustar todas las mañanas la hora de la catedral desde su edificio de Santo Domingo con su reloj de bolsillo. La hora de Dios era la hora oficial de la Academia.

La escuela también poseía un Consejo Directivo a diferencia de otras escuelas del Instituto de Bellas Artes, el cual podía adoptar los textos de enseñanza, el método para todas las clases y la admisión y expulsión de los alumnos con un régimen interior. El director de la Escuela dirigía su orquesta y rendía informes al secretario de instrucción pública. La escuela contaba hasta con 60 estudiantes cuyos padres o acudientes debían otorgar una fianza de 200 pesos al Gobierno como indemnización si no terminaban sus estudios (Vásquez, 2014).

El Consejo Académico de la Universidad Nacional reconocía que con tan sólo cuatro escuelas no se podía dar cumplimiento a la exigencia del Estado de impartir una enseñanza pública en todas las ciencias y artes liberales con que se fundamentaba el proyecto moderno de Universidad. Además, sin recursos para subsidiar posibles estudiantes de otros estados diferentes al del Estado Soberano de Cundinamarca no se tendría el carácter nacional que se pretendía. El consejo propuso al Gobierno nacional reabrir la Escuela de Artes y Oficios e incorporar las otras escuelas públicas existentes, que eran pagadas por el Gobierno nacional, entre ellas la de bellas artes.

El Instituto de Bellas Artes fue la expresión de un periodo de enseñanza academizada e institucionalizada, entre 1882 y 1886, momento en que se probó que la enseñanza de las bellas artes podía tener rigor de método, y que podía aplicarse al régimen exigido por la Universidad, para adscribirse definitivamente como una de sus escuelas formales. En 1884 se incluyó normativamente como Escuela Nacional de Bellas Artes adscrita a la Universidad Nacional, aunque en la práctica no se vinculó a ésta. En 1886 una vez terminada la guerra civil de 1885, se fundó y abrió como Escuela Nacional de Bellas Artes.

La Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad Nacional se abrió en el papel mediante resolución oficial en 1884, dos años antes de abrirse

la escuela de San Bartolomé. Fue la primera vez que el Estado colombiano ordenó crear una Escuela de Bellas Artes en la Universidad Nacional (Vázquez, 2014) aunque la propuesta no tenía una infraestructura, ni un soporte logístico.

Ese año el Consejo Académico de la Universidad insistió en vincular a las otras academias existentes en la ciudad, dependientes del presupuesto de la nación, lo cual dio frutos en teoría con la expedición de la Ley 23 del 26 de julio de 1884 por parte del Congreso de los Estados Unidos de Colombia, en la cual se incorporaron las escuelas de Arquitectura, Grabado, Música, Pintura, Dibujo y Escultura de la capital a la Universidad Nacional. Esta ordenanza se acató hasta abril de 1886 al abrirse la Escuela de Bellas Artes en el régimen académico de la Universidad. En esta ley también se ordenaba reabrir la Escuela de Artes y Oficios en la Universidad, pero este punto no se acató, lo que marcó la salida definitiva de la enseñanza de las artes y oficios de los estudios superiores universitarios.

De esta forma, el Estado abandona el proyecto del progreso por la enseñanza y acumulación de saber de la técnica y la industria, y acoge la enseñanza de las bellas artes, propiciadoras de civilización y de progreso de espíritu. En el mismo documento nacen el genio y el talento y mueren el oficio y la utilidad (Vásquez, 2014). La Academia Nacional de Música se estableció mediante el Decreto 68 del 31 de enero de 1882, con el objetivo de propagar el cultivo de la música en Colombia y ponerla al nivel de los países civilizados.

A su vez, el Instituto de Bellas Artes se estableció en Bogotá, según la Ley 67 de septiembre 11 de 1882, compuesto por las escuelas de dibujo y grabado; de arquitectura, que se denominó Escuela Arrubla; de pintura, que se denominó Escuela Vázquez; y de música, que se denominó Escuela Guarín, como recuerdo al joven músico muerto en 1854. Por su parte, la Escuela de Música Guarín se funda por el decreto 585 del 18 de octubre de 1882, emanado de la Secretaría de Instrucción Pública. Según el acta del 11 de agosto de 1884, como ya se afirmó antes, la Academia de Música Guarín confería los grados de Bachiller y Profesor.

Para obtener el título de Bachiller era necesario presentar un examen ante el director, el secretario, el profesor y tres examinadores nombrados por el Consejo Directivo de la Academia, y obtener la calificación de aprobado a plenitud. Para obtener el título de Profesor era necesario haber obtenido el grado de Bachiller y haber impartido una clase de Teoría en el Instituto durante seis meses, a satisfacción del Consejo Directivo. Debido a la guerra civil de 1885, el tesoro público no pudo pagar los gastos de la Academia.

Aunque Jorge Price y algunos empleados y profesores continuaron trabajando de forma gratuita (Barriga, 2014a).

En un informe al Secretario de Estado del Despacho de Instrucción Pública del 15 de junio de 1886, Jorge Price dice que las enseñanzas de la Academia son iguales a las de los principales conservatorios de mundo, tales como los de París, Madrid y Milán. También dice que el reglamento de la Academia fue elaborado a partir de los reglamentos del Conservatorio de Madrid. En el Anuario de Jorge Price se afirma que los estudios de la academia están en todo de acuerdo con los de los conservatorios de Bruselas, París y Madrid y que su implantación ha sido un triunfo y un honor para la Academia (Barriga, 2014a).

El 30 de septiembre de 1887 el director de la Academia nombró a doña Carmen Gutiérrez de Osorio como directora y como profesora de canto de la sección de señoritas. Doña María de Jesús Olivares fue nombrada como inspectora de las clases de señoritas. Pedro Achiardi y Gumersindo Perea como catedráticos de las dos clases de piano y a Ricardo Figueroa de violín. Las clases se programaron de 8 am a 10 am y durante esas horas estaba prohibida la entrada de otras personas diferentes a los catedráticos alumnos sin orden del Director. Según el capítulo XXIX del Decreto 1238 de 1892 la Academia Nacional de Música estaba dividida en dos secciones: una para hombres de 5:30 pm a las 8 pm todos los días de la semana no feriados y una sección de señoritas de las 12 m a las 2 pm (Barriga, 2014a).

La Academia Nacional de Música fue una institución pública estatal que se encargó de la enseñanza de la música y de la formación de profesores de música. Los profesores de las bandas, orquestas y estudiantinas, fueron los primeros profesores de la ANM (Barriga, 2014<sup>a</sup>: 256).

Aparentemente los estudios musicales formales estaban dirigidos a las damas más distinguidas de la sociedad. Pero para las mujeres de la época, futuras pianistas, violinistas o cantantes, no fue fácil mantenerse en la Academia, ya que fueron eliminadas por diversos motivos, tales como: padecer de laringitis, desafinación, falta de estudio, problemas personales, o por considerar que no tenían disposición para la música. El hecho de que una mujer pensara en contraer matrimonio constituyó una razón para ser eliminada de las clases de música. Esto porque se continuó observando una ley del siglo XVIII, la Real Cédula del 11 de junio de 1792, que prohibió a los estudiantes de la universidades coloniales hispanoamericanas contraer matrimonio sin licencia especial (Barriga, 2014a).

El retiro espiritual se instituyó desde la fundación de la Academia Nacional de Música, y fue de carácter obligatorio en la sección de varones y en la de señoritas. También se tuvo en cuenta el comportamiento y el cumplimiento de las normas de urbanidad de los alumnos dentro y fuera de la institución. En 1892 se nombraron alumnas repetidoras de las clases de piano ante la escasez de profesoras de música. La vida estudiantil republicana continuó influenciada por la legislación colonial de las universidades hispanoamericanas del siglo XVIII (Barriga, 2014a).

Aunque en 1884 la Academia Nacional de Música otorgaba el grado de profesor, no existieron un plan de estudios ni métodos de enseñanza que apoyaran la formación pedagógica (Barriga, 2014a): “Ante la escasez de profesores, la Academia estimuló a sus alumnos para que mediante una corta y deficiente preparación, y sólo seis meses de práctica, se convirtieran en profesores de música de la misma academia, de los colegios y escuelas, y a domicilio” (Barriga, 2014a: 257).

Ante la falta de maestros de música, con un decreto del 2 de marzo de 1889, el Presidente de la República autorizó a la Academia conceder Diplomas de Maestro, sin previo examen, a los profesores de la Academia (Barriga, 2014a).

Además de la falta de profesores de música, faltaron métodos de estudio y metodologías. Los libros métodos fueron traídos de Europa y Norte América. Metodológicamente, se utilizó la observación, la imitación y la repetición. La única innovación fue la notación musical, que constituyó la modernización de la enseñanza de la música (Barriga, 2014a).

En el currículo solamente estaba la música académica europea, la música popular europea y norteamericana brillaron por su ausencia. La música popular, regional y local tampoco se visibilizó en los planes de estudio. Sólo se escuchó por fuera de la Academia, en chicherías y restaurantes (Barriga, 2014a).

La educación de la época separó los géneros en las dos secciones de la Academia Nacional de Música: una para varones y otra para señoritas. Igualmente, se priorizaba a las maestras mujeres para enseñar en la sección de señoritas y a los maestros hombres para la sección de varones. La educación musical en la Academia Nacional de Música fue clasista y discriminatoria porque sólo permitió el acceso de personas que pudieran pagar una matrícula presentando un fiador. Por esto, las minorías negras e indígenas no tuvieron acceso a la educación musical formal (Barriga, 2014a).

En 1899, después del inicio de la Guerra de los Mil Días, el 4 de noviembre el Consejo de la Academia cambió el horario de las clases de la sección de hombres, de las 4:30 pm a las 6:30 pm a partir del lunes 6 de noviembre, debido a que la situación anómala del país no permitía que las clases se efectuaran en la noche. La Academia Nacional de Música funcionó durante todo el año de 1899, primer año de la guerra, y no estuvo cerrada entre 1899 y 1905, tal como lo afirma la investigadora Ellie Anne Duque, sino desde el año 1900 hasta 1904 y se reabrió en 1905. Después de la guerra, las actividades de la Academia Nacional de Música se restablecieron mediante el Decreto 128 del 4 de febrero de 1905. En 1905, el nuevo director de la academia, Honorio Alarcón, motivó la presencia femenina en el desempeño de la nueva profesión de la mujer (Barriga, 2014b).

Con el Decreto Reglamentario 491 del 3 de junio de 1904 se reorganizó la Academia Nacional de Música con el nombre de Conservatorio. Sin embargo, continuó llamándose Academia. Mediante el Decreto 915 del 17 de octubre de 1910, se reorganizó nuevamente la Academia con el nombre de Conservatorio Nacional de Música y efectivamente se le empezó a llamar así a partir de ese año (Barriga, 2014b).

El Ministerio de Instrucción Pública transcribió una resolución a través de un oficio del 8 de febrero de 1906, mediante la cual se reglamentó que los alumnos becados de la academia que asistían a la clase de canto, concurrieran obligatoriamente a la clase de declamación. El entonces director de la academia, Andrés Martínez Montoya, cumplió la determinación con la observación de que los cursos de declamación acompañaran a los de canto a partir del segundo o tercer año de esta asignatura, influenciado por el plan de estudios del Conservatorio de México, donde la clase de declamación acompañaba a los estudios de canto a partir del quinto año en adelante (Barriga, 2014b).

Honorio Alarcón, otro director de la academia, dio a conocer mediante una carta el Artículo 60 del reglamento de la academia al alumno Miguel Rozo, integrante de varias orquestas de la ciudad, según el cual los alumnos de la academia podrían tocar como particulares en funciones públicas o privadas, con previa autorización del director, pero sin hacer uso del nombre de la academia hasta que hayan recibido su correspondiente diploma (Barriga, 2014b).

La educación musical formal en Bogotá excluyó del currículo a la música con raíces indígenas y africanas, limitándose exclusivamente al aprendizaje de la música extranjera, en gran parte europea, sin tener en cuenta la necesidad del individuo ni del medio bogotano. De forma similar, el piano fue

el símbolo de la educación musical formal de la época, pero su estudio fue clasista y extranjerizante (Barriga, 2014b).

La extranjerización en la educación musical formal fue un grado de aculturación, con la aceptación de los valores culturales europeos, especialmente españoles, al tomar como modelo el Reglamento del Conservatorio de Madrid y las reglas de comportamiento y organización de la universidad colonial hispanoamericana. Igualmente, se trasplantaron los planes de estudio de los conservatorios de París, Leipzig, Bruselas y de la Schola Cantorum de París, entre otras instituciones; como también, se adoptaron los libros métodos europeos de ejercicios técnicos para la enseñanza de instrumentos, además de otros textos de teoría, algunos traducidos por Jorge Price. Además, se trajeron profesores de música de España, Francia, Alemania e Italia, para enseñar en instituciones de educación formal (Barriga, 2014b).

Al asimilar los currículos de estudios musicales extranjeros se produjo una deculturación en el currículo de educación musical colombiano. Las melodías y ritmos de pasillo, bambuco y danza que tanto se escuchaban por fuera de las aulas de educación formal, no estaban dentro del currículo de educación musical formal. Este proceso de aculturación condujo al olvido selectivo de nuestras raíces en la educación musical. Se perdió la memoria colectiva porque tales ritmos no tuvieron continuidad en la educación musical de los colombianos y no llegaron a internalizarse. Esto pasó en todos los niveles de educación musical, tanto en los colegios como en las academias (Barriga, 2014b).

De manera similar, no hubo clase de música en los planes de estudio y los profesores de música fueron escasos en las veintiún escuelas públicas que existían en Bogotá en 1910; ya que el Ministerio de Instrucción Pública solicitó a los profesores de la Academia Nacional de Música que acompañaran y enseñaran a los niños a cantar el himno nacional para celebrar la fiesta del Centenario de la independencia (Barriga, 2014b).

Aunque el Conservatorio se consideró inicialmente como la primera institución de educación musical formal, aún hasta 1913, gran parte de sus prácticas de transmisión de conocimientos se realizó más de manera informal; es decir, mediante la imitación, el oído y la repetición, porque en un principio no hubo planes de estudio, ni libros métodos de estudio, ni profesores para todas las asignaturas. Guillermo Uribe Holguín rindió un informe al Ministerio de Instrucción Pública, según el cual gran parte de los profesores del conservatorio, a pesar de ser lo mejor que se conseguía en Bogotá en esos años, apenas podían calificarse de aficionados a la música,

eran de formación empírica y poco conocedores de los métodos y la forma de transmitir los conocimientos a sus alumnos (Barriga, 2014b).

En las décadas de transición entre los siglos XIX y XX, surgieron las primeras instituciones de educación musical formal en Bogotá, se consolidó la música folclórica colombiana con los primeros compositores que escribieron en pentagrama y se conformaron las primeras bandas y grupos musicales, que constituyeron las primeras escuelas de educación musical informal de Bogotá, de las cuales surgieron los primeros maestros de música. En este mismo periodo se fundó la Academia Nacional de Música, base del primer conservatorio y la primera institución de educación musical formal (Barriga, 2004). Aunque en este mismo periodo encontramos que “La educación musical pública, fue prácticamente ignorada en Bogotá; el pueblo tuvo un acceso muy restringido a la educación musical formal” (Barriga, 2004: 10). Es decir, que hubo una experiencia musical más rica por fuera de las aulas de la educación musical formal, que se centraba más en la destreza técnica instrumental, mientras la informal tenía como meta disfrutar y compartir la música (Barriga, 2004).

Entre otras diferencias, encontramos que mientras los grupos socioeconómicos altos escuchaban música clásica europea, como una forma de lucimiento de habilidades individuales, de vestuarios, modales o reglas de urbanidad, ante la considerada “gente de bien”. Los grupos socioeconómicos menos favorecidos escuchaban la considerada “música vulgar” de los pasillos, bambucos y danzas, en las chicherías, fiestas, campos de tejo, restaurantes y bares populares, como medio de ambientación y expresión de los sentimientos del pueblo, o de la llamada “gente plebe”. Frente a esto, los grupos bohemios escucharon los dos géneros de música mencionados, en casas de intelectuales o tertulias, bares y restaurantes escogidos, como forma de diversión y ambientación a la literatura, la poesía y el teatro, que precedía a los discursos; fue un medio de expresión de sentimientos, de humor refinado, de cortesía y coquetería que caracterizó a los “cachacos” que asistían a éstas tertulias (Barriga, 2004).

Para la mujer bogotana de élite, el cultivo de la música constituyó un adorno más y un placer doméstico. Pero en 1887, la apertura de la sección de señoritas de la Academia Nacional de Música (fundada en 1882) abrió una alternativa de trabajo para la mujer. De esta Academia salieron distinguidas damas pianistas, cantantes y violinistas, que a su vez fueron formadoras de otras instrumentistas y maestras de música para todo el país (Barriga, 2004).

Además, la educación musical fue clasista, ya que estableció diferencias de género en todos los niveles de educación, los niños estudiaron separados

de las niñas y los maestros eran preferiblemente del mismo sexo que los estudiantes. A los niños se les exigía la fe de bautismo y el registro de matrimonio de los padres para ser aceptados en las escuelas. Así, se mantuvo la ideología colonial de la “pureza de sangre”.

Los planes de estudio fueron heterogéneos, mientras los colegios privados dieron mayor importancia a la formación de hábitos extranjerizantes de comportamiento social, los colegios oficiales ofrecieron una formación dirigida a los hijos de artesanos y pequeños funcionarios urbanos (Barriga, 2004). Es así, que encontramos que “En las escuelas públicas no existió un programa para la enseñanza de música, lo que evidenció la falta de interés del gobierno en el cultivo del arte musical. La educación musical en las escuelas públicas fue prácticamente ignorada” (Barriga, 2004: 12).

Igualmente, como se mencionó antes, la educación musical formal tuvo una extranjerización que aceptó los valores culturales europeos, especialmente españoles. Por ejemplo, tomó como modelo el Reglamento del Conservatorio de Madrid, las reglas de comportamiento y organización de la universidad colonial hispanoamericana, los planes de estudio de los conservatorios de París, Leipzig, Bruselas, Milán, Estados Unidos, Méjico, y la Schola Cantorum de París, entre otras instituciones. También, se adoptaron métodos europeos de ejercicios técnicos para la enseñanza de instrumentos, y otros textos de teoría, algunos traducidos por Jorge Price, fundador de la Academia Nacional de Música (Barriga, 2004).

De igual manera, se opuso la música popular a la música culta, esta última se afirmó como la única inspiradora de las buenas maneras y la urbanidad, la que el intelectual blanco y educado debía cultivar. La música popular no era considerada como una propuesta político–educativa, digna de tenerse en cuenta, o para incluirla en los planes de estudio de las instituciones de educación formal (Barriga, 2004).

De esta forma, encontramos en la tesis doctoral de Martha Lucía Barriga Monroy, titulada *La educación musical en Bogotá 1880-1920* (2004), pionera en el campo de la historia de la educación musical en Colombia, la identificación de los principales actores, instituciones, hechos y acontecimientos de la época. El análisis y estudio de fuentes primarias del Archivo General de la Nación, en las que se hace referencia al uso de la música en la educación formal, “sobre la forma como deben cantar el Himno Nacional los niños en las Escuelas públicas” (Price en barriga, 2004). Ante lo cual, se “manifiesta que los profesores de ese instituto se niegan a dirigir los ensayos del Himno Nacional en las escuelas primarias (Price en barriga, 2004). Y otro documento en que “El Dr. Diego Meza remite su “canto a la banda”, composición

poética, para ser aprendida por los niños de las escuelas, para despertar sus sentimientos patrióticos. (Meza en barriga, 2004).

Durante mucho tiempo, en Colombia se le dio una mayor jerarquía a la enseñanza de las artes plásticas y la música en la enseñanza, con una especial importancia para la enseñanza del dibujo. La Ley de Fomento a las Bellas Artes de 1918, que recoge las conclusiones del Congreso Pedagógico de 1917, apenas menciona a la música e ignora a la danza o el teatro; se concentra en la obligatoriedad de la enseñanza del dibujo en las escuelas (Huertas, 2016).

En el gobierno de Alfonso López Pumarejo se realizó una reforma educativa que creó la Universidad Nacional y la Escuela Normal Superior, en el marco de un proyecto pedagógico liberal modernista que dio origen a las disciplinas universitarias, incluidas las artes. La Escuela de Bellas Artes y el Conservatorio de Música se fusionaron en la Escuela de Artes de la Universidad Nacional. La lógica de la reforma consideraba que la función primordial del Conservatorio y de la Escuela de Bellas Artes era formar profesores. Aunque se fusionaron a la Universidad Nacional (y no a la Normal), conservaron la función de formar algunos artistas puros y una gran mayoría de profesores para que se distribuyeran en todo el territorio nacional, particularmente en el campo.

Sin embargo, el punto de ruptura en la educación artística se da con la Constitución de 1991 y la nueva Ley de Educación derivada de ella, que estableció la obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles escolares. Un gran impulso generado en la década de los noventa fue la construcción de los nuevos lineamientos curriculares para la educación artística, liderada por María Elena Ronderos, en el Ministerio de Educación Nacional, la cual se basó en un movimiento de reflexión nacional con los propios profesores. Los lineamientos siguen siendo un documento de referencia esencial (Huertas, 2016).

A partir de 1950 inicia su actividad el Conservatorio del Tolima, los egresados de esta institución pasan a ser profesores de las distintas instituciones del país. En 1969 aparecen los INEM (Institutos de Enseñanza Media Diversificada), que incluyen un núcleo común de educación estética (plástica y música, con una carga académica igual al de otras áreas y que cubre los grados de educación básica, secundaria y media (grados 6° a 11°). En 1975, con la Ley 043, se crea el Grupo de Planeación y Programación del Área Estética en el Ministerio de Educación, con representantes de música que diseñaron y programaron la asignatura para educación básica (primaria: sensibilidad y conocimientos básicos; secundaria: aptitudes hacia el lenguaje). En 1979 aparecen los CASD (Centro Auxiliar de Servicio Docente), para apoyar la

educación media diversificada. Estos centros incluyen el área de artes-música. En 1991 se establece la nueva Constitución Política de Colombia, que reforma todos los campos y a la educación. Así, en 1994 aparece la Ley 115 o Ley General de Educación (Fandiño en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

La Ley 115 establece en el apartado referente a la educación básica, en los ciclos de primaria y secundaria, a la educación artística como uno de los objetivos específicos en esta etapa de formación, con nueve grados estructurados en un núcleo común, y como a una de las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios. El Artículo 21 incluye la educación musical dentro del área artística (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) crea un equipo de maestros artistas y representantes de instituciones formales y no formales para que establezcan los lineamientos de Educación Artística apoyados por el MEN, en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115, 1994). Estos fueron revisados por equipos pedagógicos e investigativos del Ministerio de Cultura y de Educación. Los lineamientos curriculares de Educación Artística establecen cuatro núcleos: música, plástica, teatro y danza, para que cada institución educativa facilite esta formación a sus estudiantes según sus recursos.

Los lineamientos presentan un soporte teórico que describe la importancia de la educación musical en la escuela, sus efectos estabilizadores, físicos, emocionales e intelectuales, su relación con otras áreas del conocimiento y sobretodo, destaca la sensibilidad e interacción con el mundo. También presenta unos supuestos metodológicos, con recomendaciones para la clase de música, los logros e indicadores esperados, los materiales sonoros y audiovisuales que pueden servir de apoyo a una educación más amena y productiva, y unas orientaciones pedagógicas y metodológicas -expresión corporal, grafía, instrumentación-. En Colombia, este documento se constituye en el primero en establecer los componentes curriculares para todos los grados de educación básica y media (Morales en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

No obstante, la realidad actual es desalentadora, no hay salones adecuados para las actividades musicales ni material suficiente. Tampoco hay criterios para asignar y administrar esta labor y, además, hay aumento del número de estudiantes por aula y falta de reconocimiento de las potencialidades que tiene el desarrollo de procesos artísticos en los alumnos. El área de artística se asigna a un sólo docente que debe desarrollar los cuatro componentes, aunque muy probablemente sólo está formado en una de estas disciplinas

(Morales en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010) y los alumnos toman una de ellas sin un proceso regular en los cambios de curso.

Algunos desarrollan sus potencialidades en determinado arte, otros coartan su deseo de aprender y la clase de artística termina siendo sacrificada a la hora de recortes presupuestales o de tiempo para completar las asignaturas “importantes” (matemáticas, lenguas, sociales, etc.) (MEN en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). En la Reunión Nacional sobre Educación Artística del 2006 se presentó un diagnóstico en el ámbito formal en Colombia, donde no se encuentran registros de PEI con énfasis en educación artística (aunque se conoce el de la Institución Educativa Musical Amina Malendro de Pulecio, en Ibagué, y el Instituto Musical Diego Echavarría, en Medellín, con bachillerato musical), y también se encontró que en 2003 el número de docentes de educación artística en la educación básica, secundaria y media era solo de 6%.

En cuanto a la educación superior, se encontraron 94 programas relacionados con el área artística, representados en: técnicos profesionales (34%), tecnológicos (4,3%), universitarios (49%), especializaciones (5,3%), maestrías (7,4%) y ningún doctorado. Además, 17 de los 32 departamentos del país (53,1%) no tienen programas de educación superior formal en artes y Bogotá tiene más de la mitad de programas del país con 50 programas, seguida por los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca, con 12 y 5 programas respectivamente, mientras otros departamentos tienen entre 1 y 4 programas (Ministerio de Cultura y Acofartes, en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En pregrado existen 18 instituciones que ofrecen el programa de Música Profesional en Colombia (sobretudo instrumentistas), 11 ofrecen Licenciatura en Educación Artística (que incluyen la danza, el teatro y la plástica) y 13 ofrecen Licenciatura en Música. Algunas instituciones ofrecen tanto Música Profesional como Licenciatura en Música. En el diagnóstico presentado en la Reunión Nacional sobre Educación Artística se dijo que las licenciaturas tenían poca pertinencia con las necesidades de las regiones (Ministerio de Cultura y Acofartes, en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

En Colombia se han realizado diferentes encuentros sobre el arte musical. Como el I Congreso Nacional de Música (1936), en la ciudad de Ibagué, con acogida por el tema del folclor y lo nacional, y el I Festival Iberoamericano de Música (1938) con trascendencia a nivel de los compositores latinoamericanos de la época (Pérez en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010). El reciente III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, (Iaspm, por sus siglas en inglés, 2000) con la resaltada presentación de la profesora Genoveva Salazar y el curriculum popular del

programa de Música de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, diseñado por músicos populares y el único en su condición del país; además, el Foro Latinoamericano de Educación Musical (2006), Capítulo Colombia (2004), Asociación Colombiana de Facultades y Programas de Artes (Acofartes), con el I Encuentro Interdisciplinario en Investigación Musical (2007) y la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2010).

### ***Las licenciaturas en Música y la formación de músicos en Colombia***

En cuanto a la formación de educadores en Latinoamérica, se muestra una tendencia hacia la búsqueda de un perfil profesional del educador como técnico y operador, no como sujeto social que interprete los problemas de su entorno y los intervenga (Cardelli y Duarte en Cárdenas y Quiles, 2013).

En Colombia, la formación de docentes en educación primaria y secundaria corresponde a programas de educación superior denominados licenciaturas, los cuales está regulados por el Ministerio de Educación Nacional. Este Ministerio establece que el educador es un profesional con formación pedagógica, que orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y que guía el proceso de formación de competencias de sus estudiantes.

Mientras los docentes universitarios encargados de la formación musical del profesorado, debaten su perfil profesional como docentes de educación superior entre la categoría de artista y la de pedagogo (Herrera y Lorenzo; Miñana en Cárdenas y Quiles, 2013). Esta ambivalencia profesional tiene efectos en el modelo de formación de los licenciados, que responde o no a las calidades artísticas de un sector de los docentes y que también se ve reflejada en los planes de estudio de las Licenciaturas en Música, que en unas universidades tiene mayor carga artística y en otras más profundización en contenidos pedagógicos (Cárdenas y Quiles, 2013).

Igualmente en Colombia existen 13 instituciones educativas que imparten estudios de Licenciatura en Música, las cuales son: Conservatorio del Tolima (CT); Universidad del Atlántico (UAT); Universidad de Caldas (UC); Universidad de Córdoba (UCO); Universidad de Antioquia (UDEA); Universidad de Nariño (Udenar); Universidad Industrial de Santander (UIS); Corporación Universitaria Adventista (UNAC); Universidad del Cauca (Unicauca); Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) y la Universidad del Valle (UV) (Cárdenas y Quiles, 2013).

Ruth Nayibe Cárdenas Soler y Oswaldo Lorenzo Quiles (2013) realizaron un *Estudio sobre las características profesionales de los docentes de Licenciaturas en Música en Colombia*, enfocado en cuatro aspectos o dimensiones: 1) Tiempo de experiencia y tipo de contrato; 2) Formación académica; 3) Actividades académicas y artísticas; y 4) Participación en el diseño y evaluación del plan de estudios del programa.

En cuanto al primer aspecto, en las trece licenciaturas 59% de sus profesores cuenta con una experiencia docente inferior a 10 años. Esta situación puede ser positiva porque los docentes jóvenes pueden ser más participativos con sus instituciones de trabajo, pero su falta de experiencia puede impedir una motivación fundamentada para realizar aportes relevantes.

Por su parte, sobre el tipo de contrato, 37,1% de sus docentes son de planta y 62,8% de ellos son ocasionales. Esta situación laboral del profesorado es negativa, porque el número total de docentes ocasionales es muy superior al de docentes estables en los 13 programas de Licenciatura en Música del país. Además, Existe una relación inversa entre la participación institucional en tareas docentes, investigadoras y de gestión y el grado de estabilidad laboral del profesorado, por esto, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) estableció como directriz clave para la acreditación de programas, la vinculación suficiente de profesores con contrato estable en las instituciones de educación superior (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

En el segundo aspecto, 57,1% de los docentes tiene título de Licenciado en Música, en su mayoría egresados de las mismas instituciones donde trabajan. Sin embargo, éstas no cuentan con estudios de posgrado relacionados con la enseñanza de la música y el número de docentes con título de maestría o doctorado es bajo. Además, en Colombia la investigación y producción científica en educación musical es incipiente (Miñana en Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

Acerca de la tercera dimensión, la dedicación académica del profesorado se dirige principalmente a la docencia y menos a la investigación y la extensión universitaria. El carácter ocasional de la mayoría de los profesores contribuye a explicar éste hecho, ya que un alto número de docentes se dedica solamente a tareas de enseñanza, por las que percibe su salario en la institución (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

Sobre el último aspecto, 70% de los docentes manifiesta que la evaluación de los planes de estudio cuenta con una utilidad media-alta para ellos y que se realiza en un rango temporal de uno a cinco años. El CNA recomienda que estas actividades de evaluación comprometan a toda la comunidad

académica. Se destaca un alto interés de los docentes por participar en los procesos de diseño y modificación del plan de estudios, en temáticas del currículo y contenidos musicales, probablemente para encontrar solución a la disfuncionalidad entre la formación pedagógica y la formación musical que se presenta tanto en los programas de Licenciatura en Música como en los de Música Profesional (Cárdenas y Lorenzo Quiles, 2013).

En la actualidad, en Colombia existen cuarenta y seis programas para la formación de profesionales en música, desarrollados en treinta y dos centros de Educación Superior. Cada institución imparte sus titulaciones, programas y asignaturas de acuerdo a su misión y visión institucional, de acuerdo al principio de autonomía universitaria, según el Artículo 69 de la Constitución Política de Colombia (1991).

Blanca Luz Morales Ortiz (2012) desarrolló una investigación sobre la enseñanza de la historia de la música en once de los programas de Licenciatura en Música del país (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Nariño, Universidad del Atlántico, Conservatorio del Tolima, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Valle, Corporación Universitaria Adventista, Universidad Industrial de Santander, Universidad de Caldas y Universidad del Cauca).

Entre las conclusiones de esta investigación se encuentra la recomendación de implementar las TIC para iniciar, desarrollar y profundizar las temáticas de la asignatura, como complemento a la intensidad horaria semanal presencial y para realizar procesos más individualizados con tutorías virtuales, foros con musicólogos, antropólogos, politólogos, sociólogos, entre otros que enriquezcan las temáticas de la clase y socialicen los trabajos de los estudiantes. Cabe resaltar que sólo uno de los programas menciona la relación con didácticas contemporáneas mediante el aprendizaje significativo, los demás programas no plantean el uso de didácticas contemporáneas.

Entre las hipótesis confirmadas parcialmente en la investigación, se encontró que en el enfoque de la asignatura de historia de la música, solo 45,45% (5 programas) incluye el componente pedagógico, al brindar tanto elementos teórico-musicales como pedagógicos y en cuanto al desequilibrio entre los contenidos programáticos del programa académico y el contexto sociocultural colombiano, solo 5 programas (45,45%) desarrollan temáticas relacionadas a la historia de la música colombiana. Además, se menciona que en general, los recursos audiovisuales para el desarrollo del espacio académico de historia de la música son muy pobres, ya que muchos de los docentes llevan sus propios recursos a sus clases.

Hasta 1960 los diseños curriculares de música están descontextualizados social y culturalmente, su principal interés es destacar los lenguajes musicales del siglo XVII, XVIII y XIX tomados como normas absolutas por fuera de su contextualización social e histórica. Sacar fuera del tiempo y espacio social la teoría de la música y convertirla en un dogmatismo académico, desvirtuó la enseñanza de la música por tratar de crear una ciencia positivista con validez epistemológica en la academia. Así surge la asimilación de las grandes escuelas y conservatorios por parte de las universidades, especialmente norteamericanas. La descontextualización de la teoría agrupó asignaturas en las cuales se normó un cúmulo de reglas que deberían ser apropiadas por el estudiante por medio de la cátedra magistral (Zorro, 2008).

La influencia europea de los siglos XVII y XVIII en Latinoamérica creó una música popular triétnica (negra, indígena y española) que en Colombia se manifestó a través de una educación informal e itinerante en la bohemia intelectual de finales del siglo XIX y principios del XX. La Academia Nacional de Música disputaba la primacía de orígenes alemanes o franceses, representada por dos directores de la Academia Uribe Holguín (escuela francesa) y Honorio Alarcón (escuela alemana).

Emilio Murillo, Luis A. Calvo, Alberto Castilla, Alejandro Wills y Alberto Escobar entre otros, lograron fundamentar una expresión popular andina, que aunque no reñía con el academicismo colombiano de 1882 representado en la Academia, ponía de manifiesto el divorcio radical de la Academia y las expresiones populares de la época. Latinoamérica y en particular Colombia pretendieron crear músicos y compositores alejados de la estructura social a la cual pertenecían. La separación entre la realidad cultural colombiana y la educación formal, reflejo de la academia europea, dio como resultado un Conservatorio Nacional ajeno al fenómeno social, que produjo únicamente cien músicos graduados desde 1882 hasta 1980, según el informe del proyecto del PNUD Unesco realizado por Florencia Pierret y Jorge Betancourt (Zorro, 2008).

A partir de 1980 la Universidad Nacional replantea sus fines y comienza una nueva etapa del academicismo en la música y se intensifica la titulación profesional del músico colombiano. En 1957 el maestro Fabio González Zuleta inserta el Conservatorio Nacional dentro de los predios de la Universidad Nacional de Colombia, aunque el Conservatorio era un simple Departamento de Música en una Facultad de Artes regida y gobernada por arquitectos.

La mitificación de la música como un “don” venido de lo alto mantuvo su enseñanza al margen del sistema educativo o en situaciones de excepcionalidad académica, mientras el sistema educativo nacional de la básica prima-

ria y secundaria eliminaba paulatinamente el arte y la música del pensum oficial, sin desarrollar una estimulación temprana que permitiera acceder a la formación del músico profesional a los jóvenes talentos colombianos.

La inaccesibilidad a los estudios superiores de música en el Conservatorio agotó en el pregrado la formación acabada del músico profesional y frenó el acceso a la educación superior universitaria. En 1986 había 800 alumnos matriculados en el área básica del Conservatorio y sólo cuatro alumnos en el nivel universitario, por esto los músicos de las primeras sillas de la Orquesta Sinfónica Nacional eran extranjeros. En la década de los setenta aumentó el número de becas para la formación de artistas en el exterior, particularmente en Europa y ocasionalmente en Estados Unidos. Así, algunos colombianos lograron continuar su formación musical mayormente con pasantías cortas sin culminar su formación debido a su llegada tardía a las instituciones europeas y norteamericanas, con los costos que ello representaba (Zorro, 2008).

A partir de los años ochenta también se revisan los programas en música existentes en las universidades y surgen en esta y en la década de los noventa nuevos programas de música en el país. Los nuevos programas aparecieron con la tendencia a replicar la escuela norteamericana y dejaron de lado la antigua orientación francesa del Conservatorio Nacional.

En 1985 el Conservatorio de la Universidad Nacional, bajo la dirección de Elliane Duque, es reformado y se le introducen los textos y diseños curriculares norteamericanos, con una integración de las áreas teóricas, formas musicales y armonía a partir del libro *Materiales y estructuras* de la Universidad de Indiana. Otros programas orientaron su diseño curricular con la influencia de la Escuela Julliard de Nueva York, la escuela psicologista de Leonard Meyer y el libro *Emotion and Meaning in Music*. Como resultado se consolidó una escuela de composición, aunque las escuelas de ejecución e interpretación instrumental no tuvieron estimulación temprana en el sistema educativo y desaparecieron casi totalmente los programas de música de las escuelas y colegios.

Muchas universidades se vieron en la necesidad de crear programas que pudieran financiar la educación instrumental, lo que dio origen a programas de música no orientados en la formación de músicos profesionales ejecutantes y virtuosos instrumentistas, como eran requeridos por las orquestas profesionales colombianas y la actividad artística profesional. Otros programas nunca pudieron lograr objetivos de altos estándares académicos ni un soporte de infraestructura importante. En el campo tecnológico de la música, las universidades tecnológicas han permitido un importante desarrollo de la

música electroacústica y la composición experimental con los laboratorios de las carreras de ingeniería.

Universidades de corte popular y de estratos altos han introducido en su programa el desarrollo del jazz mezclado con algunos énfasis instrumentales de corte “clásico”, a partir del interés surgido en la juventud contemporánea por la transculturación de la comunicación masiva del siglo XX. La carencia de una fundamentación teórica y humanística ha impedido la evolución de algunos programas a estándares superiores (Zorro, 2008).

Samuel Bedoya y Jorge Sosa intentaron una propuesta innovadora hacia la profesionalización de la interpretación y la producción de la música popular colombiana. Esto creó expectativas porque en la música popular de producción empírica no había existido una reflexión académica importante. El análisis teórico que desarrolló Samuel Bedoya produjo frutos académicos importantes que fueron canalizados por el grupo Nueva Cultura dirigido por Jorge Sosa. Esta experiencia cedió inexplicablemente ante las presiones del medio académico musical hacia programas tradicionales que desvirtúan la idea original del proyecto (Zorro, 2008).

A partir de los años sesenta la influencia de las escuelas estadounidenses y las concepciones funcionalistas y reduccionistas de la teoría musical en Colombia, dieron como resultado diseños curriculares conductistas y asignaturistas, fuera del tiempo y el espacio social, con una epistemología positivista y atomizada de los diseños curriculares. La formación del músico profesional se limitó al desarrollo de un virtuosismo de ejecución instrumental sin una reflexión profesional de su “hacer artístico”.

La música se mantenía en el terreno de una competencia alejada de la naturaleza misma del arte, más cercana a lo artesanal y no al arte reflexivo que impacta la sensibilidad humana con una formación de fondo. La música y la educación de la percepción y expresión de los sentidos, como parte fundamental de la expresión del pensamiento exclusivamente humano, han sido minimizadas frente a la ciencia y la tecnología. La apropiación del mundo por medio de los sentidos se ha convertido en ciencia y tecnología, y a través de la sensibilidad humana también puede ser canalizada para una visión de la realidad como objeto de arte (Zorro, 2008).

El futuro desarrollo de la academia colombiana en música tiene las tareas de contextualizar el currículo; eliminar la atomización de sus componentes; la construcción de competencias profesionales; la creación de una teoría de la música como construcción del lenguaje musical, de carácter discursivo y no textual; centrar al profesional de la música alrededor del “hombre”,

objeto primario de la práctica profesional, con un papel protagónico y de compromiso ético en la formación de un pensamiento sistémico complejo con responsabilidad (Zorro, 2008).

Las unidades académicas constructivistas permiten que la dialéctica entre enseñabilidad y educabilidad direccionen la construcción de aprendizajes hacia la individualidad artística, elemento fundamental del artista profesional. La permanente confrontación del medio, con retroalimentación constante a través de la investigación metodológica, obliga a adaptar el currículo para que responda a las necesidades de cualificación del entorno. Construir el currículo como una de las líneas primarias de investigación de cada proyecto educativo posibilita la constante autoevaluación del sistema e impone parámetros mayores en la construcción de competencias profesionales (Zorro, 2008).

Superar el paradigma del solista propio del siglo XIX no implica eliminar el nivel virtuoso e interpretativo, sino asumirlo con una visión holística en la formación integralmente humana del músico contemporáneo. El virtuosismo instrumental es un medio y no un fin de la expresión artística, su refinamiento y depuración permiten transformar y renovar la sensibilidad en el medio social. La música puede adquirir entonces un papel fundamental en la historia como portadora de valores espirituales y humanos, con la cohesión moral y psicológica del sentir de una comunidad para que recupere sus valores de identidad y fuerza moral (Zorro, 2008).

## Conclusiones

---

Encontramos como la educación musical formal en Colombia ha estado descontextualizada y ha ido en una dirección diferente a la de la cultura popular musical del país. El poder de las instituciones dominantes se ha utilizado para reproducir prácticas de enculturación europea en la educación musical. Escasamente se han desarrollado en el país programas y proyectos con un enfoque intercultural y acorde a la cultura popular musical triétnica o urbana de Colombia. Finalmente, se puede suponer que los estudiantes y profesores de música que se forman en las instituciones de educación superior formal del país deben amoldar sus intereses y expectativas a los modelos europeos que imponen estas instituciones dominantes, con programas que no son pensados para ellos. Probablemente, estos estudiantes se acercan a un estudio profesional de la música con afinidad por las producciones musicales que reciben de las industrias culturales y de la música popular, más que por la música académica europea.

## Referencias

---

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Barriga, M. (2014a). La Academia Nacional de Música en Bogotá de 1882 a 1898: Reglamentos, planes de estudio, usos y costumbres. *El Artista*, (11), 235-258. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695014>
- Barriga, M. (2014b). Historia de la Academia Nacional de Música en Bogotá de 1899 a 1919: la Guerra de los Mil días y el primer Conservatorio Nacional de Música. *El Artista*, (11), 277-300. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87432695016>
- Barriga, M. (2004). La educación musical en Bogotá 1880-1920. *El Artista*, (1), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87400102>
- Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo XX. *Credencial Historia*, (314). Recuperado de <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/revistas/credencial-historia-no-314/notas-historia-eduacion-artistica>
- Morales, B. (2012). Historia de la música en los programas de licenciatura en música. *El Artista*, (9), 312-335. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873018>
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XX1*, 16 (2), 161-182. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2638 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70626451009>
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En F. Ramos (Ed.) y M. Ortiz (Comp.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad I*, 16 (2). Recuperado de [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3591853/arte\\_y\\_ciencia\\_volumen\\_i.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEAyExpires=1466897623&Signature=3k9FIE2AFyFrYD%2BQqwGjG65P0Ds%3D&response-content-disposition=inlinename%3B%20filename%3DLa\\_Melilla\\_fronteriza\\_e\\_intercultural\\_a.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3591853/arte_y_ciencia_volumen_i.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEAyExpires=1466897623&Signature=3k9FIE2AFyFrYD%2BQqwGjG65P0Ds%3D&response-content-disposition=inlinename%3B%20filename%3DLa_Melilla_fronteriza_e_intercultural_a.pdf)
- Vázquez, W. (2014) Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9 (1), 35-67.

Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Musiké, Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*, 1. Recuperado de <http://musike.cmpr.edu/docs/v001/origenes.pdf>