



Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia:

Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares

Por Jorge Zorro Sánchez

Decano de la Facultad de Música de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas en Bogotá, Colombia.

Miembro de la Junta de Directores de la Asociación Latinoamericana de Conservatorios y Escuelas de Música

La formación profesional en el campo internacional varía de continente a continente dependiendo de las diferentes orientaciones a las que han estado sometidas las escuelas tanto en contextos sociales históricos como dentro de las tradiciones particulares de cada pueblo. Si hacemos un análisis comparativo de las principales tendencias de formación musical en el mundo podremos observar que el siglo XX ha acogido un desarrollo en estas áreas proveniente de múltiples facetas determinadas por el siglo XIX, la pre-guerra antes de los años 30 y la posguerra de la Segunda Guerra Mundial. Si comparamos las tendencias europeas fundamentalmente y su influencia en el ámbito latinoamericano observaremos el predominio de la escuela francesa a principios de siglo XX con los movimientos nacionalistas surgidos en la toma de conciencia de pueblos diferentes a Francia, Alemania e Italia, que reclamaban una música de raíces propias frente al dominio estilístico y estético de los pueblos antes mencionados.

La misma fuerza del nacionalismo pasa a América Latina a través del nacionalismo español y bajo la técnica de composición francesa, llega a su culminación, de manera que el ocaso del nacionalismo es el florecimiento

de la vanguardia contemporánea (año 1960, Cantata para una América mágica de Alberto Ginastera).

Por lo tanto el desarrollo de las escuelas ha estado siempre demarcado en procesos de recuperación de los propios valores de identidad en cada pueblo y al mismo tiempo los procesos de transculturación. Esa dialéctica permanente ha permitido ampliar las fronteras del conocimiento y establecer formas y enfoques particulares en la concepción del academicismo musical contemporáneo. Hay que recordar que en Baltimore, 1920, sucede la primera transmisión de radio con fines de entretenimiento, y se inicia una era diferente en la globalización de las comunicaciones. A partir de este momento, el siglo XX se señala como el siglo de las comunicaciones y la penetración masiva de culturas más poderosas empieza a permear y socavar las débiles raíces nacionalistas de los pueblos Latinoamericanos. Sin embargo, la presencia de nuevas ciencias de la música, como la etnomusicología, fundamentada en las ciencias sociológicas, entró al terreno académico fortaleciendo los procesos de identidad y recuperando, para las incipientes escuelas latinoamericanas, la exaltación de sus valores autóctonos y las manifestaciones propias de sus entornos culturales.

El movimiento musical europeo, bajo las

investigaciones musicológicas de Bartók y Kodály, logró producir obras de una gran solidez y mostraron una dimensión de virtuosismo musical innovador, continuador del movimiento orquestal de finales del romanticismo (Maurice Ravel, Richard Strauss, Gustav Mahler y Ottorino Respighi), como el Concierto para Cuerdas, Celesta y Percusión (1936) y el Concierto para Orquesta (1943) de Bartók, que permitieron consolidar una técnica orquestal que determinaba el florecimiento del virtuosismo instrumental del siglo XX, superando el movimiento solístico del romanticismo del siglo XIX y trasladando a la orquesta las manifestaciones de un depurado arte de repercusiones sociales y de características masivas que imperó fundamentalmente en Norteamérica.

La cultura norteamericana aportó desde el ángulo etnológico la tradición negra a partir del blues y el jazz que muy pronto fue asimilado dentro de la música sinfónica y que determinó la creación, más auténtica de la cultura musical norteamericana, representada en la comedia musical: *Porgy and Bess* de George Gershwin y *West Side Story* de Leonard Bernstein, entre otras. Es así como el análisis de las escuelas debe hacerse en función de las necesidades que fueron apareciendo en contextos culturales particulares y que determinaron las tendencias académicas a través de las cuales se definieron los diseños curriculares.

Una característica común que encontramos en el análisis de los diseños curriculares hasta 1960 es la descontextualización social y cultural de los mismos en los cuales su particular interés se orienta a destacar los elementos fundamentales aparecidos en los lenguajes musicales del siglo XVII, XVIII Y XIX pero tomados como normas absolutas por fuera de su contextualización social e histórica.

Debemos recordar que no existen reglas de contrapunto ni armonía que puedan ser enseñadas en forma dogmática sino que existe una normatividad que se valida socialmente en un contexto particular y que define el lenguaje musical de la época.

Fuera de estos contextos, aparecen nuevas formas de expresión del arte musical que definen las formas propias de apropiación del universo sensible manifestado en el arte de la música y que representan nuevas normatividades que se validan socialmente determinando el estilo de esta nueva expresión idiomática musical.

Por tanto, el sacar fuera de espacio social y tiempo la teoría de la música y convertirla en un dogmatismo académico, desvirtuó la enseñanza de la música bajo la pretensión de crear una ciencia positivista que adquiriera validez epistemológica en la academia.

Así surge la asimilación de las grandes escuelas y conservatorios de música por parte de las universidades, especialmente en Norteamérica. La descontextualización de la teoría generó un discurso en el cual prevaleció una distribución de materiales agrupados por las llamadas asignaturas en las cuales se normatizaron en forma radical y dogmática un cúmulo de reglas que deberían ser apropiadas por el estudiante en forma incuestionable y de manera vertical a través de la cátedra magistral.

Europa desde diferentes ángulos ha visto la música como ciencia, pero también ha caído, aunque no todas las escuelas, dentro del reduccionismo funcionalista norteamericano. La escuela alemana pretendió igualmente asimilarse a la universidad, pero afortunadamente no perdió su carácter tutorial. La tendencia alemana de la instrucción tutorial permitió personalizar estas tendencias de manera que dentro de su gran rigurosidad dio cabida al desarrollo de una búsqueda particular de sonoridades que la llevó a la cromatización, la pantonicidad, el rompimiento del centro tonal y por último el serialismo y el dodecafonismo.

La investigación contextualizada permitió salvar, si no totalmente, sí en gran parte, la autenticidad de una investigación que recuperara orígenes y manifestaciones del arte autóctono en contextos particulares.

A raíz de ello, surge la gran investigación que generaron las escuelas de música antigua, que no pudiendo

enmarcarse dentro de los ámbitos estrechos de una epistemología positivista, terminaron por crearse independientes como centros de investigación autosuficientes sin caer bajo la tutela opresora del academismo universitario. Ejemplo de esto es la Schola Cantorum de Basilea. Grandes investigadores musicólogos y etnomusicólogos terminaron por refugiarse lejos de la academia, creando instituciones y movimientos importantes de investigación (Gustav Leonhardt).

La escuela rusa, que fue objeto de un renacimiento tardío a finales del siglo XVIII y XIX y que a partir de Glinka se manifestó con características específicas, aunque bajo la influencia francesa, se expresó de manera contundente a través del grupo de Los Cinco, generadores del movimiento nacionalista más importante de la época. El siglo XX encontró la escuela rusa en el marco de la Unión Soviética y las manifestaciones del arte quedaron sometidas bajo el ideologismo político del realismo socialista.

Desde esta perspectiva, la música fue quizás la única de las artes que gracias a Shostakovitch logró expresarse pese a la censura de estado. Toda manifestación, sin embargo, que se alejara de los parámetros fuertemente establecidos por el régimen, se calificó de música burguesa y la historia bajo la ideología dominante se re-escribió en torno a los intereses filosóficos de la ideología hegemónica: Beethoven no era importante por su obra sino por la relevancia que algún líder político hubiera dado a su obra.

Sin embargo, pedagógicamente, la escuela rusa se vio enfrentada a un reto sin precedentes: educar a un pueblo analfabeta heredado de finales del siglo XIX que solamente había sido utilizado como carne de cañón en la primera guerra mundial y sometido por una estructura feudalista déspota que no había permitido el florecimiento de una educación masiva. Recordemos que hasta 1861 se permitió la salida del campesino esclavo hacia las fábricas para crear una incipiente industrialización del pueblo ruso.

El reto formulado por el humanismo socialista

pretendió llevar la cultura y la educación básica a los más recónditos escenarios de la naciente Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Esto obligó a una permanente reflexión de orden pedagógico; por ello, no es de extrañar la aparición de mentes geniales que, conscientes del rol social y de su responsabilidad histórica inculcada a través del socialismo humanista, lograron romper paradigmas occidentales y permitieron el acceso del pueblo a la cultura, saliendo del oscurantismo. Mentas como Vigotsky quien plantea el constructivismo y sus repercusiones sociales, mucho antes que Piaget hubiese escrito los Seis estudios de psicología, permitieron abordar la enseñanza de la música desde la perspectiva contextualizada del educando y alejaron el conductismo como perspectiva del diseño curricular. El aislamiento cultural y social permitió que el conductismo - que, aunque en sus orígenes fue eminentemente ruso (Pavlov), no hubiese dominado la escena académica y el reto social impuesto por el humanismo soviético - obligara a un pensamiento diferente que condujera, a partir de la identidad cultural, a “un arte del pueblo y para el pueblo”.

Esto creó condiciones excepcionales para que al interior de los conservatorios, que permanecieron alejados del positivismo epistemológico que da prelación a las ciencias fácticas, se crearan nuevas síntesis de significatividad didáctica de cuyos resultados dio fé la historia produciendo artistas y genios de grandes dimensiones (Shostakovich, Khachaturian, Sviatoslav Richter, Emil Gilels, Tatiana Nicolaieva, Kiril Kondrashin, Yuri Timerkanov, David Oistrakh, Mstislav Rostropovich, Mihail Pletnirov, Evgeny Kissin, entre otros), aunque no por ello permanecieron ajenos al paradigma solístico heredado del siglo XIX.

Es importante anotar que los conservatorios fueron adscritos a los ministerios de cultura y no a los de educación, por lo tanto no pertenecían a las universidades. La teoría, sin embargo, se vio fortalecida fundamentalmente bajo una didáctica en la cual prevaleció

la formación auditiva mientras que el análisis formal dio cabida a un análisis de tipo filosófico dentro de la dialéctica histórica que fundamentaría una nueva musicología como ciencia de reflexiones sociales y que permitiría validar y contextualizar la historia como nueva ciencia.

El materialismo histórico por otra parte, permitió un acercamiento más objetivo, menos cargado de emocionalismo, pero lamentablemente distorsionado por la ideología imperante.

Es así como los sistemas de formación profesional que se mantuvieron independientes de la “academia universitaria”, perpetuaron la tradición de los siglos XVII, XVIII y XIX de los conservatorios europeos que, a diferencia de las escuelas adjuntas o asimiladas por las universidades, dejaron de lado cualquier pretensión epistemológica para acoger exclusivamente la música como un arte de características particulares, alejada de cualquier tipo de reflexión, de pretensiones científicas, aunque descontextualizándola social y culturalmente. Así nacieron nuestros conservatorios en Latinoamérica bajo los modelos del Conservatorio de París y de la Escuela Superior de Música de Leipzig.

La escuela francesa, anclada en una tradición de fuertes raíces conservadoras retrasó el Conservatorio de París bajo la férrea dirección de Massenet, de manera que los principios que podrían generar movimientos de avanzada, quedaron excluidos y obligó a la aparición tanto de la Schola Cantorum de París como de la École Normale de Musique de París con Alfred Cortot, en donde se agruparon mentes contestatarias en pro de una apertura que reflejaba la influencia, por una parte de la escuela rusa proveniente del grupo de Los Cinco y en particular Mussorgsky, Dargominsky y Rimsky-Korsakov y la expresión más importante, transformadora, de un nuevo lenguaje: Igor Stravinsky (1913, *Consagración de la Primavera*). La escuela francesa por estos caminos llegó a la politonalidad, a la polimodalidad y a la búsqueda de recursos tímbricos

orquestales reflejados en la obra de Maurice Ravel, quien abrió un camino renovador en la orquesta contemporánea, en contra de la tradición establecida por Berlioz.

Norteamérica, siguiendo la misma tradición europea, pero particularmente la tradición alemana, estableció sus escuelas a partir de los músicos emigrantes europeos quienes llevaron fundamentalmente las tendencias teóricas establecidas por Hugo Riemann antes de la segunda guerra mundial, y en la posguerra, del desarrollo de una nueva teoría aparecida en 1909 por el teórico austriaco Heinrich Schenker, de origen judío, y cuyos alumnos se vieron forzados a emigrar hacia los Estados Unidos, donde se fortaleció el schenkerianismo en escuelas como la Mannes School of Music, Eastman School of Music, Yale University y otras, que manifestaron igualmente currículos descontextualizados dentro de diseños asignaturistas con carácter reduccionista y funcional y que manifestaban una tendencia a modelos pedagógicos conductistas.

La influencia de los modelos pedagógicos conductistas llegó a Latinoamérica y la academia conductista se hizo presente en la universidad latinoamericana. Latinoamérica, bajo la influencia de la tradición académica norteamericana y el dogmatismo francés, estableció diseños curriculares centrados en objetivos, haciendo eco a la tradición conductista del momento y en los cuales la taxonomía de objetivos propuesta por Blüm, adquirió relevancia en el diseño curricular. La influencia del gran virtuosismo orquestal, ya señalado e introducido por Bartók principalmente en la orquesta contemporánea norteamericana, obligó a dar prelación a una formación enfocada fundamentalmente al desarrollo instrumental orquestal, filosofía que permitió romper con el paradigma solístico europeo y, en consecuencia, las grandes escuelas norteamericanas hasta nuestros días se han destacado por sus extraordinarias orquestas.

El romper el paradigma solístico europeo permitió crear un músico de orquesta de solvencia virtuosista, altísimo nivel profesional y de gran creatividad, que

condujo a la aparición de solistas desde la perspectiva de la orquesta; mientras que el paradigma europeo concibió la orquesta como el refugio de aquellos músicos que no habiendo logrado sus objetivos como solistas recurrían a ella como reemplazo a sus aspiraciones artísticas. Europa en forma muy lenta ha ido superando este paradigma aunque es lamentable observar su existencia, debilitada pero aún vigente, en muchas escuelas de formación musical.

La influencia europea de los siglos XVII y XVIII en Latinoamérica, penetraba los estratos populares creando una música popular tri-étnica (negra, indígena y española) que en Colombia se manifestó a través de una educación informal e itinerante alrededor de la bohemia intelectual de finales del siglo XIX y principios del siglo XX en una Colombia desangrada por la guerra de los mil días y en una economía incipiente.

La Academia, entonces, disputaba la primacía de orígenes alemanes o franceses. Véase la polémica suscitada en los diarios de la época entre Uribe Olguín (escuela francesa) y Honorio Alarcón (escuela alemana). No hay duda que la influencia de la “gruta simbólica” aglutinó nombres como Emilio Murillo, Luis A. Calvo, Alberto Castilla, Alejandro Wills y Alberto Escobar entre otros, que lograron fundamentar una expresión popular andina, que aunque no reñía con el incipiente academicismo colombiano de 1882 representado en la Academia Nacional de Música, ponía de manifiesto el divorcio radical de la Academia y las expresiones populares de la época.

Con estos modelos académicos Latinoamérica y en particular Colombia, repitió los errores del pasado y pretendió crear músicos y compositores alejados totalmente de la estructura social a la cual pertenecían.

El divorcio señalado entre una realidad cultural colombiana y la educación formal, reflejado de la academia europea, dio como resultado un Conservatorio Nacional que, ajeno al fenómeno social, produjo únicamente cien

músicos graduados desde 1882 hasta 1980, según el informe presentado por el proyecto del PNUD UNESCO realizado por Florencia Pierret y Jorge Betancour.

A partir de 1980 surge el interés del estado a través de la Universidad Nacional de replantear desde los fines de la Universidad (artículo 2 literal “b” del decreto 82 de 1980) el universalismo epistemológico; es así como 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 logra insertar el Conservatorio Nacional dentro de los predios de la Universidad Nacional de Colombia. Si bien podría observarse que este paso permitía consolidar un espacio de reconocimiento social y cultural del músico colombiano, la lucha e incompreensión entre el carácter epistemológico de la música y la academia, impidió su desarrollo y relegó el Conservatorio a un simple Departamento de Música dentro de la Facultad de Artes regida y gobernada por arquitectos. El músico colombiano nunca pudo regir a partir de ese momento los destinos y la filosofía de su propia institución. La ausencia de las credenciales académicas del músico en ejercicio impidió llevarlo a los estrados decisorios de la Universidad. La mitificación del arte de la música como un “don” venido de lo alto, mantuvo la enseñanza al margen del sistema educativo o en situaciones de excepcionalidad académica, mientras que el sistema educativo nacional de la básica primaria y secundaria eliminaba paulatinamente el arte y el estudio de la música del pensum oficial impidiendo el desarrollo de una estimulación temprana que permitiera acceder a la formación de músico profesional a los jóvenes talentos colombianos.

La pretensión de inaccesibilidad de estudios superiores de música por parte del Conservatorio, pretendió agotar en el pregrado la formación acabada del músico profesional de manera que el acceso a la educación superior universitaria se vio frenada dramáticamente. Se observa que en 1986 había 800 alumnos matriculados en el área básica del Conservatorio de la Universidad Nacional y solamente

cuatro alumnos en el nivel universitario; por tanto no es extraño encontrar que los músicos de las primeras sillas de la Orquesta Sinfónica Nacional fueran todos extranjeros.

El incremento de las relaciones bilaterales de los países representados en Colombia, permitió a partir de los años 70 el aumento de becas para la formación de artistas en el exterior, particularmente en Europa y ocasionalmente en Estados Unidos. A través de estos programas algunos colombianos afortunados lograron continuar su formación musical, que en la mayoría de los casos se redujo a pasantías por cortos períodos de tiempo sin que lograran culminar una formación debido a lo tardío de su llegada a las instituciones europeas y norteamericanas, y a los costos que ello representaba.

A partir de los años 80, se incrementa una necesidad por la revisión curricular de los programas existentes en música en las universidades y surgen en la década de los 80 y 90 nuevos programas de música en el país. Los nuevos programas aparecieron con una marcada tendencia a replicar la escuela norteamericana, dejando a un lado la antigua orientación francesa del Conservatorio Nacional. En el año 1985 el Conservatorio de la Universidad Nacional bajo la dirección de Elliane Duque, inicia una importante reforma en la que también se introducen los textos y diseños curriculares de corte norteamericano con la particularidad interesante, aunque no acabada, de una integración de las áreas teóricas, formas musicales y armonía, siguiendo la presentación del libro *Materiales y estructuras de la música de la Universidad de Indiana*.

Otros programas orientaron su diseño curricular bajo la influencia de la Escuela Juilliard de Nueva York y dentro de la escuela psicologista de Leonard Meyer y en particular el libro *Emotion and Meaning in Music*. Como resultado se consolidó una sobresaliente escuela de composición. Sin embargo, las escuelas de ejecución e interpretación instrumental se vieron mediatizadas por la ausencia de estimulación temprana en el sistema educativo y la desaparición casi total de los programas de música de las

escuelas y colegios. Con el objeto de sobrevivir en el mercado ocupacional y el avance de la tecnología, muchas universidades se vieron en la necesidad de crear programas que pudieran financiar la educación instrumental, lo que dio origen a una distorsión de la oferta de programas en música no orientados a la formación de músicos profesionales ejecutantes y virtuosos instrumentistas requeridos por las orquestas profesionales colombianas y la actividad artística profesional.

Otros programas aparecieron en el marco universitario pero sin el interés y compromiso institucional de manera que nunca pudieron lograr objetivos de altos estándares académicos y tampoco un soporte de infraestructura importante. En el campo tecnológico de la música, la música electroacústica y la composición experimental, las universidades tecnológicas han permitido un importante desarrollo poniendo a su servicio los laboratorios de las carreras de ingeniería para estos propósitos.

Universidades de corte popular y otras de estratos altos han introducido en su programa el desarrollo del jazz, interés surgido en la juventud contemporánea a partir de la transculturación promovida por la comunicación masiva del siglo XX mezclando algunos énfasis instrumentales de corte "clásico".

La carencia de una fundamentación teórica y humanística suficientemente importante ha impedido una evolución de algunos programas a estándares superiores.

Importante señalar la iniciativa de Samuel Bedoya y Jorge Sosa, quienes intentaron una propuesta por demás innovadora hacia el desarrollo de un sistema que profesionalizara la interpretación y la producción de la música popular colombiana. El intento creó importantes expectativas académicas puesto que en el terreno de la música popular, producción eminentemente empírica, no había existido hasta el momento una reflexión académica importante. Los aportes de Samuel Bedoya y el análisis teórico que desarrolló a partir de estructuras schenkerianas produjo frutos importantes que fueron canalizados

académicamente así como los aportes investigativos del grupo Nueva Cultura dirigido por Jorge Sosa. Esta experiencia inexplicablemente cedió ante las presiones del medio académico musical en favor de programas tradicionales que en último término desvirtúan la idea original del proyecto.

Nuevos Paradigmas pedagógicos

Como observábamos en el análisis inicial, la influencia de las escuelas norteamericanas a partir de los años 60 y las concepciones funcionalistas y reduccionistas de la teoría, dieron como resultado diseños curriculares de corte conductista en los cuales el asignaturismo, consecuencia de sacar la teoría fuera de tiempo y espacio social, condujeron a una epistemología positivista y atomizada de los diseños curriculares.

La formación del músico profesional así concebida, se limitó al desarrollo de un virtuosismo de ejecución instrumental sin que mediara una reflexión profesional de su “hacer artístico”. En estos términos la música se mantenía en el terreno de una competencia alejada de la naturaleza misma del arte, más cercana a lo artesanal y no del arte reflexivo cuya acción trascendente impacta la sensibilidad humana permitiendo la transformación de fondo que requiere nuestra sociedad.

El arte de la música y la educación de los sentidos para su percepción y expresión se ha visto minimizada por una percepción epistemológica del arte equivocada al no haberse llevado al mismo plano de igualdad su expresión, frente a la ciencia y la tecnología, como parte fundamental de la expresión del pensamiento exclusivamente humano pero de otro orden. Si la apropiación del mundo a través de los sentidos se ha convertido en ciencia y tecnología, esta misma apropiación a través del desarrollo de la sensibilidad humana, puede ser canalizada para una visión de la realidad como objeto de arte.

Contextualizar el currículo y eliminar la atomización de sus componentes en la construcción de las competencias profesionales creando una teoría de la música como

construcción del lenguaje musical, de carácter discursivo y no textual, es una de las tareas propuestas hacia el futuro desarrollo de la academia colombiana en música. Centrar al profesional de la música alrededor del “hombre”, objeto primario de nuestra práctica profesional, obliga a asumir un papel protagónico y de compromiso ético dentro de la conformación de un pensamiento sistémico complejo que implica acciones de responsabilidad. La formulación de Unidades Académicas de estructura constructivista, permite que la dialéctica entre enseñabilidad y educabilidad direcciona la construcción de aprendizajes individualizados hacia el desarrollo de la individualidad artística, elemento fundamental del artista profesional. La permanente confrontación con el medio y su constante retroalimentación a través de la confrontación de una investigación metodológica, obliga a una consecuente revitalización del currículo que se adapta y responde a las necesidades que surgen en el proceso de cualificación del entorno.

El constituir el currículo como una de las líneas primarias de investigación de cada proyecto educativo, hará posible la constante auto evaluación del sistema e impondrá parámetros cada vez mayores en la construcción de las competencias profesionales.

Superar el paradigma solístico del siglo XIX no implica eliminar el compromiso de altísimo nivel virtuosístico e interpretativo, sino asumirlo desde una visión holística en la formación integralmente humana del músico contemporáneo. Para éste, el virtuosismo instrumental se convierte en un medio y no un fin de la expresión artística y su refinamiento y depuración permitirán llevar un mensaje de transformación y renovación de la sensibilidad en el medio social. La música adquirirá entonces su papel fundamental en la historia como portadora de valores espirituales y humanos cohesionando moral y psicológicamente el sentir de una comunidad para recuperar sus valores de identidad y fuerza moral.