



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**PROCESOS DE INTERIORIZACIÓN Y
REPRODUCCIÓN DE CLAVES
HEGEMÓNICAS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN MÚSICA**

UNA MIRADA DESDE BOGOTÁ Y CIUDAD DE
MÉXICO

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

GONZALO ROBLEDO PÁEZ

DIRECTORES DE TESIS: DR. JOSÉ ANTONIO FLORES FARFÁN
DR. SERGIO JAVIER NAVARRETE PELLICER

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO DE 2023

AGRADECIMIENTOS

Agradezco inmensamente a las personas que compartieron su tiempo, sus reflexiones y sus experiencias conmigo durante el trabajo de campo. Esta investigación no habría sido posible sin su contribución.

A mi familia, sin quienes esta experiencia no hubiera tenido sentido.

A mis directores de tesis, Sergio y José Antonio, por su compromiso con mi proceso, por su guía y por su apoyo.

A Eva, Frida, Mariángela, José Antonio y Sergio, por haberme abierto los ojos a las vastas posibilidades que ofrece esta disciplina en la que contribuyeron a iniciarme.

A Delfina, por tanta ayuda.

Agradezco al CONAHCyT por la beca recibida, sin la cual no hubiera podido desarrollar esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN Y MI LUGAR DENTRO DE ÉSTA	5
1.1. Objeto de estudio	13
1.1.1. Contextualización espacial y temporal del componente empírico	16
1.1.2. Focos de la investigación	19
1.2. Objetivos generales y específicos	21
1.3. Pregunta de investigación e hipótesis	22
1.4. Estado del arte	23
1.5. Consideraciones teórico-metodológicas	27
1.5.1. Obtención de información	42
1.5.2. Sistematización y análisis de la información	45
1.6. Herramientas teóricas	48
2. PROBLEMATIZACIÓN DE CATEGORÍAS	56
2.1. Música y parámetros musicales	60
2.2. La música “cultura”, “académica”, “erudita”, “seria”, “artística”, “de concierto”, “clásica”, “trascendente”, etc.	64
2.3. Música(s) “tradicional(es)” y “nacional(es)”	75
2.4. Música(s) “popular(es)” y “comercial(es)”	85
2.5. Musicología y etnomusicología	100
3. CONCEPCIONES Y EPISTEMOLOGÍAS DE LAS MÚSICAS	108
3.1. La música como fenómeno individual y/o colectivo	129
3.1.1. La autoría y el acto creativo	134
3.2. Acceso o participación	139
3.3. Racionalización, logocentrismo, oralidad, emoción y corporalidad	154

3.4. Percepciones del ámbito de la música académica y sus dinámicas	181
4. CONTRADICCIONES DE LA FORMACIÓN SUPERIOR EN MÚSICA	195
4.1. Canonización y anquilosamiento	221
4.2. Consecuencias de la profesionalización y la especialización en el aprendizaje musical	234
4.3. Consideraciones sobre el campo laboral	247
4.4. El caso del cierre de un énfasis en musicología en años recientes	257
4.5. El caso de un currículo alternativo	265
5. CONSIDERACIONES FINALES	270
REFERENCIAS	282

Introducción

La primera vez que tuve consciencia de la asociación entre diferentes expresiones musicales y nociones de construcción identitaria fue a los nueve años. Cuando respondí en el colegio a la pregunta “¿qué música escuchas?”, diciendo “música clásica¹ y Black Sabbath”- siendo la primera la que escuchaba mi hermano mayor, y la segunda la banda que más me gustaba de las pocas que sabía que mi papá oía-, recibí una reacción que no esperaba -pues no esperaba ninguna, de hecho-. Por la música clásica me percibieron como pretencioso, y por Black Sabbath me salí de sus posibilidades de categorización más convencionales, así que simplemente me llamaron raro.

Unos años después, ya en mi adolescencia, pude ver en mi primera incursión en el ámbito universitario –en el programa infantil y juvenil de una universidad de Bogotá²- cómo distinciones similares se repetían. El jazz y la música clásica eran las que se estudiaban en clase; otras músicas (blues, rock, reggae, metal, salsa, eventualmente alguna colombiana) tenían, y solo a veces, lugar en ensambles optativos sin mucha trascendencia académica. Pronto supe, con extrañeza, que esta limitada variedad quedaba prácticamente anulada en la licenciatura.

A partir de estas experiencias habían comenzado a rondar en mi cabeza preguntas como ¿Por qué parece haber un vínculo entre expresiones musicales y jerarquías sociales? ¿Por qué el gusto musical no puede estar libre de estas asociaciones? ¿Por qué parecen vincular los gustos musicales a diferentes niveles de intelecto? ¿Por qué llaman a una música seria, culta o erudita, y eso que significa para el resto? Y, sobre todo, ¿por qué se excluye categóricamente tanta música del espacio académico?

¹ En la introducción y el primer capítulo aparecerán términos como “música clásica”, “música tradicional”, “música popular”, “música seria”, “música culta”, “música erudita”, “alta cultura”, entre otros, que serán problematizados en el segundo capítulo de la tesis. Hago esta aclaración porque su uso convencional me parece debatible, pero consideré más práctico explorar las contradicciones y dificultades que esto presenta posteriormente, una vez haya presentado el planteamiento formal de la investigación. Entretanto, utilizaré estos términos en sus acepciones cotidianas generalizadas.

² Por razones en las que profundizaré en el apartado 1.5, me abstendré de usar nombres propios de las instituciones observadas y de las personas entrevistadas a lo largo de este texto.

Mi paso posterior por diferentes instituciones educativas solo sirvió para reiterar con más ahínco estas preguntas, ampliar el repertorio de éstas, y comenzar a reflexionar sobre sus respuestas. Luego, graduado y trabajando en diferentes ámbitos, seguí nutriendo estas cavilaciones desde las diversas perspectivas que tuve la oportunidad de conocer. El devenir de ese proceso me conllevó a plantear la investigación que presento a continuación, con el propósito de comenzar a encontrar respuestas a algunos de estos interrogantes que me han perseguido por tantos años, y la esperanza de poder aportar a su problematización.

Debido a las limitaciones prácticas que implican los tiempos de una maestría, decidí enfocar mi aproximación a estas preguntas al ámbito de la educación superior en música. Asumí –correctamente- que mi familiaridad con éste me permitiría explorar estas cuestiones con conocimiento de causa, acceso a interlocutores, y una perspectiva suficientemente amplia del contexto para por lo menos dar buen comienzo a la investigación.

Durante la formación antropológica que la precedió, mi preocupación perenne por el tema me condujo a una reflexión constante acerca del mismo, por lo que prácticamente cada lectura realizada robusteció una reflexión que ya había tenido, me llevó a encontrar nuevas perspectivas para abordarlo, o a descubrir aristas que no había considerado explorar para su estudio. Por citar algunos ejemplos, tal fue el caso con *El Gran Arco* de Corrigan y Sayer (2007), que me abrió los ojos a una concepción del estado como una construcción dinámica y no como una entidad estable, que se consolida en parte por narrativas –como la del elitismo en las artes- que refuerzan las relaciones de poder en las que se cimienta; la reflexión de John Gledhill (2000) sobre las universidades como actores subsumidos en tramas de poder más amplias, que a su vez inciden en las relaciones de poder que atraviesan a los individuos que interactúan dentro de estas instituciones –lo que resultó en una visión menos vertical de éstas-; o los nocivos alcances que Stuart Hall (2001) señala de las implicaciones sociales de las construcciones de otredad, representativas de procesos semióticos –explícitos e implícitos, sutiles y burdos- que sirven para establecer y reproducir dinámicas hegemónicas.

Debido a esto, en la medida en que las posibilidades de afrontar estas interrogantes crecieron exponencialmente, fue evidente que solo podría responder algunas de las preguntas que me planteaba y que de otras las respuestas quedarían esbozadas para un momento posterior.

En consecuencia, si bien querría haber podido dar cuenta de los aspectos sociales, institucionales, artísticos y personales que atraviesan la exclusión de tanta música del ámbito académico, me enfocaré principalmente en lo que ocurre dentro de éste último, así como en ciertas estructuras conceptuales –manifestadas en percepciones, perspectivas y experiencias diversas- que ayudan a comprender las dinámicas que lo rodean.

Las narrativas hegemónicas sobre la música que se amplifican y reproducen desde la academia tienen una incidencia por fuera de ésta que no debe ser subestimada, aunque pueda pasar desapercibida para muchas personas. Sin embargo, por las consideraciones prácticas mencionadas anteriormente, aclaro que no podré trabajar este aspecto de las interrogantes planteadas con la profundidad que merece, y que por esta razón será central en una investigación posterior.

A continuación comentaré brevemente lo que se podrá encontrar en cada capítulo de este trabajo, que está concebido como un abre bocas para la comprensión de los problemas que atraviesan y trascienden las situaciones que dieron pie a esta investigación.

Comenzaré el primer capítulo elaborando un poco más sus antecedentes, y expondré con más detalle mi posición dentro de ella. Haré esto empezando el escrito debido a que las experiencias vividas durante mi educación musical formal tuvieron una influencia ingente en mi postura frente a las cuestiones en las que indagaré y fueron fundamentales para guiar la dirección de la investigación. En consecuencia, considero imprescindible dilucidar desde el principio mi posicionamiento para que la investigación sea leída con claridad de su trasfondo.

En los siguientes apartados abordaré el planteamiento formal de la investigación. Expondré y contextualizaré el objeto de estudio, enunciaré los focos de la

investigación, y profundizaré en las consideraciones teórico-metodológicas y en las herramientas teóricas que sirvieron como sustrato para la investigación. Posteriormente, enumeraré los objetivos generales y específicos, así como la pregunta de investigación y las hipótesis que utilicé como punto de partida para la indagación, y concluiré con una presentación escueta del estado del arte.

En el segundo capítulo problematizaré -desde una perspectiva guiada por la antropología semiótica- algunas categorías centrales para la comprensión de las problemáticas subyacentes a los intereses de esta investigación. Si bien no pretende ser una revisión terminológica exhaustiva, sí procuraré con ella esclarecer ciertas construcciones conceptuales hegemónicas que se han reproducido a lo largo de los años a través del lenguaje disponible para discurrir sobre la música -especialmente dentro de la academia-, y que continúan haciéndolo, aunque confrontadas con una creciente resistencia.

En el tercer capítulo reflexionaré sobre diferentes concepciones y epistemologías de las músicas que quedaron en evidencia por las intervenciones de mis colaboradores durante el trabajo de campo. Como me basaré en sus percepciones y experiencias, no será una revisión cabal de todas las concepciones y epistemologías posibles -lo que, aparte de extremadamente ambicioso sería también bastante ingenuo-. En cambio, será una presentación de ciertas reflexiones sobre la necesidad de estar abiertos a otras formas posibles de concebir, sentir y vivir la música, que usualmente son obliteradas por la acción impositiva de las narrativas hegemónicas ya mencionadas.

El cuarto capítulo está centrado en la experiencia compartida entre mis colaboradores y yo en nuestro respectivo paso por instituciones de educación superior durante nuestra formación como músicos, y en nuestros diversos contactos con este ámbito. Desde vivencias comunes exploraré ciertos aspectos que considero contradictorios de la educación superior en música y que caracterizan este tipo de instituciones, no solo en México y Colombia, sino en el resto de la región y -con sus particularidades- en otras latitudes. Reflexionaré también sobre el carácter preminentemente conservador de la academia frente a la música, las

consecuencias de la profesionalización y la especialización en el aprendizaje de ésta, y la incongruencia muchas veces patente entre el modelo educativo y la realidad laboral de los músicos. Concluiré el capítulo con dos casos de estudio. El primero servirá para ejemplificar los obstáculos y censura que encuentran con frecuencia las voces disidentes; el segundo servirá para exponer una propuesta alternativa que está siendo puesta en marcha para intentar delinear otros caminos educativos posibles.

Por último, plantearé algunas reflexiones sobre las cuestiones que puede haber aportado esta investigación, sobre aprendizajes personales, y sobre vías de investigación futuras que considero valioso poner en relevancia, para las que espero que el abrebocas que constituye este trabajo sirva de invitación.

1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN Y MI LUGAR DENTRO DE ÉSTA

Hoy en día hay generalmente dos caminos por los cuales se llega a la educación superior en música. El primero es haber iniciado desde la infancia una educación formal en música –normalmente relacionada a prácticas de banda u orquesta-, y continuar por la misma vía hacia la formación profesional como músico clásico. El segundo está marcado por un interés, no necesariamente más tardío, pero sí más casual y espontáneo -por caracterizarlo de alguna manera-, y menos formal a la música. Admito que es una generalización burda, pero muchas de las experiencias juveniles de quienes terminan estudiando música se dan entre el espectro de estas dos posibilidades.³

La educación superior en música tiene una particularidad que comparte con pocas otras formaciones. Para ser admitido, el aspirante debe contar de antemano con

³ Una nota sobre las clases privadas. Aunque éstas no son exclusivas de ninguno de los dos caminos esbozados, suelen ser un recurso más común del segundo. No obstante, su naturaleza variable –dependiente de cada profesor- hace difícil categorizar su incidencia. Ésta puede, desde representar un refuerzo de la formalidad en la que ya se está o equipararse de alguna manera con esa estructura formal en ausencia de una institución, hasta significar un acercamiento abierto y diverso a diferentes músicas en el que se reconozcan múltiples concepciones y formas de abordar este arte. Esto amplía el espectro mencionado, pero hecha esta aclaración, considero útil plantear la disyuntiva para la argumentación que desarrollaré posteriormente.

conocimientos especializados, y habilidades específicas y suficientemente desarrolladas. Se debe contar con unas habilidades técnicas mínimas cuya adquisición reside normalmente por fuera de los espacios educativos convencionales para niños y jóvenes, que consecuentemente requieren de una formación adicional –formal o informal- del futuro aspirante a músico. En otras palabras, en general, el músico no llega a hacerse en la universidad, sino que llega a perfeccionarse, pues ya debe contar con una trayectoria previa específica y considerable al ingresar.

Es importante recalcar que algunos modelos universitarios son más flexibles, y músicos que comenzaron su recorrido por el segundo camino, más espontáneo, tienen la oportunidad de iniciar sus estudios universitarios sin que éstos sean imperativamente una continuación de estudios previos. No obstante, el modelo de conservatorio que comparten las universidades con mayor incidencia y prestigio -de las cuales muchas son públicas y constituyen el grueso de la oferta educativa asequible- suele presentar desafíos y obstáculos insuperables para un joven aspirante que descubrió tardíamente su interés por la música.

Yo fui uno de esos jóvenes que se inició dentro del espectro del segundo camino. Al tiempo que tomé clases particulares de guitarra, cursé dos o tres semestres del programa infantil y juvenil de una universidad, y dos materias teóricas de la carrera de jazz de la misma, por una posibilidad que me brindó mi colegio. Así, al salir de éste, contaba con aptitudes teóricas y musicales suficientes –según los parámetros de esta misma universidad- para tener un excelente puntaje en el examen de ingreso, pero a pesar de esto no fui admitido como estudiante de interpretación en guitarra del énfasis de jazz.

Cuando pregunté si se debía a una cuestión técnica, o de qué índole, para saber en qué debía trabajar y que por lo menos fuera una experiencia formativa, el director del énfasis usó una analogía. Dijo que era como intentar aprender castellano en Argentina para hablarlo luego en España; que no me iban a entender. Aunque hasta ahí llegó la explicación, se puede inferir que hacía referencia a una carencia de incorporación estilística. Es decir, no podía entrar a aprender interpretación en

guitarra jazz porque para ese momento mi forma de tocar no sonaba suficientemente como la de un intérprete de jazz. La contradicción me pareció insalvable.

Decepcionado, encontré una alternativa en una academia renombrada –que no otorga título profesional-, más cercana a las músicas populares, en la que entré como estudiante de guitarra eléctrica. En esta academia pude ver cómo ciertos aspectos que suelen considerarse básicos en la formación musical (como el solfeo, el entrenamiento auditivo, la teoría, etc.) se estudiaban desde músicas diferentes a la música clásica y el jazz, que habían sido en las que se centraba el aprendizaje en la universidad en la que había estudiado: transcribí Camaleón de Rubén Blades, toqué patrones rítmicos de músicas tradicionales, aprendí la clave y patrones de la salsa y otras músicas para la clase de percusión folclórica, toqué funk, blues, y música colombiana –entre otras- en clase de guitarra, y pude presentar una canción propia de thrash-death metal como parte de mi examen final de instrumento para mi graduación del programa. Fue una exploración ecléctica.

Antes de terminar ese programa, comencé simultáneamente a estudiar producción musical en otra academia en la que tuve la oportunidad de explorar facetas creativas que no había previsto: grabar un rap para el que hice la pista sampleando una canción de AC/DC, componer y grabar un reggae, secuenciar un arreglo para cuerdas de Greensleeves, componer y secuenciar una pista de drum & bass, hacer mi propia librería virtual de instrumentos de percusión, componer y grabar una canción de pop, y producir la canción de metal con la que me gradué de la otra academia, entre otras cosas. Otra experiencia ecléctica.

Tras finalizar el programa de guitarra eléctrica y cursar dos semestres del programa en producción, decidí intentar nuevamente ingresar a la universidad, pero ahora al énfasis de composición. Presenté en mi audición como portafolio unas piezas afines a una estética popular, y me sorprendió la extrañeza que mostraron los profesores cuando expresé interés en estudiar lo que denominan composición erudita. Me pareció contradictorio que esperaran composiciones de estilo clásico de alguien que no tendría cómo haber tenido ese entrenamiento y no pude evitar trazar un paralelo

con el suceso de admisión previo, pero al menos en esta ocasión no fue un impedimento para mi ingreso.

Una vez admitido, hice un examen de nivelación para homologar los conocimientos adquiridos en la academia. Me tomó por sorpresa que, contando con bases sólidas en lo que llaman armonía jazz, me sentí en la ignorancia absoluta cuando se me pidió hacer un ejercicio específico de armonía, del que no tenía ni idea de su ejecución. Introduzco este ejemplo porque manifestó patentemente otra contradicción: el conocimiento medianamente avanzado de armonía jazz, impartido en la academia por un profesor de la misma universidad, no fue conocimiento válido en esta última para la formulación de un ejercicio de armonía para un examen de nivelación. Me pregunté cómo era que conceptos medianamente avanzados de armonía jazz parecieran no tener aplicación alguna en la “armonía”, a secas, sin estilo, sin apellido, de la que no se hacía explícito nada, pero de la que yo de alguna forma debía conocer de antemano. Era como si hubiera una pretensión tácita de universalidad de la que no me enteré a tiempo, dada mi trayectoria académica previa.

Quien lee estas palabras podrá preguntarse por la relevancia de esta información anecdótica y personal, pero su importancia es ingente para la investigación, pues la experiencia formativa en estas tres instituciones diferentes me hizo conocer perspectivas bastante diversas que reflejaban visiones institucionales disímiles, concepciones pedagógicas divergentes, y acercamientos a la música y al estudio de la misma que en ocasiones podían ser diametralmente opuestos y contradictorios, además de perfiles de estudiantes y profesores bastante heterogéneos. No obstante, podrá inferirse por los ejemplos dados que los intereses se hacían más comunes entre las dos academias que entre éstas y la universidad, y que las dinámicas de las academias compartían algunas características -como su eclecticismo-, y diferían a su vez de la dinámica universitaria.

Este trasfondo educativo diverso me permitió percibir patentemente las contradicciones que pululan el ámbito de la educación superior en música y cómo éstas están atravesadas por dinámicas excluyentes. Éstas pasan por lo estético,

por supuesto, pero de forma implícita y con más fuerza, por diferenciaciones sociales que exhiben jerarquías claras, insertas en procesos históricos complejos relacionados con una amplia variedad de aspectos de nuestra realidad social. Asimismo, ese horizonte ampliado me permitió ver cómo estas dinámicas excluyentes se manifiestan en muchos casos de formas bastante sutiles que contribuyen a que su apropiación, normalización y reproducción, ocurran de manera inconsciente y automática, cimentando una concepción de mundo bastante sesgada que se refuerza a menudo de manera involuntaria.

Menciono esto último con conocimiento de causa, pues en mis primeras (y no tan primeras) experiencias docentes –enseñando fundamentos teóricos de la música académica-, repliqué sin mucho reparo lo que se me había enseñado, incluso mientras intentaba distanciarme desde el principio de la manera en que se me había enseñado. Gracias al ejemplo de un profesor –de otra universidad- que seguramente había pasado ya por reflexiones que yo entendería mejor con el tiempo, aprendí el valor de enseñar la comprensión de los conceptos y no la memorización de los mismos. Por obvio que esto pueda sonar, vale la pena señalarlo ya que es contrario a la realidad didáctica generalizada en la enseñanza musical, y fue algo que desde entonces se volvió una preocupación constante en mi propia práctica docente y que me llevó a un diálogo muy revelador.

En la teoría derivada de la música clásica hay nociones y preceptos que se tienen como axiomas, sobre los que se basa la comprensión analítica moderna del sistema armónico característico de buena parte de esta música. Replicando mi formación, enseñé a mis alumnos algunos de estos conceptos, pero al ponerlos en diálogo con su percepción, buscando su comprensión, noté con sorpresa que con alguna frecuencia su percepción difería de la realidad que supuestamente está determinada por dichos axiomas.

No me parecía de ninguna manera correcto o lógico decirles que su percepción de lo que escuchaban no era correcta, pues sería una obliteración de su realidad perceptual. Sin embargo, como pude entender posteriormente tras una reflexión y estudio prolongados, es evidente que esa respuesta divergente manifiesta

contradicciones entre los axiomas de una teoría a la que se le da carácter científico, y características (físicas) del sonido y la psicoacústica que solo han podido estudiarse convincentemente desde las últimas décadas. En otras palabras, la teorización derivada de un estilo específico de música se ha tomado como verdad científica para entender fenómenos sonoros -como distinguir lo que constituye una disonancia y lo que no- cuya percepción está sujeta a variables tan ubicuas como nuestro condicionamiento cultural y nuestros gustos musicales heterogéneos.

Por este tipo de experiencias en mi práctica docente -que tuve que modificar en la medida en que me hice más sensible a esas contradicciones-, sumadas a mi experiencia formativa, se amplificaron exponencialmente los interrogantes que habían comenzado a surgir en mi niñez. Adicionalmente, se potenciaron por la conciencia tardía de que la educación superior en música es un sistema que reproduce un pensamiento paradójico: es cerrado y muy específico, pero se proyecta como abierto y universal. Esto se manifiesta en el estudio a profundidad de la teoría derivada de prácticas circunscritas a tres siglos en un espacio geográfico reducido de otro continente –es decir, la música “clásica” (término sobre el que, reitero, ahondaré más adelante)-, en programas educativos que ofrecen una enseñanza de “la música”, con artículo definido, a secas, sin estilo, sin apellido, de la que no se hacen explicitaciones, como ocurría con la armonía en el examen de nivelación.

Debido a esto, no es extraño que la experiencia institucional universitaria produzca frustración en los músicos ante las contradicciones de un modelo educativo anacrónico, que en pocos sentidos responde a las realidades contemporáneas en las que está inscrito. Esta incongruencia, que es una marca común en Latinoamérica, puede llegar a extenderse a los países de la periferia europea,⁴ e incluso repercute –guardadas las proporciones- en los países en los que se gestó

⁴ Afirmando esto por información recogida en el trabajo de campo, así como por interacciones personales en grupos internacionales de músicos en Facebook, donde testimonios de personas de países como Hungría y Polonia evidencian similitudes con las vivencias de países como Colombia y México, exhibiendo una esencia compartida del modelo educativo. No obstante, es un asunto del que solo arriesgo esta especulación, y que amerita una exploración concienzuda que excede las posibilidades de esta investigación.

la narrativa hegemónica sobre la música (primordialmente Alemania, Italia, Francia y posteriormente Estados Unidos).

Tampoco es extraño, por otro lado, que este panorama contradictorio esté normalizado y se reproduzca con cierta inercia, y que las discusiones sobre sus contradicciones sean en muchos casos marginales y en otros tantos ausentes. Donde están presentes, tienen por lo general un impacto menor, paulatino y parcial, ya que sus reflexiones se oponen a la fuerza de un status quo muy arraigado y con cimientos profundos que se extienden más allá del espacio académico.

Las contradicciones entre los propósitos que estas instituciones expresan -en planes de estudio, declaraciones de misión y visión, y otras manifestaciones similares- y las realidades prácticas de su funcionamiento cotidiano, pueden parecer irrelevantes para alguien externo al ámbito académico, por circunscribirse a una experiencia institucional cerrada y ajena a su propia vivencia. No obstante, detrás de estas contradicciones se encubren o disimulan procesos hegemónicos, relaciones de poder, pensamientos coloniales, jerarquizaciones sociales, y demás dinámicas nocivas que permean a la sociedad ampliamente. Éstas tienen un impacto que engloba, desde la concepción propia asumida por las personas en una escala de valor social asociada a su tipo de consumo cultural, hasta políticas públicas que distribuyen recursos de maneras debatibles y que contribuyen al reforzamiento de narrativas problemáticas y excluyentes.

Como expresa Foucault, "la dominación es una estructura global de poder cuyas ramificaciones y consecuencias pueden encontrarse a veces hasta en la trama más tenue de la sociedad; pero es al mismo tiempo una situación estratégica más o menos adquirida y solidificada en un enfrentamiento de largo alcance histórico entre adversarios" (Foucault, 1988, p. 20). En este sentido, cabe también resaltar que aquellas contradicciones aparentes, en el fondo muestran una coherencia estratégica para la reproducción de una concepción de mundo particular y hegemónica, propósito para el que son bastante congruentes. En consecuencia, la problemática observada es solo una arista de una situación muchísimo más amplia,

pero es una arista que tiene un efecto mayor del que se suele reconocer, por lo que es importante ponerla en tela de juicio y examinarla en detalle.

Ahora bien, puede que para alguien ajeno al ámbito institucional enunciado, algunas de las contradicciones que aparecerán a lo largo del trabajo parezcan hallazgos de esta investigación y se presenten de manera novedosa. No obstante, para cualquiera que haya compartido esta experiencia institucional, mucho de lo que expondré será bastante familiar, y en eso radica en buena medida el propósito de este trabajo: hacer patentes las contradicciones, examinar sus causas, observar sus efectos y las maneras en que se reproducen, como un primer y necesario paso para asumir una postura crítica ante la situación, para hacer una conciencia mayor de su carácter problemático y desnormalizarla, y para encaminarnos como gremio a su ojalá no tan eventual modificación.

Si bien esta no es la primera investigación que busca este propósito, es una contribución desde una perspectiva diferente que detallaré más adelante -de un músico con el horizonte expandido por la antropología semiótica-, por medio de la cual espero robustecer una discusión que es urgente continuar, fortalecida, encaminada a seguir construyendo alternativas sobre las bases que personas críticas y valientes se han empeñado en erigir -muchas veces con altos costos laborales y/o personales-. A las dinámicas institucionales arraigadas en narrativas sociales y culturales construidas durante siglos, subyacen procesos hegemónicos que por su naturaleza son difíciles de combatir, pero esto no nos exime del esfuerzo mancomunado para subvertirlos, si buscamos transformar sus efectos negativos en aras de una sociedad más abierta, crítica y solidaria.

Concluyo este apartado reiterando por qué situé mi experiencia y mi postura personal como punto de inicio de la etnografía:

Con la fortuna de haber podido acudir a diferentes instituciones educativas, y el infortunio de haber tenido la necesidad de desenvolverme en la multiplicidad de actividades que mi educación diversa me permitió abordar, puedo aseverar que mi trayectoria educativa y laboral como músico ha sido particular. En general, los

músicos se especializan y se desenvuelven en ámbitos normalmente cerrados y específicos, aunque hay, por supuesto, muchas excepciones a la norma.

En mi caso, la formación heterogénea y los trabajos de diversa índole que realicé,⁵ me permitieron adquirir una perspectiva bastante amplia e informada de lo que significa ser músico en una ciudad como Bogotá, y de los efectos que la academia puede tener en la concepción y en la realidad de los músicos profesionales, al igual que el impacto potencialmente coercitivo que tiene sobre los músicos en formación. Así mismo, cumpliendo papeles diferentes, tuve la oportunidad de interactuar con múltiples personas involucradas en el medio, lo que me llevó a una comprensión profunda de las dinámicas propias del ámbito musical. En concreto, este cúmulo de experiencias me situó en un lugar privilegiado para llevar a cabo esta investigación, abordar sus problemáticas, y para comprender a través de su desarrollo mis propios procesos y vivencias.

Por último, considero que mi formación como músico y antropólogo me permiten aportar una perspectiva distinta y nutrida con vivencias heterogéneas a las discusiones que rodean el objeto de estudio, del que he podido alcanzar una mirada profunda. Me sumo entonces a las otras voces presentes en mi investigación con la intención de que sean éstas las que primen por encima de la voz institucional, que normalmente ha opacado a la de otros actores, y así intentar subvertir las lógicas de verticalidad que permean con frecuencia la academia y la producción de conocimiento dentro de ésta.

1.1. Objeto de estudio

Teniendo en cuenta el panorama expuesto, definí como objeto de estudio de la investigación la institucionalización de preferencias musicales específicas dentro del ámbito universitario, y las dinámicas sociales a las que responde esta acción. Lo

⁵ Por necesidad, pues la informalidad y la precariedad laboral son características comunes de la vida de un músico, trabajé como compositor, arreglista, editor de partituras, transcriptor, intérprete –guitarra, bajo y voz (de pop, rock, música clásica contemporánea y chisga/hueso)-, ingeniero de sonido en vivo, ingeniero de mezcla, roadie, docente – de composición, solfeo, teoría e instrumentos (particular y en diferentes instituciones)-.

examinaré a partir de la exclusión de la gran mayoría de expresiones musicales en el currículo de universidades representativas en Bogotá y Ciudad de México, en favor de una corriente principal y dos subordinadas: la música clásica de tradición europea, y las músicas tradicionales y el jazz, respectivamente.

La acotación del objeto de estudio y su delimitación a la observación de unas universidades específicas –seleccionadas por su valor simbólico y por consideraciones prácticas- no responde a que el fenómeno esté circunscrito a estas instituciones, sino es producto de una selectividad necesaria de material empírico para examinar, teniendo en cuenta las restricciones de la investigación. No obstante, tanto mi experiencia previa como el trabajo de campo, permitieron constatar que esta situación es común en la mayoría de instituciones latinoamericanas –por no decir que todas- que tomaron un modelo de conservatorio europeo -o de escuela estadounidense, en su defecto- para su estructuración. Esto se debe, no solo a que los procesos de creación de estas instituciones tuvieron un desarrollo relativamente paralelo en muchos países de la región, sino a que el arquetipo fue básicamente el mismo, con pocas variantes.

Con respecto a lo último, M. P.⁶ me contó que cuando examinaron otros programas de diversos países y hablando con personas involucradas en diferentes instituciones -en el proceso de buscar referentes para la reforma curricular en la que se estaba trabajando hace pocos años en la universidad-, era frustrante ver que la situación era la misma en otros lugares, por lo que era claro que las contradicciones propias de la educación superior en música son un problema generalizado (Diario de campo). M. C.,⁷ quien estudió su licenciatura en Colombia y sus posgrados en México, también expresó lo similar de la situación entre los dos países (Diario de campo) y T. E.⁸ mencionó la poca diferencia que ha encontrado entre los músicos

⁶ M. P. estudió educación musical en una de las universidades en Colombia, de donde es oriunda. Hizo parte de las discusiones que se tuvieron en tono a la reforma curricular que se estaba gestando mientras seguía estudiando.

⁷ M. C. es una intérprete colombiana que ha centrado la investigación de sus posgrados en la interpretación como reflexión teórica y práctica paradójicamente ausente –en buena medida- en la academia.

⁸ T.E. es un intérprete mexicano con amplia trayectoria en México y especialmente en Estados Unidos. Aunque ha tocado diversas músicas, el jazz ha sido su campo principal de creación.

mexicanos y estadounidenses en todos sus años como intérprete (Diario de campo), por lo que es evidente que estas similitudes se extienden incluso al ámbito laboral.

Yendo más allá, C. G.⁹ hizo referencia a la “estructura decimonónica [de este modelo] que no tiene ya ningún sentido, una visión que evidentemente está fuera de toda realidad y que no está funcionando tan bien por lo mismo”, notando que eso mismo sucede en el Conservatorio y en las escuelas de música -al menos de México- que conoce. “Es el mismo proceso, lo cual es muy triste”, afirmó, añadiendo que para que la [institución de enseñanza] de música funcione bien, hay que cambiar muchas estructuras, lo cual no es fácil, pero siente que es parte del trabajo de los docentes e investigadores de ésta (Diario de campo).

Dada la circunstancia de cierta homogeneidad en la esencia de las propuestas educativas de las instituciones de educación superior en la región, sería un error no hacer explícito el extenso contexto en el que está inmersa la situación. Dicho esto, también sería un error pasar por alto que es una profesión heterogénea en la que confluye una multitud de personalidades diversas con perspectivas muchas veces divergentes con respecto a la música y su papel dentro de la sociedad, que además “no son un grupo homogéneo en cuanto a experiencias y privilegios”, como bien señala G. M.¹⁰ (Diario de campo).

Teniendo en cuenta lo anterior, y habiendo hecho patente el marco tan vasto en el que se inscribe esta situación, el objeto de estudio servirá como el foco para iniciar un análisis de relaciones que superan con creces el ámbito elegido para su observación, pero que, a través de la perspectiva de una antropología semiótica,¹¹ podrá extrapolarse a otros espacios y tener mayor alcance. No es, entonces, la reducción de un fenómeno complejo con el propósito de llegar a un diagnóstico simple. Pretende ser, por el contrario, una propuesta de análisis en la que se

⁹ C. G. es un etnomusicólogo mexicano con décadas de experiencia en docencia e investigación.

¹⁰ G. M. es un intérprete e investigador colombiano con una amplia trayectoria en estos campos y en la docencia.

¹¹ Adhiero a la propuesta de Eva Salgado y Frida Villavicencio de antropología semiótica como “la articulación entre disciplinas, teorías, metodologías, conceptos y formas de pensamiento que permiten mirar a las sociedades como entidades complejas donde se generan discursos mediante los cuales se expresan, a la vez que se construyen, interacciones entre individuos y comunidades, se da cuenta del mundo y se actúa sobre él dando sentido a la existencia humana” (Salgado y Villavicencio, manuscrito no publicado, 2022: 12).

pondere la diversidad y heterogeneidad de actores y perspectivas, así como las relaciones de poder que repercuten en sus acciones e interacciones.

1.1.1. Contextualización espacial y temporal del componente empírico

Como he manifestado hasta ahora, la complejidad del fenómeno lo subsume en procesos sociales diacrónicos mucho más amplios que superan extensamente el ámbito específico en el que se estudiará. Por lo tanto, para evitar redundancias, habiendo hecho previamente una introducción más detallada del contexto, me limitaré en esta sección a delinear la ubicación espacial y temporal de la investigación.

Ubicación espacial

La investigación se centró, aunque no de forma exclusiva, en la actividad en torno a tres universidades que ofrecen educación superior en música, de las cuales dos se encuentran en Bogotá y la otra en Ciudad de México. Aunque en el trabajo de campo recogí experiencias -tanto personales como de mis interlocutores- relacionadas con otras instituciones, fueron estas tres universidades alrededor de las cuales gravitó el grueso de la investigación.

La elección de las dos primeras instituciones se debió a tres factores principales: a) siendo Colombia un país centralista, ha sido la capital desde donde se han emitido históricamente los lineamientos educativos y culturales para el resto del país; b) fue en Bogotá donde tuve toda mi experiencia educativa (mayoritariamente en una de estas universidades), y es en esta ciudad en la que he podido observar más extensamente de forma participativa el objeto de estudio; c) estas dos universidades tienen un valor histórico y prestigio particulares, siendo paradigmáticas para otras instituciones que ofrecen educación musical.

Por su parte, la universidad en Ciudad de México puede situarse en este país de forma homóloga que una de las de Colombia, sirviendo esta similitud para un ejercicio comparativo fructífero. Por otro lado, en términos prácticos, es una institución en la que he podido tener algunas experiencias personales, y en la que

ya contaba con contactos para realizar un acercamiento antropológico. Cabe aclarar que, de estos, varios tuvieron experiencias académicas previas en una de las universidades colombianas, lo cual me permitió una mejor comprensión de su perspectiva y una comparación más informada entre las instituciones.

La razón detrás de la elección de estas universidades responde, además de los factores mencionados, al lugar que ocupan éstas en el ámbito académico musical de sus respectivos países. En Colombia, una de ellas fue el referente paradigmático de la educación superior en música -basado en el modelo de la Schola Cantorum de París-, y contó con un prestigio académico preeminente, lo cual solo cambió con la fundación de otro programa de estudios musicales que esbozaba una propuesta alternativa y contrastante -basada en el modelo de la Academia Julliard de Nueva York-, y perseguía un perfil profesional distinto. Esta última, tras su fundación, se volvió paradigmática para la mayoría de programas educativos que surgieron posteriormente en otras universidades en torno a esta materia. Esto, podría afirmarse, no condujo a un desprestigio del primer modelo educativo al que se hizo alusión, sino más bien a un prestigio diferenciado de la educación musical en ambas universidades. Por esto, si bien sus diferencias curriculares han llevado a estas instituciones a ocupar lugares distintos en el ámbito educativo y profesional de la música en Colombia, su convivencia en el escalafón superior del sistema de arte-cultura ha estado sujeta a manifestaciones diferentes pero complementarias de la dinámica de exclusión que se estudió en esta investigación, por lo que su comparación sirvió para una comprensión más detallada del objeto de estudio.

La elección singular de la universidad en México, más allá de las consideraciones prácticas ya mencionadas, responde tanto a la posibilidad aludida de trazar una homología con una de las universidades en Colombia por su significado en el panorama educativo -lo cual no le resta puntos en común con la otra universidad-, como a que posee una posición de prestigio equivalente en el sistema de arte-cultura que no parece compartir con ninguna otra institución, al menos en Ciudad de México -siguiendo la delimitación geográfica propuesta para el trabajo de campo en este país-. Si bien podría plantearse la inclusión en la investigación de otras

instituciones como el Conservatorio Nacional de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) para observar también dos instituciones en México, considero que el hecho de no compartir un mismo estatus académico- pues las tres instituciones observadas son universidades acreditadas con oferta de posgrados y requisitos particulares de producción académica-, conduciría a una comparación menos horizontal que podría dificultar el análisis semiótico propuesto por contar con condiciones estructurales diferentes entre las instituciones.

Con respecto a lo anterior, es importante explicitar que esta ubicación espacial de la investigación responde a las condiciones prácticas de la misma, pero la propongo como una especie de muestreo inicial, pues soy consciente de la amplitud del campo en el que está circunscrita. Habría sido igualmente válido y pertinente incluir otro tipo de instituciones -tanto públicas como privadas, con diferentes niveles de acreditación y de legitimación académica-, ya que sus dinámicas, si bien pueden llegar a ser divergentes, inciden de otras maneras en la situación. Como expliqué anteriormente, de no haber sido por mi paso por dos de estas instituciones no universitarias, probablemente no habría tenido la perspectiva que me condujo a llevar a cabo esta investigación, pero no por esto pude eludir los límites prácticos impuestos por los tiempos de este trabajo e incluir su observación.

Ubicación temporal

En la investigación pretendo abordar el estado actual del fenómeno propuesto como objeto de estudio, pues la complejidad de los procesos hegemónicos y las relaciones sociales en las que está inmerso impedirían examinar detalladamente un periodo de tiempo extenso en el espacio de una maestría. No obstante, la observación de dichos procesos reconociendo su discurrir diacrónico es imprescindible para emprender su análisis de manera efectiva. Por consiguiente, si bien no hice un seguimiento continuo de estas instituciones desde su fundación, sí fue importante documentarme para tener una idea del punto de partida de éstas, para poder analizar las diferencias y -sobre todo- continuidades, que han resultado de su desarrollo hasta la actualidad. Debido a esto, las primeras décadas del siglo XX fueron de interés particular para la comprensión del contexto, pues los sucesos

que tuvieron lugar en ellas fueron determinantes para el curso que seguirían estas instituciones posteriormente, y conocerlos pudo esclarecer el devenir histórico del objeto de estudio.

Así mismo, las últimas dos décadas del siglo pasado son un periodo relevante del que hay cierta continuidad de acciones hasta el día de hoy, pues fue en esos años cuando los estudios musicales comenzaron a pensarse a sí mismos de manera más crítica, particularmente desde la musicología y la etnomusicología, nutriéndose de otras disciplinas como los estudios culturales, los estudios de músicas populares, la sociología, la antropología, entre otras. Por otro lado, en Colombia en esos años se empezaron a gestar proyectos educativos alternativos al modelo de conservatorio cuya observación fue fundamental para esta investigación, pues constituyen, junto a dicho modelo, prácticamente la totalidad del paradigma de la educación superior en música en el país, y guardan relación cercana con lo que ocurre en el resto de la región.

Por último, a pesar de que me enfocaré en el estado actual del fenómeno, debido a la variedad etaria de las personas entrevistadas durante el trabajo de campo, sus experiencias diversas dan cuenta de un estado de la cuestión que abarca más o menos las últimas cinco décadas, con algunas situaciones específicas que incluso van más atrás. Aunque será algo evidente en el desarrollo de este trabajo, cabe adelantar que han sido más las continuidades que los cambios ocurridos en ese periodo.

1.1.2. Focos de la investigación

Inicialmente había considerado cinco focos para la investigación, entre los cuales se encontraban la estructura conceptual subyacente a la fundación de las instituciones observadas, una observación comparativa entre los currículos de antaño y los actuales de los respectivos programas de música de las tres universidades para evaluar sus continuidades y diferencias, y la estructura conceptual subyacente a los discursos actuales de “misión y visión” de las tres

instituciones. No obstante, durante el trabajo de campo noté que, si bien una idea informada sobre estas cuestiones favorecería la comprensión del objeto de estudio, podría ser de mayor interés enfocarme -desde la perspectiva que ofrece la antropología semiótica- en los testimonios y las experiencias de mis interlocutores, pues son quienes han vivido de primera mano las consecuencias, favorables y negativas, de un modelo educativo que ha encauzado nuestra experiencia compartida como músicos de muchas maneras.

Sin embargo, haría mal en omitir la mención de algunos textos relacionados con esos aspectos que, aunque no fueron focales en la investigación, sí tienen una relevancia dentro de la misma, como Béhague (1983), Bermúdez (2000), Caicedo (1880), Ochoa (2011, 2016), Santamaría (2015), Molina (2021), y Estrada, Gutiérrez y Sastré (2021).

Como resultado de esta reflexión, fueron tres los focos determinados para la investigación:

- Percepción de estudiantes, egresados y profesores de las tres instituciones, así como de otras personas relacionadas al ámbito académico musical, con respecto a la situación objeto de estudio.
- Elementos semióticos presentes en las diferentes perspectivas observadas en torno al objeto de estudio.¹²
- Expresiones anecdóticas representativas de violencias percibidas y/o sufridas con relación al objeto de estudio.¹³

¹² Por ejemplo, la dificultad para hablar sobre ciertas cuestiones que trascienden los conceptos convencionales en torno a la música; el distanciamiento de términos con acepciones generalizadas que se procura problematizar; la resignificación de palabras para intentar subvertir violencias epistemológicas, entre otras situaciones de negociación de sentidos hegemónicos frente a los que se manifestaron divergencias y/o resistencias.

¹³ Si bien lo anecdótico carga con un estigma dentro de la academia, este trabajo no tendría sentido si me remitiera única o principalmente a las voces institucionalizadas o legitimadas académicamente que han prevalecido en buena parte de las investigaciones sobre el tema, sea como objeto de estudio, o como prisma. Estas voces, a pesar de su innegable importancia, son a lo sumo parcialmente representativas de la heterogeneidad de actores que con sus acciones conforman las instituciones de educación superior -que en esencia son poco más que la gente que las constituye, así discursivamente se hayan escindido de quienes hacen que existan-. Es por esto que en esta investigación me enfocaré en mis colaboradores, reivindicando la legitimidad de sus relatos anecdóticos, pues éstos reflejan las realidades de una infinidad de personas con

Cabe resaltar la centralidad que este enfoque empírico atribuye a los colaboradores dentro de la investigación, ya que, como comentaba uno de ellos, “la mayoría de críticas se han hecho más desde arriba, desde lo institucional, sin preguntarle tanto al que está ahí adentro qué está sufriendo con eso” (S. O.,¹⁴ Diario de campo). Puede pensarse, a partir de esto, que el foco en las instituciones que ha caracterizado estas discusiones refuerza su estatus como entes de poder que determinan en buena medida estas dinámicas, frente a actores que con frecuencia se ven supeditados a ellas sin mucho margen de respuesta. Esto, si bien responde a una realidad, puede dificultar el hacer visibles las impugnaciones, críticas, resistencias y acciones de diversa índole que sí han tenido lugar dentro de este ámbito para subvertir sus lógicas.

1.2. Objetivos generales y específicos

El objetivo general de esta investigación es comprender la preeminencia de expresiones musicales específicas en los currículos de las instituciones de educación superior, y las dinámicas sociales a las que responde esta preponderancia. Para encauzar esta indagación, planteé como objetivos específicos los que enumero a continuación, para mayor claridad:

- Examinar si hay factores sistémicos que incidan en la preferencia de expresiones musicales específicas y, en caso de haberlos, comprender el razonamiento detrás de los mismos.
- Realizar una exégesis de categorías musicales de uso generalizado en el ámbito académico a partir de la expresión de éstas en las entrevistas, como base referencial para el análisis semiótico de las diversas perspectivas contrastadas en la investigación.

experiencias compartidas, como no lo hacen los datos cuantitativos o esas voces institucionalizadas, establecidas y depuradas.

¹⁴ S. O. es un músico, ingeniero de sonido e intérprete, con una amplia trayectoria docente y en investigación. Ha trabajado particularmente temas relacionados a lo que podría denominarse como decolonización de la academia musical.

- Examinar la perspectiva que presentan estas universidades, sus docentes, los músicos que se forman en ellas (estudiantes y egresados), y otros actores involucrados con el ámbito musical académico, ante la institucionalización de preferencias musicales específicas.
- Examinar si se pueden trazar paralelos entre las situaciones observadas en Bogotá y Ciudad de México, y si éstos se pueden extender en su alcance geográfico, buscando comprender las razones detrás de los mismos.
- Examinar propuestas que pretendan subvertir de alguna manera la institucionalización convencional de preferencias musicales y explorar su incidencia empírica.

1.3. Pregunta de investigación e hipótesis

El planteamiento de los objetivos enunciados condujo a formular esta pregunta: ¿cómo se explica la preeminencia de ciertas expresiones musicales en los currículos de las universidades, y a qué dinámicas sociales responde esa preponderancia?

Como punto de partida para dar respuesta a este interrogante, adelanté una hipótesis principal y dos auxiliares:

En primer lugar, puede pensarse que la preeminencia de expresiones musicales específicas en las universidades estudiadas afianza una matriz cultural determinada que responde a intereses históricos por fortalecer, profundizar y normalizar un sistema social jerárquico en el que las élites socioeconómicas se han identificado con ciertos tipos de expresiones culturales, enalteciéndolas sobre las demás.

Observando un aspecto particular de esos intereses históricos, puede argumentarse que el papel asignado a músicas específicas en la construcción de una identidad nacional moderna en los albores del siglo XX, conllevó la determinación de una “alta” cultura a la cual aspirar. La asociación de ésta con una noción de progreso, y la identificación de éste con determinadas expresiones culturales europeas y

estadounidenses, ha conducido a la perpetuación y reproducción de un colonialismo intelectual autoimpuesto.

Por otra parte, la preeminencia de determinadas expresiones musicales en las instituciones académicas resulta en buena medida en una enajenación de éstas de las realidades locales circundantes, por un elitismo conservador y anquilosante. Esto conlleva limitaciones creativas y una formación poco pertinente para quienes estudian en ellas -cuando no frustración artística-, y una escisión con el público general, al que, a grandes rasgos, se aliena como parte de una dinámica segregativa.

1.4. Estado del arte

La música ha sido una expresión cultural que las ciencias sociales han estudiado desde su aspecto ritual, con relación a fenómenos sociales particulares, así como en su papel en la construcción y/o reivindicación de identidades ligadas a grupos etarios, étnicos, religiosos, políticos, entre otros. En este sentido, el tema alrededor del cual gravita este trabajo no es nuevo. Sin embargo, la institucionalización de expresiones musicales específicas en el ámbito universitario ha sido objeto de un interés menos extendido, ya que gran parte de los trabajos se han enfocado más en músicas subalternizadas y no tanto en las expresiones hegemónicas o su preeminencia dentro de la academia.

Un paneo inicial del estado del arte de este enfoque específico -no delimitado, pero sí centrado en la producción académica en México y Colombia-, permite sacar dos conclusiones principales. La primera, que es un campo de estudio relativamente emergente, con una relevancia en aumento por la conciencia que ha crecido en los últimos años de la necesidad de desacralizar éstas y otras instituciones -como las orquestas- para poder asumir posturas críticas frente a ellas. Esto, no obstante, no significa que no haya una producción académica vigorosa por su calidad y creciente en cantidad. La segunda conclusión, es que este es un tema –reitero, con respecto al enfoque específico de esta investigación- al que se han acercado disciplinas

como la antropología, la sociología, la educación, los estudios culturales, los estudios de música popular, la etnomusicología, la musicología, y la historia, pero que prácticamente no se ha tratado por músicos como los compositores o intérpretes en sus procesos formativos –no me atrevo a descartar excepciones, por supuesto, pero no fue fácil encontrarlas en una búsqueda preliminar-.

Con respecto a esto, M. C. comentó cómo en el proceso formativo “se ve más historia y se escuchan más obras, de lo que se habla de la discusión en torno a la música; en realidad, de eso yo no he visto que se hable mucho”. Mencionó también que se tiende a pensar que solo la musicología y la etnomusicología discuten sobre la música, pero también intérpretes y compositores lo están haciendo, y también está ocurriendo desde otros lugares como la cognición musical. Durante la realización de su tesis leyó bastantes autoetnografías¹⁵ e investigaciones artísticas de intérpretes y vio que tenemos preocupaciones muy similares, por lo que “ese abonar desde la experiencia de cada uno ayuda a esas discusiones”, ya que “nos han hecho ver la vida y la profesión de determinada manera y por lo tanto nos estamos preguntando cosas similares”. Ella encuentra también valor en “romper ese paradigma de que son la musicología, la historia, y la teoría las que discuten académicamente, y ver que existen estas discusiones desde otras partes de la práctica” (Diario de campo). Desafortunadamente, estas reflexiones incipientes no han tenido la visibilidad ni la difusión suficiente¹⁶ para hacerse notar en el panorama general de estas discusiones, pero es una señal positiva que estén comenzando a darse y, como compositor, sumo este trabajo a esos esfuerzos.

A continuación mencionaré escuetamente algunos trabajos que constituyeron referentes para evaluar el estado del arte al iniciar mi investigación. En éstos, a

¹⁵ Cabe aclarar que en su contexto académico –una de las universidades estudiadas- le dijeron que las autoetnografías no tienen validez porque no corresponden a testimonios de figuras prominentes ni son significativas como muestra estadística (Diario de campo), lo cual es diciente de la concepción asumida de la vertical de la autoridad científica.

¹⁶ La falta de difusión responde también a que los programas de estudios musicales generalmente no fomentan la apropiación del conocimiento producido por sus propios egresados como parte de una actualización necesaria –y con frecuencia ausente- del material didáctico.

grandes rasgos, pueden identificarse las siguientes líneas de investigación: exclusión y alienación, eurocentrismo y colonialidad, institucionalización de la música, construcción de identidad (nacional), sentido histórico teleológico de la música, relaciones de poder, y anquilosamiento académico. Aclaro que mencionaré exclusivamente trabajos con un enfoque afín al que propongo en el objeto de estudio, ya que hay muchos otros que tratan temas de gran relevancia para la investigación, pero desde aristas diferentes de lo que ya se expuso como un fenómeno con alcances amplios, inmerso en una interseccionalidad compleja.

Citaré estos trabajos sin un criterio específico de organización, pues es difícil categorizar producciones académicas que con frecuencia muestran acercamientos interdisciplinarios, a pesar de estar enmarcadas, por ejemplo, en programas de posgrado particulares. Este no pretende ser un listado exhaustivo, sino representativo:

Georgina Born (1997) -música y antropóloga- presenta en la investigación para su doctorado la visión teleológica de la música que devino en el IRCAM en una ideología universalizante y excluyente, impuesta por relaciones de poder. Ingrid Le Gargasson (2020), musicóloga, ahonda en la investigación de Born proponiendo la música “clásica” como una construcción social que debe historizarse, señalando los problemas de la institucionalización de las prácticas musicales. De forma conectada, el historiador y musicólogo Nicholas Cook (2013) reflexiona en torno a que la música “clásica”, como la conocemos ahora, es una invención sociopolítica actual y divergente de su realidad histórica, que afecta la concepción de la música en el ámbito académico.

Por su parte, el director, crítico y musicólogo Richard Taruskin (2008) critica el historicismo en el ámbito musical que promovió la idea de un desarrollo “lógico” de la música desde axiomas arbitrarios, y sus efectos en el distanciamiento de la producción de música “clásica” contemporánea del público general. Kaaren Mastache (2010), en una línea afín, realizó para su tesis de licenciatura una etnografía en la Escuela Nacional de Música, donde exploró el sentido teleológico dado a la música en dicha institución.

En sus respectivas tesis de maestría en educación, Gustavo Martínez (2019) y Alexander Ramírez (2018) reflexionan sobre cómo el eurocentrismo y la colonialidad han representado un legado de exclusión en la enseñanza musical y un “deber ser” limitante. Por su parte, Johann Hasler (2009) señala una alienación estética del sujeto histórico como resultado de la educación musical y su concepción actual.

Desde un enfoque algo diferente, el sociólogo Juan Rogelio Ramírez (2006) propone la categoría de identidades sociomusicales, en referencia a la preferencia musical como base de la identidad social a partir de la segunda mitad del siglo XX. Desde la antropología, pero asociable con el trabajo de Ramírez, Darío Blanco (2013) propone en su artículo al folclor y el tradicionalismo como fortín del estado, dentro de una construcción de identidad cruzada por variables de poder. Con un enfoque etnográfico relacionado, Juris Tipa estudió en su tesis de maestría y doctorado (2012 y 2016) la preferencia musical como marcador de identidad grupal dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Juan Sebastián Ochoa, intérprete, ingeniero de sonido, investigador y docente colombiano, ha dedicado gran parte de su producción académica a hacer un análisis crítico del eurocentrismo y la colonialidad dentro de la educación musical en Colombia, y su tesis de maestría en estudios culturales (2011), así como varios de sus trabajos, han sido precursores en el abordaje de este tema en ese país. Carolina Santamaría, una voz fundamental en la apertura de estas discusiones en Colombia, señala cómo en el proceso de profesionalización de la música y de su consolidación como campo académico, se utilizó un paradigma conservador y eurocéntrico para validar la disciplina, reforzando un pensamiento colonial (2015). En este sentido, Pompeyo Pérez Díaz (2005) hace alusión a dicho paradigma y discute la parálisis que éste causa en la educación musical y los problemas de vigencia que representa para estas instituciones.

Como manifesté anteriormente, la búsqueda preliminar no dio resultados de trabajos sobre el tema realizados por músicos formados en composición o interpretación. No obstante, encuentro imprescindible mencionar las reflexiones al respecto que los músicos (compositores) y *youtubers* Adam Neely, 12 Tone y David

Bruce (estadounidenses e inglés, respectivamente) publicaron entre 2018 y 2020, en videos analizando el eurocentrismo, racismo y elitismo alrededor de la música clásica occidental en su forma institucionalizada. Los incluyo en este listado porque su relevancia en el ámbito musical y la escala de su difusión los hace voces bastante amplificadas, que incluso estimularon a uno de mis interlocutores a perseguir el estudio de la música. Cabe notar que –hasta donde tengo conocimiento- esfuerzos similares por *youtubers* hispanoparlantes han sido contados y posteriores, y estas reflexiones parecen haber escapado en buena medida a sus intereses.

Por último, hago mención de unos trabajos que no alcancé a integrar dentro de la revisión del estado del arte previo a esta investigación, pero que conocí en el transcurso del trabajo de campo gracias a mis interlocutores y que atañen a preocupaciones afines a las de esta tesis: Baker (2022), Arenas (2015), Ochoa y Cardona (2020), Rivas y Castellanos (eds., 2021), Castillo (ed., 2018), Camacho (2019).

1.5. Consideraciones teórico-metodológicas

Los conceptos que comentaré en este apartado tienen como propósito delimitar ciertas vías analíticas que se tuvieron en cuenta para realizar el trabajo de campo, así como para contrastar las posturas de los actores involucrados (instituciones, docentes, estudiantes, egresados, entre otros) en el fenómeno, buscando una comprensión matizada de la situación a partir de las diferentes perspectivas. De forma complementaria, estas consideraciones teórico-metodológicas permitieron fundamentar el análisis y comprensión de las narrativas y discursos¹⁷ subyacentes a la dinámica excluyente, y de su incidencia en procesos sociales más amplios. Así mismo, estas reflexiones condujeron a enmarcar mi papel dentro de la investigación, como adelanté al inicio de este texto.

¹⁷ Ambos términos (narrativa y discurso) son utilizados de manera específica por autores cuyas teorías revisaré más adelante –como es el caso de Gabriela Coronado y Bob Hodge (1998) y de James Paul Gee (2002)-, pero los utilizo en esta instancia considerando su acepción más generalizada, evitando anticipar superficialmente su precisión posterior.

A efectos de mayor claridad, a continuación enunciaré consideraciones generales que estructuraron mi perspectiva para abordar la observación del objeto de estudio, explicando el acercamiento semiótico que encauzó las observaciones, así como su análisis e interpretación. Posteriormente, en dos subapartados distintos, haré referencia específica a las actividades que realicé para obtener información sobre el objeto de estudio, y expondré las reflexiones que guiaron la sistematización y análisis de la información recabada.

Para la delimitación de un objeto de estudio como el de esta investigación, inscrito en dinámicas sociales y culturales tan amplias, es menester la selectividad en términos del material empírico a observar, así como de la metodología adoptada para abordarlo. La música, incluso la música dentro de la academia –que no por involucrar instituciones y una educación formal es un fenómeno homogéneo-, es un tema muy extenso con muchas manifestaciones y aristas que sería omisivo plantear desde teorías generalizantes, por lo que opté por una aproximación acotada y centrada en el ámbito concreto descrito anteriormente. Con este enfoque pretendo no perder profundidad en el desarrollo de la investigación y al mismo tiempo invitar análisis más amplios del fenómeno, a partir de la perspectiva que expondré a continuación.

Comienzo resaltando que en las tres universidades en las que enfoqué mi investigación he tenido experiencias directas -si bien disímiles-, por lo que mi familiaridad con el ámbito fue un punto de referencia imprescindible para que la investigación contara con una profundidad que sería difícil lograr si este hubiera sido un primer acercamiento al objeto de estudio. Sin embargo, las ventajas que conlleva esta familiaridad, no deben conducir a una omisión de sus desventajas. En este sentido concuerdo con Ulf Hannerz cuando resalta la necesidad de “la exotización de lo que nos es familiar”, como táctica para “posibilitar un pensamiento fresco e incisivo” (1980: 18). En otras palabras, la necesidad de evitar la formación de puntos ciegos que puedan devenir de un conocimiento previo de la situación, al dar por sentadas o como naturales dinámicas propias de la misma –como por ejemplo, las formas violentas (aun cuando a veces sutiles) en que con frecuencia se manifiesta

la verticalidad entre maestro y alumno (no docente y estudiante, según sus respectivas etimologías)-.

Si bien no considero este trabajo una autoetnografía, y no pretendo en estas páginas discutir su legitimidad,¹⁸ adopté parcialmente este enfoque pues da “cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural” (Blanco, 2012: 55). Hablo de una adopción parcial, pues aunque mi experiencia —como expuse ampliamente al comienzo de esta tesis— fue la que me llevó a abordar el objeto de estudio de esta investigación desde la perspectiva que asumí -y a percatarme del fenómeno, en primera instancia-, el principio guía de esta investigación ha sido el diálogo y contraste de mi relato personal con los de mis colaboradores. Debo destacar esto último, pues la permanente apertura dialógica me hizo reevaluar e incluso modificar algunas nociones que tenía sobre la situación antes de llevar a cabo el trabajo de campo, a pesar de haber estado más de diez años inmerso de una forma u otra en el ámbito estudiado.

No pretendo tampoco abordar los debates alrededor de la denominada antropología “nativa”,¹⁹ pero destaco que desde la formulación del proyecto de investigación tuve presente que debía tomar precauciones para intentar soslayar mis sesgos -derivados de mi experiencia íntima con el entorno estudiado-, o por lo menos tener conciencia de ellos. Fue principalmente esa la razón por la que quise entrevistar a un grupo numeroso de personas con diferentes perfiles, para tener puntos de contraste diversos a partir de los cuales pudiera poner en perspectiva los conocimientos que me brindó mi propia vivencia. Dicho esto, aunque lo intuía fuertemente antes del trabajo de campo, en éste corroboré que la comprensión de las dinámicas internas de estas instituciones educativas difícilmente está al alcance

¹⁸ Para una revisión y reflexión sobre este tema recomiendo la lectura del artículo “Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos” (2012) de Mercedes Blanco.

¹⁹ Sobre este tema sugiero la lectura de lo que escribe Rosana Guber al respecto en su libro “La etnografía: método, campo y reflexividad (2011).

de un investigador que no haya tenido un recorrido extenso dentro de las mismas,²⁰ por lo que, a pesar de las dificultades que una antropología “nativa” –o como se quiera denominar- presenta, partí de una posición privilegiada para llevar a cabo esta investigación.

Por otra parte, la pertinencia de ese conocimiento de causa se hizo evidente para mí en la lectura de textos sobre música o cuestiones relacionadas con las dinámicas que la rodean. Cuando estos trabajos están escritos por personas con otros trasfondos disciplinarios, con frecuencia exhiben un claro desconocimiento del acto creativo (del hecho de hacer música, sobre todo en compañía de otros) y de las diferentes implicaciones prácticas, sensoriales y perceptivas que tienen lugar en el acontecimiento musical, dependiendo de qué lugar del escenario se esté ocupando (metafóricamente, pues no adhiero a la idea de que el acto musical deba estar validado por un espacio particular). Esto deviene muchas veces en análisis sesgados o elucubraciones que carecen de sustento en la realidad, pero que en ocasiones han alcanzado reconocimiento importante dentro de otras disciplinas y consecuentemente distorsionan la comprensión que desde éstas puede tenerse del fenómeno musical.

Por supuesto, este no es siempre el caso, y la necesidad de conocimiento directo del acto creativo musical depende de los aspectos de la música que se estén estudiando. Entendida como fenómeno social, esta expresión cultural puede observarse desde un sinnúmero de lugares, de los cuales muchos no pasan por saber qué se siente tocar con otras personas. Sin embargo, como señaló S. O., “en mi experiencia, cuando las personas que llegan desde antropología, sociología, estudios culturales, historia -desde otras disciplinas-, entran a estudiar problemas musicales, con mucha frecuencia lo hacen desconociendo lo que se ha hecho desde la musicología, etnomusicología o estudios de música popular, como si hubiera una pretensión de suficiencia. [...] Terminan muchas veces muy buenos antropólogos,

²⁰ Por ejemplo, puede ser difícil -si no imposible- comprender, a partir de descripciones, la inmensa presión que un profesor puede ejercer sobre su(s) estudiante(s) y los efectos psicológicos que esto puede acarrear, dada la vulnerabilidad que a menudo implica la exploración creativa y lo significativa que puede ser su cohibición.

sociólogos o historiadores diciendo muchas burradas porque desconocen el campo, porque se ponen a hablar de un tema del que no conocen a fondo la discusión” (Diario de campo).

Entonces, si bien ser músico y haber tenido la experiencia institucional compartida con otros músicos no es garantía de una perspectiva analítica concienzuda, sí facilita un conocimiento que conduce este esfuerzo a un lugar nutrido de una mayor familiaridad, desde el que se reconoce que las dinámicas observadas –en sí heterogéneas- pueden percibirse en niveles y escalas que de punto pueden ser muy sutiles para ser captadas por alguien ajeno a esas experiencias.

Estudiar la experiencia institucional tiene un valor adicional. Históricamente ha habido cierta resistencia y/o demora en estudiar el propio ámbito –en este caso el académico- en las ciencias sociales, en parte por la noción que se defendía antaño –y por algunos, todavía- de la necesidad de una visión supuestamente objetiva que requiere una distancia con el objeto de estudio. En consecuencia, las investigaciones y reflexiones sobre las dinámicas internas de las instituciones académicas son relativamente recientes y ocupan un espacio menor en proporción a otros campos de estudio, pero a mi parecer, esto solo las hace más relevantes, pues el prestigio con el que cuentan estas instituciones les da el poder para validar epistemologías y concepciones de mundo particulares a las que otorgan un estatus superior -implícita o explícitamente-, obliterando otras en el proceso.

Con respecto a esto, L. M.²¹ comentó que “es partidaria, como etnomusicóloga, de estudiar a nuestra comunidad antes que otras, pues nosotros no somos menos ‘etno’²² que otros, así estemos dentro de la postura más aceptada y hegemónica, más reconocida académicamente, que no por eso deja de ser situada, particular y parcial. [...] Provincializarlo es interesante” (Diario de campo).

Ahora bien, mi familiaridad con el objeto de estudio me hizo bastante consciente de su complejidad, de la consecuente necesidad de delimitar el material empírico a

²¹ L. M. es una musicóloga colombiana que realizó su maestría en educación musical en México.

²² Hacía alusión a mi pregunta sobre su percepción de las implicaciones del prefijo “etno” para la etnomusicología, pensando en su asociación originaria con una construcción de otredad exotizada.

observar y de adoptar un enfoque teórico y metodológico práctico, adecuado y factible que me permitiera desarrollar un análisis fructífero con suficiente profundidad, dadas las restricciones temporales de la investigación. Teniendo esto en cuenta, consideré que la perspectiva plural e interdisciplinar que brinda la antropología semiótica se abre a enfoques novedosos para abordar el objeto de estudio, que pueden ser muy pertinentes para su comprensión.

Esta perspectiva guarda una relación estrecha con la semiología musical, que C. G. define como “el estudio de [...] los procesos a través de los cuales la música puede generar significados”. Esto, partiendo de que “la música es una forma simbólica; es una entidad sígnica y produce significación a través de las asociaciones que vamos haciendo de los sonidos con los contextos. [...] Los sonidos tienen sentidos socialmente dados, que se apropian particularmente dependiendo de la historia de vida particular de cada quién” (Diario de campo).

Aparte de la intersección de procesos y dinámicas en la que se encuentra el objeto de estudio –que se hará evidente en el desarrollo del trabajo–, su complejidad deviene también de la problematización marginal del mismo dentro del ámbito académico musical, así como de su normalización por dentro y fuera de éste. Las preferencias musicales institucionalizadas en las universidades estudiadas –en buena medida representativas de las instituciones de educación superior latinoamericanas–, se tienen extensamente como parte indiscutible del paradigma de la educación formal en música,²³ que por su ubicuidad y antigüedad ostenta un carácter axiomático.

Clifford Geertz escribió que “las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas” (2003: 35). Siguiendo esta idea, sería incoherente pensar en la institucionalización de preferencias musicales en estas universidades simplemente como la conclusión lógica del desarrollo de un proceso de profesionalización de la música iniciado siglos atrás en Europa. Es, en cambio, una acción social que tiene

²³ Es importante reiterar la existencia de múltiples instituciones educativas no universitarias que se distancian en diferente medida de este paradigma, pero cabe notar que, en su enorme mayoría, las universidades lo comparten.

implicaciones que superan su entorno inmediato, inmersa dentro de procesos diacrónicos, dialécticos y asimétricos de construcción de sentidos sociales más amplios.

Foucault expresó en este sentido cómo "la dominación es una estructura global de poder cuyas ramificaciones y consecuencias pueden encontrarse a veces hasta en la trama más tenue de la sociedad; pero es al mismo tiempo una situación estratégica más o menos adquirida y solidificada en un enfrentamiento de largo alcance histórico entre adversarios" (1988: 20). Por esto, así el objeto de estudio pueda parecer una situación ajena a muchos, es una acción social que debe ser problematizada por ser parte de procesos hegemónicos más amplios que contribuye a fortalecer y reproducir.

La complejidad advertida hace necesaria una perspectiva que permita dar cuenta de las relaciones y procesos sociales que condicionan y trascienden el objeto de estudio, pero evitando arriesgar un análisis superficial de la situación para su problematización efectiva. Con esto en mente, propuestas como la desarrollada por el lingüista Michael Halliday (1978), así como por autores posteriores afines a sus reflexiones, son muy pertinentes para dilucidar de forma comprensiva los sentidos producidos a partir de esta acción social, así como los sentidos sociales patentes en ella. Esto, manteniendo el foco detallado en la manifestación específica de esas relaciones y procesos que representa el objeto de estudio.

Para introducir estas propuestas, podemos empezar afirmando que la institucionalización de preferencias musicales se expresa por medio de actos comunicativos que incluyen desde la realización de planes curriculares, hasta la elección léxica de un profesor con su alumno en clase de instrumento. Estos actos, que terminan por condicionar procesos semióticos a través del resto del planteamiento del programa institucional formal y las maneras en que se interactúa alrededor de éste, se efectúan principalmente por medio del lenguaje.

Aunque esto pueda parecer una obviedad, es un aspecto que vale la pena destacar, pues el lenguaje, como medio de socialización recibido en ámbitos formales y cotidianos, transmite la naturaleza del ser social, así como cualidades esenciales

de la sociedad como son los modos de pensar, de actuar, y las creencias y valores de sus miembros (Halliday, 2001: 18-19). De esta manera, la postura institucional frente a diversas expresiones musicales, comunicada explícita e implícitamente por medio del lenguaje, hace uso de un conjunto de nomenclaturas, términos y conceptos que, aunque puedan percibirse como inocuos y con frecuencia se utilicen irreflexivamente, tienen detrás una historia, una intención y unos sentidos que repercuten en su impacto en el entorno social en el que se expresan, y más allá de éste -incluso si esto ocurre inconscientemente, como suele ser el caso-.

A partir de lo anterior y con el fin de lograr un orden metodológico, determiné como punto de partida una revisión de cierta nomenclatura musical académica de uso formal generalizado -recurrente en las entrevistas realizadas-, que puede servir para explorar los sentidos que rodean actos comunicativos que atañen al objeto de estudio. Esto, pues las denominaciones y categorías son objetos semióticos a través de los cuales se ejercen relaciones de poder (Kress, 2010: 72) al reiterar, por medio de su uso, aquellas supuestas cualidades esenciales de la sociedad a las que, por diversas circunstancias, se da preeminencia en un contexto dado.

La realización de esta suerte de exégesis de algunas categorías comunes es ingente en esta investigación, pues su multivocidad deviene en contradicciones semióticas e incluso semánticas que entorpecen las discusiones y reflexiones sobre el tema de este trabajo –como la dificultad que implica hablar sobre música contemporánea cuando el calificativo fue arrogado para referirse a una expresión musical bastante específica, dejando por fuera todo lo contemporáneo, en su sentido literal-. Ahora bien, exploraré estos términos principalmente a partir del uso que les dan mis colaboradores, ya que una perspectiva más formal podría resultar en una prevalencia de su sentido hegemónico, que es precisamente el que se pone en disputa por muchos actores del ámbito musical -como se hizo patente en esta investigación-.

Hecha esta aclaración, es importante resaltar que la observación de las categorías que de forma característica atraviesan este fenómeno y las reflexiones sobre el mismo, está ligada al trabajo de Roger Fowler, Tony Trew, Bob Hodge y Gunther

Kress (1983), en el que sugieren que la visión del mundo les es facilitada y confirmada a los usuarios del lenguaje por un uso del mismo que lleva improntas ideológicas de la sociedad (Fowler y Kress, 1983: 247), sosteniendo que el lenguaje es parte constituyente de los procesos y la organización social, y no solo un reflejo o efecto de éstos (Fowler, Hodge, Kress, Trew, 1983: 7-8) –en concordancia con la concepción de cultura de culturalistas británicos como Stuart Hall (1993, 2001), Raymond Williams (1977) y Paul Gilroy (1997)-.

De forma complementaria, George Lakoff y Mark Johnson proponen que por la naturaleza metafórica de las expresiones lingüísticas, su análisis puede permitir “comprender el sistema conceptual que estructura el pensamiento”, pues dichas metáforas “no son arbitrarias y tienen su base de significado en la experiencia física y cultural” (Salgado y Villavicencio, manuscrito no publicado, 2022: 222). Así, términos como “música culta”, “música clásica”, “música tradicional”, “música seria”, y otros por el estilo, no conforman una taxonomía arbitraria, sino que representan una clasificación deliberada que determina una jerarquía de ciertas expresiones artísticas en función de su relación con segmentos sociales específicos y con usos y espacios de difusión y enunciación particulares.

De esta manera, las preferencias musicales institucionalizadas constituyen acciones sociales con implicaciones segregativas bastante directas. Por medio de este enfoque lingüístico, éstas pueden observarse en manifestaciones empíricas que de otra forma podrían perderse de vista, como es el caso, por ejemplo, de la elección léxica de los docentes, que a su vez influye la elección léxica de sus estudiantes -deviniendo en un ciclo de interiorización conceptual pasiva-.

Adicionalmente, ya que varias de estas propuestas no se circunscriben exclusivamente a la comunicación por medio del lenguaje, permiten contemplar cuestiones menos explícitas que la nomenclatura musical formal. Así, acciones no verbales como los protocolos de aplausos en los conciertos de música clásica, o las restricciones de movimiento impuestas de forma tácita a los intérpretes – generalmente-, también podrían analizarse desde esta perspectiva para

complementar la comprensión del fenómeno desde sus múltiples manifestaciones multimodales.

Como se ha podido señalar, la antropología semiótica presenta un potencial analítico valioso para enfrentar la complejidad del objeto de estudio. Dicho esto, la relevancia fundamental del contexto para la puesta en práctica de esta perspectiva hace de éste mucho más que un mero antecedente, pues constituye esos espacios diacrónicos y dialécticos en los que los procesos semióticos han tenido y siguen teniendo lugar en la sociedad, y en los que se han presentado las condiciones específicas de su determinación. En consecuencia, parte de la labor pretendida de esta investigación es resarcir la importancia del contexto que envuelve la institucionalización de preferencias musicales específicas, pues su problematización conlleva una mejor comprensión de esta acción social y puede dar luces sobre las eventuales acciones para modificarla.

A efectos de esto, es menester reconocer y deconstruir la dinámica de exclusión que ha sido normalizada en el objeto de estudio, para dar cuenta de los procesos sociales diacrónicos y dinámicos en los que está inmersa, y en los que se negocian y han negociado de forma asimétrica los sentidos atribuidos a la música en el ámbito académico y también fuera de éste. Es por esto que decidí enfocarme en instituciones universitarias, debido a su importancia simbólica como voces especialmente autorizadas para hacer determinaciones culturales en la sociedad, dentro de los procesos mencionados.

Hay dos propuestas dentro del abordaje semiótico que encuentro particularmente útiles para examinar el contexto y las dinámicas que rodean al objeto de estudio a partir de las perspectivas de los actores involucrados. Éstas son los Discursos (con D mayúscula) de James Paul Gee (2002) y las narrativas, como las entienden Gabriela Coronado y Bob Hodge (1998).

Los últimos utilizan el término “narrativa” en referencia a los materiales que “representan por diferentes medios (verbales, visuales, espaciales) síntesis de historias narradas como resultado de un proceso histórico de constante interacción entre grupos” (1998: 119). Por su parte, Gee define los Discursos como:

Diferentes formas en que los humanos integramos el lenguaje con “cosas” no lingüísticas, como diferentes formas de pensar, actuar, interactuar, valorar, sentir, creer, y usar símbolos, herramientas, y objetos en los lugares adecuados y en los momentos adecuados para poder representar y reconocer diferentes identidades y actividades, dar ciertos significados al mundo material, distribuir bienes sociales de cierta forma, hacer cierto tipo de conexiones significativas en nuestra experiencia, y privilegiar ciertos sistemas simbólicos y formas de conocer por encima de otras (Gee, 2002: 13, traducción propia²⁴).

Este autor hace una distinción entre estos Discursos y los discursos (con d minúscula). Concibe los últimos como “el lenguaje en uso, o extensiones de lenguaje (como conversaciones o historias)”, mientras que los Discursos “siempre son lenguaje *más* ‘otras cosas’” (Gee, 2002: 17, traducción propia²⁵). Por lo tanto, éstos son “prácticas sociales y entidades mentales, así como realidades materiales” (2002: 23, traducción propia²⁶).

Otro concepto interesante que introduce el autor –también relacionado al de narrativa de Coronado y Hodge- es el que denomina como modelo cultural, que define como “una teoría explicativa o una ‘historia’ (*storyline*) total o parcialmente inconsciente conectada a una palabra –distribuida fragmentadamente en diferentes personas de un grupo social- que ayuda a explicar por qué la palabra tiene diferentes significados situados y posibilidades para los grupos sociales y culturales específicos de personas para quienes los tiene” (2002: 44, traducción propia²⁷).

Los modelos culturales, como “teorías explicativas”, son también entidades mentales, y al estar –estas “historias”- distribuidas fragmentadamente entre diferentes personas de un grupo social, solo pueden expresarse realmente como prácticas sociales, en la medida que es sobre todo a través de la interacción de las

²⁴ Different ways in which we humans integrate language with non-language “stuff”, such as different ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, believing, and using symbols, tools, and objects in the right places and at the right times so as to enact and recognize different identities and activities, give the material world certain meanings, distribute social goods in a certain way, make certain sorts of meaningful connection in our experience, and privilege certain symbol systems and ways of knowing over others.

²⁵ Language-in-use or stretches of language (like conversations or stories). [...] “Big D” Discourses are always language *plus* “other stuff”.

²⁶ They are, then, social practices and mental entities, as well as material realities.

²⁷ A cultural model is usually a totally or partially unconscious explanatory theory or “storyline” connected to a word –bits and pieces of which are distributed across different people in a social group- that helps to explain why the word has the different situated meanings and possibilities for the specific social and cultural groups of people that it does.

personas como se determinan los significados situados y posibilidades de una palabra. En ese sentido, los Discursos corresponden a un campo mucho más amplio de la realidad social, mientras que los modelos culturales pueden pensarse como expresiones más concretas dentro de Discursos: la lógica subyacente es la misma, pero su aplicación es diferente.

Esta característica multiescalar de la propuesta de Gee dificulta su aplicación cabal en esta investigación. Son tantas las posibilidades de análisis que abre, y en tantos niveles, que me encuentro en la necesidad de utilizar las herramientas planteadas selectivamente, sin la posibilidad de utilizarlas exhaustivamente. Me tomo esta libertad, pues el mismo autor expresa que éstas son “dispositivos de pensamiento que nos guían a preguntar cierto tipo de preguntas” (2002: 37²⁸), cuyo repertorio debo poder decantar. También, porque entiendo que su teorización está estructurada en diferentes niveles supeditados a una lógica general: de forma reduccionista, que los significados son dinámicos y coyunturales, producto y productores de acciones e interacciones sociales que se enmarcan en contextos que las afectan y a los que afectan, en una construcción y negociación constante de significados e identidades en los que el individuo y la sociedad se retroalimentan como partes de un proceso histórico perenne.

Tomando esta abstracción de la propuesta del autor, puede verse cómo ésta, junto a la de Coronado y Hodge, hacen referencia a las formas multimodales en que se produce, transmite, transforma y reproduce la creación de sentidos en la sociedad, en procesos diacrónicos de interacción dinámica y asimétrica entre diferentes elementos y actores. Éstos dan lugar a sentidos situados coyunturalmente, y a su vez condicionan la producción de sentidos subsiguientes en un transcurrir dialéctico perenne.

Entonces, dadas las semejanzas y la complementariedad entre estas propuestas, optaré por hacer uso del término “narrativa(s)” para referirme a una concepción conjunta más amplia. Creo que la acepción generalizada del término puede acercarse más a lo que intento transmitir -en una sola palabra-, sin la necesidad de

²⁸ “Thinking devices” that guide us to ask certain sorts of questions.

desarrollar simultáneamente las múltiples “herramientas de indagación” -como las denomina Gee (2002: 37)-, que pueden prestarse a eventuales confusiones, siendo que la etnografía no se centrará exclusivamente en el análisis del discurso (que es para lo que las propone el autor).

Con base en estas consideraciones, se puede realizar un análisis antropológico profundo de una problemática que claramente no está circunscrita al ámbito específico en el que se pretende observar, y que debe su existencia a procesos históricos y sociales de semiosis mucho más amplios. Un rasgo característico de estos procesos –ya mencionado, pero que considero pertinente puntualizar- es la asimetría en la participación de los actores y elementos involucrados, como evidencia de las relaciones de poder que atraviesan la sociedad. La ubicuidad de éstas y su facultad determinante en los procesos semióticos, hacen del poder un eje transversal del objeto de estudio y un factor imprescindible para su comprensión.

Para explicar cómo incide el poder en la determinación de los procesos semióticos, Theo Van Leeuwen introduce el concepto de regímenes semióticos, haciendo referencia a las diferentes formas en que, de manera más o menos consistente, pero siempre específica y particular, se manifiestan las relaciones de poder que conducen al establecimiento, permanencia, o cambio de las reglas semióticas en cada contexto. El autor esboza cinco regímenes: 1) la autoridad personal; 2) la autoridad impersonal; 3) la conformidad; 4) los modelos a seguir; 5) la pericia (2005: 53-58). Estos regímenes, suficientemente abiertos para ser aplicados a diversas situaciones, pero suficientemente específicos para conducir exploraciones analíticas detalladas dentro de contextos particulares, permiten evaluar la asimetría de las voces de los distintos actores involucrados en el objeto de estudio, incluida la “voz” institucional,²⁹ y su impacto diferenciado en los procesos dialécticos de semiosis social.

²⁹ Durante muchas de las entrevistas noté la referencia a “la academia” como si fuera un ente pensante: la academia espera, la academia quiere, la academia rechaza, la academia desdeña, etc. Esto permitiría argumentar que hay lógicas suficientemente consolidadas dentro de estas instituciones como para caracterizarlas efectivamente como una voz particular.

Cabe resaltar que tanto las entrevistas como la participación observante se realizaron teniendo como trasfondo el marco teórico-metodológico expuesto hasta este punto, ya que, particularmente con relación a las entrevistas, “las interacciones que se establecen entre dos o más personas constituyen un tipo particular de acción social, el cual se condensa en el discurso construido a lo largo del relato y, al mismo tiempo, refleja los valores, juicios, percepciones e imaginarios de las y los actores sociales” (Márquez, 2021: 86). No obstante, siendo que el enfoque semiótico se abre a la posibilidad de realizar análisis en diferentes escalas y niveles con una profundidad extrema, tomé la información recabada en el transcurso del trabajo de campo como una especie de muestreo de perspectivas que pude contrastar y examinar a la luz del objeto de estudio.

Antes de terminar este apartado, es menester hacer una precisión sobre por qué decidí no identificar a mis colaboradores ni a las instituciones estudiadas.

Inicialmente no iba a hacer uso de anonimato, pues ninguna de las personas entrevistadas se opuso a que la identificara dentro de la investigación. No obstante, en algunos momentos particulares de unas pocas entrevistas, mis interlocutores me solicitaron bien fuera confidencialidad, o cuidado especial al citarlos, porque estaban expresándose sobre cuestiones que pueden llegar a ser sensibles en su entorno inmediato. Estos momentos suscitaron una reflexión en mí que derivó en dos conclusiones:

a) El entorno laboral musical es un ámbito difícil, de acceso limitado y en el que las relaciones de poder se manifiestan de forma determinante -más aún en el mundo académico-, por lo que opiniones o recuentos que de alguna forma pongan en tela de juicio algunas instituciones o a ciertos actores, pueden repercutir en consecuencias negativas imprevistas a futuro para las personas que los profirieron. Si bien esta consideración puede implicar una esperanza desmedida en la difusión de este texto, es un riesgo que me parece problemático asumir en términos éticos. Por esta misma razón, no incluiré las transcripciones de las entrevistas como anexos.

b) Dada mi relación extensa y directa con el entorno estudiado, y específicamente con una de las universidades observadas, me pareció que el anonimato era la forma más contundente de confrontar el riesgo de que esta tesis se leyera como el fruto de un resentimiento o un proyecto personal de venganza, o algo por el estilo. Es algo que supongo que se puede llegar a pensar, sobre todo por algunas de las experiencias negativas que comentaré en el trabajo para ilustrar las dinámicas propias del objeto de estudio, pero no es de ninguna manera el propósito de este trabajo. Como he reiterado varias veces, los procesos hegemónicos y las dinámicas excluyentes a las que aludo, si bien se manifiestan en estas universidades, no son en absoluto exclusivas de ellas y hacen eco de procesos sociales mucho más amplios que exceden el ámbito académico.

Esta decisión sobre el anonimato resulta también en dos efectos negativos principales: el primero, la imposibilidad de identificar esfuerzos relevantes y valiosos por subvertir las lógicas y dinámicas problemáticas que rodean la institucionalización de preferencias musicales específicas. El segundo, la imposibilidad de identificar plenamente a mis colaboradores, ya que sus trayectorias individuales dan un valor significativo y particular a sus reflexiones. A pesar de esto, éstas siguen siendo trascendentales, ya que representan voces diversas de actores involucrados en el ámbito, que dialogan de maneras distintas con la narrativa hegemónica que rodea estas instituciones y sus acciones. Por otro lado, siendo coherente con la intención de impugnar las lógicas de verticalidad características de la academia, considero que la pertinencia de sus experiencias no debería estar supeditada a su prestigio personal.

Dicho lo anterior, el anonimato conlleva el beneficio adicional de hacer que las conclusiones de la investigación no se circunscriban a estas instituciones o actores específicos, recordando que la problemática estudiada no es exclusiva de éstos. En parte por esto, así como por cuestiones prácticas –por evitar tener que hacer malabares para evitar identificar personas o instituciones que ya habría identificado en otros momentos- no opté por un modelo mixto. La discusión de estas cuestiones en la esfera pública con bastante frecuencia se asume como ataques a las personas

y no como debates entre ideas, debido a que las narrativas sobre la música no se restringen al ámbito artístico, sino que atraviesan nuestras construcciones identitarias. Por lo tanto, considero que el anonimato puede servir, al menos en parte, para soslayar ese obstáculo y permitir una discusión menos visceral.

1.5.1. Obtención de información

Enunciaré en forma de lista las actividades que realicé para obtener información sobre el objeto de estudio:

- Revisión del contexto histórico a partir del cual se gestaron los conceptos subyacentes a la fundación y establecimiento de las tres universidades en las que se ubicó principalmente la investigación.
- Revisión de currículos y de producción académica de las tres universidades, así como de la actividad asociada a éstas en redes sociales (específicamente en Facebook).
- Revisión de nomenclatura sobre categorías musicales de uso generalizado en la academia para su posterior exégesis como base referencial para el análisis semiótico, a partir de las diversas perspectivas de los interlocutores.
- 25 entrevistas semiestructuradas y a profundidad a profesores, estudiantes y egresados de las tres instituciones, así como a otras personas del medio académico musical. Las entrevistas duraron entre 52 minutos y alrededor de tres horas y media. Entrevisté a 17 hombres y 8 mujeres, colombianos y mexicanos, con edades que oscilan entre los 19 y 66 años, y con experiencias diversas. Algunos de ellos están relacionados con la universidad pública, otros con la privada, otros con las dos, y uno no tuvo educación universitaria. Algunos han estudiado y trabajado en países diferentes al suyo de origen (en Colombia, México, Estados Unidos, Francia, España, Noruega, Holanda y Alemania, principalmente), otros no. Cuentan

con perfiles laborales distintos y trayectorias variadas. En el momento de las entrevistas, seis estaban ubicados en México, dos en Alemania, uno en España, dos en Estados Unidos, y catorce en Colombia (doce en Bogotá y dos en Medellín).

- Participación observante³⁰ como público de eventos musicales de diversa índole en la Ciudad de México y el Estado de México: un concierto de free jazz y otro de rock progresivo en No somos nada (un café punkero de la Roma), dos eventos de la OFUNAM en la Sala Nezahualcóyotl, la llegada de la Caravana por el Agua y por la Vida a Milpa Alta, el concierto de la agrupación italiana de rock progresivo Premiata Forneria Marconi, la fiesta patronal del municipio de Tepetlaoxtoc en el Estado de México, una batucada en el centro de la Ciudad de México en apoyo a una manifestación en pro de la legalización del cannabis, y eventos musicales callejeros en varias partes de esta ciudad.
- Participación observante como estudiante de un diplomado virtual de film scoring en Veracruz, al que ingresaron personas de veinte países (casi todos de América). Hice énfasis en las interacciones que han tenido lugar - pues el diplomado sigue en curso- en el grupo de Whatsapp de los estudiantes del diplomado.
- Participación observante como estudiante de una clase de la Maestría en Música de la universidad examinada en México.
- Participación observante como asistente a dos mesas de la 9ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales de CLACSO que tuvo lugar en la UNAM, Ciudad de México, en 2022.

³⁰ Lo considero participación observante pues mi presencia en esos eventos como parte del público era participativa, en la medida que el público, a través de su respuesta, alimenta un diálogo con los músicos que siempre afecta -positiva o negativamente- la creación musical.

- Aproximación autoetnográfica: reflexión sobre experiencia previa como participante observante en papel de público, estudiante, docente y músico activo en el entorno laboral; contraste con observaciones actuales.

Dejé por fuera aspectos que hubieran sido también útiles para la comprensión del contexto pero que por consideraciones prácticas fue imposible incluir. Entre estos podrían encontrarse indicadores cuantitativos sobre egresos e ingresos estudiantiles en estas instituciones; una revisión del número de orquestas, el origen de sus integrantes y los repertorios que reproducen; variables del mercado laboral; información cuantitativa sobre el consumo de música clásica y los recursos destinados a la difusión de ésta en comparación con otras músicas, entre otras cuestiones que también son relevantes en el contexto del objeto de estudio, pero que escapan al enfoque específico que determiné para esta investigación.

Teniendo este último en cuenta, di preponderancia a la entrevista como instrumento, pues “es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, citado en Guber, 2011: 69). En ésta, “el sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones” (Guber, 2011: 69). No obstante, también es una situación performativa en la que ambas partes negocian un espacio de interlocución a través de una suerte de puesta en escena dirigida por lo que cada uno pretende proyectar. Por lo tanto, lo que las personas dicen, pero también la forma en que lo hacen, lo que comunican por medios no verbales, así como lo que no dicen, expresan tanto como lo que se explicita.

De esta manera, lo que pueden percibirse como retos en la realización de las entrevistas –que lo son-, representan también una riqueza importante para la indagación antropológica que yace en la profundidad de la comunicación que puede permitir esta herramienta.

1.5.2. Sistematización y análisis de la información

Si bien el enfoque de este trabajo reside principalmente en las percepciones y experiencias de las personas entrevistadas, algunas acciones del trabajo de campo se realizaron para complementar la comprensión del panorama musical y académico más allá de las dinámicas propias de las tres instituciones observadas y las dos ciudades en las que se encuentran, y así poder contemplar la situación desde una perspectiva más amplia e informada.

En este sentido, la participación observante como público tuvo como propósito corroborar la percepción que ya tenía -por una experiencia extensa sobre todo en Colombia, pero también en menor medida en otros países- de la similitud con la que de forma generalizada se viven eventos musicales semejantes en diferentes países. También permitió dar cuenta de cómo eventos afines se diferencian de formas parecidas de otros tipos de eventos musicales, y cómo esto ocurre de forma similar en diferentes latitudes. En otras palabras, no dista mucho la experiencia de una interpretación callejera en Arequipa, Londres o Ciudad de México, y tampoco es muy disímil la experiencia de un evento de música culta en estas ciudades -aunque estos dos tipos de eventos sí son marcadamente diferentes-.

La participación observante como estudiante de una institución no universitaria y una institución universitaria, fue igualmente para corroborar la intuición que ya tenía sobre la similitud de las dinámicas propias de cada uno de estos tipos de instituciones, independientemente de su ubicación geográfica. Como explicaba anteriormente, esto se debe a que una y otra responden a modelos arquetípicos muy limitados y específicos, pero esta acción permitió confirmar la presencia de narrativas consolidadas alrededor de la música que no se limitan a fronteras nacionales, y que se hacen especialmente presentes en los ámbitos académicos -de forma diferenciada, dependiendo del tipo de institución-.

Por su parte, la asistencia a las mesas de la conferencia de CLACSO tuvo como propósito acercarme a una muestra del tipo de discusiones visibles sobre la música en las ciencias sociales, aunque hubo muchas ausencias de ponentes que hicieron este examen muy parcial. No fue sorpresiva, sin embargo, la presentación de varias

ponencias con relación al hip hop, pues es una música que se ha posicionado por mérito propio dentro de las reflexiones académicas a raíz de su establecimiento paulatino como parte integral de la cultura urbana en los países de la región. Dicho esto, algunas de las ponencias estaban encaminadas a visiones afines al objeto de estudio de esta investigación, ya fuera por replantearse la conformación de públicos y las acciones de las orquestas, o por reflexionar sobre la violencia epistemológica que implicó el blanqueamiento de músicas como la samba y consiguientemente de la bossa nova en Brasil. Esto reveló la conciencia regional de la necesidad de problematizar las formas en que pensamos sobre las músicas y su papel en la sociedad, y a la vez, de un estado actual de las instituciones que poco ha cambiado con respecto a planteamientos arraigados en conceptos decimonónicos sobre esa relación.

El foco del análisis, reitero, fue la percepción y experiencia de los entrevistados y el contraste que podía realizar entre estas perspectivas a partir de mi propia experiencia como uno más de ellos; uno más de tantos actores de alguna forma involucrados en el ámbito académico de la música, que hemos tenido que vivir nuestro oficio gracias, a través, y a pesar de sus dinámicas contradictorias. Esto, sin dejar de lado una comprensión del contexto facilitada por las otras acciones citadas.

Finalizaré con algunas consideraciones que tuve durante el proceso de la investigación:

a) Para las entrevistas consideré pertinente no hacer una estructura rígida y aplicarla a todos los interlocutores, pues la variedad de perfiles habría hecho de esa una aproximación poco efectiva. Preparé entonces cada entrevista con base en mi conocimiento previo de cada colaborador –algunos amigos de años, otros no los conocía-, y a partir de un acercamiento a su producción creativa y/o académica (en caso de haberla), para darme una idea previa de sus posturas y reflexiones. De esta manera, pude permitirme conducir entrevistas a profundidad, que estructuré a partir de un marco flexible para poder buscar contrastes y puntos en común entre los diversos testimonios.

En todos los casos, pero especialmente cuando mi relación con la persona no era de antaño, intenté asumir una postura neutral con respecto al objeto de estudio que incluso me habrá hecho pasar por ingenuo o ignorante en más de una ocasión, pero preferí eso a condicionar la conversación a términos y conceptos que yo introdujera en ella. Opté entonces por dar prelación a la formulación de preguntas detonantes más abiertas, y también por profundizar en posturas y reflexiones que ya habían expresado, en algunos casos, por medio de publicaciones o interlocuciones previas. Esto, considero, tuvo un buen resultado, pues pude en gran medida mantener las conversaciones en sus propios términos, aunque por supuesto es imposible no haber incidido con mi subjetividad.

b) No utilicé inteligencia artificial o software especializado para la transcripción o sistematización de la información por dos razones. La primera, que en las comillas (casi siempre hechas con los dedos), los énfasis, los sarcasmos, las miradas frustradas, etc., fue donde encontré más consistentemente una claridad sobre la postura de las personas entrevistadas frente al objeto de estudio. Así mismo, y de pronto más relevantemente, percibí ciertas semejanzas en las maneras de expresarse con respecto a ciertos temas que permitieron, por ejemplo, dar sustento al segundo capítulo de este trabajo (Problematización de categorías).

La segunda razón, es que al ser un tema tan complejo e interseccional, a menudo las reflexiones de mis colaboradores tocaban varios temas simultánea o secuencialmente que preferí organizar, no a partir de categorías específicas o de las herramientas teóricas que expondré en breve, sino a partir de tipos de experiencias que me permitieran dar cuenta de esa interseccionalidad, pero con base en los testimonios anecdóticos y las vivencias de mis interlocutores. Por supuesto, esta fue una elección arbitraria hasta cierto punto, pero detrás de ella estuvo la intención de poder contrastar experiencias diferentes que permitieran vislumbrar la complejidad del fenómeno y sus efectos en diferentes ámbitos y sentidos. Por esto, me esforcé porque ningún apartado estuviera basado en una experiencia única.

c) Decidí no hacer un apartado específico sobre lo que considero hallazgos de la investigación, pues en la socialización preliminar de la misma se hizo evidente que es muy diferente lo que constituye un hallazgo para alguien ajeno a la experiencia institucional observada, que para alguien que ha estado inmerso en ella. En consecuencia, las reflexiones teóricas y personales irán hiladas con las reflexiones y experiencias de mis colaboradores, para que cada lector pueda también complementar su comprensión del fenómeno a partir de su propia experiencia, ya que ninguno es realmente ajeno a una situación que tiene repercusión incluso en políticas públicas que nos afectan a todos directa o indirectamente.

d) Debido a que observé un ámbito en el que estuve inmerso activamente, hay voces antagonistas a mi posición y a la de mis entrevistados³¹ que no pude documentar directamente en las entrevistas, por circunstancias previas al inicio de esta investigación. No obstante, para tener patentes esas voces no solo me valí de mi propia experiencia interactuando con ellas, sino que me apoyé en entrevistas que realizaron María Paula Posada (2018) y Juan Sebastián Ochoa (2011) en sus tesis de licenciatura y maestría, respectivamente, con algunos actores con visiones que contradicen en buena medida las adelantadas por mis colaboradores. Adicionalmente, testimonios recabados en algunas entrevistas también dieron cuenta de estas posturas antagónicas, que por lo demás se hacen bastante visibles cada vez que estas discusiones alcanzan la esfera pública. Por último, cabe recordar que las narrativas hegemónicas sobre la música son en sí representativas de voces antagónicas frente a quienes buscamos transformar la situación objeto de estudio.

1.6. Herramientas teóricas

Comentaré a continuación de forma concisa algunos conceptos que identifico como transversales al fenómeno, para dar una idea de las herramientas teóricas de las

³¹ Agrupo nuestras posiciones porque tienen muchos lugares de encuentro, sobre todo en cuanto a la perspectiva general que se tiene del asunto. No obstante, es importante resaltar que esto no significa una homogeneidad de opiniones y experiencias, mas sí un consenso general en la necesidad –más o menos explícita- de problematizar la situación objeto de estudio.

que me valí para abordar el objeto de estudio y realizar el análisis de la información recogida en el trabajo de campo. Separo estos conceptos de los incluidos en el apartado 1.5 (Consideraciones teórico-metodológicas), debido a que en mi proceso dentro de la investigación cumplieron papeles distintos. La perspectiva planteada anteriormente –la de una antropología semiótica-, me sirvió como prisma para observar las maneras en que las herramientas teóricas que incluyo en este apartado confluyen en el objeto de estudio para facilitar su comprensión.

Ahora bien, presentaré en este apartado estos conceptos para que quien lee tenga una mejor idea de las líneas que seguí en la investigación, pero los seguiré explorando en los capítulos posteriores a partir de las manifestaciones empíricas que compartieron mis colaboradores desde sus propias experiencias.

La naturaleza compleja del objeto de estudio admite su observación por medio de diferentes conceptos y procesos transversales al mismo, como son la construcción de identidad (nacional), el elitismo y la segregación social, la hegemonía y la subalternidad, o el colonialismo intelectual e interno, y cada uno puede contribuir a su dilucidación desde enfoques distintos. Sin embargo, es su interrelación -dada principalmente por compartir como eje las relaciones de poder- la que puede dar cuenta más adecuadamente de esa complejidad, conllevando una aproximación potencialmente más fructífera para un análisis más comprensivo.

Michel Foucault señaló que “toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos” (1988: 17). En el caso de esta investigación, la diferenciación que se hace patente entre las expresiones musicales por medio de la institucionalización de preferencias específicas, es tanto el efecto de relaciones de poder, como condición de su (re)producción.

En congruencia con esta idea, Darío Blanco señala la distinción entre la alta cultura y la cultura popular, y la consecuente correspondencia de determinadas expresiones musicales con segmentos sociales específicos y jerarquizados (2013: 183), que puede entenderse como el resultado, o efecto, de un sistema de valores

hegemónico supeditado a relaciones de poder características de un contexto particular.

En este sentido, la valoración de las diversas expresiones musicales se da dentro de un “sistema de arte-cultura” constituido alrededor del prestigio (social), que “excluye y marginaliza diversos contextos residuales y emergentes” (Clifford, 2001: 268), a partir de consideraciones que exceden lo estético o que lo definen históricamente, exhibiendo una “arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996: 18).

Por otra parte, la diferenciación manifiesta en la institucionalización de preferencias musicales específicas, refuerza y normaliza la idea de que ciertas expresiones musicales -relacionadas dentro de una narrativa diacrónica con las élites socioeconómicas- merecen un mayor estatus y un lugar preferencial dentro de las instituciones de educación superior, así como en otros espacios de importancia cultural y social. Esto, por extensión, supone una reafirmación y justificación de las jerarquías sociales y constituye un acto social que contribuye a la producción y reproducción de las relaciones de poder que les subyacen. Como escribió Pierre Bourdieu en *La distinción*, “las diferencias de capital cultural marcan las diferencias entre las clases” (1998: 66), dando luces sobre el papel de esa diferenciación en los procesos semióticos sociales en los que prevalecen narrativas particulares.

En las universidades, estas narrativas no se revelan normalmente de forma explícita. La retórica que estas instituciones suelen proyectar por medio de sus objetivos misionales y sus currículos, por ejemplo, puede asociarse a lo que Jesús Martín-Barbero (1991) denomina como inclusión abstracta y exclusión concreta. Si bien el autor plantea la idea con relación al ámbito político, considero adecuada su extrapolación al entorno académico para examinar el objeto de estudio, pues se basa en el entendimiento de que esta dinámica configura un dispositivo central en la legitimación de las diferencias sociales (1991: 15) al poner en marcha las distinciones referidas por Foucault.

Un ejemplo concreto y sucinto de lo anterior puede tomarse de la estructura académica de una de las universidades observadas. Una de sus áreas es la de

“Jazz y Músicas populares”, y en su presentación se mencionan actividades pedagógicas en torno al jazz, así como “varias actividades de investigación en músicas tradicionales colombianas”. Resalto, primero, la sustitución de “músicas populares” por “músicas tradicionales colombianas”, estableciendo una falsa equivalencia entre las dos nociones. Adicionalmente, tras examinar el plan de estudios de la licenciatura, puede observarse que el Área de Jazz y Músicas Populares está encargada exclusivamente del Énfasis en Jazz –nótese la ausencia de las músicas populares-, y que la única materia relacionada con las músicas tradicionales colombianas es el Taller de Música Colombiana, una clase de dos créditos que hace parte del núcleo de formación fundamental de todos los énfasis, en la que no se facilita un acercamiento práctico a estas músicas por falta de instrumentos y de tiempo.

Este ejemplo evidencia tanto la inclusión abstracta -por medio de la mención explícita de las músicas populares (término vago y vasto)-, como la exclusión concreta, patente en la ausencia en la práctica del estudio de músicas diferentes al jazz –y no de todos los estilos de jazz- en el plan curricular. Teniendo en cuenta que los estudiantes solo tienen esta opción o la interpretación de música clásica, desde una perspectiva semiótica es muy reveladora la explicitación del término “músicas populares”, en el que tanto cabe, para equipararlo en la práctica con una expresión singular y acotada.

Cabe preguntarse, a partir de esto, qué tipo de personas tienen acceso previo a estas expresiones musicales, con qué facilidad, y cómo se llega a obtener tal capital cultural, si no es normalmente por medio de un capital económico y social preexistente. Todo esto para cuestionar si no hay una correlación predeterminada entre la exclusión de expresiones musicales y la exclusión de algunos grupos sociales de este tipo de espacio educativo. De existir esta correlación, conformaría -confirmando la idea de Martín-Barbero- un dispositivo en la legitimación de las diferencias sociales.

Ahora bien, dado que las relaciones de poder actúan en múltiples niveles, es importante resaltar que también tienen efecto en las universidades, que por

consiguiente no son entidades homogéneas sino espacios de disputa asimétrica. En esta línea, John Gledhill expresó que estas instituciones son organizaciones sociales con sus propias culturas, relaciones de poder, y contacto con otras estructuras de poder, que limitan la producción académica (2000: 349) en concordancia con un sistema de valores hegemónico. Es por esto que, si bien las universidades proyectan una postura oficial (por ejemplo a través de los planes curriculares), no debe pasarse por alto la heterogeneidad normalmente presente entre sus miembros, por lo que no son representativas de una voz monolítica -no obstante la existencia de posturas individuales que son absolutamente determinantes en el actuar de cada institución-.

Un ejemplo de esto fue adelantado por Georgina Born en la investigación que publicó sobre el IRCAM (Instituto de Investigación y Coordinación en Acústica/Música, en Francia), en la que fue su tesis doctoral (1997). Born observó cómo la jerarquización institucionalizada de cierto tipo de pensamiento estético, liderada unipersonalmente por el fundador y entonces aún director del instituto (Pierre Boulez), conllevó una restricción paradójica de la individualidad artística desde una lógica que, en apariencia, la promovía (1997: 319).

De esta manera, las relaciones señaladas por Gledhill se hacían patentes en una instancia de inclusión abstracta y exclusión concreta: se hacía expresa una retórica de impulso a la experimentación transgresiva, que era coartada en la práctica por los límites de un juicio estético individual y subyugante. Éste, viniendo de una voz tan autorizada como era la del compositor francés, tuvo el poder de transformar la narrativa teleológica de la “evolución”³² musical dentro de Europa y subsiguientemente en otras latitudes.

Puede argumentarse históricamente que la restricción del conocimiento no conduce a un desarrollo pleno del mismo. En este sentido, los regímenes semióticos³³ expresados en la institucionalización de preferencias musicales específicas

³² Considerar la dinámica de transformación constante de las prácticas artísticas como una evolución, alude a una noción de progreso lineal muy afín al modernismo, la cual es bastante debatible.

³³ Empleo este concepto siguiendo la propuesta de Theo Van Leeuwen comentada previamente, la cual profundizaré en un apartado posterior.

sustentada por narrativas hegemónicas, conllevan un anquilosamiento académico y artístico que puede percibirse como su resultado, y una circunstancia que quiero contribuir a corregir con esta investigación. En línea con esta idea -y reflexionando sobre la investigación de Born-, Ingrid Le Gargasson ahonda en la cuestión de la codificación extrema de prácticas en el IRCAM y sus efectos contradictorios en el desarrollo artístico, destacando la consecuente necesidad de entender la música “clásica” o “académica” como “una categoría socialmente constituida que debe ser historizada” (2020: 9), cuestionando su sublimación y preponderancia singular.

Por otra parte, desde una perspectiva filosófica, Estanislao Zuleta y Paul Feyerabend coinciden en reevaluar el propósito de la educación, considerando que la maduración intelectual y la posibilidad de elección deben ser elementos que superen visiones dogmáticas e inhibitorias de la misma (Zuleta, 2010: 11; Feyerabend, 2007: 303-304). A la luz de esto, el análisis propuesto en esta investigación puede potencialmente dar cuenta de la artificiosidad limitante que deviene de la reproducción institucionalizada y endogámica del conocimiento, que resulta en una “producción restringida”, (Bourdieu, 2010: 150-152) y que incluso contradice las recomendaciones de la UNESCO para la educación.³⁴

Ahora bien, esta producción restringida no es un producto fortuito o efecto de la pasividad de quienes tienen el poder de determinarla. Por el contrario, es el resultado de imposiciones institucionales que responden a narrativas concretas, cuya existencia excede el ámbito académico universitario al estar inscritas en procesos sociales más amplios. Una de estas narrativas corresponde a la construcción de identidad nacional, concepto fundamental para estudiar el contexto del objeto de estudio, teniendo en cuenta que las universidades nacionales fueron fundadas con el propósito explícito de encauzar intelectualmente a los estudiantes dentro de una clara concepción del proyecto nacional de cada país.

³⁴ Dentro del proyecto transdisciplinario “Educación para un futuro sostenible”, la UNESCO invitó a Edgar Morin a realizar una reflexión sobre el tema del proyecto. El resultado fue el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), en el que, entre otras cosas, el autor resalta la necesidad de una apertura crítica como necesidad imperativa de la educación.

Reflexiones como las realizadas por Egberto Bermúdez y Carlos Miñana -en el caso colombiano- sobre la construcción política de lo “tradicional” y del folclor, como expresiones de esa identidad nacional (Bermúdez, 2000: 144; Miñana, 2000: 3), invitan, por un lado, a asumir una perspectiva menos idealizada de la que suele acompañar estas músicas en el imaginario del público, y por el otro, a cuestionar su uso dentro de instituciones con un poder simbólico y práctico como el que poseen las universidades. En este sentido, la deliberada invención de lo “tradicional” ha condicionado el reconocimiento y construcción de una otredad cultural (Hall, 1993: 356; 2001: 225), que subraya la subsunción y acción de la producción y el consumo preferencial de ciertas expresiones musicales en relaciones sociales y políticas más amplias (Gilroy, 1997: 198). Así mismo, la determinación de esa otredad cultural, patente en la reveladora ausencia de innumerables expresiones en el ordenamiento curricular de las universidades y especialmente en sus muy concretas inclusiones, permiten ubicar la música dentro de fenómenos sociales, históricos, políticos y económicos de los que no es reflejo, sino elemento constitutivo, contribuyendo directamente a la producción y reproducción de relaciones de poder dentro de procesos hegemónicos de gran escala.

Cabe resaltar que, si bien el concepto de hegemonía de Antonio Gramsci ha tenido múltiples interpretaciones que lo han llevado a ser multívoco, considero pertinente utilizarlo en la acepción dialéctica que autores como Stuart Hall (1993), Raymond Williams (1977) y Paul Gilroy (1997) conciben del mismo. Desde su perspectiva, la comprensión de las relaciones de poder, enmarcadas dentro de esa dualidad no dicotómica de hegemonía y subalternidad, implican el entendimiento de la cultura como un elemento dinámico de carácter constitutivo en la sociedad, en vez de una superestructura relativamente fija y abstraída de lo social (Williams, 1977: 111). De esta forma, la música, como parte de la cultura, no es una especie de reflejo pasivo de otros aspectos de la realidad social; por el contrario, es una parte activa de ésta con un enorme potencial transformador, pero también coercitivo.

Una expresión clara del papel de la percepción y producción cultural en el ámbito académico dentro de procesos hegemónicos más amplios, es lo que Orlando Fals

Borda denominó colonialismo intelectual (Fals Borda, 1976), relacionado con el concepto de colonialismo interno teorizado por autores como Pablo González Casanova (1969) y Boaventura de Sousa Santos (2010). En coherencia con el entendimiento propuesto por Raymond Williams de que en la cultura se reproduce, experimenta y explora un orden social particular (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001: 19) -permeado de un elitismo académico eurocéntrico, dogmático y autocomplaciente en el caso latinoamericano-, Fals Borda opone el concepto de alteridad (2015: 336), como vía posible para la emancipación intelectual. No obstante, Sousa Santos señala las dificultades encontradas por una vertiente de la tradición crítica latinoamericana para imaginar alternativas al colonialismo interno por ser una “gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades, y las subjetividades” (2010: 15).

La normalización de fenómenos como el objeto de estudio de esta investigación demuestra la efectividad -dentro de esa gramática social que señala Sousa Santos- de las narrativas que hacen de la institucionalización de preferencias musicales un vehículo para la reproducción e interiorización de relaciones de poder, como parte de procesos hegemónicos más amplios en los que se encuentra inmersa su dinámica de exclusión. De esta manera, lo que a simple vista podría percibirse como un texto curricular inocuo, tras una observación más detallada se revela como el ejercicio de una violencia simbólica (Bourdieu, 1997) a través de la cual se logra la normalización e interiorización de claves hegemónicas. El valor simbólico de las universidades y su potencial para impactar los procesos de semiosis social, hace que la manifestación de este tipo de violencia en este ámbito y consiguientemente en “estructuras sociales y en las estructuras mentales adaptadas a esas estructuras” (Bourdieu, 1997: 98), conlleve una instrumentalización de las preferencias musicales dentro de un proceso en que “el dominado percibe al dominante a través de unas categorías que la relación de dominación ha producido y que, debido a ello, son conformes a los intereses del dominante” (Bourdieu, 1997: 197).

La música se ha utilizado entonces por medio de estas acciones sociales como una herramienta de segregación subrepticia que contribuye a acrecentar la profunda asimetría que caracteriza las relaciones de poder que permean nuestra realidad, normalizando el menosprecio intelectual hacia sectores extensos de la población, mientras se ensalza selectivamente la identidad construida por una élite cuyo prestigio ha sido, en gran medida, históricamente autodeterminado. Con esta investigación pretendo aportar a la problematización de este fenómeno de exclusión sistémico, invitando a reivindicar la música como una de las expresiones más especiales de nuestra humanidad compartida y como un espacio de regocijo que debería estar abierto a todas y todos por igual.

2. PROBLEMATIZACIÓN DE CATEGORÍAS

En las entrevistas fue patente que los términos que se han utilizado en la academia para discutir diferentes cuestiones musicales son, en general, multívocos, ambiguos, y sobre todo, debatibles. Ahora, siendo que "la producción y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder" (Foucault, 1988: 12), y que "la comunicación se constituye en un lugar privilegiado para el estudio de las estructuras y relaciones de poder que caracterizan a la sociedad, cómo son éstas ejercidas o resistidas, en dónde aparecen sus conflictos o cohesiones, sus ambigüedades y contradicciones" (Coronado y Hodge, 1998: 101), es claro que el léxico disponible -con sus acepciones convencionales- responde a la estandarización de ciertos conceptos y la omisión de otros. Esto nos conduce a hablar en términos de un concepto de mundo bastante específico, en el que el lenguaje mismo se vuelve un obstáculo para visibilizar y comunicar otras formas de concebir - en este caso- la música y todo lo que la rodea, y los procesos semióticos sociales en los que está involucrada. Después de todo, "son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios [...] los que sirven para transmitir [...] las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social" (Halliday, 2001: 19).

La reflexión en este sentido fue común en muchas de las entrevistas, aunque se manifestó de formas variadas, si bien con puntos en común. Por ejemplo, E. A.,³⁵ hablando de forma más general de cómo ciertos términos se vuelven un lastre, dijo que “nosotros hablamos en términos muy estandarizados de la civilización: avance, espiritualidad, propósito... El problema es que esas preguntas de para qué estamos en general ya están respondidas de antemano por el estado y sus directrices. [...] Por eso es que las sociedades difícilmente se mueven y difícilmente nos libramos de estos tumores que nos invaden constantemente” (Diario de campo).

Con un énfasis mayor hacia la academia, pero reiterando esta idea de la estandarización de los términos y su uso muchas veces irreflexivo, S. V.³⁶ comentó que “en la academia [...] se comienzan a usar términos de los que a veces no se tiene conciencia plena de lo que tienen detrás” (Diario de campo). Esto último es un obstáculo en la comunicación, especialmente porque deviene en una multivocidad de algunos términos que resulta en que discusiones sobre los conceptos que en teoría están detrás de éstos, se vuelvan “tautológicas, [pues] las palabras finalmente son aproximaciones a la realidad, son como moldes en los que usted mete las cosas, pero los moldes como que nunca encajan realmente porque la realidad es mucho más compleja de lo que uno cree, o quiere, o quisiera” (M. R.,³⁷ Diario de campo). Esto muchas veces deviene en un diálogo truncado por la elección léxica y no tanto por las implicaciones conceptuales subyacentes, que quedan desdibujadas.

Este problema terminológico solo empeora porque, como dice M. C., “ahora tenemos muchas etiquetas para llamar a ciertas cosas, y las categorizaciones pueden llegar a extremos”. Adicionalmente, “el asunto de la categorización y la taxonomización de las cosas es como muy ilustrado [...] y es una construcción a posteriori” (Diario de campo). Esto resalta dos cosas: primero, que los términos que

³⁵ E. A. es un compositor e intérprete colombiano que estudió sus posgrados en Europa. Ha sido docente universitario y en el momento de la entrevista estaba entre fechas de una gira internacional.

³⁶ S. V. es una etnomusicóloga e investigadora colombiana que realizó su trayectoria académica en Francia, México y Colombia. Ha sido parte activa de las discusiones alrededor de las reformas necesarias en la academia en aras de una mayor –o aunque sea incipiente- inclusividad.

³⁷ M. R. es un compositor académico colombiano que realizó su maestría en el Conservatorio de París y actualmente se encuentra haciendo su doctorado en una prestigiosa universidad estadounidense.

limitan la comunicación a conceptos abarcados en ellos, sesgados por la concepción hegemónica de mundo, deben en parte su carácter equívoco a la herencia epistemológica de ese legado ideológico hegemónico; segundo, que, por lo menos en la música, la forma de referirnos y categorizar las cosas siempre ha sido posterior a su manifestación empírica, y con frecuencia erra en el proceso.

Como ilustración de lo último, “por ejemplo, es errado hablar de músicos clásicos y románticos como una sucesión temporal,³⁸ porque en ese momento la pugna era entre compositores coetáneos que respaldaban posiciones estéticas y estilísticas diferentes. Las mismas categorías van cambiando a lo largo de su uso” (M. C., Diario de campo).

M. C. también remarcó algo importante y es que “una categoría debe ser excluyente para ser útil” (Diario de campo). Sin embargo, fue claro en las entrevistas que las dificultades para la determinación de lo que excluyen las categorías, son precisamente lo que en la práctica merma su utilidad como elementos comunicativos, si bien es un ejercicio útil por la discusión y el análisis que conlleva. En este sentido, G. M. comentó que “las etiquetas no dejan de ser un problema, [...] pero lo importante yo creo que es que alrededor de estas palabras hay una discusión permanente de cuáles son sus alcances semánticos o sus significados y cómo podemos darles aplicación a nuestra realidad pedagógica” (Diario de campo). “Yo creo que las categorías son herramientas para pensar, no son para legitimar [...] ¿Para qué queremos usar el término? [...] Casi todos los términos son polisémicos. Lo importante es el lugar de enunciación” (S. C.,³⁹ Diario de campo).

Este último punto es el que intentaré dilucidar en los apartados siguientes, pues no pretendo hacer un exégesis cabal de las categorías polisémicas que trataré, sino dar luces sobre su lugar o lugares de enunciación, para entender qué narrativas denota su uso convencional y cómo este último y sus conceptos subyacentes se

³⁸ Como suele suceder en la enseñanza de la historia de la música, sobre todo porque el historicismo musical ha sido en buena medida carente de sustento en documentación historiográfica -a la cual a menudo contradice-, manifestando su origen en posicionamientos ideológicos casi siempre implícitos.

³⁹ S. C. es una intérprete y etnomusicóloga colombiana que ha tenido una muy importante trayectoria como investigadora en su país, y ha sido una voz destacada en las discusiones presentes sobre la música y la academia en el panorama regional.

han puesto en duda para poder adaptarlos a los tiempos y a las reflexiones que han tenido lugar en los últimos años.

Esto es importante, ya que los estereotipos que reflejan estos términos en sus acepciones generalizadas son especialmente problemáticos en la academia, por ser “categorías musicales que no deberían venir al caso, pero que en últimas lo hacen cuando se trazan metas académicas específicas” (G. M., Diario de campo). Como dijo S. V., “esas divisiones son muy problemáticas, sin embargo pues están ahí” (Diario de campo), y toca lidiar con ellas, preferiblemente confrontándolas, problematizándolas, analizándolas, e intentando resolver sus contradicciones.

Hay una necesidad de cambio profundo en cómo concebimos la educación musical y también cómo nos relacionamos en el medio, y entonces es como ampliar realmente el espectro a *las*⁴⁰ músicas. [...] Es un ecosistema heterogéneo, plural, y no solamente a nivel local, distrital, sino nacional y global; hay una cantidad de expresiones. Por qué tenemos que sentarnos a [hizo un gesto denotando encasillamiento]... Hay músicas, hay prácticas musicales diversas; si son populares, si son tradicionales, si son académicas, si son urbanas, [...] esas fronteras son muy borrosas, cada vez más, desde hace ya un tiempo. [...] Sería ideal quitarnos esos estereotipos y esos cajoncitos de ‘tú eres un músico ‘x’ y tú un ‘y’ (S. V., Diario de campo).

Fue evidente que las personas entrevistadas son conscientes de esta problemática y varias han sido parte de las discusiones que la rodean. Detrás de sus reflexiones percibí una intención generalizada de apertura e inclusividad que podría resumirse en las siguientes palabras de C. G., con las que concluyo este apartado:

Yo creo que la música nos muestra la libertad -la libertad del ser-, y que aquello que le queremos poner un nombre o le queremos poner una categoría o una taxonomía, rápidamente nos echa abajo todo. Creo que hay que pensar más bien en ese fluir de la música, aprender de ese fluir de la música y no generar esa idea de esencias ni de taxonomías fijas ni de categorías últimas. Yo creo que esa es una de las grandes enseñanzas de la música para los que estamos aquí en este mundo (C. G. Diario de campo).

⁴⁰ Énfasis suyo.

2.1. Música y parámetros musicales

La discusión sobre qué es la música ha dado lugar a debates interminables, con especial fuerza desde los albores del siglo pasado. Si bien en este trabajo no voy a participar en ella, la abordaré tangencialmente para explicitar que la misma noción sobre lo que es música es borrosa, relativa, multívoca y muchas veces problemática, por lo que se presenta como un inicio pertinente para las reflexiones subsiguientes.

La Real Academia Española define la música, en diferentes acepciones, como: a) “melodía, ritmo y armonía, combinados”, b) “sucesión de sonidos modulados para recrear el oído”, c) “concierto de instrumentos o voces, o de ambas cosas a la vez”, d) “arte de combinar los sonidos de la voz humana o de los instrumentos, o de unos y otros a la vez, de suerte que produzcan deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente”, e) “composición musical”, f) “colección de papeles en que están escritas las composiciones musicales”, g) “sonido grato al oído” (Real Academia Española, s. f., definiciones 4-7 y 9-11).

Aunque tengo presente que la definición de diccionario es un punto de partida deficiente para la comprensión de fenómenos complejos, es, sin embargo, la referencia más directa de la que disponen muchas personas ajenas a las discusiones académicas y artísticas sobre la música, y se supone que también la definición más autorizada del término –noción a la que no adhiero, pero eso es una discusión para otro espacio-.

Podría argumentarse que como todas las definiciones de la RAE, sobre todo en cuanto a términos complejos conciernen, la definición de música obedece a conceptos bastante sesgados y bastante hegemónicos de la misma, que hacen eco de las discusiones académicas menos actualizadas sobre la materia. Por fuera quedan claramente concepciones de la música como acto comunicativo, como medicina, incluso como lenguaje –siguiendo el símil común, a su vez debatible-, y quedan también excluidas expresiones que no se ajustan a una visión muy limitada e históricamente situada de lo que se define como música. En otras palabras, en el gran libro de referencia para el lenguaje castellano, se establece una acepción muy cerrada de la música que, de aceptarse, automáticamente excluye muchísima

música en función de una jerarquía implícita. Daré brevemente algunos ejemplos escuetos sin la profundización y reflexión que cada uno ameritaría, con la intención de dar una idea de cuán incompletas y sesgadas pueden llegar a ser estas acepciones. Seguiré el mismo orden.

a) En medio de una discusión sobre cuándo los efectos sonoros pueden considerarse música, un compañero del diplomado escribió en el grupo de Whatsapp que “la definición científica de la música, es que cuenta con 3 ramas principales. Armonía, melodía y ritmo. Estas últimas, tratan de ordenar el sonido en el tiempo y el espacio” (Diario de campo). Es básicamente la misma definición de la RAE, y demuestra como esta concepción, reproducida con frecuencia en la educación primaria, es bastante aceptada en el uso cotidiano de las personas, incluso aquellas involucradas en cierta medida con el ámbito musical. Basta con nombrar las músicas de tambores o piezas de música académica para percusión – para instrumentos sin altura definida, como el redoblante-, para dar dos ejemplos de música que deja de ser música por no tener melodía o armonía, según esta acepción. Cabe mencionar que esta definición ha servido a muchos por décadas para descalificar géneros como el rap, en lo que muchas veces intenta ocultar “científicamente” un desdén racial.

b) La función de “recrear el oído” deja por fuera y dista completamente de la función medicinal que posee la música en los rituales de los indígenas siona en el Putumayo, en Colombia (A. D.,⁴¹ Diario de campo). c) Agrupaciones como Stomp o el Blue Man Group son famosas por hacer música con elementos diferentes a los instrumentos musicales o la voz. d) Se puede argumentar que producir “deleite, conmoviendo la sensibilidad, ya sea alegre, ya tristemente”, no refleja los sentimientos catárticos de agresión que se expresan en un pogo⁴² en un concierto de metal. e) “Composición musical”, en su sentido corriente, marca una distinción

⁴¹ A. D. es un multiinstrumentista y musicólogo que ha trabajado por años de cerca con diferentes comunidades indígenas en Colombia.

⁴² También conocido como *mosh pit* y de otras formas, dependiendo del país, es cuando en un concierto de música pesada las personas del público coinciden en un círculo y realizan diferentes actividades físicas que varían según el género musical. Van desde golpes hasta cosas más leves como correr en círculo, pero tienen en común el contacto físico fuerte y cercano con los otros asistentes.

de una forma de proceso creativo que deja por fuera otras como la improvisación - ubicua en el mundo-. f) Equiparar la música con su representación escrita corresponde a una objetización del material sonoro ligada a un logocentrismo que se explorará con detalle en el apartado 3.3, y que corresponde a una práctica musical específica, en exclusión de las demás. g) Géneros como el *noise* o el *black metal* (en sus comienzos, sobre todo) tenían como parte de su estética la inclusión de sonidos que para la gran mayoría de personas podrían no resultar “gratos” – palabra suficientemente ambigua y relativa-, pero sin duda alguna quienes los producen y consumen los consideran expresiones musicales.

Como dijo L. M., “el hecho de definir un fenómeno sonoro como música ya es una categorización” (Diario de campo) que, podría agregar, responde a procesos semióticos sociales en los que está enmarcada. Si, por ejemplo, esa categorización adhiere a las definiciones de la RAE –de nuevo, la más accesible y legitimada para una buena parte de los hispanohablantes- no solo reproduce una concepción sesgada, particular e históricamente situada –aunque implícita y no evidente para una persona ajena a estas discusiones-, sino que refuerza la idea de que esa concepción es la real, por ser la autorizada. Es, en cualquier caso, la que se sostiene por el régimen semiótico⁴³ de la autoridad impersonal que se manifiesta en la palabra escrita (Van Leeuwen, 2005: 54), que dicta lo que es y lo que no es en nuestro idioma.

Por esto, aunque no discutiré en este texto lo que es y no es música por exceder las capacidades del mismo, sí me parece pertinente traer la reflexión a colación, pues el hacer parte del campo musical académico no evita automáticamente la asunción de estas acepciones como ciertas, o al menos funcionales.

Haré ahora una mención breve de cómo estos usos léxicos restrictivos pueden limitar el acto creativo.

Los parámetros musicales son aquellos elementos en que puede de alguna forma descomponerse la música para pensarla analíticamente. En las definiciones

⁴³ El autor define régimen semiótico como “las formas en las que los usos de recursos semióticos están determinados en contextos específicos” (Van Leeuwen, 2005: 285).

anteriores se hacía referencia exclusiva a la melodía, al ritmo y la armonía, y en la academia –en términos generales- esta selección se amplía poco para incluir la forma, la estructura, la textura, la métrica, y a veces el timbre y las dinámicas. En referencia a los sonidos musicales, desde otra perspectiva, se habla con frecuencia de cuatro parámetros -intensidad, tono, timbre y duración-, pero éstos pueden relacionarse en buena medida con algunos de los antes mencionados, si bien habría precisiones por hacer.

Que se instruyan estos como los únicos parámetros musicales, condiciona a los músicos a pensar solo en esos términos a la hora de hacer, analizar y a veces incluso interpretar la música. R. J.⁴⁴ habló de cómo está “muy metido en la imperfección”, y M. R. se refirió a la energía –aclarando que sin alusiones místicas-, que la piensa como “un parámetro musical muy interesante, porque engloba los otros parámetros de una forma muy completa” (Diario de campo). Por su parte, T. E. habló de “esa parte etérea [a la que] no se le da el lugar adecuado en las escuelas, que es una parte... la más importante. De ahí todo lo demás. Cómo puedo llegar a que mi parte, mi expresión etérea pueda tocar a la parte etérea del prójimo” (Diario de campo).

Personalmente siento que si esa parte etérea tuviera un lugar en la academia, probablemente sería mejor la música que se produce en ese ámbito y los músicos que se forman en él. Dicho esto, lo que hace evidente ese testimonio es la dificultad para hablar e incluso para concebir otras posibilidades de pensar esta expresión artística, por la carencia léxica que resulta de la hegemonía de una visión cerrada de la música que solo pone a disposición terminología compatible con ella. Por otra parte y a pesar de eso, dudo que quien lee estas palabras –aunque me reservo una aseveración categórica- no tenga una noción corpórea de esa parte etérea de la que habla T. E.

⁴⁴ Reconocido compositor mexicano de larga trayectoria y con amplia experiencia docente.

2.2. La música “culta”, “académica”, “erudita”, “seria”, “artística”, “de concierto”, “clásica”, “trascendente”, etc.

Es curioso y dicente que un conjunto de expresiones musicales tan acotadas tenga una multiplicidad de epítetos tan amplia, al tiempo que elementos de la música - como el que acabamos de notar- no tienen un término correspondiente. En este apartado me referiré a algunos de los apelativos que se hicieron presentes durante las entrevistas con respecto a una música específica y que manifiestan la materialización de procesos semióticos sociales de forma bastante unívoca.

Un punto en común patente en buena parte de las interlocuciones fue la duda y reflexión sobre el uso de los diferentes términos que se utilizan para hacer referencia a lo que coloquialmente se llama música clásica.⁴⁵ En algunos casos fueron comillas con los dedos, en otros la salvedad de desligarse de su uso, hablando por ejemplo de la música “que llaman académica” (E. A., Diario de campo), pero en todo caso, fue evidente la comprensión compartida del significado histórico, político y social que implican los términos utilizados para referirse a esta música. Problematizaré los términos más comunes que hacen referencia a ésta, ya que, aunque todos me parecen problemáticos por las implicaciones que conllevan, no disponemos de otras palabras que de manera convencional hagan referencia a esta expresión musical.

De forma explícita, la variedad de opciones que tenemos para referirnos a la música clásica manifiesta una misma idea de valor superlativo y virtud particular. Como expresa G. M.:

En la historia de la música en América Latina, muchas veces son los procesos de blanqueamiento los que conducen a categorizar a ciertas músicas en un punto elevado dentro de esa pirámide o dentro de esa jerarquía. Le hemos cambiado los nombres a esa alta jerarquía en distintos momentos de la historia. Las hemos llamado músicas clásicas, académicas, cultas, eruditas, entre otras posibilidades, pero no deja de ser casi siempre bajo

⁴⁵ El término conlleva una confusión, pues técnicamente se denomina música clásica a aquella producida en el período del clasicismo musical (aprox. 1750-1820). Sin embargo, su acepción más generalizada indica el llamado “período de la práctica común”, que a grandes rasgos comprende las corrientes musicales hegemónicas desarrolladas en Europa occidental entre 1600-1900, aproximadamente. No obstante, como explica María Alejandra De Ávila, la polisemia del término también acoge, por ejemplo, la construcción divergente de la categoría que tuvo lugar de manera local en el Caribe colombiano como resultado de procesos históricos particulares de esa región (2022: 283).

un estándar de que son músicas que vienen de un rigor de estudio y de escritura que le heredamos a Europa Occidental y Central (G. M., Diario de campo).

El calificativo “académica” es con frecuencia utilizado desde la suposición de que no conlleva un prejuicio tan aparente como el de sus alternativas. Sin embargo, hay tres problemas evidentes con este término: a) el adjetivo “académica”, que explícitamente no define nada más allá que la producción de música en ese contexto, hace realmente referencia a un estilo. Esto debería reconocerse, y llevarnos a revalorar si el papel de la academia es la eternización de un modo de creación específico, o si entonces otras músicas que también se están produciendo en dicho contexto, incluso si son minoritarias, también pueden ser abarcadas por el calificativo. b) Es un término bastante impreciso porque agrupa de manera singular un conjunto de corrientes estilísticas que, si bien estuvieron relacionadas histórica y geográficamente, presentan suficiente heterogeneidad para que una categoría que las abarque pueda ser realmente útil –como es igualmente poco útil la categoría de rock para abarcar desde los Beatles hasta el metal más pesado⁴⁶-. c) El papel que cumple la academia en la sociedad como entidad legitimante de la producción intelectual, hace que este adjetivo conlleve una valoración de superioridad como rasgo distintivo.

Muchos de los mismos artistas que se conciben o son concebidos dentro de esta categoría, la objetan, o por lo menos tienen reparos en identificarse con ella: “eso de música académica se me hace como snob” (R. J., Diario de campo), dice un establecido compositor académico –ateniéndonos a su uso general-. “No sé esto qué signifique”, dice M. R. sobre el término, al decir que él hace una música académica que no es muy densa y es fácil de escuchar. La mayoría de los compositores académicos que conozco, y me incluyo, usamos el término a regañadientes, por considerarlo menos peor que otras opciones.

Por otro lado, hay una fuerte asociación implícita -pero muy clara para las personas del medio- entre lo que se pueda llamar música académica con la música escrita, lo

⁴⁶ Esto no es exclusivo de estos ejemplos, y responde también a categorizaciones reduccionistas que son útiles en la mercantilización del arte.

que probablemente responde a la forma en que históricamente se ha reproducido este conocimiento en ese ámbito. Al preguntarle a qué se refería con la tradición académica, M. C., como parte de su respuesta, dijo que hacía alusión a “música centroeuropea, escrita (con el sistema de notación)” (Diario de campo). En la misma línea, N. M.⁴⁷ comentó que “si es partitura, siempre lo considero académico” (ibid), y R. J., hablando sobre su música, manifestó que “sí es académica en el sentido de que es música de partitura; todo está escrito. Ahora, lo de académico, también...no sé qué tan académico sea, porque si uno escribe una sonata en Fa mayor, pues sí, pero si es una obra libre de música contemporánea, no sé hasta dónde quepa” (ibid).

Este último punto que aborda el compositor es bastante relevante, pues este término, como los otros examinados a continuación, hace patente la idea de una inclusión abstracta -en el discurso-, que se desenvuelve en la práctica como una exclusión concreta, implícita u oculta en su enunciación.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el calificativo “académica” tiene un uso bastante generalizado, que entre los términos disponibles puede considerarse de los menos jerarquizantes, y que no encuentro actualmente sustitutos efectivos para referirme a esta práctica musical, utilizaré en adelante el término “música académica”⁴⁸ para aludir a lo que coloquialmente se entiende por “música clásica”, hechas las salvedades correspondientes.

Otro adjetivo que recibe de forma común la música académica es el de “culto”. Para C. G., es preocupante que “sigue operando esa distinción entre lo popular y lo otro, entre lo tradicional y eso otro, ente lo indígena y eso otro, entre lo pop y eso otro, y eso otro, por lo regular, recibe el nombre de culto” (Diario de campo). Coincido en que es preocupante, especialmente porque “la necesidad de las sociedades por crear distintivos muestra cómo son modelados los lenguajes simbólicos, que hacen parte de un sistema más amplio y que determinan rasgos de distinción para el desarrollo de los procesos comunicativos” (De Ávila, 2022: 35-36).

⁴⁷ N. M. es una intérprete con experiencia docente que actualmente se encuentra haciendo una maestría en Sonido y Realidad, en Alemania.

⁴⁸ Como una reducción del término “música académica de tradición centroeuropea representativa de la práctica hegemónica entre la primera mitad del siglo XVII y principios del siglo XX”.

Esas distinciones son, entonces, manifestaciones de las construcciones semióticas que, en este caso, hacen de la cultura algo privativo de sectores particulares de la sociedad. Es por esto que “no ven con buenos ojos cuando alguien dice que entonces el reggaetón es música culta, igual que otras músicas, porque son parte de una cultura” (Diario de campo).

C. G. resalta al final el que, en principio, es el significado de la palabra. No obstante, como los otros términos examinados, tiene una carga histórica particular que se remonta unos siglos atrás y que establece su uso cotidiano actual. Martín-Barbero escribe al respecto:

[En la Ilustración], a la noción política del pueblo como instancia legitimante del Gobierno civil, como generador de la nueva soberanía, corresponde en el ámbito de la cultura una idea radicalmente negativa de lo popular, que sintetiza para los ilustrados todo lo que éstos quisieran ver superado, todo lo que viene a barrer *la razón*: superstición, ignorancia y turbulencia. [...]La racionalidad que inaugura el pensamiento ilustrado se condensa entera en ese circuito y en la contradicción que cubre: está contra la tiranía en nombre de la voluntad popular pero está contra el pueblo en nombre de la razón. Fórmula que cifra el funcionamiento de la hegemonía. [...]La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación articula su exclusión de la cultura. Y es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de "lo culto" y "lo popular". Esto es, de lo popular como in-culto, de lo popular designando, en el momento de su constitución en concepto, un modo específico de relación con la totalidad de lo social: la de la negación, la de una identidad refleja, la de aquello que está constituido no por lo que es sino por lo que le falta (Martín-Barbero, 1991: 15-16).

Margarita Aristizábal complementa esta perspectiva manifestando que “para los ilustrados, la educación, la razón, el conocimiento, la política son atributos a los que el pueblo no puede acceder; él es más bien un ente vacío susceptible de ser llenado por cualquier contenido” (1990: 22). Así, lo “culto” se establece como epíteto correspondiente a la cultura propia de las élites intelectuales ilustradas, que desde su posición política, económica y social tenían el poder de definir qué y qué no cabía dentro de esa categoría, que por su origen también representaba una clara distinción de jerarquía social. La música académica, por su consumo distintivo por

parte del público burgués del que hacía parte esa élite para el momento de la Ilustración, ha mantenido esa asociación hasta el día de hoy.

Esta asociación social históricamente situada se mantiene de forma implícita en la valoración de superioridad que denotan los otros términos que aluden a la música académica. Por ejemplo, el adjetivo “trascendente”, menos frecuente pero también utilizado, claramente invoca la supuesta capacidad exclusiva de la música académica de sublimar el espíritu –o de nociones afines que suelen repetirse irreflexivamente-. Sin embargo, “es muy interesante como a partir de los 60’s la división entre música académica o ‘trascendente’ y música popular [...] yo no la veo muy clara. De repente para muchos pudo haber sido más trascendente un disco de [...] Radiohead”, una realidad que se hace patente “cuando veo en el metal, rock y punk que la gente se prende, que hay trascendencia” (R. J., Diario de campo).

Otro calificativo que define esta música en este mismo sentido es el de “erudita”. Al respecto, G. M. comentó que en una de las universidades examinadas en Bogotá, en la que trabaja:

La gran mayoría [de estudiantes] siempre admite que es más bien como una réplica de lo que han escuchado también de la escuela que proponen sus mismos profesores. [...] En ningún momento del documento maestro [...] se usa la palabra composición erudita; es decir, ante el Ministerio [de Educación], no está estipulado así. [...] De alguna forma eso ha quedado como ya verbalizado, normalizado, en el léxico de quienes están estudiando composición acá (G. M., Diario de campo).

Dicho esto, con respecto a este término -particularmente soberbio-, M. L.⁴⁹ recordó que cuando le contó a su director de tesis –un compositor mexicano de renombre- que había estudiado composición “erudita”, éste le respondió “qué término tan horrible, acaso qué se sienten”, y la reacción no fue diferente en un seminario en el que también compartió esa parte de su trayectoria académica (M. L., Diario de campo). No obstante, cabe decir que es de los pocos términos que encuentran ese tipo de rechazo en la comunidad académica, aunque los otros no son mucho

⁴⁹ M. L. es un compositor colombiano que se encuentra haciendo su maestría en la misma materia en la universidad observada en México.

mejores en cuanto a su descalificación de lo que excluyen, como hemos podido ir viendo.

Un ejemplo de esas categorizaciones que encuentran una mejor recepción, más propia del mundo angloparlante pero no ausente en el hispanoparlante, es la de música “artística” (*art music*). Éste hace un paralelo con lo comentado anteriormente frente a lo “culto”, en cuanto a que se designa como “artístico” aquello que una élite -a partir de un sistema cultural de prestigio- decide que cabe en esa categoría, mientras que el arte del pueblo, así quepa dentro de la definición general del término, no es artístico, o simplemente ni es arte. Una anécdota personal ilustra este punto.

Iba tarde a un concierto de la Orquesta Filarmónica de la UNAM en la Sala Nezahualcóyotl, por lo que agarré un taxi en la calle. El recorrido era corto y no alcancé a hablar mucho con el conductor, pero cuando íbamos llegando me preguntó si iba a un concierto de música sinfónica, a lo que le respondí afirmativamente. Le pregunté entonces si él asistía a conciertos en ese auditorio, y me dijo que a cosas como Tania Libertad, que le gustaba, o si le decían que había uno bueno. Concluyó diciendo “el arte no me gusta mucho” (Diario de campo), para explicar por qué no iba a conciertos de música sinfónica en el auditorio.

Yo no sabía quién era Tania Libertad, pero tras una búsqueda rápida me enteré que es una cantante que ganó un Grammy Latino a la Excelencia Musical. Incluso haciendo la concesión de pensarla en clave de un sistema cultural de prestigio, sin duda por lo menos es considerada una artista, es decir, alguien cuya producción es arte. No obstante, una persona ajena al ámbito académico musical, que disfruta su música, dice que no le gusta el arte.

Con este ejemplo pretendo mostrar cómo estas categorías, cargadas de significados implícitos construidos a partir de nociones hegemónicas que establecen una clara jerarquía social y cultural, tienen un alcance generalizado en la sociedad. Así mismo, manifiesta cómo sirve para interiorizar distinciones que solo obedecen a juicios de valor arbitrarios basados en gran medida en adscripciones de clase y otros elementos de diferenciación, y poco en consideraciones estéticas –que

tampoco vendrían al caso, realmente-. El arte de Tania Libertad queda excluido del “arte” como lo concibe ese señor –de manera acorde a las narrativas hegemónicas-, e implícitamente se entiende como una forma de expresión inferior, pues no llega a estar dentro de esa categoría –en la que de nuevo, todo cabe nominalmente, pero no en la práctica-.

En un momento de la entrevista, con seguridad influido por estar cursando su doctorado en composición en una universidad estadounidense –por lo que en inglés hablar de *art music* es equivalente a hablar de música culta en castellano-, M. R. usó el adjetivo “artística” para definir la música académica. Le pregunté qué implicaba llamar así a esta música, y comenzó su respuesta de manera muy diciente: “yo usé ese término para que fuera claro lo que estaba diciendo, porque quizás debí haber dicho música contemporánea, o música erudita” (Diario de campo). Efectivamente fue claro y, conociéndolo como un hombre abierto y empático, me consta que no implicaba con su uso una valoración superlativa de este tipo de música. Sin embargo, los calificativos que usó como sinónimos⁵⁰ hablan de la imposibilidad de categorizar la música académica con palabras exentas de una pretensión de supremacía.

No incluyo el resto de la respuesta, pues se extendió bastante reflexionando qué podría implicar con el calificativo “artística”, pero fue precisamente eso lo que encontré más dilucidador del asunto. Intentando entender qué podría distinguirla, M. R. hizo mención de su función social, de su inscripción en situaciones precisas, del tipo de concentración que suele exigir de su público, de su complejidad característica, y de que refleja un trabajo más profundo o una búsqueda más interesante. Sin embargo, tras casi ocho minutos en los que él mismo refutó en el transcurso de su reflexión una vinculación exclusiva de estas características a esta música, concluyó diciendo que “hay muchos pedantes también dentro de ese mundo [de la música académica contemporánea] que dicen ‘no, es que si hay guitarras distorsionadas ya no es arte, ya no es música contemporánea’ [...] es una discusión

⁵⁰ Comentaré el caso de la música “contemporánea” más adelante en este apartado.

muy complicada definir qué es arte y quizás no debí usar la palabra” (Diario de campo).

Como mencionaba, entendí por qué M. R. usó la palabra "artística" y es una cuestión de disponibilidad léxica y de interiorización de su uso en el ámbito académico. Es una limitación del lenguaje que condiciona nuestra comunicación a términos excluyentes, pero normalizados, que reproducen diferenciaciones de las que cuesta escapar, así no se pretendan.

Otro ejemplo de esto último son los términos que se utilizan en Alemania –país central dentro de la tradición de la música académica y los conceptos que gravitan a su alrededor⁵¹- para diferenciar entre la música académica y la otra, reiterando la distinción preocupante de la que hablaba C. G.. “Nosotros decimos música académica y música popular, aquí⁵² dicen como música seria (*ernste Musik*) y música para hablarle encima, de conversación (*Unterhaltungsmusik*). La música de conversación es el jazz y la música popular en general, y la música seria es la música académica” (N. M., Diario de campo).

Aparte de la explícita oposición superlativa/peyorativa entre las respectivas expresiones que implica esta distinción, que claramente enaltece una por su exigencia de contemplación mientras desdeña la otra por su trivialidad omisible, estos términos manifiestan una contradicción que comparten de forma cercana con un término como música “de concierto”. Más allá de la plausible explicación de que esta última categoría deviene de la “institucionalización del rito del concierto público” en esta música en el siglo XIX (M. C., Diario de campo), siendo un rasgo distintivo que pudiera darle sentido, está la obviedad presente que de todo tipo de músicas se hacen conciertos, por lo que el calificativo carece de lógica hoy en día y solo sirve para reforzar la enunciación explícita de una valoración de superioridad.

⁵¹ “La tradición académica tiene una germanofilia bastante fuerte” (M. C., Diario de campo), por “esta idea que hay una sucesión de compositores donde Bach es el padre, y luego la triada de Haydn, Beethoven, Mozart, y después entonces, bueno... de ahí pa’ arriba” (M. R., Diario de campo).

⁵² Ella se encuentra en Alemania.

La contradicción que comparten fue ejemplificada por O. L.,⁵³ quién comentó sobre su asistencia en días previos a la entrevista a un evento centrado en Satie.⁵⁴ El compositor acuñó el término *musique d'ameublement* –música de mobiliario-, que aplicó a algunas de sus piezas, por concebirlas como música de fondo pensada para acompañar espacios físicos y sociales sin ser la actividad central. “La hizo con eso en mente, para amenizar, pero ahora todo el mundo va a verlo al auditorio, con toda la pretensión y tomándose lo muy en serio” (O. L., Diario de campo).

Lo que muestra esta apreciación es que estas categorías no responden a valoraciones cualitativas de la música, sino a construcciones semióticas situadas histórica y socialmente que la categorizan a partir de nociones que poco o nada tienen que ver con la materialidad sonora. Solo de esta forma, la música de mobiliario, concebida así por el propio compositor, se vuelve décadas después en música “seria”, diferenciada explícitamente de la música “para hablarle encima”, así fuera ese su propósito original manifiesto.

Para concluir este apartado, haré referencia a tres categorías recurrentes por su preeminencia en la práctica académica actual, que son la música contemporánea, la música experimental y la improvisación libre. En cuanto a la primera, que nominalmente significaría toda la música que está produciéndose en este momento histórico:

Es un término que abarca mucho y es muy vago. En principio hace referencia a obras escritas en siglos XX y XXI, pero en general tienen que contar con alguna de ciertas características:⁵⁵ 1) abandono de la tonalidad 2) uso de técnicas extendidas o formas inusuales de tocar el instrumento 3) rupturas en cuanto a forma, construcción melódica, asuntos rítmicos –una ruptura con la continuidad del canon- 4) ruptura con el sistema de notación –por lo general están escritas, pero no necesariamente- 5) a veces, inclusión de elementos que no son musicales (cosas teatrales, de movimiento, etc.) 6) que dialogue con nuevas tecnologías –música electrónica, también acusmática- 7) y que está inscrita obviamente dentro de la tradición de la música académica occidental. [...] Se le considera una continuación de esa tradición, a pesar de que sea una ruptura. [...] Es una ruptura más a nivel sonoro y a veces

⁵³ Violinista e ingeniera de sonido colombiana. Se encuentra actualmente estudiando en México.

⁵⁴ Erik Satie fue un controvertido compositor francés que, a pesar de recibir el desdén de la academia en su momento, los años se encargaron de darle un lugar relevante en la historia de la música académica.

⁵⁵ La numeración es mía, por claridad.

de performance, pero las dinámicas no son tan rupturistas: el ritual del concierto es más o menos el mismo, no es raro que se combine con repertorio de siglo XVIII y XIX. [...] Se suele borrar la posible influencia que otras músicas que no se consideran dentro de lo contemporáneo tienen sobre lo contemporáneo (M. C.,⁵⁶ Diario de campo).

Ya en este punto es redundante señalar la “inclusión abstracta y exclusión concreta” que señalaba Martín Barbero para legitimar las diferencias sociales (1991: 15), aplicada al ámbito artístico. No obstante, vuelve a hacerse evidente como detrás de un término amplio y, en este caso, aparentemente neutro, se manifiesta exactamente la misma distinción de las categorías anteriores, pero actualizada a una práctica más reciente -pero en línea con la “seria”, “erudita”, “artística”, etc., de la que es heredera-. Para M. C., “en realidad, todo lo que está pasando podría ser contemporáneo” y no cree que algo quede fuera de eso (Diario de campo), con lo que concuerdo. Sin embargo, nuevamente se evidencia una especie de cooptación léxica que nos impide hablar de las prácticas actuales sin obligarnos a lidiar con el obstáculo que impone esta categoría que, además, representa en la práctica una minúscula proporción de la producción y consumo musical.

El caso de la música “experimental” es muy similar y está muy relacionado con el anterior, también desde el aspecto estético. “Como es un término así tan abierto, es casi un significativo vacío”, pues “se pueden hacer cosas experimentales en cualquier tipo de repertorio” (M. C., Diario de campo). No obstante, “el término experimental se asocia al uso de nuevas tecnologías, a cosas intermediales o interdisciplinarias y a improvisación, a veces, sobre todo con elementos materiales que no son instrumentos, pero no se reconoce que otras cosas dentro de la práctica también pueden ser experimentación”, señalando que las innovaciones en la interpretación que se dieron en el transcurso de la historia “no se ven como posibles experimentaciones. [...] Es un término funcional para apoyos institucionales, para entrar en ciertas esferas de la música y cosas por el estilo, pero es un término que está muy ligado a una estética, y que cuando se hace por fuera, no se le reconoce de tal manera” (ibid).

⁵⁶ No está de más aclarar que M. C. se encuentra dictando una cátedra sobre esta materia en una universidad mexicana.

En otras palabras, solo se es realmente “experimental” cuando se experimenta siguiendo ciertos parámetros preestablecidos por el sistema cultural de prestigio que define de antemano qué tipo de direcciones puede tomar el desarrollo artístico para ser vanguardista, disruptivo e innovador –desde su perspectiva-. Así, lo “experimental” no es representativo de una forma heurística de hacer arte, como indicaría el calificativo, sino de un estilo musical específico con un rango de posibilidades limitado. Otra contradicción evidente.

De la misma forma ocurre con la improvisación “libre”. “Improvisar libremente es eso: improvisar libremente. No es más, no le busquen más... llámenlo composición instantánea, o lo que quieran [...] no puede ser nada de eso. En el momento en que comience a convertirse en algo, ya no es” (B. S.,⁵⁷ Diario de campo). A pesar de esto, que como en los ejemplos anteriores parece un ejercicio casi superfluo de entender las palabras por su definición convencional, B. S. relató cómo en el taller que dicta de improvisación libre en la universidad, algunos estudiantes han tenido reacciones adversas porque algún compañero usa en algún momento un lenguaje armónico más tradicional en su intervención en la improvisación (B. S., Diario de campo). Es entendible, pues los artistas que se han vuelto referentes icónicos para este tipo de improvisación tienen estilos que pueden agruparse por características comunes –más cercanas a la música “experimental” y a la “contemporánea”-, pero manifiesta nuevamente cómo se utiliza paradójicamente una palabra como “libre” para significar una restricción estilística implícita bastante fuerte.

Aunque en este apartado me he extendido en un examen de las contradicciones que presentan algunos términos de uso recurrente alusivos a la música preeminente en la academia, estoy seguro de que se me escapan algunos otros que cumplen el mismo fin: diferenciar y ensalzar prácticas minoritarias y, de manera implícita o explícita, otorgarles un valor superlativo sobre otras que por defecto -o sin tapujos- se inferiorizan. Es curioso ver como las categorías más actuales son aún más amplias nominalmente (contemporáneo, experimental, libre) y aparentan un

⁵⁷ B. S. es un contrabajista colombiano con formación en jazz y música clásica en Holanda, con años de experiencia docente como instrumentista. Es también un intérprete bastante activo en el ámbito musical. Se encontraba tocando unas fechas en México cuando lo entrevisté.

abandono de juicios de valor, pero en la práctica refuerzan exactamente las mismas distinciones por sus contextos de enunciación y las implicaciones semióticas de éstos.

2.3. Música(s) “tradicional(es)” y "nacional(es)"

Por encima de la música popular y comercial –categorías que examinaré en el siguiente apartado-, las músicas tradicionales son las que más frecuentemente se contraponen a la música académica en las instituciones de educación superior, pues históricamente la discusión sobre las músicas presentes en éstas ha aludido a la inclusión –en cierta medida- de estas músicas tradicionales, dentro de un espacio que por defecto se asume propio de la música académica. Siendo que ésta última es representativa de un canon preminentemente centroeuropeo, blanco y masculino, puede verse en esta dicotomía la oposición binaria que según Stuart Hall estructura el discurso racializado de la otredad (2001: 243).

Comienzo por aclarar el uso de los paréntesis en el título de este apartado. Siendo que -como se expondrá a continuación- las nociones de lo tradicional y lo nacional son construcciones semióticas que han permeado todo el tejido social desde la formación de los estados nacionales modernos, los términos “tradicional” y “nacional” han estado imbuido de significados muy específicos -a la vez que implícitos-, que sobre todo a comienzos del siglo pasado hacían referencia a expresiones musicales muy particulares, por lo que se usaban con frecuencia en singular. Sin embargo, tras el trabajo de los entonces denominados folcloristas, así como de movimientos políticos más inclusivos –en sus narrativas proselitistas, pero no siempre en su realidad práctica-, se comenzó a necesitar dar cuenta de cierta pluralidad de expresiones –siempre parcial-, por lo que los términos adoptaron más a menudo sus formas plurales.

Foucault escribió: “no creo que el 'Estado moderno' deba considerarse como una entidad que se desarrolló por encima de los individuos, ignorando lo que son e incluso su propia existencia, sino por el contrario, una estructura muy sofisticada en

la que pueden integrarse los individuos, con una condición: que esta individualidad adquiriera una nueva forma y se vea sometida a un conjunto de mecanismos específicos" (1988: 9). En una línea similar, Hall expresó que "el estado-nación nunca fue simplemente una entidad política. Siempre fue también una formación simbólica –un 'sistema de representación'- que produjo una 'idea' de la nación como una 'comunidad imaginada', con cuyos significados nos podíamos identificar" (1993: 355). Cabe decir que, si bien la noción de estado-nación ha adquirido otros matices en el capitalismo neoliberal contemporáneo, estas reflexiones siguen vigentes.

Los significados a los que alude Hall, como exhibieron los términos referentes a la música académica, hicieron y han hecho parte de "un proyecto de normalizar, volver natural, parte ineludible de la vida, en una palabra 'obvio', aquello que es en realidad el conjunto de premisas ontológicas y epistemológicas de una forma particular e histórica de orden social. [Ésta] es coextensiva con la formación del Estado y las formas estatales siempre están animadas y legitimadas por un ethos moral específico" (Corrigan y Sayer, 2007: 46).

Así, aunque en cada país ocurrió con sus particularidades, en todos se creó una narrativa alrededor de la identidad nacional, basada en elementos que para las élites de cada estado eran los adecuados para que sus respectivos proyectos políticos fueran un dispositivo de cohesión de la población dentro de la idea que pretendían imponer de nación. Sin embargo, para esto era trascendental que los elementos de la narrativa –existentes o producidos- constituyeran una idea de nación que pudiera transformarse en un reconocimiento de la misma como parte constitutiva de la propia identidad por parte de los sujetos del estado. Consecuentemente, la adhesión –incluso inconsciente- a un proyecto político específico, se convirtió en la expresión de un supuesto arraigo, de una pretendida herencia, y de un aparente devenir teleológico.

Fue de esta forma que surgieron los nacionalismos, en el caso que nos atañe, en la música. Si bien no ahondaré en estos movimientos culturales, pues han sido trabajados extensamente por otros autores de diferentes disciplinas, haría mal en omitir lo que dos compositores importantes de la primera mitad del siglo pasado,

asociados con los nacionalismos de sus respectivos países, dijeron sobre el papel de la formación musical en las instituciones públicas que en el momento eran paradigmáticas de esta educación –o las únicas en ofrecerla-.

Antonio María Valencia, compositor colombiano que en el momento de escribir estas palabras pretendía la dirección del Conservatorio Nacional de Música –posición ocupada por Guillermo Uribe Holguín, quien discrepaba en su concepción de lo que debía ser la música nacionalista- escribió: “el Conservatorio, como organismo ideológico, como agente propulsor del Arte y modelador del gusto estético, debe figurar a la vanguardia de las renovaciones espirituales que impone el progreso de la nacionalidad” (1932: 1). Aunque esta cita ameritaría en sí misma un análisis profundo, por el momento solo resaltaré las explicitaciones que hizo el compositor sobre la conciencia de estar tratando con un proyecto de ideación de identidad.⁵⁸

De manera similar aunque ligeramente menos explícita, Carlos Chávez, compositor mexicano que podría decirse que consolidó el movimiento del nacionalismo musical en su país, escribió en 1929 que “como fin supremo, debe pensarse que la música debe ser el lazo poderoso que haga una el alma de los mexicanos”, haciendo referencia al papel que debía cumplir el Conservatorio Nacional en México (citado en Estrada et al., 2021: 128). Por su parte, el compositor Estanislao Mejía, quien fue director fundador de la Escuela de Música (luego Facultad de Música) de la Universidad Nacional Autónoma de México, aseveró ese mismo año sobre el tipo de enseñanza que ofrecían a sus alumnos, que pretendía que “puedan normalmente funcionar en instituciones educativas, y éstas sean por fin y sobre sólidas bases, la orientación del arte musical en todo el país” (ibid: 131).

Como se puede observar, en ambos países y prácticamente al mismo tiempo, se compartía una visión del papel que la educación superior en música debía cumplir como parte de las instituciones de educación más prestigiosas de esos estados jóvenes, y de cuál era la música que serviría para esos procesos de consolidación de una idea hegemónica de nación, que “se vale de un conocimiento etnográfico de

⁵⁸ Lo defino como tal, pues encuentro difícil negar el papel constitutivo e ingente del amoldamiento del gusto y el encauzamiento ideológico en una construcción identitaria.

su ruralidad para su desarrollo” (E. A., Diario de campo). En cuanto a este conocimiento, cabe destacar que no significó nunca una apreciación equitativa, pues “la discusión sobre la cultura colombiana se hizo en general en términos raciales y tuvo como telón de fondo la ideología del mestizaje” (Bermúdez, 2005: 480), que podría generalizarse -haciendo salvedad de sus especificidades- al resto de países de la región, por las dinámicas racistas y clasistas que han caracterizado históricamente sus narrativas oficiales.

Es importante resaltar que, aunque las respectivas identidades nacionales tuvieron matices distintivos, los procesos de su establecimiento, de los que hizo parte la música, tuvieron un desarrollo paralelo bastante relacionable, y en ambos fue importante la invención de una tradición⁵⁹ para identificar lo que se quería que fuera representativo de lo nacional. Es por esto que los calificativos de “nacional” – relacionado pero no equivalente a “nacionalista”- y “tradicional”, en la música, están ligados en su concepción.

Al respecto, E. A. comentó:

Básicamente nuestra psicología y maneras están en el siglo XIX, no están ni siquiera en el siglo XX; todos nuestros valores y nuestras maneras de ver las cosas. [...] Para mí eso está directamente relacionado con el nacionalismo decimonónico, es simplemente una búsqueda de la identidad como país, en parte porque ese fue el plan. [...] Se separa a los grupos humanos, exaltando sus costumbres identitarias. [...] Lo del estado nacional no es una cosa espontánea. [...] Ahora en vez de estados nacionales se han creado una especie de movimientos identitarios. Por ejemplo ahora somos más latinoamericanistas, pero eso es solo un fractal del nacionalismo. [...] [Es] el sistema de división que ejercen desde los mundos elitistas para mantener dividida la población (E. A., Diario de campo).

E. A. menciona las que llama “costumbres identitarias” como algo que antecede a la formación de la identidad nacional. En este sentido, Hobsbawm aclara que:

⁵⁹ “Se entiende por *tradición inventada* [cursivas del autor] el conjunto de prácticas normalmente regidas por reglas aceptadas en forma explícita o implícita y de naturaleza ritual o simbólica, que tienen por objeto inculcar determinados valores y normas de conducta a través de su reiteración, lo que automáticamente implica la continuidad con el pasado. De hecho, toda vez que ello es posible, normalmente tienden a establecer la continuidad con un *adecuado* [énfasis mío] pasado histórico” (Hobsbawm, 2005: 2).

El objeto y característica de las *tradiciones*⁶⁰, incluyendo aquellas producto de invención, es la invariación, [mientras que] la *costumbre* en las sociedades tradicionales [...] no excluye la innovación y el cambio hasta cierto punto, aunque evidentemente el requisito de que deba mostrarse compatible o incluso idéntica con respecto a los precedentes le impone significativas limitaciones (Hobsbawm: 2005: 3).

Así, lo “nacional”, en su acepción dentro de la narrativa hegemónica, corresponde a una visión sesgada y específica de lo que se pretendía fuera representativo de un pasado ideado para un proyecto particular de nación, muchas veces marcadamente chovinista. En los casos latinoamericanos, éste articulaba la música académica europea y la música “tradicional” –de una tradición inventada y estática- como sustrato material sonoro. Es por este papel dentro de dichas construcciones identitarias, que algunas músicas tradicionales se han distanciado de su carácter dinámico original, y han quedado congeladas en una visión y versión específica ingenjada para propósitos políticos determinados.

Paul Gilroy resaltó que “la cultura no es una característica fija e impermeable de las relaciones sociales. Sus formas cambian, se desarrollan, se combinan y están dispersas en procesos históricos” (1997: 217). A pesar de esto, la cultura como elemento estático “incluso todavía, es la mirada predominante: ‘esto es así y así ha sido siempre’, que es la otra vaina, que el folclor se proyecta siempre hacia el pasado, lo cual es muy demente. Hay una estandarización de la cultura popular muy paradójica, porque desde el interés en ésta, se le termina caricaturizando”, dijo B. M.⁶¹ (Diario de campo), refiriéndose al folclorismo que caracterizó estos procesos de construcción de identidad nacional desde la primera mitad del siglo pasado en Latinoamérica.

Tras preguntarle si el cambio de etiqueta de “folclóricas” a “tradicionales” tuvo alguna relevancia práctica, B. M. afirmó que cree que sí,

pero su incidencia general es muy poca; es mucho más un asunto académico (universitario). En muchos lugares el acercamiento sigue siendo el del folclor. Lo otro es que musicología,

⁶⁰ Las cursivas son del autor.

⁶¹ B. M. es un intérprete de música andina y musicólogo colombiano con décadas de experiencia docente, que ha investigado diferentes aspectos de la práctica musical andina en Colombia.

etnomusicología, y en general estudios de investigación musical -excepto por pocas personas como Egberto Bermúdez, Ellie Anne Duque, Carlos Miñana- prácticamente no existían en este país [Colombia] hasta este siglo, mientras que en otras partes venía hablándose de musicología popular desde los 70's, 80's. Debido a esa falta de referentes, la irrigación de estas discusiones en el imaginario popular es prácticamente nula; la gente sigue hablando del folclor, porque también la categoría es útil. No es gratuito: en el folclor lo que menos existe es la gente, ahí no están reflejadas las comunidades. [...] Por eso es tan útil, porque no hay gente (B. M., Diario de campo).

En línea con lo que B. M. destaca sobre las implicaciones de estas categorías, C. G. reflexionó: “¿Por qué vas a patrimonializar una música y las demás no? ¿Quién patrimonializa? ¿Quién decide qué es patrimonio y quién no? ¿Por qué no es patrimonio toda la cultura? Desde el enfoque que tenemos, si los hombres y las mujeres son los que hacen música, si hay que patrimonializar algo, si hay que asegurar la vida de algo, es de los hombres y las mujeres; no de la música” (Diario de campo).

No obstante, precisamente lo que conlleva lo nacional y lo tradicional, a partir de los significados implícitos que hemos examinado, es que las personas que supuestamente practican esas tradiciones (inventadas) no son realmente los sujetos que se idealizan como productores de las mismas. Estas categorías exhiben también una práctica común de los países latinoamericanos: incluir discursivamente comunidades subalternizadas dentro de una narrativa que destaca su importancia cultural para la nación, al mismo tiempo que menoscaban sus condiciones de vida y sus posibilidades de desarrollo en un sentido tangible y cotidiano.

Esa tradición y el concepto de lo nacional son siempre parte de un proyecto político que “con frecuencia basados en mitos de origen extremadamente dudosos y otras afirmaciones espurias, [producen] un ‘folclor’ purificado [y juegan] el muy peligroso juego de la ‘limpieza étnica’” (Hall, 1993: 356). Como afirma el mismo autor, “una cultura nacional no es un folclor, ni un populismo abstracto que cree que puede descubrir la verdadera naturaleza de la gente” (1990: 237). Sin embargo, esta realidad no impide que los estados sigan utilizando la cultura y las artes de esta manera. Como bien lo pone R. J., “en México la cultura es una madre artificial, o

populista, que se dedica a repetir patrones de identidad nacionalista mediocres” (Diario de campo).

Por otra parte, ha habido una relativamente reciente emergencia de estas músicas “tradicionales” en circuitos de mercado más amplios, e incluso transnacionales, impulsada por múltiples circunstancias que pasan incluso por la invención de la categoría *world music*, como etiqueta comercial. Sin embargo:

[Esto prácticamente no se ha dado] desde sus contextos locales o regionales, sino desde los estudiantes urbanos con interés en estas músicas. [...]Se abrió una estructura de mercados internacionales que no existían y la manera de Colombia para estar en ésta fue ese rótulo de Nuevas Músicas Colombianas. Eso no es gratuito. Las músicas locales y regionales casi nunca son las que llegan a esos circuitos, pues hay una mediación dada por las músicas transnacionales (B. M., Diario de campo).

Por esto, S. C. afirma en cuanto a lo “colombiano”, como calificativo, que “es casi que inevitable que haya también un tipo de esencialismo estratégico”, así quienes lo ejerzan no se coman el cuento. Es muy difícil, si no imposible, evitar esos esencialismos, cuando éstos, y eso ‘exótico’, nos es funcional. “Uno tiene que ser crítico con eso, pero es inevitable estar siempre jugando con esas cuestiones de representación y de poder” (S. C., Diario de campo).

La evasión de ese esencialismo estratégico también se hace más difícil cuando está tan interiorizado como práctica en países como los nuestros, que culturalmente siempre se han regido para la concepción de su “alta” cultura por parámetros de latitudes septentrionales. Hay que recordar que las primeras figuras prominentes dentro de la música académica, que establecieron los conceptos fundacionales de la educación superior en música en estos países, fueron de hecho quienes institucionalizaron esta práctica.

En Francia no se fueron hacia el dodecafonismo, sino que estaban mirando otras músicas de afuera (músicas de Asia, digamos exóticas, no europeas), y lo que van a hacer estos compositores, incluido Uribe Holguín,⁶² es un poco aplicar eso, pero autoexotizando lo que hay en el propio territorio, [...] y esto es lo que hicieron todos estos personajes que estudiaron

⁶² Compositor colombiano de gran relevancia en el ámbito de la música académica que dirigió el Conservatorio Nacional en dos ocasiones, entre 1910-1935 y 1942-1947.

en Francia a principios del siglo XX y se devolvieron a Colombia. Es tratar de aprovechar esas sonoridades y esos ritmos de acá,⁶³ desde ese lenguaje como protoimpresionista (C. V.,⁶⁴ Diario de campo).

Esto remite también a un blanqueamiento de las músicas nacionales para “estilizarlas”, a la manera europea, para que fueran lo suficientemente refinadas - bajo esos estándares- para ser representativas de la joven nación colombiana. Recordando que esto se gestaba en buena medida desde instituciones públicas, también es evidencia de cómo, “dentro del vasto ámbito de las capacidades sociales humanas [...], las actividades del Estado, de manera más o menos coercitiva, ‘alientan’ algunas mientras suprimen, marginan, corroen o socavan otras” (Corrigan y Sayer, 2007: 45).

Debido a la inadecuación –o adecuación a propósitos específicos- de los términos revisados en este apartado, la reflexión actual muchas veces gira en torno a la necesidad de abrirlos al espectro que nominalmente contienen. En este sentido, S. C. afirmó que “la música es de aquí porque se hace aquí y la hace alguien de aquí, y el término ‘nacional’ responde muchas veces a una necesidad política, o de poner un elemento diferencial, pero las cosas se vuelven locales en la medida que la gente se las apropia” (Diario de campo). Resalto este uso de lo local como una categoría que varios entrevistados utilizaron, y que en buena medida se desmarca de la carga ideológica de lo tradicional y lo nacional.

Previo a la entrevista con S. C., le había preguntado a C. V. si las músicas académicas, a pesar de responder a parámetros de un canon europeo, sí pueden considerarse realmente locales, en un contexto como el colombiano. Él respondió:

Sí es producción local, tanto como del que decide hacer serialismo, como del que decide hacer rock. Es local porque lo hizo alguien de ahí, [...] pero el tema de hablar de música

⁶³ Poco después, aclaró que esos ritmos se limitaban a las músicas andinas y el joropo, “porque era lo que se conocía realmente [en la capital]. Hacia mediados del siglo XX se empiezan a mirar las músicas costeñas, pero sí, en ese momento era eso lo que se entendía por música colombiana” (C. V., Diario de campo). Con respecto a esto, cabe resaltar que en el Caribe colombiano, a principios del siglo pasado, el pasillo -una de las músicas andinas mencionadas por C. V.- era el “único género musical de Colombia aceptado en la retreta pues, entonces, representaba a la nación”, siendo el resto del repertorio de origen extranjero (De Ávila, 2022: 174).

⁶⁴ C. V. es un compositor y musicólogo colombiano que ha estudiado a profundidad la figura de Guillermo Uribe Holguín. Actualmente se encuentra continuando sus estudios musicológicos en España.

colombiana es complicado porque es un país superdiverso. Hay un montón de músicas totalmente diferentes, incluida la académica, incluidas las de afuera. Yo sí pienso que ahora, pues con las dinámicas que tiene el mundo, [...] hacer un enfoque localista como desde ese esencialismo, [...] a mí me parece que es un error (C. V., Diario de campo).

Debo admitir que estas reflexiones de C. V. y S. C. transformaron la forma de pensar que yo tenía sobre el asunto. Me hicieron reevaluar una posición algo puritana frente a las músicas académicas, que percibía antes como ajenas a nosotros por su mirada y arraigo a una tradición canónica eurocéntrica, lejana de la mayoría de prácticas locales. No obstante, no se puede negar su apropiación -inicialmente por las élites, y posteriormente por el resto de la población (en algún grado, así sea por el himno nacional)- como parte de la construcción de identidad nacional. Tampoco puedo negar su apropiación, de una forma u otra, por parte de quienes pasamos por una institución de educación superior en nuestra formación como músicos, o de quienes crecimos en contacto con la música académica por diferentes circunstancias. En general, la lógica de ese tipo de puritanismo suele resquebrajarse cuando se revisa con algo de detalle, pues suele sostenerse en narrativas dicotómicas que no responden a la complejidad de la realidad.

Otro ejemplo de esto es la noción del “legado europeo” como uno de los componentes de la construcción de identidad nacional: primero conforme a la idea de nuestro mestizaje, y luego dentro de la concepción triétnica de nación – particularmente en el caso colombiano, que en esto se ha distinguido hasta hace poco del mexicano⁶⁵-. En esta narrativa se hace una equiparación de lo español con lo europeo que en sí misma es falsa.

Como comentó C. V., fue la sonoridad de los movimientos musicales del impresionismo francés y -en menor medida- del expresionismo alemán, los que servirían de molde para la “estilización” de ciertas músicas locales como parte de esa construcción de identidad nacional. No obstante, esta tradición musical no tiene relación directa con la que llegó con los españoles siglos atrás -la que constituiría el

⁶⁵ Afirmino esto a partir de los respectivos discursos oficiales, pues en Colombia esta concepción se planteó en la Constitución de 1991, mientras que en México fue solo hasta agosto de 2019 cuando se publicó la reforma al artículo 2° de la Constitución, en la que se reconoce a la población afromexicana como parte de lo que se estipula como una composición pluricultural de la nación.

“legado” de su invasión-, que tuvo un desarrollo local particular distinto del acaecido en Europa, y que impactó muchas músicas locales americanas de formas muy variadas.

La música del denominado renacimiento musical en España –con la que llegaron a América- ya se distanciaba de las prácticas homólogas en Francia, Italia y Alemania, pues en estos países el renacimiento musical ocurrió antes y tuvo resultados distintos a los de la península ibérica, lo que resultó en un desarrollo musical notoriamente divergente. Así, la influencia musical española de los primeros siglos de colonización, es patentemente diferente y no es un antecedente de la influencia musical europea de finales del siglo XIX y comienzos del XX –correspondiente a las corrientes hegemónicas de Francia, Alemania e Italia-, aquella que tuvo un impacto directo en la concepción estética de las músicas nacionalistas latinoamericanas. Debido a esto, la percibida homogeneidad del “legado europeo” -identificado estéticamente desde ese nacionalismo musical con esas expresiones centroeuropeas, pero narrativamente con nuestra herencia española-, en sí misma contradice la realidad histórica.

Como se puede ver, tanto para el caso europeo, como para el indígena y el afro, se ha hecho una idealización de los pueblos que remite a unos esencialismos fabricados que obstaculizan nuestra percepción como sociedades híbridas, dinámicas y plurales, que las categorías corrientes no permiten sino dividir, invisibilizar, jerarquizar y atomizar. Es por esto que “las etiquetas dejan de tener sentido cuando diferentes expresiones se integran de forma orgánica” (G. M., Diario de campo), como suele ser el caso con el desarrollo histórico de la música, y que es difícil hablar de lo tradicional, de lo nacional, de lo local y de lo nuestro, porque “en ese espectro de lo que es nuestro caben muchas cosas” (B. S., Diario de campo).

Como último punto de contraste, me parece pertinente traer a colación lo que A. D. relató sobre lo que percibió de los esfuerzos de revitalización cultural de la comunidad Nasa, en el Cauca, con la que ha trabajado de cerca. A diferencia de la imagen esencializada de la cultura indígena que se ha construido desde afuera,

“esos manes están cambiando todo el tiempo [...] y descolonizando sus vueltas. Ellos no están quietos en la historia y tratando de mantenerse, sino todo lo contrario. Se están transformando para donde ellos quieren” (Diario de campo). Reivindican así, por medio de una acción conscientemente política, una construcción narrativa de sí mismos, en diálogo con su pasado, que, sin embargo, da cuenta de su dinamismo como sociedad situada en una coyuntura histórica particular y en un contexto específico, con necesidades y aspiraciones que no pueden ser restringidas a narrativas anquilosantes que de ellos mismos se han hecho desde afuera -en la mayoría de los casos- o desde su propio seno.

No puedo concluir este apartado sin reconocer que hay múltiples matices que quedan por fuera de la observación realizada. Sin embargo, termino resaltando que en las instituciones de educación superior, sobre todo en sus lineamientos curriculares, se continúa reproduciendo un concepto de lo nacional y lo tradicional que, como hemos podido vislumbrar, tiene un trasfondo racista, clasista y deliberadamente excluyente, por lo que aplaudo todos los esfuerzos que se han hecho en los últimos años para subvertir la normalización de estas lógicas –a las que nos devuelven a veces las posibilidades léxicas limitadas de las que disponemos-.

2.4. Música(s) “popular(es)” y "comercial(es)"

Hasta ahora he analizado algunas implicaciones de los términos alusivos a las músicas que más se discuten curricularmente en las instituciones académicas, y hemos podido observar por qué las músicas tradicionales, en este contexto, han estado subordinadas a la preeminencia de la música académica. Sin embargo, como mencionaba en la formulación de esta investigación, hay dos músicas subordinadas a ésta, de las cuales la segunda es la música popular. Lo digo primeramente en singular, pues junto a la música comercial, suele tratarse discursivamente como el otro gran conjunto de “lo otro” que no es música académica –como señaló C. G.-. Dicho esto, hay que reconocer que son categorías absolutamente reduccionistas y equívocas en las que se han agrupado una

multiplicidad enorme de expresiones musicales diversas que con frecuencia poco tienen que ver entre sí, por lo que mínimamente pueden enunciarse en plural.

Como en apartados anteriores, no intentaré definir las músicas populares y comerciales, pues caería en una delimitación arbitraria como las que estoy refutando. Revisaré, en cambio, algunas de las implicaciones semióticas del uso cotidiano de estos términos en el ámbito musical, especialmente el académico.

Según S. C., la categoría música “popular” permite hablar de cosas, pero no es una forma de legitimar qué sí es o qué no es, ya que el significado de la categoría “solo puede responderse contextualmente: cuándo, dónde y para qué”, reiterando que no cree que “exista una categoría de música popular en abstracto que sirva para todo; depende de para qué y cómo se use. El término en sí mismo es polisémico” (S. C., Diario de campo). Dicho esto, creo pertinente hacer unos apuntes sobre sus usos convencionalmente más comunes.

Por la naturaleza abierta de sus definiciones, nos encontramos nuevamente con categorías muy problemáticas en términos semánticos que, sin embargo, han compartido por su contraposición a la música académica una carga semiótica negativa, al igual que las categorías del apartado anterior. Por esto último, a veces también se encuentran conjugadas con éstas, como cuando se habla de música popular tradicional, haciendo referencia a lo que antes se denominaba folclor musical -que podría considerarse un sinónimo de lo “tradicional” expuesto anteriormente-.

Es frecuente el uso intercambiable de las categorías “popular” y “comercial”, como hizo evidente C. V. al utilizar los dos términos indistintamente para referirse a una mismo tipo de música durante la entrevista (Diario de campo). Esto puede deberse a “la aparición de la palabra pop en el ámbito de habla inglesa durante los años cincuenta [que] vino a complicar el problema, pues este concepto –que se refiere exclusivamente a la cultura de masas, una de las características fundamentales de nuestra época– se introdujo a la discusión sobre cultura en general, asimilando al término popular” (Bermúdez, 1984: 132).

En la tesis doctoral que está realizando, S. V. decidió hablar de músicos populares –en vez de tradicionales- porque, a partir de la reflexión suscitada por textos como el citado previamente sobre la invención de la tradición de Hobsbawm (2005), tuvo más presente que “la categoría de lo tradicional tiende a jerarquizar y [...] se ha utilizado esa noción también para hacer justamente esa separación entre alta y baja cultura. Sin embargo, lo popular ha sido y sigue siendo reivindicado por esos sectores subalternizados e inferiorizados, para ellos pararse ahí y reivindicar su identidad, sus saberes, su lugar en esas relaciones de poder” (S. V., Diario de campo).

S. V. adopta así un posicionamiento político y resignifica la categoría de lo popular en un intento de evitar reproducir la dicotomía manifiesta en la noción de tradición, refiriéndose entonces a:

Personas subalternizadas, inferiorizadas y excluidas, que desde ahí también se posicionan políticamente para reivindicar. [...] Las músicas populares, concibiéndolas ampliamente, pues son todas esas prácticas que han sido excluidas de esos espacios de poder. [...] Siempre es como lo académico, lo culto, lo de alto nivel, y por fuera está todo lo demás (S. V., Diario de campo).

La postura de S. V. confronta la caracterización e identificación de esta música como “vulgar”, como hizo despectivamente Adorno (1932) aludiendo no solo a la música, sino a sus productores y consumidores –el “vulgo”-. Pretende así purgar la carga peyorativa del término, enaltecendo el valor de las prácticas que engloba y de quienes las producen. De esta manera, hace hincapié en la gente que hace y participa de esta música, y destaca el lugar dinámico que estas comunidades han tenido en la producción de su cultura –en contraste con la visión hegemónica, regulada, formalizada y congelada en el tiempo de la tradición (inventada)-.

En este punto podemos ver dos usos generales que tiene el calificativo de “popular”: por un lado, alude a “las expresiones y manifestaciones culturales de sectores de la sociedad que presentan algún nivel de subordinación, ya sea en la participación del poder político y económico, en lo cultural, étnico, educativo y funcional, o que se encuentren aislados geográfica e institucionalmente de los sectores dominantes” (Aristizábal, 1990: 25). Por otro lado, en la acepción mencionada por Bermúdez con

relación al consumo masivo. Es este segundo sentido por el que los calificativos de popular y comercial se usan con frecuencia de forma intercambiable.

Hay otra noción que sirve como trasfondo de la diferenciación que se hace entre la música académica y la comercial, que tiene que ver con una idea paradójica del utilitarismo. Sin adentrarme en cuestiones históricas de los cambios de uso social que tuvo la música académica en su desarrollo en siglos pasados, desde el romanticismo comenzó a consolidarse esta idea de la música como un elemento de sublimación de la experiencia, como algo trascendental –en los términos revisados previamente- que debía ser contemplado -como parte de la institucionalización del rito del concierto público que mencionó M. C.-. Señalo que la idea es paradójica, pues lo que ahora se concibe como música “seria” -como la música de Haydn, por ejemplo-, en su momento era en gran medida música “para hablarle encima” – retomado la dicotomía alemana-.

En ese orden de ideas, a pesar de que, por ejemplo, en el clasicismo musical (convencionalmente ubicado entre 1750-1820, aproximadamente) la música tenía una función explícitamente utilitaria en la vida cortesana, la herencia del romanticismo y de la concepción sobre la música que derivó de éste a principios del siglo pasado, devino en un menosprecio por la música que abiertamente pretendía cierto alcance y difusión en el público –al contrario de la noción idealizada del acto creativo egocéntrico del genio incomprendido-. Se socavó entonces el valor de la música con finalidad comercial, considerándola peyorativamente utilitaria. Por esto, se mantiene hasta hoy una separación entre lo “artístico” (supuestamente sublime) y lo “comercial” (supuestamente mundano, y por lo tanto, inferior), que se hace explícita en el ámbito académico.

En una de las universidades observadas en Bogotá, por ejemplo, el énfasis de composición se divide en dos: composición –la que en la práctica, pero no en el currículo, se denomina “erudita”-, y composición comercial. Para todos quienes hemos tenido que ver con esta universidad, hay una jerarquización muy clara entre ambos énfasis, en el mismo orden de la jerarquización de las músicas que hemos discutido hasta el momento. Recuerdo muy bien que cuando debí decidir en cuál de

los énfasis seguiría,⁶⁶ consulté con un amigo que estaba unos semestres adelante y que estaba cursando ambos. Él me dijo que en composición erudita es “en la que se aprende realmente el oficio” (de componer), aunque composición comercial abriera espacios interesantes para componer cosas diferentes.

Claramente su apreciación remarca la narrativa general de que la música académica tiene un valor superior no solo en un nivel estético, espiritual, social, y cultural, sino que para el mismo acto creativo es la que puede dar las herramientas necesarias para el desarrollo artístico por encima de cualquier otra –apreciación absolutamente congruente con las narrativas hegemónicas e históricamente construidas que hemos ido viendo como trasfondo de estas categorías musicales-. Al respecto, P. M.⁶⁷ dijo:

En el énfasis de composición erudita siempre pensaban que lo que se hacía en las músicas populares era una cosa sencillísima de aprender, y algo que si uno se gradúa como músico con una escuela académica, mejor dicho, no era sino dos mesesitos y ya estaba a la altura de Julio Reyes,⁶⁸ porque además eso también era un argumento que usaban (que de ahí se graduó Julio Reyes y Samuel Torres⁶⁹). [...] Siempre se ha simplificado mucho la labor del otro. [...] Lo viví en particular con erudita, que era eso, como ‘eso de composición comercial lo aprendes muy fácil; enfócate en lo académico’, y pues uno va a ver, y nada que ver. [...] Al final me gradué con la sensación de que si quiero hacer algo popular, estoy a años luz de lograrlo. [...] [Era patente el] “menosprecio por las músicas distintas a lo que tienen ya interiorizado (P. M., Diario de campo).

Es interesante la mención que hace de la manera en que la institución utiliza el nombre de los compositores graduados de ella como estrategia de venta para la captación de nuevos aspirantes a la carrera. Es por lo menos hipócrita jactarse del

⁶⁶ Los dos énfasis compartían los primeros cuatro semestres. Desde el quinto se presentaba la disyuntiva entre erudita y comercial.

⁶⁷ P. M. es un compositor colombiano que, a pesar de haber sido ganador de prestigiosos premios de composición y haber podido trabajar como compositor activo en el ámbito musical –cosa que pocos graduados logran hoy en día-, se alejó de la composición musical y trabaja en el área de gestión con la Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia. Su perspectiva es reveladora, pues cursó los dos énfasis de composición.

⁶⁸ Julio Reyes es un compositor graduado de esa universidad, que desde hace años reside en Miami y ha trabajado con varios artistas con importante reconocimiento comercial, trabajo por el que ganó un Grammy latino en años recientes.

⁶⁹ Samuel Torres es un compositor e intérprete graduado de esa universidad. Ha trabajado con artistas muy destacados de jazz, pop latino y salsa, y también ganó un Grammy latino en años recientes.

trabajo que han realizado estos músicos en el ámbito de la música comercial dentro de sus trayectorias personales, para después, por medio del plan curricular y de las narrativas explícitas e implícitas que permean la vida y las actividades dentro de la institución, demeritar y descalificar estas músicas y su valor artístico.

M. L., quien compartió esta experiencia institucional con P. M. y conmigo, mencionó en este sentido que “se hace la separación entre lo que es arte y lo que es comercial. Eso está muy marcado” (Diario de campo), refiriéndose a sus experiencias en esta universidad y en la universidad observada en México. En su caso, esta apreciación se debe al interés que siempre ha manifestado y mantenido por la música para cine. Ésta, a pesar de ser muchas veces interpretada e incluso compuesta por músicos de formación académica, “en el momento en que se empieza a relacionar con banda sonora o música incidental, deja de ser parte de la tradición [académica]”, en parte quizás por la noción de su carácter utilitario (M. C., Diario de campo).

Si bien esta cuestión manifiesta unas profundas contradicciones que ameritarían un examen detallado, para efectos de este trabajo me atenderé a señalar el desdén que prevalece en la academia alrededor de la música para medios audiovisuales, que muchas veces demuestra, de hecho, una ignorancia sobre la materia. Para ejemplificar este menosprecio, me sirvo de este extracto de la entrevista con C. S.⁷⁰:

¿En alguna clase tú o algún compañero han mencionado por alguna razón música para medios, o compositores de cine o algo por el estilo?⁷¹ Yo por lo general, porque me gusta mucho, doy ejemplos de música para cine, y siento como que a [su profesor] le molesta, porque es música de cine. [...] En alguna clase nos estaba explicando algo, creo que de instrumentación, y nos dijo ‘esto es una opción [...] pero es que eso es pura música de cine, entonces les recomiendo que no lo hagan’. Algo así fue. ¿Y tú de dónde sientes que viene como ese rechazo? Porque siento que es muy popular para él... Sí. Siento que él tiene por lo general rechazo a lo popular, y como que se siente... eh, mejor, estando en algo diferente, en algo que muy poca gente ve (C. S., Diario de campo).

Lo que menciona C. S. no solo deviene en obstáculos para él en la persecución de sus intereses creativos, por una cohibición natural –que no es exclusiva de su

⁷⁰ C. S. es un estudiante activo de composición en una de las universidades observadas.

⁷¹ En cursiva mis preguntas. En adelante haré esta distinción dentro de los testimonios, igual que cuando contengan intervenciones más.

experiencia- por el prejuicio que demuestra una figura de autoridad a la que debe responder directamente. Adicionalmente, exhibe la jerarquización a partir de un sistema de prestigio que exige exclusividad como parte de su validación, en el que la legitimidad de una expresión que cuente con un alcance masivo o importante se pone en tela de juicio automáticamente, porque contraviene lo que se supone es una característica del arte de verdad –según ese mismo sistema-: que solo cierta élite de conocedores lo puede apreciar realmente y que, consecuentemente, no puede tener una acogida masiva, porque eso es supuestamente característico del arte trivial.

Esta distinción entre lo comercial y lo académico, por otra parte, se basa en una noción muy sesgada de las prácticas que es refutada por las formas en que la música académica accede a los circuitos comerciales para su consumo. En este sentido, M. C. puso un ejemplo algo extremo dentro del conservadurismo característico del mundo académico, pero que es a su vez dilucidador. En la entrevista, trajo a colación el que denominó *slut shaming*⁷² que se le hace a la pianista virtuosa Yuja Wang, “que es igual que lo que decían de Britney Spears, pero eso es también parte de la forma en que se comercializa la música clásica, solo que no se reconoce en su discurso porque supuestamente es distinguida, a diferencia de la idea de la música popular como desechable. La realidad muestra que no son muy diferentes” (M. C., Diario de campo). Después de todo, “toda música comercial genera unos estándares, en los que se define lo apropiado o coherente con ciertos espacios” (B. M., Diario de campo), y la música académica, a pesar de su frecuente pretensión de exclusividad, también hace parte de una dinámica de consumo artístico ligada a un sistema económico del que no puede abstraerse.

En este sentido, hablando sobre las orquestas, “se me hace también, que si lo vemos crudamente, están tocando *hits*... Una banda de *covers*, realmente” (T. E., Diario de campo). Esta opinión, de innegable correspondencia con la realidad,

⁷² El término alude al acto de culpabilizar e intentar humillar a una mujer por comportamientos que se consideran sexuales –por parte de quienes juzgan-, así lo sean o no, y que sirven como fundamento para descalificarla -en este caso, por la violación de códigos de vestimenta tácitos pero convencionales dentro de la música académica-.

muestra cómo el sistema de prestigio ha revestido de un halo canónico lo que a la larga han sido los éxitos comerciales de la música académica, con los mismos vicios, circunstancialidad y arbitrariedad necesarias para el posicionamiento de ciertas obras sobre otras en el ámbito de las músicas populares.

Antes de terminar, es importante discutir un caso bastante peculiar: el jazz. "Con el jazz es curioso, porque claro, es una práctica que había estado excluida, y de repente se institucionaliza, logra entrar, y también pues adquiere esa legitimidad y [...] es problemático" (S. V., Diario de campo).

La institucionalización del jazz -una música de raíces innegablemente afroamericanas- es un caso que puede verse desde el blanqueamiento que G. M. mencionaba como característico de los procesos históricos de la música en América Latina, pero del que por supuesto no está exento un país en el que el racismo ha sido tan presente como los Estados Unidos. Para ejemplificarlo, podemos examinar el caso de una institución icónica que ha sido un referente paradigmático en el mundo –si bien no el único- para la educación superior en música basada en el jazz: Berklee College of Music.

Tomaré como ejemplo la línea de tiempo exhibida en su página web oficial⁷³ para observar las fotos que acompañan los hitos históricos. Omito algunas porque hacen alusión a cuestiones que no atañen directamente a la inserción del jazz en la academia, pero mantengo el orden cronológico en el que se presentan:

En la Fig. 1 hay dos elementos que sobresalen a la vista. El primero, recordando nuevamente que el jazz es una música con raíces esencialmente afroamericanas y que fueron personas de esta comunidad quienes definieron en mayor medida el devenir estilístico del género y quienes más lo practicaban, es los rasgos étnicos de las personas de la foto,⁷⁴ lo cual también puede verse en la Fig. 2. El segundo

⁷³ <https://www.berklee.edu/about/brief-history> Todas las imágenes que se muestran en este apartado son extraídas de ese portal.

⁷⁴ Omitiré en este trabajo abordar la muy documentada discriminación racial que se vivía todavía en los Estados Unidos en ese momento, y cómo ésta implicaba que músicos negros no pudieran presentarse en algunos estados y que les pagaran menos que a los músicos blancos -siendo de los males menores que sufrían, por supuesto-.

elemento, es el pizarrón con los pentagramas que utiliza el profesor para mostrar una figura musical a unos estudiantes que lo observan, leyendo, sin instrumentos.

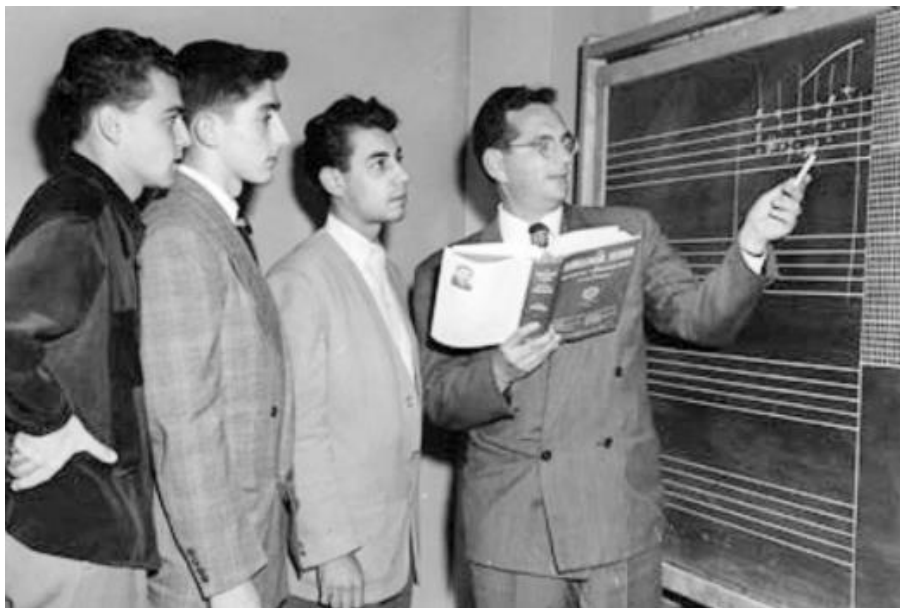


Figura 1: Lawrence Berk, el fundador de la institución entonces llamada Schillinger House –la primera escuela en ese país con nivel de educación superior que tenía al jazz como base del currículo -, junto a tres estudiantes, en 1945.



Figura 2: los estudiantes Dave Matayabas (bajo), Toshiko Akiyoshi (piano), Art Smith (saxofón), y el profesor Herb Pomeroy (trompeta), en 1955. En la página, la foto sirve para comentar la reputación internacional que comenzaba a alcanzar la institución, destacando la nacionalidad de Akiyoshi (Japón).

Aunque en el apartado 3.3 profundizaré en la cuestión del logocentrismo característico de la educación superior en música, cabe resaltar que el jazz ha sido históricamente una música que tiene a la improvisación como componente central, del que la lectoescritura nunca ha sido un requisito. Así mismo, subrayo que el aprendizaje estilístico de este género, hasta su academización, había sido mayoritariamente en la misma práctica, con el instrumento. Entonces, resumiendo, la foto muestra personas que no son representativas del carácter demográfico general de esta música, aprendiendo de una manera que no es característica de ésta, mediante una tecnología –la notación musical- en la que, no solo no se fundamenta, sino que se ve limitada para cumplir de manera adecuada su textualización.⁷⁵



Figura 3: Jack Peterson, fundador del Departamento de Guitarra (a la izquierda), dicta una clase privada en 1962. La imagen acompaña un texto en el que destaca la inclusión de este instrumento como instrumento principal, así como la creación de los primeros cursos de educación superior que ofrecían rock y pop.

⁷⁵ Una característica del jazz es el *swing*, que puede definirse a grandes rasgos como una sensación en la interpretación rítmica que no es cuantificable con precisión, que no se utiliza de manera homogénea, que depende del contexto, y que, sin embargo, todo intérprete de jazz debe poder reproducir. Si bien este tipo de límites de la lectoescritura no son exclusivos del jazz, vale la pena señalarlos.

Si bien me estoy concentrando en este momento en el jazz, no está de más remarcar las raíces también principalmente afroamericanas del blues y del rock, y cómo la industria musical estadounidense y los medios de comunicación se encargaron de cambiarle la cara y el color a estas músicas para su difusión masiva -por otras como la de Elvis Presley-. Siguiendo lo comentado sobre el blanqueamiento, podemos observar en las Figuras 3 y 4 la presencia exclusiva de personas blancas dentro de esta institución –paradójicamente innovadora por la enseñanza de músicas negras-.

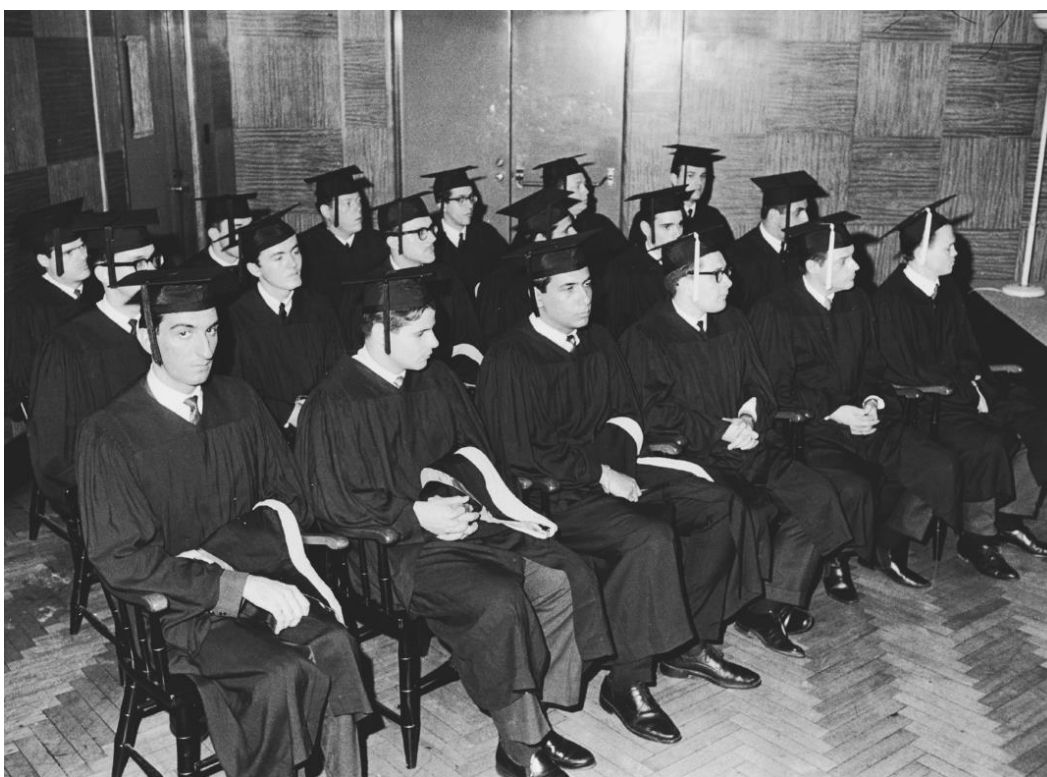


Figura 4: la primera promoción de graduados, en 1966.

Antes de continuar, quiero hacer explícito que no pretendo con lo anterior –o lo que sigue- insinuar ninguna actitud racista por parte de la institución, ni demeritar el trabajo realizado desde su fundación, su repercusión en el ámbito de la educación superior en música, o el papel que ha tenido en la inclusión paulatina de otras prácticas musicales dentro de éste. Solo he utilizado el ejemplo por su valor simbólico, para mostrar cómo, innegablemente, el proceso de academización e institucionalización del jazz pasó por un blanqueamiento que transformó elementos

propios de la práctica para ajustarla a un entorno que le era ajeno, alterando algunas de sus lógicas internas. Habiendo ilustrado este punto, utilizaré la última foto (Fig. 5) para reflexionar sobre otra cuestión.



Figura 5: la leyenda en la página dice “Duke Ellington entertains guests at Berklee's 1971 commencement ceremony” (Duke Ellington entretiene invitados en la ceremonia de graduación de Berklee en 1971). La foto marca la entrega del primer doctorado honorífico otorgado por esta institución. El recipiente fue Duke Ellington, importantísimo compositor, intérprete y director de *big band*.

No puedo saber si la elección léxica para la leyenda de esta foto -específicamente el uso del verbo *entertain* (entretener)- fue irreflexiva o deliberada, pero encuentro en ella una cuestión problemática. Como expuse en el apartado 2.2, la música académica se ha caracterizado por la idea de que, por sus cualidades supuestamente superiores, es merecedora de una contemplación que resulta en una sublimación espiritual e intelectual del oyente. Teniendo esta narrativa en cuenta -y aunque solo puedo especular al respecto-, me cuesta pensar que si la leyenda correspondiera a una foto de un compositor como Stravinski, Bernstein, Schönberg o Piazzolla -en un contexto similar-, el verbo elegido hubiera sido el mismo.

Paul Robeson⁷⁶ expresó que “el hombre blanco ha hecho del intelecto un fetiche y adora al dios del pensamiento; antes que pensar el negro siente, experimenta las emociones directamente en vez de interpretarlas haciendo uso de abstracciones sinuosas e indirectas, y aprehende el mundo exterior por medio de percepciones intuitivas” (citado en Hall, 2001: 254, traducción propia⁷⁷). Si bien podría argumentarse que –en un intento de impugnar las narrativas de la supremacía blanca- Robeson estaba describiendo como una limitante lo que el “hombre blanco” valora superlativamente, y haciendo de los supuestos defectos del “hombre negro” una virtud, terminó reproduciendo las “oposiciones binarias de la estereotipación racial” –negro/blanco, emoción/intelecto, naturaleza/cultura-, a partir de las cuales se asocia lo negro con “la espontaneidad y la naturalidad –y consecuentemente una suerte de facilidad para el “folclor”-, en oposición a la ‘artificialidad’ del arte culto (*high art*)” (Hall, 2001: 254-255), con su correspondiente asociación étnica.

Con respecto a la representación de los afroamericanos en el contexto sobre el que Robeson se expresaba, Michel Wieviorka escribió: “el negro estadounidense, en los años cuarenta, sigue siendo el hombre invisible que no existe, en lo fundamental, sino cuando puede ser presentado como asesino o violador. Aquí el racismo reside en la no representación, en la negación, que es una denegación de existencia social y de humanidad”. Si bien lo que expresa Wieviorka se fundamenta en las representaciones mediáticas predominantes en esa época, puede argumentarse su omisión de otra presentación que también se hacía de algunas personas negras, relacionada a la estereotipación reforzada –probablemente sin intención- por Robeson: como entretenedores.

En la primera mitad del siglo pasado, figuras importantes del jazz como Cab Calloway y Louis Armstrong tenían una presencia mediática importante. Su enorme talento estaba acompañado de un histrionismo notable que era resultado de fuertes

⁷⁶ Cantante, actor, abogado y activista, entre otras cosas. Fue una figura prominente en la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos en la primera mitad del siglo pasado, por lo que fue perseguido políticamente.

⁷⁷ The white man has made a fetish of intellect and worships the God of thought; the Negro feels rather than thinks, experiences emotions directly rather than interprets them by roundabout and devious abstractions, and apprehends the outside world by means of intuitive perceptions.

presiones comerciales que afectaban muy específicamente a los artistas afroamericanos para hacer juego con su estereotipación como hombres que “antes que pensar, sienten”. Si bien—sobre todo en años posteriores— otros artistas, deportistas y comediantes no tuvieron que reproducir el estereotipo al pie de la letra, su éxito sí dependía de cumplir un papel como entretenedores inocuos, ya que las consecuencias de ser incómodos eran severas -por ejemplo, el mismo Robeson, por su activismo, sufrió una persecución política que acabó con su carrera-

En una entrevista en 1963 —ocho años antes de la foto de Ellington-, Malcolm X criticaba que celebridades afroamericanas fueran llamados por los medios como “líderes” de la comunidad negra: “muéstreme en la comunidad blanca dónde un comediante es un líder blanco, muéstreme en la comunidad blanca dónde un cantante es un líder blanco, o un bailarín, o un trompetista [...]. Estos no son líderes; son marionetas y payasos que han sido establecidos [...] por la comunidad blanca, y usualmente dicen exactamente lo que saben que el hombre blanco quiere oír” (Godvia, 2012: 35m23s).

Con estas palabras, Malcolm X hacía patente que las voces críticas de la comunidad negra, aquellas con el potencial de suscitar reflexiones incómodas y subversivas en una sociedad violentamente racista, eran acalladas sistemáticamente. Ya fuera por su obliteración en la esfera pública a través de su no representación —retomando las palabras de Wieviorka-, o por su eliminación física, a dichas voces les era negada su existencia. En cambio, ese mismo sistema racista visibilizaba voces que, o le eran serviles, o por lo menos no llegaban a ser lo suficientemente incómodas para tomar acciones en su contra.

De esta manera, los “líderes” de la comunidad negra —según la representación mediática- no eran mayoritariamente personas que defendieran abiertamente posturas críticas y reflexivas, o personas prominentes políticamente —en un sentido amplio- dentro de la comunidad. Por el contrario, calificaban de líderes a celebridades inocuas del ámbito artístico o deportivo —principalmente- que figuraban

realmente por destacarse en el denominado mundo del entretenimiento.⁷⁸ Debido a que -en la construcción narrativa de los medios- estas celebridades ocupaban nominalmente posiciones de liderazgo dentro de su comunidad, esta atribución servía para invisibilizar a quienes realmente ejercían acciones de liderazgo social. Por otra parte, también reforzaba la idea racista de que los negros sirven para el entretenimiento –siendo el conducto principal para su representación positiva-, mientras que solo los blancos pueden producir conocimiento.

Este trasfondo permite ver cómo la narrativa de la supremacía blanca, con su énfasis dicotómico en la intelectualidad blanca y la emocionalidad negra, está vinculada a la supremacía espiritual e intelectual arrogada a la música académica por medio de las narrativas hegemónicas exploradas en este capítulo. Según éstas, músicas como el jazz –por lo menos lo que era el jazz para el momento de la foto- podían categorizarse como música popular; de esa música “vulgar” que cumple funciones menores, con relación a la corporalidad, y cuya escucha corresponde más al entretenimiento trivial que al fortalecimiento de la mente.

Debido a lo anterior, la caracterización de Ellington como entretenedor en el evento en el que está siendo honrado con un doctorado honorífico es algo paradójica. Aunque es él quien está recibiendo una distinción, la leyenda de la foto parece subordinarlo a los invitados: no son éstos quienes están deleitados con su arte, conmovidos por su música, o absortos en su contemplación –por mencionar alternativas de descripciones posibles del momento capturado-, sino es él quien los está entreteniendo, en su propio homenaje. Es por esto que el verbo utilizado -entretener- me causó inquietud, pues hace eco –quizá sin intención- de un trasfondo de racismo e inferiorización en lo que pretende ser un homenaje a un artista excelso.

Para concluir, puede afirmarse que el jazz ha tenido una posición relativamente ambivalente dentro de la academia. Ha sido objeto de una inclusión selectiva y una

⁷⁸ Es importante aclarar que, entre estas figuras, hubo quienes de hecho tuvieron un liderazgo o impacto político importante. Un ejemplo notorio fue el de Tommie Smith y John Carlos, ganadores de medalla de oro y bronce (respectivamente) en la carrera de 200 metros en los Juegos Olímpicos de México en 1968, que hicieron en el podio el saludo del Poder Negro (Black Power) como señal de protesta por la falta de derechos civiles para los afroamericanos en Estados Unidos. Tras este hecho, sufrieron una embestida mediática implacable.

legitimación parcial que -por razones diferentes a las de las músicas tradicionales comentadas anteriormente- también ha devenido en una especie de tradición inventada y canónica, contradictoria con el espíritu de exploración que lo caracterizó desde su nacimiento. Dicho esto, cabe notar que estas variantes contradictorias de la práctica y de sus formas de creación, conviven en muchos espacios de circulación de esta música. Por esto, tal como ocurre con las músicas populares y comerciales, tampoco es realmente adecuado hablar de “el” jazz, pues es una categoría genérica bastante heterogénea en la que caben concepciones bastante diversas de la música que, en casos, incluso llegan a ser discordantes. No obstante, nadie lo denomina en plural, pero sí es un reconocimiento tácito que no considero deba pasarse por alto.

Con estas observaciones acerca del jazz y su lugar en la academia, doy fin al examen –no exhaustivo- de ciertos términos usados recurrentemente con relación a determinados tipos de músicas relevantes para la discusión en torno al objeto de estudio de esta investigación. Su revisión permitió dilucidar algunas de sus implicaciones semióticas, en las que se hacen patentes narrativas sociales que exceden el ámbito académico y que contribuyen a establecer y reproducir procesos hegemónicos históricos.

En el siguiente apartado observaré las construcciones semióticas que rodean la nomenclatura de dos disciplinas de la música que se han caracterizado por su interrelación ambivalente, la cual responde a la confluencia de diversos posicionamientos éticos y políticos dentro de cada una. Considero relevante hacer un abrebocas de éstos, pues alrededor suyo se han elaborado visiones críticas de la música que han suscitado reflexiones afines a las planteadas en este trabajo.

2.5. Musicología y etnomusicología

Musicología y etnomusicología son palabras objeto de cierta disputa, pues lo que definen se entiende de maneras diversas dependiendo de las posturas éticas y políticas de quienes ejercen estas disciplinas. Considero importante examinar estos

posicionamientos, no solo por el vínculo mencionado con las reflexiones de esta investigación, sino porque también permiten vislumbrar algunas de las formas de resistencia que los procesos hegemónicos observados han encontrado desde la misma academia. Adicionalmente, porque “la producción de conocimiento sobre la música [...] actúa, tanto reflejando como formando nuestros valores musicales, nuestras prácticas e instituciones” (Born, 2007: 205), por lo que acercarse a esta discusión contribuye a profundizar la percepción de los procesos semióticos que rodean la educación superior en música.

Antes que nada, creo necesario hacer un recuento breve de lo que propone cada disciplina, para quien pueda estar leyendo este texto sin ese conocimiento previo. No obstante, no revisaré su desarrollo diacrónico -pues realmente no compete a este trabajo-, sino que plantearé una definición escueta con base en lo que piensan personas que se han formado en ellas en Colombia, Francia, México y España. Después de esto, resaltaré la diferencia entre las concepciones presentes especialmente en Colombia y México, pues es donde hubo más experiencias compartidas de mis interlocutores.

“En versión caricaturesca [...] la musicología ha sido más el estudio de la música académica centroeuropea. Así surgió, y todavía es bastante así” (S. O., Diario de campo). “La musicología, de carácter histórico, tenía un carácter cientifista acorde a su propuesta clásica (análisis de estilos compositivos, etc.)” (G. M., Diario de campo), y “trabaja con música académica” (A. D., Diario de campo). “Está más enfocada al trabajo de archivo, y son importantes preguntas como si está notada la música, el tipo específico de análisis, la teoría a utilizar, etc.; una cuestión mucho más sistemática que hace eco de la práctica que la originó” (L. M., Diario de campo). “En general, [...] la musicología trabaja más con la música. Las nuevas corrientes – como la musicología crítica- se están moviendo de ahí y se empiezan a borrar las fronteras” (C. G., Diario de campo).

Por el otro lado, C. G. define la etnomusicología “como una indisciplina que no tiene límites”:

Al principio la etnomusicología tenía como dirección rescatar el folclor de México para darle materia prima a los compositores para crear sus obras. [...] Fue posteriormente quebrando estos esquemas, [...] y empieza a cuestionar las maneras de hacer y concebir música; la manera hegemónica de concebir la música e imponerla sobre otros saberes. [...] Toda la música es objeto de estudio de la etnomusicología, inclusive aquella que era concebida para la musicología. [...] Un desarrollo fue dejar de pensar la música como el centro de la investigación, sin negar su importancia. Yo diría ahora que la etnomusicología no estudia la música, sino mujeres y hombres que hacen música y que interactúan a través de ésta. [...] Es muy importante quien produce la música, la audiencia, el contexto, y las relaciones de poder que se dan en una ocasión musical, como diríamos nosotros (C. G., Diario de campo).

En esta línea, “hacer antropología social de un tema musical realmente no es muy distinto a hacer etnomusicología” (S. O., Diario de campo). Para S. V., “la investigación etnomusicológica aporta muchísimo, teniendo en cuenta que ésta es historia, es política, es antropología, es sociología, es psicología... es un revuelto de muchas cosas” (Diario de campo).

Esbozadas estas definiciones, es importante resaltar la complementariedad que los entrevistados compartieron como característica de estas disciplinas y la necesidad de borrar las fronteras para un mejor alcance de ambas. Así, para C. G., la etnomusicología “ayuda a entender también temas de la ‘musicología’ [comillas suyas], como los cambios en la práctica musical cuando las cortes dejan de ser las que patrocinan a los músicos”. No dice que sea una mejor o peor postura, sino que son campos que se pueden complementar, de los que se están borrando las fronteras, y cuya apertura le hace pensar en la posibilidad de unificar una disciplina musical (Diario de campo). Por esto “esa distinción es muy jodida. Por qué seguir poniendo esa frontera si uno puede hacer etnomusicología de Bach y puede hacer musicología sistemática de la música de flautas del Cauca” (A. D., Diario de campo).

Como se puede ver, la delimitación entre las dos disciplinas responde más a una separación histórica durante su desarrollo, que a una división que sus practicantes sostengan de forma homogénea. No obstante, hay todavía un eco de cierto puritanismo dentro de algunos sectores dentro de la musicología que reproducen posturas que devienen en preguntas como “¿cómo vas a estudiar eso, si eso no

está notado? Hay musicólogos que dicen: si no está escrito, no lo puedes estudiar” (L. M., Diario de campo).

Si bien, como he comentado previamente, el logocentrismo característico de la música académica institucionalizada será examinado con detalle en el apartado 3.3, es dicente que algunos musicólogos encuentren su rasgo distintivo como investigadores en la necesidad excluyente de aplicar la lectoescritura al estudio de un fenómeno cuya representación textual es una traducción deficiente –en algunos casos mucho más que en otros- de su realidad material sonora. El énfasis en este aspecto explica en buena medida la distancia marcada entre estas disciplinas, que “históricamente tiene que ver con separar la música del canon [académico] –*la música considerada música*⁷⁹- de la música del otro, generalmente exotizado, lejano y diferente” (L. M., Diario de campo).

Esta distinción entre “la música considerada música”, la que puede escribirse y leerse, y la otra, es reminiscente de la jerarquización manifiesta entre analfabetas y personas alfabetizadas, cuando las condiciones desiguales para el acceso a la educación se omiten de una ecuación que asume un déficit cognitivo en el analfabeta, instrumentalizando la negación del derecho a la educación para una segregación social por doble vía –segrega por analfabetas a los que, por estar segregados, no se les da la oportunidad de alfabetizarse-.

Es precisamente este tipo de cuestiones las que han puesto en tela de juicio el uso de estas nomenclaturas disciplinarias –de maneras divergentes en Colombia y México-, pues su historia las carga con connotaciones que hacen alusión a la narrativa hegemónica de la música académica que hemos visto hasta ahora en diversas manifestaciones. Al igual que otros términos referentes a la música académica, la musicología, en su acepción histórica más común, tiene una pretensión nominal universal que contradice su práctica, pues, como explicaron mis colaboradores, su objeto de estudio se restringe usualmente a la música académica. Adicionalmente -exceptuando corrientes más recientes-, se ha limitado mayoritariamente a un estudio del material sonoro con base, sobre todo, en las

⁷⁹ Énfasis mío.

herramientas teóricas y analíticas propias de esa misma práctica, omitiendo en gran medida su contexto social.

Ahora, por el otro lado, “en este momento ya está reevaluado qué y a quiénes debe estudiar un etnomusicólogo. Lo que nos dejó lo ‘etno’ de lo etnomusicológico es justamente el enfoque, el método (técnicas etnográficas), y es una postura frente a cómo se investiga” (L. M., Diario de campo). Dicho esto, ella misma no es partidaria de dividir las disciplinas porque “se pierde la riqueza”. Explicó que en Colombia la disciplina (musicología) ha sido una mezcla de las dos, y en general quienes la practican no tienen esta discusión -en el sentido que les parece que las fronteras se borran-. “En México es muy diferente porque los objetos de estudio son diferentes” (L. M., Diario de campo), haciendo patentes las distinciones que hicieron las personas citadas en la definición de las disciplinas. Para A. D., en su experiencia, “en México esa división sigue siendo superfuerte. [...] En Colombia y Chile, donde se dio posteriormente [su inclusión curricular], se pensó más como una musicología desde un lugar más actual de esa discusión, que es como ver que es una misma disciplina con diferentes campos y objetos de estudio. Es una discusión presente. Están quienes ponen el (etno) [entre paréntesis] y así” (A. D., Diario de campo).

Sí, hay posturas, como quienes ponen (etno)musicología [entre paréntesis] como para dar esta idea de un cambio. Hay gente que considera que solo debería ser musicología. Desde mi punto de vista y siguiendo lo que dice Julio Mendívil, muchos en Latinoamérica siguen hablando de etno para recordar justamente que no hay una sola música. La musicología, así planteada, está pensada en una sola música y en definir música, y ahí está el problema, en esa definición (C. G., Diario de campo).

No obstante, personas como S. C. no están de acuerdo con el término “etnomusicología”. Entiende las razones históricas por las cuales surgió, pero le parece que a estas alturas ya no debería haber esa diferenciación que tuvo una razón de ser de tipo casi que metodológico (lo diacrónico vs lo sincrónico / lo antropológico vs lo documental e histórico), y aunque entiende que personas la mantengan por cuestiones políticas, a ella le parece que no debería continuarse (S. C., Diario de campo). En un sentido similar, G. M. comentó que, como director de la maestría en una universidad, no han querido hablar de musicología y

etnomusicología como cosas distintas –distinción a la que no adhiere-, pues toma a la musicología desde su etimología, como estudio científico de la música, sin implicaciones geográficas, históricas o estilísticas particulares. Lo ‘etno’ le parece “anacrónico y racista, haciendo salvedad sobre ciertas líneas de trabajo que lo utilizan desde otra perspectiva” (G. M., Diario de campo).

Esta última consideración, que remite al reforzamiento de esa “otredad” racializada y construida a partir de la distinción de lo excluido de un canon musical hegemónico con implicaciones sociales, hace además evidente cómo la música –y las artes, en general- se ha utilizado para establecer de forma implícita –y a veces también explícita- la jerarquización que se ha hecho patente en esta revisión terminológica. En sistemas políticos y económicos como los latinoamericanos, en los que se ha acentuado la racialización de la pobreza, esta jerarquización ha respondido además a intereses de clase que, por su construcción histórica, tienen un componente racista ineludible.

El énfasis en esa “otredad”, explícita en la etnomusicología –si bien resignificada durante su desarrollo histórico-, e implícita en la musicología –también resignificada cuando se entiende de forma más amplia, como se está haciendo en Colombia-, ha hecho que estas disciplinas, por su interés en comunidades subalternizadas, se hayan vuelto muchas veces incómodas en la academia. Esto ha sido así, en parte, porque las reflexiones que suscitan han resultado en críticas hacia lo que se percibe como una dinámica excluyente de la misma, y a cómo desde ésta se reproducen narrativas hegemónicas clasistas, elitistas y racistas.

De igual manera, esta incomodidad ha tenido que ver con poner en tela de juicio el lugar asignado por defecto a la música académica como expresión superior, y pensarla como una entre otras, lo cual subvierte lógicas que, aunque incoherentes –como ya hemos visto-, son necesarias para reproducir un modelo que se ha interiorizado y normalizado de tal forma, que es parte constituyente de procesos y regímenes semióticos que sustentan proyectos políticos que requieren de la desigualdad social para subsistir. Por esto, la percepción dentro de la academia de estas disciplinas también explica situaciones más abiertamente racistas, como

cuando hace varios años una compañera de estudio me dijo que, aunque le gustaba la investigación, no quiso estudiar musicología porque no quería “untarse de indio”.

Como puede notarse, la discusión de los términos referentes a estas disciplinas, aunque pudiera percibirse como una preocupación interna de las mismas, es un reflejo de las discusiones presentes sobre las problemáticas que guían esta investigación. Si bien las distintas posturas suelen compartir una preocupación por dar pasos hacia una cultura académica más inclusiva, menos desigual, y más consciente de sus fallas históricas, las soluciones a esto han divergido y han seguido caminos diferentes. En este sentido, cabe resaltar que:

Las fronteras conceptuales que definen cómo debe ser concebida la música, y lo que cuenta como música para ser estudiada, [...] a su vez otorgan grados diversos de legitimación a las subdisciplinas de la música; y es en la relativa legitimidad y subsiguiente presencia institucional concedida a las diferentes subdisciplinas, que la política del estamento académico de la música y la reproducción de la hegemonía se hacen más evidentes y se ponen más en duda” (Born, 2007: 208).

Otra razón que incide en estas discusiones es el hecho de que tanto la musicología como la etnomusicología son disciplinas que surgieron en países del norte global y llegaron con esas lógicas a los países latinoamericanos. Como explicó S. O.:

Aparece como un tercer campo en los 80's que son los estudios de músicas populares. Surge en Inglaterra muy de la mano de los estudios culturales y principalmente por sociólogos, analizando la sociología de las músicas masivas –la de radio-, que para una visión anglo es casi que rock y pop y lo que entre en eso (funk, blues R&B, country...), porque para los gringos todo lo que no sea rock y pop, es músicas del mundo (rancheras, tangos, vallenatos, salsa...), que para nosotros en Latinoamérica, eso es muy raro. En Latinoamérica⁸⁰ no hay tanto esa distinción ente musicología, etnomusicología y estudios de música popular, en parte porque es que aquí las cosas se cruzan. [...]Esas categorías aquí como que no cuajan mucho. [Por eso] en Latinoamérica últimamente se habla más de musicología para hablar de cualquier tipo de estudio sobre música, sin hacer tanto esas distinciones (S. O., Diario de campo).

Cuando algo “no cuaja” es porque sus elementos no son compatibles. En ese sentido, la adopción de disciplinas que reforzaban la dicotomía entre la música

⁸⁰ Como se ha expuesto, el caso mexicano es divergente en este sentido.

académica y las tradicionales –lo que “es” y lo “otro”-, siempre manifestó una incongruencia paradójica en países que, vistos desde el modelo académico que se tomó como paradigma, hacían parte de esa otredad. Es por eso también que la autoexotización fue un rasgo tan común –y sigue siendo- en la música académica latinoamericana, y por lo que estas reflexiones han encontrado tanta resistencia. Las críticas que han realizado la musicología y la etnomusicología en nuestra región se han enfrentado directamente, no solo con sus orígenes, sino con las instituciones que las adoptaron y que las han mantenido con una aparente renuencia. “Si quieres verlo así, somos todavía una piedrita en el zapato, pero piedrita, al fin” (C. G., Diario de campo).

Podría uno hacerse preguntas como: ¿En respuesta a qué, entonces se ha dado la incorporación de este tipo de formaciones? ¿Han sido esfuerzos para evitar el predominio de lo académico? Si sí, ¿Han tenido resultado, o solo han sido para reforzar el paradigma que se sostiene por esa construcción de otredad?

Parte de esto puede responderse a partir de la incorporación en las universidades de los conservatorios y otras instituciones de educación superior en música, lo cual exigió un componente académico de investigación para su acreditación ante el estado, por lo que podría decirse que fue una inclusión funcional. Sin embargo, “ha habido cambios sustanciales, pero ha tocado picar piedra. Por ejemplo, ninguno de los etnomusicólogos aceptaría la definición de música que se da en la [institución] como tal. También se empieza a considerar que la diversidad musical que tenemos es propia del ser humano”. Han podido también “luchar contra las formas de descalificación de los seres humanos a través de sus gustos musicales, [ya que] cuando se descalifica un gusto musical, en el fondo hay una actitud racista, una actitud de discriminación, porque finalmente estás criticando a una persona que está construyendo su emoción [y] su sentido de vida a través de una práctica musical. [...] Es un acto de violencia” (C. G., Diario de campo).

Lo anterior revela cómo, a pesar de la divergencia en el uso de los términos, a la discusión subyacen posicionamientos éticos y políticos con muchos puntos de convergencia, desde los que se busca “acabar con la idea de la evolución en

música. [...] Hay transformaciones, pero no hay evolución. [...] Acabar con esta idea de que hay músicas superiores e inferiores. Al menos decir que eso es una postura hegemónica, que es una legitimación, que son las propias estructuras de poder las que están imponiendo esa manera de ver la diversidad musical y los diferentes gustos musicales” (C. G., Diario de campo).

Con respecto a cómo se ha intentado superar esta disyuntiva terminológica para poner en primer plano esa intención común, S. C. contó que, en su experiencia, y en lo que ha tenido que ver con documentos institucionales, han hecho el esfuerzo de no marcar esa diferenciación, evitando ambos términos y hablando de investigación musical como un término más neutro y más abarcador que puede incluir también teoría de la música y de la música popular, etc., ya que el campo es mucho más grande que eso. “Es una forma de evitar esa dualidad que nos lleva el siempre pensar las cosas en binario” (S. C., Diario de campo).

Para finalizar, S. C. remarcó que esto sí es algo que distingue de alguna manera el pensamiento en Colombia y en especial el suyo propio, pues “seguir marcando [esa diferenciación] es seguir estableciendo un límite que hace que sea difícil hacer esos cambios incluso en la escuela de música, porque sigue habiendo esta idea de la otredad. Si se supera la otredad, en la escuela de música se permitirían cosas más interesantes que nos quedemos haciendo un monocultivo otra vez” (S. C., Diario de campo).

3. CONCEPCIONES Y EPISTEMOLOGÍAS DE LAS MÚSICAS

En el capítulo anterior hice una revisión algo detallada de términos recurrentes en las discusiones sobre la música dentro de la academia. Los límites de estas categorías restringen nuestras posibilidades léxicas para discutir sobre la música y consecuentemente las maneras de concebirla, pensarla, y comunicarnos en torno a ella. Por esto es ingente comprender que los significados de esos términos reflejan procesos sociales diacrónicos de construcción semiótica que favorecen preeminentemente una visión de mundo hegemónica. La narrativa expuesta hasta

ahora alrededor de la música ha reforzado esa visión, y ha contribuido a la normalización e interiorización de las relaciones de poder implicadas en la misma.

Por otro lado, la reiterada asociación de cualidades virtuosas y excelsas a una música de origen principalmente italiano, alemán y francés, en la que se ha dado una histórica preminencia específicamente a hombres blancos -católicos o protestantes-, de entornos urbanos, y con frecuencia con recursos económicos considerables, ha contribuido también a la naturalización de la diferencia que a su vez explica el racismo y el clasismo de la narrativa hegemónica sobre la música. Como expresa Hall,⁸¹ “la lógica detrás de la **naturalización** es simple. Si las diferencias [...] son culturales, entonces están abiertas a modificación y cambio. Pero si son ‘naturales’ [...] entonces están más allá de la historia, permanentes y fijas. La ‘naturalización’ es [...] una estrategia representacional diseñada para *fijar* la ‘diferencia’, y así *asegurarla por siempre*” (2001: 245).

El que los referentes principales dentro de la academia –recordando que ésta “sufre de germanofilia”, como dijo M. C. (Diario de campo)- sea un grupo tan acotado de personas que comparten el conjunto mencionado de rasgos distintivos comunes, marca un vínculo implícito entre estas características y las cualidades virtuosas que se le confieren a la música académica. Subsiguientemente, se naturaliza también - implícita y explícitamente- la supuesta inferioridad de las músicas de los sectores subalternos, que mayoritariamente no son blancos, ni europeos,⁸² ni exclusivamente hombres, y que pueden identificarse con comunidades empobrecidas, sectores rurales, u otros credos.

De esta manera, la narrativa hegemónica sobre la música refleja y contribuye a establecer una visión de mundo particular, en la que cierta concepción y epistemología de la música adquiere un valor superlativo sobre cualquier alternativa por la misma naturalización y normalización de su supuesta superioridad. En este

⁸¹ Las comillas simples, la negrilla y las cursivas son del autor.

⁸² Es importante resaltar que hay también una Europa periférica -que incluso comprende algunos países que geográficamente se ubican dentro de Europa central- que se invisibiliza cuando se habla de lo europeo como lo hegemónico. Rumania, Macedonia del Norte, Eslovenia, entre otros, son –con sus particularidades- países europeos tan marginales como son los latinoamericanos dentro de las narrativas que he explorado en esta investigación.

sentido, “tan correcta es esta visión de mundo para los grupos dominantes que la hacen parecer (como *de hecho* parece para ellos) ‘natural’ e ‘inevitable’ –y para todos- y, en la medida en que tienen éxito, establecen su hegemonía” (Hall, 2001: 259).⁸³

En este capítulo, partiendo de que "el punto de anclaje fundamental de [las relaciones de poder], aun cuando se materializan y cristalizan en una institución, debe encontrarse fuera de la institución" (Foucault, 1988: 17), expondré algunos aspectos de las diferentes formas en que las personas se relacionan con las músicas, representativos de concepciones y epistemologías divergentes. Me basaré en las percepciones y experiencias compartidas por las personas entrevistadas, así como en el trabajo etnográfico llevado a cabo, para discutir algunas perspectivas sobre estas nociones y su jerarquización patente en la narrativa hegemónica sobre la música.

En las entrevistas –en las que todos mis interlocutores (menos uno) se formaron en una institución de educación superior-, fue recurrente la conciencia compartida por muchos de la necesidad de “ver que hay otras maneras de pensar y de entender la música” (A. D., Diario de campo), pues en nuestra formación “no se ven otras cosmovisiones ni formas de entender el mundo” (L. M. Diario de campo). J. D.⁸⁴ también dijo que “saber que hay muchas maneras de hacer música, creo que es importante” (Diario de campo), pues, así como la limitación léxica examinada en el capítulo anterior nos condiciona a formas muy específicas de entender la música dentro de la sociedad, la concepción y epistemología hegemónicas limitan nuestras formas de relación con la música y, consecuentemente, lo que podemos hacer en torno a ella y con ella.

C. G. comentó que, como etnomusicólogo, defiende que “no puede haber una definición única de música a priori porque el concepto de música se define socialmente, y las comunidades lo definen, y lo definen de acuerdo a sus formas de

⁸³ Las comillas simples y las cursivas son del autor.

⁸⁴ J. D. es un ingeniero de sonido y compositor colombiano. Actualmente se encuentra haciendo una maestría en arte sonoro, en Alemania.

organización sonora” (Diario de campo). No obstante, esto -como expuse en el apartado 2.1- se ha pretendido refutar históricamente desde las prácticas académicas, como ejemplifica la RAE⁸⁵ y sus definiciones de la música en las que el componente social está ausente.

Esto último manifiesta una concepción de la música que hereda los planteamientos teóricos que sobre ésta se han elaborado en los países europeos ya mencionados, y demuestra la prevalencia añeja de este pensamiento. Como expresó Paul Gilroy: “la distinción entre el arte y la vida [...] es una característica del consumo de la cultura europea en general y de la música de concierto en particular” (1997: 214, traducción propia⁸⁶).

Es fundamental hacer hincapié en la recurrente ausencia del contexto social en la concepción de la música característica del enfoque epistemológico generalmente propio del ámbito académico, conducente a un borramiento de lo humano. Su consideración como una práctica que puede abstraerse de lo que la rodea y ser comprendida en un vacío artificioso, es el primer paso para legitimar juicios de valor arbitrarios y sesgados que solo pueden sostenerse –y difícilmente- ante la ausencia u omisión deliberada de elementos constituyentes y significativos de las diversas expresiones.⁸⁷ Sin embargo, reitero, esta concepción y epistemología de la música ha sido históricamente distintiva de las instituciones de educación superior –aunque no exclusiva de éstas, por supuesto-.

Como dijo B. M., la dimensión social para el estudio de la música “es absolutamente indispensable”. Esa ausencia del contexto era la norma, por ejemplo, cuando él estudió. Solo había una serie de hitos de compositores y obras, y un marco muy general; nada de la cotidianidad, ni de la función social, ni del uso que tenía la

⁸⁵ Como algo anecdótico, en mi experiencia personal he observado en la formación superior en música una dependencia frecuente del uso de este diccionario dentro de los debates teóricos. Aunque ya es algo especulativo, no he podido evitar percibirlo como un arraigo acrítico a la autoridad impersonal de la palabra escrita, por un lado, así como –en algunos casos- una pobreza argumental en el debate, que se dirime a partir de la adhesión a conceptos categóricos inflexibles, en vez de discutir problemáticas conceptuales subyacentes.

⁸⁶ “The distinction between art and life [...] is a feature of consumption of european culture in general and concert music in particular” (Gilroy, 1997: 214).

⁸⁷ Esto no es privativo del estudio formal de la música, y ocurre también en otras áreas de producción de conocimiento, como la lingüística.

música –académica, pues es la que se estudiaba-, incluso en las relaciones sociales.

Se centra la importancia de la práctica musical en la obra, en la composición, en el discurso musical, y se deja todo eso otro por fuera. [...] Pero es que en esta música [la tradicional colombiana], y esa otra también [la académica] -solo que a uno no se lo dicen, o no se lo decían- eso no se puede hacer, porque es música que incluso todavía está ligada a práctica sociales. Eso es algo que era muy difícil que entendieran los alumnos, como por ejemplo con la relación entre el que baila y el que toca, que es fundamental en la gran mayoría de músicas. La gran mayoría de música está ligada al baile, a la festividad, a algún tipo de calendario (natural, civil, religioso, etc.). El peso del contexto ahí es mucho más grande y es algo en lo que han aportado las ciencias sociales. Hasta hace unos años, se encontraban muchos más textos sobre el contexto de músicas populares que de música académica. En los textos de análisis que yo usaba, era solo lenguaje musical, a veces sin siquiera escuchar la música, lo que me parece muy demente; nada de contexto (B. M., Diario de campo).

En la misma línea, S. O. expresó:

Habría que acercarse a cada manifestación cultural tratando de entender las lógicas propias de esa manifestación; no llevándole las lógicas de otra, y tratar de entender que la manifestación musical no es solo una música, no son solo sonidos, sino que los sonidos tienen sentido en una sociedad, porque tienen unos valores detrás, unas intenciones...o sea, entender la dimensión cultural de la música. Eso se tiende a pensar como importante para las músicas tradicionales y populares, pero también lo es para la clásica. Nos suelen enseñar la música clásica como si fueran notas, como si fuera abstracta. Suelen dar clase de historia de la música como para llenar ese vacío, pero creo que nunca se llena. Todas las músicas tocaría estudiarlas desde lo sonoro, desde su materialidad, y desde su sentido cultural y social; pero todas. (S. O., Diario de campo).

Discurriendo en un sentido semejante, B. S. reflexionó:

No he logrado entender esto que voy a decir. Lo digo, pero cada vez que lo digo no sé si... no sé ni cómo aterrizarlo, pero creo que nuestras visiones de la música están como muy permeadas por unas lógicas que no son nuestras -como el conservatorio, por ejemplo, como el examen... no sé, la industria-, y subyacentemente a eso hay unas lógicas que sí son, no sé si son nuestras, pero son como condicionadas también por el territorio en el que estamos, en el que habitamos, y las lógicas en las que vivimos.

Entonces uno va y mira cómo funciona la música para algunas comunidades indígenas, o cómo funcionan las fiestas tradicionales, y se da cuenta que la música tiene otro significado.

A veces hay como una tensión ahí entre esa institucionalización y comercialización ¿no? O sea, si yo... creo que el conservatorio viene como de Europa y la industria viene de Estados Unidos [...] esas dos cosas son como dos fuerzas, que una pelea con la otra o se complementan, pero a nosotros nos toca tener otra por debajo, que es esta visión que ha sido... digamos que yo a veces lo pienso y creo que, no sé, lo digo como con mucho cuidado, porque nunca lo había dicho como al aire libre, pero como que... hay una violencia epistemológica frente a eso, entonces como saben los indígenas, y como saben los maestros tradicionales, y como sabemos y como aprendemos nosotros instintivamente, por cómo vivimos naturalmente la música, así sea, no sé, en las fiestas tradicionales de la casa, o lo que sea.

Nosotros crecemos y escuchamos Metallica pero también escuchamos Pastor López ¿si me entiende? y... eso... está mal. Eso no existe. [...] Entonces uno le exige a un pelao⁸⁸ que sale del colegio 'bueno usted tiene que tocar Charlie Parker' cuando '¿cuál Charlie Parker? Cuando 'yo más que me sé el solo de Soda Estéreo de La Cúpula' ¿sabe? o 'me sé es esta canción de Silvio Rodríguez' [...] y tienen aprendizajes musicales muy profundos. Hay personajes que tocan muy bien, y que saben cantar, y que saben tocar, y de repente eso está mal. Porque lo que está bien es tener su grupo de pop y de rock y ser exitoso, y tocar en los festivales y tatatá, y todo lo industrial [...], o entrar en la academia y saberse el repertorio que le [exigen] (B. S., Diario de campo).

La reflexión de B. S. no solo se sumó a la percepción de S. O. y M. B. (todos docentes universitarios) sobre la preeminencia de una concepción y epistemología hegemónica dentro de la academia –que de nuevo, no es exclusiva de ésta-, sino que señaló otras aristas relevantes de esa prevalencia.

B. S. expresó la noción de unas “lógicas subyacentes” a las que luego se refirió como una fuerza “por debajo” de las otras, refiriéndose a la academia europea y la industria estadounidense. Más allá del reduccionismo desde el que plantea estas últimas lógicas –que, sin embargo, no es carente de sustento histórico-, me parece interesante su agrupación en un mismo conjunto de experiencias y percepciones diferentes como las que manifiestan las comunidades subalternizadas diversas de las que hace mención: “los indígenas”, “los maestros tradicionales” –asociados

⁸⁸ Chavo.

comúnmente con poblaciones rurales-, y un “nosotros” que claramente escinde de esas fuerzas que percibe como hegemónicas.

Si bien la experiencia entre estas comunidades no es generalmente compartida, entiendo que las conciba como relacionables al tener como vínculo el ser subalternas dentro de la narrativa social jerárquica explorada en este trabajo. En este sentido, encuentro un punto común con la concepción de S. V. de lo popular, que –retomando sus palabras- refiere a “personas subalternizadas, inferiorizadas y excluidas, [...] [cuyas] prácticas han sido excluidas de esos espacios de poder” (S. V., Diario de campo).

También considero importante destacar la inclusión de ese “nosotros”, que –a partir del contexto de enunciación y el conocimiento que tengo de él- puede entenderse como la población urbana que normalmente se incluye como parte de la relación dicotómica y asimétrica entre las ciudades y el campo, pero que –por su ubicación- puede quedar invisibilizada en cuanto a sus carencias y limitaciones dentro de una narrativa que normalmente asocia lo urbano con un privilegio antonomástico sobre lo rural. De esta forma, realmente hace referencia a “la persona de a pie”, incluyendo la enorme multiplicidad de experiencias que pueden caber dentro de esa categoría difusa.

Esto es importante ya que, como detallé en apartados del capítulo anterior, se han reforzado desde las narrativas hegemónicas distinciones binarias entre lo culto y lo otro, entre lo académico y lo popular, entre lo urbano y lo rural, entre otras, que invisibilizan la heterogeneidad de perspectivas, percepciones y vivencias propias de cada ámbito que no caben dentro de una concepción dicotómica de la sociedad. En parte por esto –puede argumentarse- se ha hecho un mayor énfasis en la inclusión de músicas tradicionales –haciendo muchas veces una falsa equivalencia con rurales-, pero ha sido más marginal la discusión sobre la inclusión de músicas populares urbanas, pues entran –desde una perspectiva dicotómica- dentro de la parte fuerte de una relación asimétrica entre lo urbano y lo rural.

Así, la violencia epistemológica se constituye desde una concepción dicotómica y jerárquica de la sociedad que oblitera –por medio de la institucionalización de una

concepción y epistemología específica- otras posibilidades de entender la música. En esa visión suprema no caben saberes ancestrales ni cotidianos de comunidades que pueden ser lejanas cultural y geográficamente entre sí, pero simbólicamente cercanas por su condición de subalternidad. Éstas son también afines por la heterogeneidad de maneras en que la música se configura como experiencia social, distanciada de las formas esencialistas en que suele caracterizarse desde afuera y, sobre todo, desde “arriba”.

Esto último me lleva a reflexionar sobre la elección léxica de B. S. cuando se refirió a “lógicas subyacentes” y a una fuerza “por debajo” de las otras. Johnson y Lakoff denominan como metáforas orientacionales aquellos conceptos que permiten organizar un “sistema global de conceptos con relación a otro”, teniendo en cuenta que “la mayoría de ellas tiene que ver con la orientación espacial [y] no son arbitrarias, tienen una base en nuestra experiencia física y cultural” (2004: 50). Con esto en mente, y si bien pretende una reivindicación de las epistemologías subalternizadas, sus palabras reproducen la superioridad naturalizada y en buena medida interiorizada de la epistemología hegemónica. Así, vemos nuevamente que la violencia epistemológica se ejerce en primer lugar –casi ineludiblemente- desde nuestras formas convencionales de comunicación.

Otro punto que destaco de la intervención de B. S. es la brecha frente a la experiencia antecedente del estudiante cuando ésta no es acorde a los preceptos de la academia. Como expresó sobre esos conocimientos, “de repente eso está mal”, o simplemente no vale. En otras palabras, si las formas de entender y los aprendizajes construidos previamente no están específicamente en línea con lo que se considera en las instituciones de educación superior que es la música que debe estudiarse y la manera como debe estudiarse, serán desechados por percibirse de valor nulo dentro de este contexto.⁸⁹ A largo plazo, esos conocimientos previos pueden volverse obsoletos para un estudiante que, confrontado con la autoridad personal de sus profesores y la autoridad impersonal de los lineamientos

⁸⁹ Me remito como un ejemplo de esto a la experiencia personal de mi proceso de admisión que relaté al inicio del primer capítulo.

académicos, se ve forzado a dejar de lado su bagaje personal por tener que dedicar su tiempo exclusivamente a intereses impuestos.

En este sentido, considero llamativo que B. S. mencionara que “lo que está bien es tener su grupo de pop y de rock y ser exitoso, y tocar en los festivales y tatatá, y todo lo industrial [...], o entrar en la academia y saberse el repertorio que le [exigen]”, pues es una mirada compatible con la observación que había hecho P. M. sobre las diferencias entre los énfasis de composición erudita y comercial: el camino académico está bien visto, por defecto, y no necesita legitimarse. No obstante, si de lo comercial o popular se trata, se destaca y valida solo en términos de lo que es prestigioso dentro de la industria –como los festivales que indica B. S., o los Grammys recibidos por unos egresados de los que se jacta la institución-, pero no por un valor reconocido como conocimiento, como formas de abordar y entender la música, o como prácticas artísticas.

Lo anterior es solo una muestra de cómo los regímenes semióticos impuestos por diferentes formas de autoridad dentro de la academia, resultan en una exclusión prácticamente absoluta de otras concepciones y epistemologías de las músicas -de otras construcciones semióticas-. La música se piensa en singular –o en una singular dicotomía-, y la forma de entenderla, concebirla y estudiarla, también. Adicionalmente, los años de formación que conlleva ese modelo educativo con frecuencia conducen a una normalización de las narrativas hegemónicas en las que se cimienta esta dinámica de exclusión, facilitando su interiorización y reproducción.

Siguiendo la propuesta ya comentada de Van Leeuwen (2005: 53-58), podemos ver cómo esas diferentes formas de autoridad juegan un papel en este proceso. Recordemos primero que, para el autor, los regímenes semióticos son “las formas en las que los usos de recursos semióticos están determinados en contextos específicos” (Van Leeuwen, 2005: 285), por medio de las cinco formas de autoridad que identifica. Ejemplificaré dos de éstas, por su recurrencia extensa en la enseñanza de música en las instituciones de educación superior:

1) La autoridad personal: “siempre es ad hoc” (Van Leeuwen, 2005: 53) y es detentada principalmente por los profesores –grupo heterogéneo y asimétrico en

sus prerrogativas-, como personas que ostentan una posición de poder y se sienten exentos de justificar sus acciones. Si bajo esta autoridad “hay alguna libertad individual o espacio para la diferencia, es un regalo o privilegio que debe obtenerse congraciándose con la persona poderosa. Las sanciones, también, dependen del capricho” (ibid).

Cuando C. S. me comentó sobre el desdén explícito de su profesor de composición por la música para cine –siendo la que C. S. quiere perseguir artísticamente-, se hizo patente esta cuestión. Así la música no tenga un carácter semántico, los diferentes estilos y recursos musicales sí están englobados por narrativas que los ubican como recursos semióticos afines o contrarios a ciertas prácticas que cuentan con diversos niveles –o nula- legitimidad dentro de la academia. De esta manera, lo cinematográfico –usando el término ampliamente- se vuelve un recurso castigado dentro de este contexto: C. S. no lo puede usar abiertamente y no puede comunicarse en los términos afectivos que suelen ser comunes en la descripción de esta música, necesitando restringirse a la terminología más técnica y aséptica de una concepción de la música abstraída de su experiencia social. Así mismo, M. L., que comparte el interés de C. S., tampoco pudo escribir melodías “bonitas” porque, según su profesora de composición, “eso no se hace aquí [en la institución]”, por lo que optó por utilizar teoría de conjuntos⁹⁰ y escribir atonalmente “para sentir el aval de ellos y poderme graduar” (Diario de campo). En mi caso, me tomó por sorpresa cuando en el penúltimo semestre me bajaron la nota final de composición por la única observación –por parte de la autoridad personal suprema en la institución- de que “sonaba muy cinematográfico”.

Cabe aclarar que en ningún lugar del plan curricular se encuentra esta vaga y vasta prohibición que en todos los casos resultó en una arbitraria coerción artística, así como señalar que esa autoridad, expresada en juicios de valor personales, devino en reglas tácitas, pero efectivas e ineludibles. No obstante, también hay

⁹⁰ La teoría de conjuntos (*set theory*) fue desarrollada por Allen Forte primeramente como un recurso para el análisis de música dodecafónica –atonal-, si bien puede ser aplicado en otros contextos con grados discutibles de conveniencia. Aunque la planteó en 1973 a partir de música compuesta principalmente en la primera mitad del siglo XX, por alguna razón ocupa un lugar central e ineludible del énfasis de composición “erudita” en esta universidad.

lineamientos impersonales explícitos e implícitos que cumplen la misma función restrictiva de los procesos artísticos, siguiendo el segundo tipo de autoridad que plantea el autor.

2) La autoridad impersonal: se manifiesta como la autoridad de la palabra escrita, y como la autoridad de la tradición (Van Leeuwen, 2005: 54.). Sobre la primera, el autor expresa que se basa en “códigos escritos [que] son explícitos y accesibles a quienes deben seguir sus reglas. No seguirlas tiene consecuencias”. También, que “los documentos no pueden implementar control sin la ayuda de agentes humanos, pero como las normas nunca pueden estipular todo, siempre hay margen de interpretación –y en consecuencia, de poder personal-” (ibid), por lo que se articula con la autoridad personal.

Sobre la autoridad de la tradición, plantea que “nada está escrito, nada está explícita y sistemáticamente codificado, al menos no en una forma accesible para quienes deben seguir las reglas”, aunque éstas usualmente se reforzarán en la comunicación cotidiana “por todos, en vez de por agentes específicos” (Van Leeuwen, 2005: 54). Bajo esta autoridad, “la gente tiene, por un lado, un gran conocimiento [de sus reglas], pero por el otro, no necesariamente pueden formular explícitamente las reglas que siguen”, ya que, en su mayoría, se dan por sentadas, y no se cuestionan ni necesitan justificación, “más allá de su referencia con la tradición en sí misma. [...] Divergir de la tradición [...] tendrá consecuencias, ya que equivale a la negación de lo más sagrado para la gente” (ibid).

Ejemplificaré estas dos manifestaciones –la autoridad de la palabra escrita y la autoridad de la tradición- siguiendo el mismo orden.

Comenzaré con un ejemplo que contrasta las acciones dentro dos universidades frente a la autoridad impersonal de la palabra escrita, con respecto a la actualización curricular. Ambas han planteado la necesidad de reformar su currículo en aras de una mayor –o incipiente, dependiendo de la perspectiva- inclusividad, y una mayor congruencia con la realidad laboral presente del ámbito musical. Una optó por diseñar una reforma curricular a gran escala y proponer un nuevo documento maestro –como se denomina el documento que se presenta ante el Ministerio de

Educación para tramitar su acreditación-, y en la otra decidieron utilizar el margen de acción que les da la misma entidad para implementar los cambios que buscan.

Siendo que las dos deben contar con el aval del Ministerio, ambas tienen un documento maestro acreditado –la palabra escrita- al que deben atenerse, siguiendo la ley. En una, sometieron recientemente -tras años de planeación y discusión- un nuevo documento maestro ante el ente público, que puede tardar un tiempo indeterminado –nunca corto- en ser aprobado. En la otra, se sujetaron a lo que ya dicta su documento maestro acreditado, pero aprovecharon el margen de acción que tienen las carreras de música para, en cierta medida, circunvenir ciertos obstáculos, y por otro lado, simplemente comenzaron a implementar cambios en las clases que no contravenían su propósito acreditado, pero que sí conducían a una mayor apertura curricular.

Sin entrar en detalles, la postura asumida en cada institución dio resultados diferentes en los que se manifiesta el poder personal en la interpretación de la autoridad escrita –representada en ambos casos por el documento maestro actualmente acreditado ante el Ministerio-. En la primera universidad mencionada, excepto por iniciativa autónoma y parcial de un énfasis específico, todo cambio se pospondrá hasta la eventual –y no segura- acreditación de la reforma sometida. Así, todos los defectos curriculares que se percibieron como sujetos a cambios en la misma, siguen y seguirán vigentes hasta su trámite burocrático. Su vigencia será sostenida hasta que éste finalice, pues es lo que está consignado en el documento maestro actual.

En la segunda universidad, por el contrario, se evaluó el margen de acción de dicho documento y se comenzó a actuar con base en la reforma pretendida. Así, los cambios fueron relativamente inmediatos –después de la planeación concienzuda de los mismos, por supuesto-, pero omitieron un trámite burocrático que podría haber retenido el proceso fácilmente un lustro.

Aunque pueda parecer un ejemplo algo sutil, lo encuentro pertinente ya que las negociaciones dentro de las relaciones de poder ocurren muchas veces de esta manera. En una instancia se puede observar cómo, para transformar la

reproducción del modelo hegemónico que he explorado a lo largo del trabajo, se tomó una vía burocrática parsimoniosa, incierta, y que entre tanto continúa reproduciendo las fallas que se desean cambiar –y las que no-; todo esto siguiendo “al pie de la letra” un documento que no explicita ni hace exclusiva la tradición académica implícitamente incluida en el mismo pero que, no obstante, se mantiene por defecto y se sigue por inercia, hasta que se apruebe eventualmente un cambio estructural. En la otra instancia se observa cómo, a partir de una postura que asume un mayor sentido de urgencia en cuanto a la subversión del modelo, se utilizan los límites de la interpretación del documento para poder ejercer cambios en una estructura que se considera carente en muchos sentidos, pero que es lo suficientemente porosa como para ingeniar cierta inclusividad dentro de ella.

La diferencia entre ambas acciones puede interpretarse como un posicionamiento contrastante ante un modelo hegemónico que se percibe problemático, en ambos casos, pero cuyo cambio es más o menos apremiante e imperativo. Así, la autoridad impersonal de la palabra escrita -que en ambos casos se sigue- es interpretada de dos formas diferentes, de las cuales una podría considerarse más pasiva y complaciente que la otra ante las estructuras de poder establecidas, lo que a su vez manifiesta voluntades políticas que confrontan –o no- los recursos semióticos que en últimas definen lo que es posible y lo que no, lo que se debe hacer y lo que no, a partir de una concepción de la música y de una epistemología atravesadas por las narrativas hegemónicas estudiadas hasta este punto.

Más específicamente en cuanto a la autoridad de la tradición, me parece interesante traer a colación una parte del relato de M. C. Durante su licenciatura como intérprete, le reiteraron constantemente que el suyo -según sus profesores- “no es el sonido bonito que tendría que tener”; le decían que era “muy airoso y como muy compacto, que le faltaba profundidad” y sentía que tenía que volver a empezar desde el principio para poder encontrar su sonido. Para ella era angustiante y no se sentía cómoda tocando porque sentía que el instrumento la rebasaba (M. C., Diario de campo).

Siendo oriunda del Cauca, “la chirimía caucana siempre ha sido muy cercana a mi corazón” (M. C., Diario de campo). Ella había escuchado desde su infancia ese sonido de flautas y en alguna ocasión incluso había tratado de tocar algunas melodías de bambucos viejos. Luego, por circunstancias fortuitas, colaboró con A. D. durante la licenciatura en una composición que él le había pedido interpretar, “que era como la chirimía *meets* Stravinski”, y A. D. le dijo algo como “me gusta mucho lo que estás haciendo con el sonido de la flauta, así como de garganta”, siendo que ella no estaba haciendo nada conscientemente (ibid). Tiempo después se percató de que esas flautas de chirimía que había escuchado toda su infancia, habían influido su sonido. No sabe si esa haya sido la única razón por la cual le costó tanto encontrar “el sonido de la flauta transversa”—nótese el artículo definido-, porque, después de todo, ella no estaba buscando asemejarse a alguna cosa; solo estaba intentando tocar. “No estaba buscando algo en especial, era el sonido que ya tenía. [...] Por eso la chirimía guarda un lugar en mi corazón”, reiteró (M. C., Diario de campo).

Tanto por la investigación que realizó para su maestría -sobre la notación musical como condición de posibilidad para la interpretación-, como por un aprendizaje posterior que tuvo gracias a la exploración sonora fomentada por un profesor -con el que pudo comprender que “el sonido es un espectro; no un punto”, y que dentro de ese espectro “está el sonido que la academia quería”-, repararía luego en que la homogeneización a la que someten a los intérpretes para seguir la tradición canónica académica, resulta en una restricción de los recursos interpretativos: “el tipo de sonido, el tipo de vibrato, es todo el mismo. Hay una forma de tocar estándar que es la que te da acceso a trabajo y al repertorio, porque ‘así se toca’”. El hecho de tocar las mismas obras y repetirlas constantemente hace que todos toquen igual y que sepan tocar lo mismo. “Por eso también hay un rechazo a cierto repertorio con técnicas extendidas,⁹¹ porque rompen con la forma en que te han enseñado a

⁹¹ Ciertas formas de interpretación, algunas más estandarizadas que otras, que se salen en algún grado de lo que se considera convencional dentro de la tradición canónica de la denominada práctica común.

tocar. No solo es un rechazo estético –porque hay gente que sí hace solo unos ruiditos horrendos-, sino técnico” (M. C., diario de campo).

La experiencia de M. C. dilucida cómo funciona la autoridad de la tradición - académica y canónica, en este caso- dentro de las instituciones de educación superior. Su sonido propio, el que ya tenía, fruto de sus influencias y de su aproximación individual al instrumento, no servía. No había una razón explícita y sistemáticamente codificada para descalificarlo. No obstante, sus profesores reiteradamente llamaban su atención a la necesidad de buscar ese sonido “bonito”, “el” sonido de la flauta traversa, el que ellos buscaban y que todos los estudiantes debían tener para ser parte de la tradición canónica en su deber ser como intérpretes del ámbito académico.

Esto, evidentemente, refuerza la narrativa hegemónica de la música, en la que la concepción de lo que es posible dentro de la misma está restringida a la reproducción de nociones conceptualmente vagas pero restrictivas en la práctica; en la repetición irreflexiva de formas que se dan por sentadas y que no necesitan más justificación que el peso de la misma tradición, pero que obliteran cualquier concepción alternativa incluso de lo que puede constituir un sonido musical agradable. Según este régimen semiótico, sonar bonito es imitar la sonoridad del canon académico convenido tácitamente en la actualidad, mientras que todo lo otro, por defecto, es feo. De esta manera, nuestras percepciones estéticas y las maneras de las que disponemos para comunicarnos sobre ellas se limitan por recursos semióticos determinados por una autoridad impersonal.

Si bien podría explorar también cómo la conformidad, los modelos a seguir, y la pericia –las otras tres formas de autoridad que propone Van Leeuwen- contribuyen igualmente a establecer un régimen que determina los recursos semióticos dentro de la formación musical en las instituciones de educación superior, creo que los ejemplos dados hasta ahora sirven como abre bocas para ver las múltiples vías en que se pueden ejercer estas formas de autoridad para limitar o restringir las concepciones y epistemologías que tienen cabida en el ámbito académico. De esta manera, puede apreciarse que las narrativas hegemónicas sobre la música se

refuerzan por medio de relaciones de poder que de por sí se facilitan por la prevalencia de dichas narrativas, en una retroalimentación que proporciona un sustrato fértil para su reproducción y un terreno complicado para cualquier intento de subversión.

Dicho lo anterior, hay ciertas concepciones y epistemologías alternativas que han logrado colarse minoritariamente en la academia, aunque aún sin un impacto estructural suficientemente fuerte. Disciplinas como la etnomusicología –o musicología, desde la perspectiva más amplia– han planteado reflexiones importantes al respecto y han cumplido un papel muy importante al aportar una mirada crítica que poco a poco ha ido permeando a intérpretes, compositores, educadores y demás. Si bien queda mucho trecho por recorrer para alcanzar una inclusividad real de otras concepciones y epistemologías, se ha puesto sobre la mesa la necesidad de una apertura frente a otras maneras de entender la música, el quehacer musical, y de concebir nuestra relación con ella como expresión social.

En un sentido crítico, E. A. opinó sobre este tipo de discusiones que “son terrenos muy difíciles de tratar porque no se sabe para qué se hace la música, para qué se hace el arte, e incluso en la pandemia decían que no servía para nada en estos momentos. O se dice que solo el arte que es político sirve, porque lo otro es una cosa burguesa. Son discusiones que no llevan a ningún lado porque la respuesta de nuestro propósito solo está en cada uno” (E. A., Diario de campo).

Más allá de su delimitación de la reflexión a la utilidad del arte –que podría remitirnos a una noción utilitaria pensada dentro de las dinámicas de consumo capitalista de la sociedad industrializada–, o de pronto, por esa misma delimitación y sus implicaciones, se puede apreciar que E. A. parte de un paradigma convencionalmente occidental, en el que “la respuesta de nuestro propósito solo está en cada uno”, mientras hay muchas concepciones de la música que no tienen sentido sin estar engranadas dentro de su acción social.

Por ejemplo, y podría decirse que en un sentido contrario, T. E. sostiene que “no somos lo que hacemos, para empezar. Somos seres humanos. [...] Si no puedes tocar el alma de la gente, entonces para qué” (Diario de campo). Sus palabras me

llevaron a pensar en dos cuestiones: la relación entre música e identidad, y la música como acto comunicativo.

En cuanto a lo primero, N. M., hablando sobre cómo comenzó su trayectoria formal dentro de la música, dijo: “además yo siento que es algo de identidad también ¿no? Como que uno de repente es músico y como que no sabe qué sería de uno sin ser eso ¿no? Y más adolescentemente” (Diario de campo). Esto, a mi parecer, puede pensarse como el resultado de una lógica capitalista inculcada que determina nuestro lugar en la sociedad por nuestro valor de producción percibido dentro de ella y, consecuentemente, en la que tiene sentido realizar la equivalencia que implica afirmar que somos nuestro oficio, pues construimos nuestra identidad a partir del lugar que ocupamos dentro de esa dinámica.

Esta última es una construcción cultural normalizada, pero no inherente a nuestra condición humana como seres sociales. Como comentó A. D., “el músico reáspero de flauta nasa realmente vive de cultivar u otras cosas” (Diario de campo), por lo que su identidad reside en otras cuestiones que determinan su lugar dentro de la comunidad, diferentes a las que hemos normalizado dentro del pensamiento occidental –en su acepción generalizada-. Esto, en parte, se debe al proceso de profesionalización de la música, en el que melómanos, intérpretes no académicos, personas sin formación musical formal, etc., se relegan a una posición de amateurs, aun cuando muchas veces pueden tener habilidades superiores –o simplemente con un valor diferente, pero no por eso menor- que las de los músicos “de verdad”. Esto ha contribuido a solidificar la concepción excluyente de la música como una expresión que, en vez de ser abierta a todos, es un ámbito de acción restringido y limitado con barreras de acceso –cuestión que exploraré con más detalle en un apartado posterior-, en el que hay unos conocedores legitimados y otros receptores pasivos con comprensión limitada.

Por el otro lado, cuando T. E. afirmó que “si no puedes tocar el alma de la gente, entonces para qué”, entiendo su concepción de la música como un acto comunicativo. No como un acto de intercambio semántico, sino como un acto en que, de forma absolutamente subjetiva y relativa, somos partícipes de un momento

efímero que nos pone en contacto mutuo a través de un medio inmaterial como es la música. No creo que esta concepción adhiera al símil de la música como un lenguaje (universal), porque puede argumentarse que en el lenguaje se persigue el intercambio de cierta información, de un contenido conceptual particular, mientras que la música nunca podrá tener significados unívocos. Es más, los significados o impresiones percibidas pueden cambiar para una misma persona en escuchas diferentes.

La idea de la música como comunicación abierta es completamente contraria a la que sostuvieron –y todavía sostienen- figuras importantes dentro de la música académica, para quienes el conocimiento intelectual de la música es una precondition para su comprensión y apreciación, basada en una concepción de la música como hecho racional que hay que entender; esa sí, con un contenido conceptual particular. Esta concepción es opuesta, por ejemplo, a aquella de carácter “indisoluble” entre la música y la danza, como la que ha encontrado C. G. durante sus años de investigación etnomusicológica (Diario de campo). Ésta denota una epistemología sensorial y corporal del hecho musical, en vez de una basada fundamentalmente en la razón.

Cabe notar que esta disyunción entre mente y cuerpo ya supone un paradigma occidental específico, desde el que –por dar prevalencia a la primera- se justifica la idea de que la falta de apreciación o gusto estético de estilos musicales relacionados a la producción académica es producto de la falta de formación, la incomprensión y/o la ignorancia musical. En consecuencia, lo que podría ser un simple juicio estético subjetivo, que podría entenderse incluso como una reacción corporal, se equipara a una falencia intelectual.

La idea de esta supuesta relación puede leerse explícitamente en los escritos recopilados en el libro *Style and Idea* (1950), donde Arnold Schönberg⁹² indica que

⁹² Compositor austriaco cuya producción, y especialmente la narrativa que se produjo en torno a su figura, marcó un antes y un después en lo que había sido -y sigue siendo considerada por muchos- la historia mayoritariamente lineal de la “gran música”, como la denominó sarcásticamente R. J. (Diario de campo). Sus escritos siguen siendo utilizados en la educación musical en las instituciones de educación superior.

“el rechazo de obras musicales en el último siglo y medio se ha basado principalmente en características que obstruyeron la comprensibilidad” (1950: 183), adjudicando ese rechazo a la complejidad de diferentes parámetros musicales. Asocia esta falta de comprensión a una falta de educación y de sofisticación de un público que, según dice, puede amar la belleza de la música, pero “no está inclinado a fortalecer su mente”, y busca “una forma más comprensible de presentación” (ibid: 192).

De esta forma, Schönberg describe el proceso de la apreciación artística/estética como un proceso enteramente racional cuyos parámetros están totalmente determinados por la academia, pues siempre aduce la experticia a la instrucción formal. Así, convertido el gusto en un proceso racional, el compositor se atribuyó la capacidad de poder diferenciar los juicios artísticos “correctos” o “incorrectos” sobre una obra musical, dependiendo de si ese juicio se emite desde un lugar de conocimiento profundo de los procesos y técnicas intrínsecas de la obra, o desde uno de ignorancia de éstas. Como puede verse, esta visión dista bastante de la que sostiene la necesidad de tocar el alma de la gente, en la cual no hay formas correctas e incorrectas de percepción, sino una persecución de empatía libre de prejuicios.

La cuestión de la comprensión de la música, o mejor dicho, de si existe la necesidad de comprender la música, es algo que exploré con algunos de mis colaboradores, pero fue un tema que suscitó respuestas muy divergentes que rápidamente derivaron en tangentes, supongo que por su dificultad y lo vastas que pueden ser las implicaciones de su discusión. No obstante, la noción de una comprensión racional sí es particularmente característica de la música académica, por lo que la exploraré en mayor detalle en apartados posteriores.

Dicho esto, creo también que la dificultad del tema está supeditada a los paradigmas ontológicos que subyacen nuestro pensamiento. Sea en la disyuntiva entre mente y cuerpo, o en la distinción entre intelecto, emoción y cuerpo, ambas concepciones responden a diferentes posturas ontológicas y epistemológicas -sujetas a infinitas interpretaciones-, que no son universales y para las que hay muchas alternativas.

Por ejemplo, J. C.⁹³ opinó que:

Hay músicas que exigen distintos tipos de entendimientos: hay unos que pueden acudir más a lo emocional, otros a lo estructural, o a lo histórico o contextual. No sé por qué una música acudiría a una cosa o a otra, pero uno como ser humano no es solamente un ser intelectual, sino emocional y corporal. [...] Sí se requiere un entendimiento para conectar con la música, pero puede ser por vías diferentes a la intelectual. [...] Los gustos pueden ser el reflejo de la perspectiva que uno tiene del mundo, y por lo tanto el entendimiento también estaría ajustado a esa perspectiva (J. C., Diario de campo).

En la percepción de J. C. se evidencia tanto una epistemología basada en la disyunción entre intelecto, emoción y cuerpo –que condiciona sus ideas sobre el entendimiento de la música-, como una concepción de ésta que de alguna manera la divide en los tipos de respuesta que suscita en cada quién y de su función percibida. Sobre esto, C. V. expresó que “creo que sí hay unas funciones que cumple la música, pero es subjetivo. No todo el mundo usa la música para lo mismo, y por eso los gustos no son iguales, ni las sensaciones que les produce” (Diario de campo).

Encuentro problemática la noción de una funcionalidad de la música, pues considero que fácilmente se presta a posiciones dogmáticas, arbitrarias y restrictivas sobre los usos posibles que pueden tener diferentes músicas en contextos diversos, en manos de subjetividades divergentes. Cuando se supedita a convenciones sociales axiomáticas el uso personal que una expresión tan etérea y efímera como la música puede tener, se corre el riesgo de reproducir narrativas hegemónicas sobre la música, incluso sin pretenderlo. Así, pensando en su función percibida convencionalmente, músicas marginalizadas como el punk resultan inadecuadas como objeto de contemplación, músicas enaltecidas como los oratorios de Bach son inadecuadas como música para hablarle encima, y el reggaetón no es música adecuada para ser analizada en la academia.

Con respecto a las funciones de la música, M. C. reflexionó lo siguiente:

⁹³ J. C. es un compositor y pianista colombiano con un conocimiento amplio del ámbito académico por su trayectoria laboral.

Es como buscan legitimar además expresiones populares como el reggaetón o el vallenato, diciendo que son músicas que tienen otra función, que no son músicas cerebrales, sino que son músicas para la fiesta; y entiendo por dónde va, y creo que la intención es buena, pero podría analizar un reggaetón, un vallenato o una canción pop, y hay muchísimo qué decir teóricamente allí, y eso no la hace ni mejor ni peor; solo diferente (M. C., Diario de campo).

En su comentario, M. C. señaló una postura que refleja una lógica derivada de las narrativas hegemónicas sobre la música. Si se tiene presente el racionalismo ilustrado que permea estas últimas, el caracterizar estas músicas como “no cerebrales” sirve para reafirmar su percepción como expresiones más “primitivas” y en consecuencia inferiores. Afirmar que cumplen una función diferente, aunque presuntamente pretende transformar lo que se percibe según dichas narrativas como un defecto -su valor trivial, el ser “para la fiesta”- en una especie de virtud, no niega su caracterización en el proceso. Así, siguen siendo músicas supuestamente no cerebrales que no sirven para ser contempladas, analizadas, etc., por más que se intente rescatar en ellas un valor utilitario.

Esta noción de la función adjudicada convencionalmente como rasgo distintivo de las músicas, conlleva adicionalmente la idea de éstas como expresiones fijas con formas de consumo predeterminadas. Más allá de que esto solo puede sostenerse adhiriendo a racionalizaciones esencialistas de la experiencia estética, esta idea implica también la inmanencia y permanencia de concepciones inculcadas culturalmente por su prevalencia en el contexto particular de cada persona. Como ejemplo de lo contrario, A. D. relató cómo el tomar yagé –al cual denominó primero “remedio”- con unos sionas, cambió su relación con lo sonoro, debido a la experiencia de la medicina y de esa ritualidad en la que la música es fundamental, y que después siguió cultivando (Diario de campo). De forma similar, C. G. piensa que lo que ha hecho por medio de su trabajo etnomusicológico “es una especialización en medicina del alma, porque me parece que la música es otra manera de trabajar la salud” (Diario de campo).

Concluyo esta primera parte del capítulo destacando que las concepciones y epistemologías de la música son variadas, heterogéneas, contextuales y multívocas. A partir de esto, puede afirmarse que el resultado de la preeminencia

en el ámbito académico de una concepción y epistemología específicas – establecidas por medio de la reproducción de las narrativas hegemónicas-, es la obliteración de alternativas que se excluyen de este entorno y de la legitimidad conferida por éste. De esta manera, a través de este proceso se configura una violencia simbólica que “arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose [...] en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997: 173), manifiestas, en este caso, en la normalización y ubicuidad de la concepción hegemónica de la música y su epistemología asociada. En lo que resta del capítulo exploraré otras aristas de esta situación.

3.1. La música como fenómeno individual y/o colectivo

Hay dos concepciones de la música que considero ilustrativas de distintos tipos de relación entre ésta y las personas, que abordaré desde su generalización estereotípica para propósitos analíticos. Por un lado, la noción de la música como producto de un proceso colectivo inmerso en dinámicas sociales –característico de contextos populares-, que se aprende, se hace y se comparte en el mismo acontecimiento, y para el que no se requiere una preparación formal, sino “darle”, como se diría coloquialmente en Colombia. En esta concepción, la creación musical es con frecuencia colectiva, prescinde normalmente de conceptualizaciones, y depende de la interacción entre quienes tocan y de la respuesta del público, pues hay un componente dinámico –muchas veces improvisado- que estriba en esa relación.

Por otro lado, la música como fenómeno individual –concepción característica de la academia, con cuya exploración comenzaré este apartado-, puede entenderse como una noción de ésta en la que se concibe un proceso personal y aislado de aprendizaje que precede la consecución de unas habilidades específicas y necesarias para permitirse la posibilidad de participar dentro de un campo académico y laboral. Adicionalmente, la creación musical se concibe en buena medida como una búsqueda propia y conceptualizada de expresión, que puede prescindir eventualmente de la interacción o respuesta de un público. Como dijo P.

M., está marcada por “esta desagregación del público y el compositor, y la música también -porque parece a veces ya como tres cosas distintas-” (Diario de campo).

Durante su maestría en música en una universidad mexicana, L. M. asistió a un seminario con personas de diferentes edades, de varios países latinoamericanos. En una conversación fortuita, la profesora comentó, más o menos a modo de chiste, que una maestría en interpretación implica encerrarse y no poder conocer el mundo en el que se encuentran estudiando, a diferencia de otros énfasis. Al respecto, L. M. comentó:

Qué duro pensar la asociación, sobre todo con la interpretación, de sin importar en qué lugar del mundo uno esté, ir a encerrarse aislado a una esquina de un salón, a dedicar tiempo a perfeccionar lo que la música ‘es’. Y todos lo entendieron perfectamente. Qué loco que a todos les haya parecido divertido, cuando en realidad no lo es. Es una práctica que fomenta aislarse de lo que pasa tanto afuera como adentro –no importa si se tiene hambre, sueño, dolor; hay que seguir-. Por eso tantos problemas psicológicos y físicos de los que no se hablan. [...] No es solamente lo que pasa afuera; es una enajenación de uno mismo. [...] Pienso que es porque creemos que el valor está en ‘la música’, aquella mistificada e inalcanzable, para la que no somos sino un medio, ni siquiera individuos –no es que esté defendiendo el sujeto individuo-. Es una relación muy particular que creamos sobre todo desde la interpretación, porque creo que desde otros énfasis es muy distinta (L. M., Diario de campo).

La anécdota y reflexión subsiguiente de L. M. hacen patente uno de los elementos mencionados en la distinción con la que inicié este apartado. La concepción de la música como una serie de habilidades que se consiguen individualmente no es solo problemática por cuestiones como las que ella alude –la enajenación, el aislamiento, y los problemas que conllevan-, sino que marca la escisión clara entre el creador, la música y su socialización, a la que hacía referencia P. M. Así, como fenómeno individual, la música puede o no ser una expresión cultural social, si se tiene en cuenta que la mayoría del tiempo de interpretación sucede a solas.

No sobra aclarar que, si bien tocar a solas puede ser extremadamente gratificante, no es lo mismo cuando se hace por gusto y volición propia, que cuando se hace por el cumplimiento de obligaciones académicas. La reiterada ejecución de pasajes musicales específicos con relevancia dentro del canon hegemónico, como parte de

una reproducción inerte del mismo requerida para alcanzar la validación de los pares –que es de lo que estaba hablando L. M.-, puede comprensiblemente dejar de ser una experiencia gratificante.

Ahora, aunque la concepción de la música como fenómeno individual puede ser nociva, como en el caso anterior, puede darse también por vías que responden a otras pretensiones. En este sentido, M. R. explicó: “yo quería hacer música... como por la música. [...] Me atrae mucho un tipo de música absoluta; la música como materia, y los contenidos extramusicales nunca me han inspirado mucho tampoco. [...] Pero son intereses; no hay ninguno que sea mejor que otro. A mí me interesa mucho el timbre, el ritmo y los colores, y me gusta poder centrarme en eso sin estar teniendo que pensar otras cosas” (M. R., Diario de campo).

Visto de esa manera, la individualidad del proceso creativo deriva del deseo de un nivel de control sobre la creación musical que difícilmente puede ocurrir en la realización colectiva espontánea de un hecho musical. Como bien dijo M. R., no es que un interés -o proceso- sea mejor que otro, sino que devienen en resultados diferentes y requieren de condiciones materiales distintas. La música como fenómeno individual, pensado desde esta perspectiva, idealmente será también una exploración abierta –como el tocar a solas por gusto-, a diferencia de la situación expuesta por L. M. No obstante, ambas posturas comparten un mismo marco conceptual establecido por lógicas características de la academia, concernientes a las implicaciones del oficio y, en este caso, a la noción y significado de la creación musical.

A partir de su experiencia trabajando con comunidades indígenas, A. D. asumió una postura crítica frente a esta concepción:

Esa aspiración tenía que ver más con algo más individual, un poco como uno piensa las cuestiones digamos como en ese entorno musical, ¿no? Como de crear una obra [...] y cambiar la historia de la música, pues... [...] Ya después fue como viendo que de pronto es mucho más interesante lo que puedo hacer ayudándole a esta comunidad, colaborándole desde el conocimiento que yo tenga en diálogo con ese conocimiento pues que se construye todo el tiempo ahí, para generar ya una cosa mucho más grande, incluso que va más allá de

una obra, ¿no? Ya pensarlo como una práctica social comunitaria, participativa, y empieza como a desprenderse un poquito de esta noción más individual.

[...] Cuando uno empieza a relacionarse y a participar de lo que es pues la música en los territorios, de lo que es una festividad, un ritual, también, y ver ese lugar que tiene ahí, tan diferente -que puede estar ligado mucho más a la medicina que a lo que conocemos pues como el arte-, pues empieza uno a ver que hay otras necesidades y que responden pues a necesidades ya de un grupo social, ¿no? Que no es solo de uno. [...] No es solo tocar para un público.

Ahora, ese diálogo con una intencionalidad individual también es importante y también sucede en los territorios y en las comunidades, [pero] la música no es la ambición total que a uno le inculcan en el ámbito académico del arte, aunque sí una parte fundamental de la experiencia social, y uno ve mucho eso en la enseñanza de la música, que es una vaina como aislada, mientras que en estos pueblos no tiene sentido si no se articula con todo el proceso comunitario. No es la cuestión de las disciplinas, como 'las artes'; [la música] no sobrevive si no se articula (A. D., Diario de campo).

Según lo expresa, en la concepción convencional de la música académica hay una tendencia hacia cierto egocentrismo que la desarticula de su dimensión social, que por lo general se limita al ritual del concierto público. La institucionalización de éste en el siglo XIX ha instaurado a la música –y al intérprete, en su condición de mediador- como objeto de contemplación, lo que deviene a menudo en una autocomplacencia de quien está sobre el escenario. Esto, no obstante, no es un fenómeno exclusivo de la música académica, si bien la caracteriza de forma particular.

T. E., quien ha estado muchas veces sobre un escenario, se percibe sobre éste desde una concepción diferente de la música. Él la piensa como “una conversación [...] y como una oportunidad de expresión que es un gran regalo para poder tocar a la gente,⁹⁴ pues es una comunicación entre todos. [...] Hay que respetar, así como a los otros dentro de la conversación, el hecho de que están tratando de comunicar algo, por lo que debe ser elocuente para que la gente lo pueda absorber” (Diario de campo). Desde una percepción afín, C. S. expresó sobre un concierto de música académica al que asistió, que le pareció interesante lo que hicieron dos intérpretes

⁹⁴ “Tocar la parte etérea de su ser”, dijo más adelante (T. E., Diario de campo).

porque "como que cada uno estaba haciendo su cosa, pero se daban el espacio para hablar y para contestar, y como que había esa conversación... que listo, como que, fuera de lo extraño [musicalmente], se puede como apreciar esas cosas porque es como muy humano" (Diario de campo).

Más allá de concebir la música como un acto comunicativo o como una conversación, la manera en que las personas se perciben dentro de esta interacción –no solo entre los intérpretes, sino entre éstos y el público- manifiesta concepciones distintas de la música. En este sentido, T. E. no ve el escenario como una manera de que lo idolatren, sino un regalo para alcanzar a más gente con su expresión. Desde su filosofía personal, "tener esa oportunidad es con reverencia", y por eso se sube con humildad (Diario de campo). Elaboró posteriormente:

No eres tú, sino es todo. A menos que te estés presentando solo, [...] la importancia es el todo, no el individuo. [...] Es un poco crudo lo que voy a decir, pero a veces siento que sobre todo [...] en los 'jazzistas', hay desgraciadamente una tendencia a la egolatría tremenda y se convierte en una masturbación en el escenario, y eso es una barrera. No importa qué tan bueno seas, en el momento en que tú te estás viendo a ti mismo en un espejo cuando estás subido en un escenario, no pasa nada entre ti y el público. [...] Puede ser totalmente depurada tu técnica y tocando millones de cosas... para mí eso es gritar [...] ¿a quién le gusta que le estén gritando todo el tiempo? A nadie. [...] Lo de subirse al escenario para que vean que uno es el 'gran jazzista': 'estoy arriba de todos ustedes porque ustedes no entienden lo que yo estoy haciendo' ¿Entonces para qué te subes al escenario? Si nadie te entiende, ¿cuál es el propósito de subirte a un escenario? (T. E., Diario de campo).

Aunque T. E. ha sido principalmente reconocido como intérprete de jazz, ha participado en diversos tipos de escenarios tocando diferentes músicas -entre éstas, música popular y religiosa en una iglesia luterana-. Le pregunté si sentía diferente la música y la interacción con el público en ese espacio, y me respondió: "sí, olvidándose del hecho religioso, que la gente esté siendo afectada inmediatamente y que esté participando es una maravilla, porque de eso se trata la música" (Diario de campo).

Para la concepción de la música de T. E. es fundamental el entendimiento de ésta como vehículo para la comunicación con la parte etérea del prójimo –utilizando sus palabras-. Sin embargo, debo resaltar que la comunicación que concibe tiene un

carácter horizontal y no vertical, como suele ser el caso en el ritual de concierto de la música académica⁹⁵.

Podría pensarse que T. E. concibe, en el acto de comunicación a través de la música, una sublimación espiritual –por decirlo de alguna manera- de quienes participan de ella. Si bien esta sublimación podría asociarse con la que se atribuye desde la narrativa hegemónica a la música académica, en realidad son muy distintas: en el caso de T. E., ocurre por una enfática empatía, mientras que en la concepción convencional de la música académica, es producto de la contemplación de una obra con valor superlativo. En otras palabras, en la primera se debe a una correspondencia horizontal entre pares –un fenómeno colectivo-; en la segunda, a la reverencia hacia una expresión que viene supuestamente de un lugar superior, dentro de una interacción vertical y en buena medida unidireccional –un fenómeno más individual-.

Para concluir, resalto que la caracterización que hice de las concepciones de la música como fenómeno individual o colectivo son solo parcialmente representativas de manifestaciones empíricas que se presentan con muchos matices y de maneras muy heterogéneas. No son concepciones necesariamente excluyentes, y pueden articularse de diversas formas, dependiendo del contexto al que correspondan. La relevancia de su consideración yace en ser un aspecto de la relación de las personas con la música que está determinado por los procesos semióticos en torno a ésta, que influyen fuertemente nuestra concepción de la misma, su papel en la sociedad, y nuestro papel como creadores y/o público en esta relación.

3.1.1. La autoría y el acto creativo

En el siglo XIX se consolidó el imaginario romántico del “artista” que perdura hasta la actualidad. De forma paralela, la obra musical se constituyó en objeto de

⁹⁵ De éste dista un caso como el del concierto de *free jazz* al que asistí como parte del trabajo de campo, donde los músicos – que estaban al mismo nivel del público- se retiraban ocasionalmente del escenario para observar a sus colegas mientras tocaban, rompiendo en alguna medida esa relación vertical con un público del que hacían parte intermitentemente.

contemplación, no solo en el ritual del concierto público, sino por medio de su partitura. La reverencia a ésta significó también una suerte de pleitesía potenciada a la figura del compositor por representar un testimonio físico de su voluntad y potencia creativa, ya de por sí glorificadas por dicho imaginario romántico.

La perduración de estas nociones hasta nuestros días se debe a que hacen parte de las narrativas hegemónicas exploradas en el segundo capítulo, que conforman la concepción de la música todavía prevalente en el ámbito académico. No obstante, su preeminencia no significa la ausencia de concepciones alternativas de la música y del acto creativo que propongan una valoración diferente del mismo y su significado, por lo que exploraré unas y otras brevemente en este apartado para comprender con más profundidad sus implicaciones.

Desarrollando un poco más las nociones iniciales, M. C. explicó:

La obra también comienza a tomar ese estatus por el desarrollo de las leyes de derechos de autor, cuando empieza a ser algo que hay que proteger. En principio era al editor al que se protegía, pero después se comienzan a ver las obras –primero literarias- como un conjunto de ideas que pertenecen a su autor. A finales del siglo XIX empieza a gestarse la idea de respetar y proteger la obra; ‘la’ obra que está en ‘la’ partitura, porque la tecnología de grabación todavía no daba para hacer un registro adecuado (M. C., Diario de campo).

Podría pensarse que esta percepción de la obra musical como un producto artístico original y distinto, cuyos derechos morales y patrimoniales hay que proteger, seguramente está permeada por las lógicas de un capitalismo que mercantiliza incluso las expresiones culturales. Estas lógicas, junto al imaginario romántico del artista mencionado anteriormente, exaltan la individualidad y el individualismo del acto creativo como valores supremos al destacar la novedad y la innovación como principios de venta, generando una noción particular del quehacer artístico.

Muchos de quienes hemos estudiado música en instituciones de educación superior, especialmente composición, hemos cargado el lastre que significa esta concepción de la música para la creatividad. La presión constante -implícita y explícita- por crear obras que manifiesten una “voz propia”, que sean suficientemente originales, innovadoras, y distintas, pero que, al mismo tiempo,

cumplan con eso dentro de parámetros estéticos delimitados tácitamente por la figura de autoridad a la cual debemos responder en calidad de estudiantes, es agobiante, frustrante, y desalentadora.

Mientras discursivamente se enaltecen la originalidad e innovación como valores artísticos ingentes, con frecuencia su expresión debe circunscribirse a la pulsión estética particular del maestro. En consecuencia, si esta última es incompatible con la del estudiante, es probable que su obra sea vista como carente de esos valores ansiados. Esto -por el carácter punitivo y coercitivo de las calificaciones- resulta muchas veces, o en una condescendencia creativa enajenante por parte de los estudiantes, o en la asunción de repercusiones académicas negativas por un juicio sesgado. Para ilustrar esto, retomo una parte del relato de M. L.

En una clase de su maestría sobre un tema que no le era familiar, quiso aprovechar su desconocimiento para explorar diversas posibilidades creativas con diferentes herramientas técnicas. La respuesta –reiteradamente desaprobatoria- siempre giraba en torno a que “eso ya se había hecho”, o preguntaban “¿dónde está la innovación?”. Aburrido de la situación, para la última entrega decidió someterse al régimen semiótico de la conformidad, es decir, “hacer lo que todos los demás parecen estar haciendo” (Van Leeuwen, 2005: 56), y efectivamente obtuvo el resultado esperado: una respuesta aprobatoria. Sin embargo, declaró: “aborrezco la entrega final de esa clase. No soy yo; no estoy ahí, para nada. [...] Mi idea no es innovar, la verdad. Mi idea muchas veces es hacer lo que quiero hacer” (M. L., Diario de campo).

Infiero de su comentario final que lo que quiere hacer no es igual a lo que tiene permitido hacer. Así, la narrativa de la originalidad y la innovación se manifiesta como poco más que un discurso vacío cuando se enfrenta al peso del juicio estético de personas afines a las lógicas autocomplacientes exploradas en el apartado anterior. Reconozco que al decir esto incurro en una generalización. Sin embargo, y admitiendo la existencia de muchas notables excepciones, no la hago sin sustento empírico.

Detallando un poco más esta discusión sobre la originalidad, M. R. planteó la pregunta de si algo que es personal –o individual, manteniendo el término usado hasta ahora-, es también necesariamente original, puesto que son conceptos que a veces se juntan, pero él cree que son cosas distintas: “se puede tener algo que sea una expresión muy personal y profunda de lo que yo quiero decir, sin que sea original, o puede ser las dos al tiempo” (Diario de campo).

Esta reflexión tuvo que ver con la conciencia de que no puede haber ni una originalidad ni una libertad creativa absoluta en la medida que, con diferentes grados de conciencia, inevitablemente seguimos -así sea parcialmente- modelos de músicos que nos precedieron y nos influenciaron. Por consiguiente, la pretensión de originalidad en la creación musical solo puede admitirse cabalmente a partir de la escisión artificial de la última con su contexto.

Teniendo en cuenta las anteriores reflexiones, la exaltación de la originalidad -desde esa concepción individual e individualista de la creación musical- puede devenir con frecuencia en una imposición contraproducente, sobre todo en un ámbito como el que concierne principalmente a esta investigación. Adicionalmente, ese enaltecimiento de una autoría distintiva refuerza narrativas que excluyen otras concepciones de la música y del acto creativo, como notó A. D. a partir de sus experiencias con comunidades indígenas:

De alguna manera acá no es tan claro esa cuestión en la que yo me formé en donde uno es el autor, ¿no? Pues uno como compositor digamos como que se forma mucho en esa cosa, como de que uno es esto, el que está haciendo la vaina. Acá pasa una cosa donde digamos las cosas circulan más libremente, y no hay tanta vaina de pedir permiso pa' que una cosa suene en un lado u otro para usarla. Como que hay unas cosas de apropiar la música, de ponerla a circular, de cambiarla y de transformarla todo el tiempo que son como más ágiles, y que creo que eso puede pasar en otros entornos, [...] no solo va a ser pues de lo indígena sino [...] creo que pues debe pasar en todo esto de estas subculturas.

[...] Empieza es a ser una cuestión que pertenece un poco a todos y a nadie [...] Como lo percibo, es que esa fluidez es más sencilla para la gente de las comunidades que para mí, por ese bagaje que yo tengo de formación donde casi que, no sé, es un poco como muy de patentes, ¿no? [...] Es chévere poder ver ese trabajo arquitectónico [de seguir lo que hizo cada quien], pero dentro del trabajo colaborativo en las comunidades eso pierde relevancia,

y es importante que pierda relevancia, pa' que realmente sea algo que sea ya una práctica social. [Es una] confrontación de esas dos miradas de cómo se ve la creatividad (A. D., Diario de campo).

Por otro lado, él ha percibido -de manera muy clara con las comunidades nasa y siona- la idea de que lo que se crea no es de uno, sino que muchas veces viene de los ancestros y llega a uno, sea por medio de la medicina o en los sueños, por su relación con la espiritualidad. Esto resulta en otras formas de componer, como bajo la guía del médico. “No es componer o tocar ‘sin sentido’, sino después de tomar yagé, por ejemplo, para poder escuchar el sonido de los abuelos y los espíritus” (A. D., Diario de campo).

En ambientes académicos esta concepción u otras parecidas llegan a asumirse recurrentemente como pertenecientes a una otredad indígena –inventada, homogénea y esencializada, como resultado de las construcciones hegemónicas de otredad-, a partir del pensamiento dicotómico discutido en el capítulo anterior. Sin embargo, estas concepciones no son ajenas a las maneras de pensar que despliegan algunos intérpretes de músicas populares -sobre todo, aunque no exclusivamente- con relación a la improvisación. Recuerdo a un querido profesor de guitarra –nacido en Colombia pero criado en Estados Unidos, con una mentalidad muy influida por esa cultura- que decía sentir que la música “ya está ahí”, y que había aprendido a dejarla fluir a través suyo, pero sin realmente sentir que la estaba creando.

Estos puntos de relativa convergencia manifiestan cómo, incluso desde concepciones distintas de la música y trasfondos culturales divergentes, las personas pueden relacionarse con la música de formas semejantes. No obstante, por el énfasis en la reproducción de modelos canónicos que caracteriza la dinámica académica, a menudo se circunscribe esa diversidad de formas de relacionamiento a aquellas predeterminadas por las narrativas predominantes. Esto puede inhibir las pulsiones expresivas de los músicos en formación, pues el flujo de éstas se ve obstaculizado por limitaciones conceptuales hegemónicas y arbitrarias que potencialmente coartan su desarrollo creativo.

3.2. Acceso o participación

Hay un aspecto de la relación de las personas con la música que considero bastante distintivo de las diferentes concepciones de ésta: el entendimiento de la música como un fenómeno al que se accede, o del que se participa. Admito que esta disyuntiva tiene un propósito analítico y que empíricamente diversas situaciones musicales pueden presentar matices importantes. Sin embargo, me parece útil como punto de partida la exploración específica de estas dos nociones, teniendo en cuenta, por supuesto, los puntos medios entre ambas.

Por un lado, se manifiesta -de forma casi siempre implícita- una noción de que la música es una actividad exclusiva para la que existen diversas barreras de acceso: para la formación en ella, para su interpretación, para los espacios que le son permitidos, para poder proferir apreciaciones legítimas sobre ella como público, para su comprensión, entre otras. Por otro lado, se presenta una noción de la música como expresión social de la que todos somos partícipes en alguna medida; como un punto de encuentro abierto al que todos podemos aproximarnos con libertad.

En el primer capítulo de este trabajo aludí –haciendo una generalización- a los dos caminos comunes por los que las personas llegan a la educación superior en música: haber iniciado desde la infancia una educación formal en música y continuar por la misma vía hacia la formación profesional como músico clásico –el modelo de conservatorio-, o acercarse por un interés más casual y espontáneo –normalmente menos formal- a la música.

P. M. llegó a la música por el segundo camino y comentó que haber perseguido sus intereses hubiera sido imposible en una universidad pública en Bogotá, pues de éstas, la que tiene énfasis en composición adhiere al modelo de conservatorio. Observó al respecto que podría haber entrado a cualquier carrera, excepto música, porque “le pedían estar tocando desde los 3 años y montar un repertorio que, hoy en día y ya graduado, seguramente no estaría todavía en capacidad de montar. [...] Creo que hay más chance de que yo algún día dicte clase en una universidad de esas, a que me reciban como alumno [risas]... lo veo difícil, pero lo veo más viable”. Optó entonces por una universidad privada –que sigue el modelo estadounidense-,

que “era la única que tenía la apertura para la cosa, como para llegar a aprender” (P. M., Diario de campo).

A grandes rasgos puedo sumar mi vivencia a la de P. M., ya que mi falta de experiencia previa limitó de igual manera mis opciones para perseguir mis intereses.

C. S., quien actualmente estudia en esa misma universidad, también tuvo un interés tardío en la música como opción profesional. Él, de hecho, se acercó a la música después de comenzar a ver videos de divulgadores de teoría musical en YouTube -como algunos de los que mencioné en el apartado 1.4-. “En primera instancia quería acercarme a la música”, me respondió al preguntarle sobre sus aspiraciones al comenzar sus estudios, y me contó también que fue solo después de ver esos videos que ingresó a una academia de música para iniciar un acercamiento más formal (Diario de campo).

Los dos testimonios anteriores dan cuenta de una primera barrera de acceso que se presenta a una persona interesada en la música como opción profesional. Siendo que la vasta mayoría de instituciones de educación superior adoptaron el modelo de conservatorio europeo o el que podría denominarse como el modelo universitario estadounidense, el aspirante solo cuenta con dos opciones generales.

En el primer modelo, es imperativo un nivel considerable de ejecución de un instrumento, incluso si no se pretende ser músico instrumentista. En el segundo, con frecuencia hay una mayor flexibilidad para aquellos músicos que no buscan especializarse como intérpretes, por lo que pueden ingresar con habilidades interpretativas que pueden calificarse como más básicas. No obstante, ambos modelos tienen en común que la persona no tiene la posibilidad de llegar a la institución a aprender aquello que le interesa –como sí ocurre en muchas otras profesiones-, sino que tiene que tener unas bases –mínimas o extensas, dependiendo del caso- para poder ser considerado para el ingreso.

El requisito de un nivel instrumental considerable implica una inversión importante de tiempo y dinero por parte de la persona y su familia, que representa solo una entre varias barreras de acceso a la formación musical institucionalizada. Éstas

están configuradas por diferentes aspectos que muchas veces son insalvables, de los que enumeraré brevemente algunos:⁹⁶

1) Los instrumentos orquestales son costosos. Para una familia con pocos recursos económicos, incluso un instrumento usado y de baja calidad es una inversión importante. Adicionalmente, los instrumentos requieren mantenimiento especializado, así como el cambio periódico de cuerdas, cañas, u otros elementos, que también representan un gasto significativo.

2) La asistencia a clases de instrumento o la contratación de profesores particulares, supone un gasto constante para la familia del músico en formación. Incluso si éste tiene la posibilidad de asistir a una institución pública donde pueda acceder a estas clases gratuitamente, con seguridad deberá cubrir gastos de transporte para su asistencia. Es importante resaltar, además, que este tipo de recursos académicos están frecuentemente centralizados en los centros urbanos, por lo que jóvenes ubicados en contextos rurales o en periferias urbanas –usualmente los de menores recursos-, deben invertir tiempos y costos de transporte considerables para acceder a ellos.

3) Enlazado con el punto anterior, es relevante considerar que el joven que pueda invertir el tiempo y el dinero para acceder a estas posibilidades de formación es un joven al que su familia puede procurarle sus necesidades básicas, prescindiendo de la necesidad de involucrarlo en actividades laborales. Adicionalmente, en el caso de

⁹⁶ Por considerar que es un tema que amerita una profundización pormenorizada y que abordé solo incipientemente en las entrevistas realizadas, no me referiré a las barreras que históricamente se han impuesto a las mujeres para perseguir la música como profesión, si bien es una situación que ha cambiado significativamente en las últimas décadas. No obstante, me parece importante no omitir la mención sobre el predominio histórico de figuras masculinas dentro de la historia de la música académica –aunque no es exclusivo de ésta-, debido a un sistema patriarcal que ha forzado a las mujeres a ocuparse de las labores de cuidado, impidiéndoles contar con el tiempo libre necesario para perseguir y desarrollar sus intereses propios –tiempo con el que, gracias a ellas, muchos hombres han podido contar históricamente-. Incluso cuando el privilegio ha permitido a algunas mujeres optar por la música como profesión –y hasta hace pocas décadas, prácticamente solo mujeres con privilegios significativos pudieron hacerlo, hablando particularmente de la música académica-, la narrativa histórica patriarcal las ha subsumido frecuentemente a figuras masculinas. Un ejemplo de esto es el caso de Clara Wieck –afamada concertista, compositora, pianista virtuosa e importante educadora alemana del siglo XIX-, quien es más conocida como Clara Schumann, por haber sido esposa del compositor Robert Schumann.

los más pequeños, algún familiar debe poder contar con el tiempo -no productivo- para llevarlo a su lugar de estudio.

4) Incluso si la inversión de tiempo y dinero no representa un impedimento para perseguir la formación musical, en el modelo de conservatorio se vuelve imperativo el interés temprano por parte del estudiante debido al tiempo de desarrollo que requieren las habilidades musicales, sobre todo al nivel que se exige como requisito de ingreso. En este sentido, C. G. dio un ejemplo representativo de una vivencia extremadamente común, al relatar que en su primera clase de violín en el propedéutico, lo primero que le dijo el maestro era que ya estaba muy grande para ser músico, cuando tenía 14 años (Diario de campo).

5) Debido a lo expuesto en el punto anterior, un interés tardío implica casi obligatoriamente la opción única del segundo modelo que, siendo el normalmente presente en instituciones de educación superior privadas,⁹⁷ conlleva costos inasequibles para personas con bajos recursos, y muchas veces un endeudamiento indeseable y frecuentemente insostenible para las familias de los músicos en formación.

6) En el caso de los aspirantes a composición, el modelo de conservatorio exige como requisito habilidades de interpretación específicamente en el piano, lo cual reproduce su preeminencia como instrumento con valor social superior. Asevero esto, pues su preferencia exclusiva no puede argumentarse convincentemente desde la realidad empírica musical, pues esto significaría que solo los pianistas serían (buenos) compositores, o por lo menos solo ellos podrían ser legitimados como tal. Si bien el piano es un instrumento muy útil para componer, una infinidad de compositores han creado música utilizando otros instrumentos. No obstante, el valor social del piano como instrumento costoso que podía ostentarse como parte del mobiliario, lo hace particularmente afín a la concepción elitista de la música

⁹⁷ Teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior públicas que presentan programas educativos en música suelen ser las universidades nacionales de mayor envergadura académica -normalmente instituidas en el proceso de construcción de los estados modernos-, generalmente adhieren al modelo de conservatorio europeo por ser el referente predilecto en la época y porque el modelo universitario estadounidense tuvo un desarrollo posterior. Esto no significa que un modelo u otro sean exclusivos del ámbito público o privado, pero sí es una situación común que es relevante aclarar.

derivada de las narrativas hegemónicas sobre esta expresión artística que permea estas instituciones.

En este sentido, Bermúdez indica cómo en los escritos costumbristas de mediados del siglo XIX, “en la narrativa, el piano se muestra como elemento de ostentación, que servía para pretender ascenso social” y afirma que “las pautas relacionadas con la presencia de pianos como elemento central de la música doméstica entre las clases adineradas se mantienen a lo largo de las primeras décadas del siglo XX” (Bermúdez, 2000: 55), periodo en el cual la formación musical estaba siendo institucionalizada en estas universidades.

Cabe resaltar que, hoy en día, un piano eléctrico básico –significativamente más económico que los acústicos-, puede costar fácilmente un 2000 % más que una guitarra acústica básica. Ahora bien, aunque en algunas universidades privadas se requiere de los compositores una habilidad de interpretación suficiente en cualquier instrumento armónico, no sobra recordar nuevamente los costos exponencialmente superiores que suponen las matrículas en estas instituciones.

Los aspectos enumerados en los últimos párrafos permiten ver cómo el aprendizaje de la música, mediado por su institucionalización formal, implica diversas barreras de acceso que hacen de la música una práctica exclusiva y excluyente, frente a la cual no hay una libertad real de participación. Desde la concepción hegemónica de la formación musical en el ámbito académico, una solvencia económica mínima es en la práctica un prerrequisito para iniciarse legítimamente en la música, pues la formación legitimada es la que tiene lugar en estas instituciones. En éstas están quienes “de verdad” estudian música, aquellos que logran superar estas barreras y que además llegan –en cierta medida- ya siendo “músicos”. Lo pongo entre comillas, pues la profesionalización de la música ha resultado en que, previo a la conclusión de los estudios formales universitarios, y a pesar de las habilidades requeridas para entrar, solo quienes completan estos programas educativos cuentan con la validación oficial para ser denominados “músicos” –no amateurs, o músicos callejeros, etc.-, como si lo que hicieran antes de ingresar fuera una práctica diferente. Incluso los músicos formados en instituciones no universitarias –que

normalmente adquieren títulos semejantes a un técnico-, son frecuentemente vistos con desdén por algunos de los músicos de las instituciones de educación superior, que los perciben como músicos de segunda categoría.

La exclusión institucionalizada en este ámbito académico implica que personas como C. S., P. M., o yo, no hubiéramos podido acceder a la formación musical profesional si solo existiera el modelo de conservatorio, pero más allá, ninguno podría haber accedido a esa formación, en absoluto, de no contar con los privilegios que nos permitieron tener la opción de ingresar a una institución privada. Si bien considero que esto exhibe ciertos aspectos de una dinámica suficientemente problemática, hay factores más violentos que contribuyen a su reproducción.

Cuando su maestro le dijo que ya estaba muy grande para ser músico, teniendo 14 años, C. G. estaba preparado para ese rechazo inicial. Sabiendo algo de eso, le comentó al profesor que ya llevaba varios años estudiando y que tenía montado un concierto, a lo que le respondió que lo tocara la clase siguiente. C. G. estaba feliz. En la siguiente clase el profesor le dijo que tenía problemas con la posición y él, naturalmente, esperaba que el maestro le ayudara a corregirlos. Sin embargo, “me dijo ‘no, es que no tienes cuerpo de violinista, no sirves para el violín, por favor cámbiate de instrumento’”. Fue a pedir cambio de instrumento. Le gustaba el oboe, así que lo pidió. Cuando lo hizo, llevaba un look “hippieteca” (de hippie azteca). En respuesta a su petición, y viéndolo, el secretario académico le dijo “y a poco en tu familia te van a comprar un oboe; es un instrumento muy caro’. Evidentemente fue como otro momento de violencia para mí”, relató C. G. Acabó estudiando percusiones porque las baquetas eran lo más barato que se podía conseguir (C. G., Diario de campo).

El testimonio de C. G. relata un ejercicio reiterado de violencia en contra de un joven resiliente. En primera instancia, su maestro intentó rechazarlo por su supuesta edad avanzada; segundo, le dijo que no servía para el instrumento por su fisionomía; tercero, el secretario académico lo disuadió de estudiar oboe a partir del prejuicio de la condición económica de su familia. Si bien un joven de catorce años no tendría por qué haber sufrido nada de eso, es una historia que se repite y que ha sido común

para muchos otros jóvenes y niños, de los cuales no todos tuvieron necesariamente la misma resiliencia. Cuántos sueños frustrados e intereses cercenados no ha habido por la prepotencia de algunos representantes de estas instituciones, en el ejercicio de una autoridad que reproduce procesos hegemónicos atravesados por el racismo y el clasismo.

La primera instancia de violencia señalada, así como la tercera, hacen alusión a lo comentado anteriormente sobre la exigencia de disponibilidad de tiempo y recursos económicos que permitan la dedicación constante a la interpretación de un instrumento costoso. Cabe señalar particularmente el prejuicio del secretario académico al juzgar a C. G. a partir de su pinta, teniendo en cuenta la racialización de la pobreza que se vive tan patentemente en México, como en otros países.

La segunda instancia, que considero especialmente violenta, llevó ese racismo al extremo al hacer del cuerpo mismo, de su fisionomía, una barrera de acceso insalvable para la interpretación de un instrumento. Siendo que el violín es identificado desde la narrativa hegemónica principalmente con hombres blancos europeos, no es difícil imaginar la fisionomía que el maestro de C. G. asumía como la “correcta” para el instrumento.

Más allá de la ignorancia histórica de pensar como europeo y blanco un instrumento que tiene orígenes compartidos en Anatolia y el Magreb, el afirmar que ciertas fisionomías -junto a su asociación étnica- son más adecuadas que otras para interpretar un instrumento, evidencia la asunción de que ciertas etnias tienen de alguna manera estructuras óseas deficientes y/o habilidades motrices menores, que les impiden interpretar un instrumento al que suele atribuírsele agilidad, delicadeza, expresividad y virtuosismo, lo que exhibe un racismo palmario.

Aunque el ejemplo de C. G. expone unas violencias atravesadas por ciertos tipos de discriminación particular –racismo y clasismo-, estos actos de exclusión ocurren también a partir de nociones más simples, aunque igual de infundadas. Un ejemplo de esto son los juicios de valor –cimentados en las narrativas hegemónicas- de lo que debería ser un intérprete de un instrumento particular. Cuando B. S. quiso estudiar contrabajo, el director de la academia en la que estudiaba le dijo que no,

que por sus manos no podía tocar contrabajo; que estudiara guitarra clásica – instrumento por el que no sentía ningún interés-. Posteriormente, quien fuera el director del énfasis de jazz de una universidad, le escribió en un correo electrónico que él (B. S.) no servía para eso –para el jazz- (B. S., Diario de campo). Hoy en día, B. S. es profesor de bajo y contrabajo en el énfasis de jazz de esa misma universidad, tras haber estudiado contrabajo jazz y contrabajo clásico en una prestigiosa institución en Holanda. Esto demuestra que, ni sus manos eran inadecuadas para el instrumento, ni carecía de posibilidades musicales dentro del género. No obstante, eso no les impidió a esas dos figuras de autoridad emitir juicios contrarios a las pulsiones de expresión más íntimas de una persona que, por fortuna, también fue suficientemente resiliente para perseguir sus intereses a pesar de esas poderosas descalificaciones.

Estos relatos testimonian cómo en el ámbito académico, de una forma u otra, predomina la noción general de que para acercarse a la educación musical formal se tiene que tener de antemano ese algo –el cuerpo adecuado, el tiempo de sobra, el dinero, etc.-, como prerrequisito para poder perseguir los intereses personales. Así, las condiciones materiales y físicas se vuelven barreras de acceso cimentadas en la institucionalización de una manera particular de entender y hacer el aprendizaje musical, que en consecuencia es privilegio de pocos. Adicionalmente, en este ámbito y bajo ese entendimiento, parece ser prerrogativa de las figuras de autoridad frustrar los sueños de expresión ajenos, o por lo menos descalificarlos. Dicho esto, es importante resaltar que, si bien las dinámicas verticales y excluyentes de la estructura académica se prestan a este tipo de comportamientos, hay muchos docentes que hacen todo lo que está a su alcance para soslayar las barreras mencionadas, o por alentar a quienes quieren perseguir la música como profesión.

Ahora bien, la posibilidad de acceso a una educación musical formal no conlleva necesariamente una apertura general a la circulación de producción artística propia del mundo académico. En otras palabras, los recursos materiales que sirven como barrera de acceso a este tipo de educación, siguen siendo un factor de exclusión cuando se consideran en una mayor escala.

Hablando sobre la experiencia que tuvo realizando su maestría en Alemania, le pregunté a J. J.⁹⁸ si cree que el tipo de música académica contemporánea que está en boga allá presenta barreras de acceso económico. Me respondió que “totalmente”, por el tipo de cosas que suelen trabajarse -parlantes, multimedia, instalaciones, etc.-. “Son obras que no se pueden interpretar en un país que no sea de Europa Occidental o Estados Unidos porque es que no existen estos lugares” (aludía a un escenario con unas pantallas que permitían realizaciones visuales bastante sofisticadas); “el tema de la tecnología sí es muy excluyente”. Agregó, sin embargo, que hay un grado de exclusión en todas las estéticas.

Yo creo que, por ejemplo, ponerse a hacer música de esta [académica contemporánea] es un lujo, porque de entrada uno sabe que no se va a lucrar de ella, y uno tiene que medio tener cierta certeza de que va a poder sobrevivir igual. [...] Pasa menos en Europa porque hay mucho apoyo del estado [lo que B. S. llamó un “mecenazgo 2.0”]. [...] Pasa mucho con el computador, porque tienen que tener un buen computador y sí, ese es el nuevo piano. [...] Es superexcluyente a nivel presupuestal y material, y es también excluyente estéticamente; en un segundo plano está también lo socioeconómico (J. J., Diario de campo).

Difiero puntualmente de lo último que expresó J. J., pues considero que la cuestión socioeconómica es realmente el primer plano en el que tiene lugar esta dinámica de exclusión, y que con base en ésta se erigen las barreras de acceso mencionadas previamente. No obstante, es interesante ver cómo el mismo prerrequisito de recursos materiales y económicos que limita el acceso individual a la educación formal en las instituciones de educación superior obstaculiza, en una mayor escala, a las mismas instituciones –latinoamericanas, por ejemplo- para acceder a los circuitos artísticos de sus homólogas en el norte global. Esto manifiesta cómo estas dinámicas de exclusión se reproducen en el fondo como parte de procesos hegemónicos y relaciones de poder que superan los ámbitos locales. Después de todo, estas estructuras de poder académicas “poseen distintas configuraciones en cada país, pero, a su vez, están enredadas en unas estructuras de poder nacional e internacional de mayor envergadura” (Gledhill, 2000: 349).

⁹⁸ J. J. es un compositor e intérprete colombiano, activo en la escena musical bogotana. Es también docente universitario.

El aspecto de la exclusión socioeconómica que he abordado y al que también aludió J. J., además supone una barrera de entrada significativa que facilita una dinámica endogámica que resulta muy propia del ámbito musical académico. Más, cuando la música no es una carrera que genere productividad en los términos de “una política de la educación orientada por las fuerzas del mercado [que acentúa] los temas de eficiencia y rendimiento de cuentas” (Díaz Barriga, 1997: 91) y que, consecuentemente, usualmente cuenta comparativamente con menores posibilidades de acceso a becas u otras formas de financiamiento frente a otras carreras.

Aunque hasta ahora he hecho énfasis en el aspecto económico como barrera de acceso, es importante resaltar otras cuestiones relacionadas a las diferentes concepciones de la música como práctica. Como señalaba anteriormente, la forma institucionalizada del aprendizaje musical exige en buena medida una extensa formación previa por parte del estudiante que a menudo implica un aprendizaje individual y una instrucción formal, en la que suele darse un papel central a la técnica de ejecución del instrumento. Esta manera de aprender, en la que se buscan unas competencias mínimas que permitan el acceso a una práctica musical determinada –como parte de un ensamble, de una orquesta, o de un determinado nivel académico-, pese a su normalización, es una anomalía dentro de las diversas maneras de aprendizaje presentes en diferentes contextos.

Dentro del mismo ámbito académico, C. G. observó en su experiencia docente que “a los niños no toca enseñarles música sino a partir de las formas tradicionales, que esto es estar en el fandango. Se trata de estar ahí, no de cuántas veces, cuántas horas y eso, sino de ser partícipe” (Diario de campo). Si bien esta idea del aprender haciendo es parcialmente congruente con métodos muy reputados de enseñanza para niños dentro del ámbito musical académico –como el Kodály, el Orff, el Dalcroze, entre otros-, difiere de éstos en cuanto a que los últimos sugieren la participación dentro de un contexto didáctico cerrado y pensado para el aprendizaje infantil, mientras que “estar en el fandango” implica participar del hecho musical de la misma manera en que lo haría cualquier otra persona de cualquier edad. En otras

palabras, no se accede a un tipo de participación específica prescrita por un método académico determinado, sino se hace parte de un acto musical colectivo cuyo propósito primario es precisamente la participación, la acción social en sí, y que sirve adicionalmente como medio de aprendizaje.

La diferencia entre estas dos concepciones se hizo más patente para mí recientemente durante mi participación observante en un seminario de didáctica de la música en una de las universidades observadas. En éste, el docente afirmó que “el profesor y el proceso de aprendizaje son la intermediación entre el alumno y la música” (Diario de campo). Esta idea, puede argumentarse, deviene de la concepción que he planteado de la música como una práctica a la que se accede, y no de la que se participa. Entendida así, la música es una cosa concreta que está fuera del alcance del estudiante, y es la mediación del profesor, en el marco del aprendizaje formal institucionalizado, la que de alguna manera conecta al alumno con la música. Se accede a ésta por medio de la práctica docente del profesor, pero no se puede participar de ella –o por lo menos, no legítimamente- sin esa mediación, lo cual reproduce una estructura jerárquica que busca perpetuar cierto control.

La música, concebida como fenómeno social caracterizado por la participación colectiva –tanto de quienes tocan como de quienes escuchan, de quienes bailan, etc.-, es diferente. Un intérprete que ha trabajado extensamente con diversos músicos populares en sus propias comunidades le decía a B. S. que “estos lugares, no sé, como los indígenas y las comunidades... cuando tocan, no están preocupadas si usted está afinado o no. Es más el ejercicio de celebrar que estamos juntos... en el sonido”. Le respondí a B. S. que esto casi se encuentra en las antípodas de lo que muchas veces son las *jam sessions*,⁹⁹ por ejemplo. “Exacto. Todo lo contrario. No siempre, sería injusto, pero a veces sí es así. [...] Qué fuerte entrar a un lugar a tocar con miedo, [...] mientras que en estas otras situaciones no

⁹⁹ Así se denomina en el ámbito del jazz cuando hay un escenario abierto en el que los músicos presentes se pueden subir libremente a tocar con quienes se encuentren ahí. Aunque en teoría es un espacio de crecimiento y en el que se promueve la exploración artística por ser una oportunidad para comunicarse con otras sensibilidades musicales, en la realidad es con frecuencia un espacio hostil en el que los egos, los juicios y una competitividad insana circulan en el aire.

hay miedo. Todo lo contrario. Y pareciera que eso está mal... yo creo que no" (B. S., Diario de campo).

Ahora bien, es verdad que esta concepción participativa de la música suele asociarse más a la música popular y a los acontecimientos musicales en las comunidades. Sin embargo, no es exclusiva de estos contextos, y en la academia hay docentes que procuran crear espacios abiertos a una participación más libre, en la medida de sus posibilidades. Tal es el caso del mismo B. S., quien dirige un ensamble del que L. M. dijo que "el valor principal de la clase, para mí, es la participación. Que la gente participe y sea" (L. M., Diario de campo). La importancia de que la gente "sea" –no de que pretenda, imite, reproduzca, o de que se transforme, etc.- es insoslayable dentro de una concepción participativa de la música, pues las barreras de acceso pueden erigirse a partir de cuestiones menos concretas que la carencia de recursos económicos.

Retomando el relato de M. C., ella no sabía si el haber llegado con un sonido propio -que en retrospectiva atribuye, al menos en parte, a la influencia de las flautas de chirimía caucana- haya sido la única razón por la cual le costó tanto "encontrar el sonido de la flauta travesa" –eso que tanto le recriminaron sus maestros durante su formación-, pero sí considera que tuvo un peso importante. Ella no estaba buscando asemejarse a alguna cosa; "solo estaba intentando tocar. [...] No estaba buscando algo en especial, era el sonido que ya tenía" (M. C., Diario de campo). En otras palabras, el problema es que lo que ella era -su identidad sonora, si se quiere- no era apto para un estándar arbitrario e institucionalizado que estaba en la obligación de adoptar para que su sonido fuera considerado –oficialmente- estéticamente agradable y "bueno", pues, por defecto, todo lo diferentes es defectuoso o carente.

Es llamativo el uso del verbo "encontrar" por parte de M. C. para referirse a su acercamiento a "el" sonido de la flauta travesa, del que también es notorio su artículo definido en singular. M. C. se expresó de esta manera haciendo eco de las palabras recibidas durante su formación, que reproducían las narrativas hegemónicas sobre la música exploradas en esta investigación. Según éstas, el

sonido válido de la flauta travesa –o de cualquier instrumento incluido en el ámbito académico- es uno solo, y debe cumplir con características específicas que todo intérprete debe estar en capacidad de producir para ser legitimado por sus pares y sus docentes. Por eso es algo que se debe “encontrar”, pues es una manera de tocar determinada que ya está definida y a la que se debe llegar, en vez de una forma de expresión propia que toque construir y potenciar.

Lo anterior representa un ejemplo de la idea del instrumentista como ejecutor, en vez de intérprete, que es una concepción tristemente frecuente en el ámbito académico observado. Esta manifiesta una violencia simbólica porque, en última instancia, busca una supresión o adaptación forzosa de la individualidad; una sumisión de ésta que ni siquiera se percibe como tal –retomando las palabras previamente citadas de Bourdieu (1997: 173)-, reduciéndola a una noción muy restringida de sus posibilidades admitidas de expresión.

La interpretación requiere un proceso individual y subjetivo de introspección y exploración sonora –a veces inconsciente-; de un vertimiento de los sentimientos propios, suscitados por la música, en un acto expresivo que se comunica a otras personas. Por su parte, la ejecución implica la reproducción técnicamente correcta de un sonido predefinido y al cual toca en cierta medida someterse, independientemente de si es congruente o no con la intención expresiva del intérprete y su visión de la música. Un intérprete no puede entonces, dentro de este ámbito, participar de la música con su sonido y buscar perfeccionarlo; debe acceder al sonido valorado y legitimado para ser consecuentemente valorado y legitimado bajo un estándar canónico del que cualquier desviación se percibe como una aberración.

Concluiré con otra barrera de acceso que responde a las percepciones y dinámicas en torno a la música académica sobre las que haré una exploración más detallada en un apartado posterior. No obstante, la traigo ahora a colación porque atañe a una imposibilidad de participación efectiva del público en el acto musical.

C. S. se vio obligado junto a un compañero –por ser un requisito de acreditación de la clase- a asistir a un concierto de música contemporánea académica en el que su

profesor de composición interpretaría algunas piezas de su autoría. Durante la interpretación de su profesor junto a un colega, tanto C. S. como su compañero percibieron “un aura de intelectualidad” que sintieron como una barrera enajenante frente a lo que estaba sucediendo. Después de esto, otros dos intérpretes tocaron una improvisación a la que, según C. S., “no le encontré significado, pero sí le sentí una expresión”. Explicó que en esa segunda parte del concierto dejó de sentir esa aura de intelectualidad que lo repele, y por eso pudo lograr cierta conexión en algún nivel con lo que estaban haciendo los músicos –en otras palabras, cierta participación como público-, incluso sin ser algo afín a su gusto estético. Sobre eso, afirmó que “no solo en ese concierto, sino en varias cosas, esa aura de intelectualidad me aleja mucho de muchas cosas que me parecen interesantes, pero por como lo tratan [...] no me apetece acercarme mucho; [...] esa aura de querer romper con todo porque sí” (Diario de campo) -coherente con la pretensión de transgresión requerida como condición de legitimación de la producción artística dentro del ámbito académico, especialmente desde la primera mitad del siglo pasado-.

C. S. continuó diciendo que “en la academia, a nivel alto –no sé si se le puede decir así-, entre más títulos como que [...] se valora más la intelectualidad de las cosas que las propias cosas. Siento que ese es el arte también, hoy en día, lo cual como que me entristece un poco porque no pienso así en absoluto” (Diario de campo). La sensación de C. S. muestra que, así como la carencia de capital económico constituye una barrera de acceso para la formación y subsiguiente posibilidad de participación dentro del ámbito musical académico, la carencia de capital cultural conforma una barrera igualmente importante para la participación del acontecimiento musical dentro de este contexto. Con relación a esto, Bourdieu delineó la que denominó como la “teoría típicamente intelectualista de la percepción artística” (2010: 234):

El consumo [de arte] es [...] un momento de un proceso de comunicación, es decir, un acto de desciframiento, de decodificación, que supone el dominio práctico o explícito de una cifra o de un código. [...] La obra de arte adquiere sentido y reviste interés sólo para quien posee la cultura, es decir, el código según el cual está codificada. [...] Ese código incorporado que

llamamos cultura funciona de hecho como un capital cultural porque, estando desigualmente distribuido, otorga automáticamente beneficios de distinción (Bourdieu, 2010: 232-234).

Partiendo de esta noción, es comprensible la percepción de C. S. de cómo “los títulos y los cuarteles de nobleza cultural”, como los denomina Bourdieu (1998: 80), adquieren un valor supremo en estas situaciones. Éstas se configuran como actos en los que se aprecia la música en buena medida a partir de lo que James Clifford denomina un “sistema de arte-cultura” (2001: 268), constituido alrededor del prestigio social, cuyos juicios exceden la mera apreciación estética y además define las posibilidades de esta última a partir de las narrativas hegemónicas en su momento histórico. El público no especializado, o aquél que no se identifica social o culturalmente con este tipo de expresiones musicales –continuando el ejemplo de la música académica contemporánea-, es confrontado efectivamente por una barrera erigida con base en la ostentación excluyente de un capital cultural específico que es frecuente en este tipo de acontecimiento musical y limita su participación dentro del mismo.

La sublimación de la intelectualidad que rodea la expresión artística por encima de su realidad sonora -que C. S., entre otros entrevistados y diversas personas, asocia con la música académica contemporánea- es una consecuencia de las narrativas hegemónicas sobre la música. Ese ensalzamiento está relacionado particularmente con el valor superlativo que han dado estas narrativas a la música académica por su arrogada complejidad y superioridad intelectual, que supuestamente la distingue de otras expresiones “mundanas, primitivas, triviales, vulgares”, etc., y a su vez constituye presuntamente una barrera de acceso para su plena comprensión y apreciación.

Lo anterior refuerza una concepción de la música como un fenómeno al que se accede y no del que se participa, cuyo acceso está limitado por diferentes factores que incluyen desde la solvencia económica, hasta haber nacido con la fisionomía correcta, así como la acumulación de un capital cultural específico dentro de un sistema de arte-cultura cimentado en el prestigio social, desde el que se pretende sustentar una supuesta superioridad intelectual de un exclusivo grupo de personas.

A continuación, revisaré algunos aspectos en los que se fundamenta esta última noción.

3.3. Racionalización, logocentrismo, oralidad, emoción y corporalidad

Al igual que en el apartado anterior, plantearé en este una disyuntiva entre dos nociones generales de la música que, considero, realmente solo pueden separarse con propósitos analíticos. Así mismo, exploraré a partir de relatos y reflexiones de mis colaboradores algunos aspectos relevantes de estas concepciones en las que se hacen patentes las narrativas revisadas en el segundo capítulo.

Podría afirmarse que, con excepción de lo que ocurre en el ámbito académico particularmente desde la primera mitad del siglo pasado, la música ha estado históricamente asociada fuertemente a la emoción y a la corporalidad. Como fenómeno cultural, la música ha sido un elemento ubicuo en los acontecimientos sociales en el transcurso de nuestra historia. Acompañada con frecuencia del baile –del que muchas veces es indisoluble-, se ha utilizado para provocar trances, para suscitar catarsis, para coordinarnos, para darnos ímpetu, para cohesionarnos simbólicamente, entre muchos otros usos que de una forma u otra están dirigidos a la consecución de una alteración emocional y/o corporal, normalmente colectiva.

Sin embargo, a partir del auge e institucionalización de algunos movimientos musicales modernistas surgidos a principios del siglo pasado, en el ámbito académico de la música se ha adoptado un logocentrismo ilustrado que ha devenido en la racionalización prácticamente imperativa del acto creativo. Como parte de esto y subsumido en un proceso diacrónico de siglos, la notación musical y la partitura han adquirido un valor supremo no solo como medio de representación, sino incluso como objeto musical en sí mismas. En consecuencia, la oralidad, que siempre había sido –y sigue siendo- fundamental para la producción, transmisión, registro y reproducción de la música, se ha deslegitimado como un modo subordinado a la lectoescritura.

Es así como se contraponen –teóricamente, pues en la práctica difícilmente puede ocurrir- una concepción racionalista y logocéntrica de la música, frente a otra que determina este fenómeno desde la emoción y la corporalidad, en la que su abordaje epistemológico está enmarcado principalmente en la oralidad. Reitero que planteo esta disyuntiva solo para dilucidar cómo estas distinciones hacen patentes - particularmente la primera concepción mencionada- las narrativas hegemónicas sobre la música, así como los procesos sociales de mayor envergadura de los que devienen y retroalimentan. Cabe aclarar, sin embargo, que ninguna de las personas entrevistadas piensa la música de esta manera dicotómica. Como aclaró M. C., “es una realidad mucho más matizada que el discurso, y en la práctica ocurren todas estas otras cosas” (Diario de campo).

Desafortunadamente todavía en algunos lugares hay una visión muy logocéntrica de la música, de que lo que dijo el compositor es lo que tiene que decir el intérprete y es lo que tiene que captar la audiencia. Ese es evidentemente el esquema de la comunicación para el lenguaje, pero la música funciona con otra lógica. [...] La capacidad multívoca de la música nos permite engarzar emociones y subjetividades. Es un dispositivo intersubjetivo para interactuar con los demás, una interacción de emoción a emoción. [...] Es algo fundamental de reconocer en el mundo académico: que la emoción, la subjetividad, son formas de conocer el mundo, son formas de escuchar el mundo, son formas de sentir el mundo, y que sentir el mundo es una manera que no compite y no debe competir, ni ser ni mejor ni peor, con la forma de racionalizar el mundo. El problema es que la visión racionalista y positivista es pensar que solamente a través de la razón entendemos el mundo, y me parece que la música y la semiología demuestran que no, que el mundo se conoce también desde una dimensión subjetiva y emocional (C. G., Diario de campo).

La reflexión de C. G. alude a lo explorado previamente sobre la primacía de una concepción de la música y una epistemología particular dentro del ámbito académico, caracterizada por el valor superlativo que se arroga a la lectoescritura musical y a la comprensión de la música bajo parámetros teóricos específicos de la música académica que, no obstante, se conciben frecuentemente como universales.

Esta universalidad se hace palpable en el hecho de que generalmente la enseñanza de la historia de la música tiene como punto inicial alguna mención escueta de sus

primeros registros escritos –particularmente en Grecia y Anatolia-, pero inicia formalmente con el desarrollo de la notación escrita a partir de recursos mnemotécnicos en el contexto de la liturgia romana. Si bien la cualidad efímera de la música y la ausencia de registros sonoros de milenios de historia humana complican su estudio previo a dichos registros, sí hay múltiples evidencias de instrumentos antiguos y referencias pictóricas de otras culturas que podrían servir para exponer un panorama más completo. No obstante, siendo que la notación musical hegemónica actual corresponde a la tradición de la música académica, se reitera la falsa equivalencia entre la historia de la música como cuestión general, y la historia de la música escrita dentro de esta tradición específica.

Antes de continuar, considero importante resaltar -especialmente para quienes sean ajenos a la notación musical hegemónica occidental- que ésta es una herramienta de representación textual de un fenómeno sonoro intangible y dinámico, que consecuentemente es siempre imperfecta, cuando no defectuosa. Es imposible que sea de otra manera, pues es un intento de plasmar en una suerte de valores discretos un fenómeno que puede concebirse más acertadamente como un continuo. Adicionalmente, es una herramienta particularmente adecuada para escribir música tonal dentro del sistema de afinación temperado –con los que tuvo un desarrollo paralelo-, pero por lo mismo es a menudo limitada, inconveniente o inútil para otros tipos de músicas.

Este desarrollo paralelo entre la notación musical, la música académica, y sus teorías derivadas, ha resultado en que las tres se piensen como una especie de unidad inextricable por muchos dentro del ámbito académico, lo cual podría explicar en parte el logocentrismo que lo caracteriza. Al respecto, comentando la virtud de la etnomusicología que significa dar relevancia al contexto social del acontecimiento musical, C. G. expresó que “desafortunadamente el énfasis en la música [en su materialidad] ha hecho que se cosifique la música, inclusive que se vuelva un fetiche, en donde ya perdemos la idea de lo que es música y a la partitura le llamamos música” (C. G., Diario de campo). En palabras de A. D., “la notación es el centro, finalmente, y la notación es lo menos musical que tiene la música; la notación

no suena. La música pasa por otros lados” (Diario de campo). Al respecto, L. M. comentó:

[La notación] sirve para entenderla [la música académica] estructuralmente, pero sabemos que lo que está notado no era muchas veces la forma literal de interpretación, y que había mucha improvisación, así como mucho que queda por fuera. No obstante, incluso hay musicólogos que dicen -por ejemplo, si yo estoy estudiando la improvisación libre- “¿cómo vas a estudiar eso, si eso no está notado?” Hay musicólogos que dicen: “si no está escrito, no lo puedes estudiar”. Es conveniente, porque entonces es encerrarse en el mismo mundito. [...] Esas herramientas no son suficientes para entender la música siquiera del canon. Le quita riqueza a la experiencia. Sería más honesto decir que esas reglas que enseñan no se cumplen siempre, y es chistoso cómo los profesores siempre tratan de salvar a Bach cuando hace algo en contra de ellas. Siempre tenemos que tener una razón lógica para que alguien haga algo. Yo siento que eso tiene que ver con hacer funcionar la música en la academia a partir de las leyes que rigen otras disciplinas. La música es un arte, pero necesitamos hacerle lugar en un espacio regido en principio por ciencias duras. Si quiero que sea “profesional” o “académico” [comillas suyas], me empiezo a regir por las mismas reglas, que a la música claramente no le funcionan (L. M., Diario de campo).

L. M. hizo referencia luego a los sistemas de notación complejÍsimos pero imprácticos y herméticos que se han inventado en la historia de la musicología para intentar transcribir algunas de las músicas estudiadas, y retomó en el proceso su apreciación sobre una clase de improvisación libre en la que participó:

¿Para qué esta captura, por qué esta necesidad de lo letrado, de lo notado? ¿Por qué, al parecer, es tan importante notar y dejar por escrito? Y eso también pasó con la grabación: iba alguien a hacer una grabación de campo remota y específica, mientras el etnomusicólogo estaba sentado en su oficina en Europa, esperando a que le llegara la grabación para intentar entenderla desde sus propios marcos y con sus propias herramientas -porque no tenía otras-, interpretando esa captura. La captura –cualquier entextualización- jamás es capaz de captar la complejidad de la experiencia, entonces la pregunta vuelve a ser ¿para qué?, porque siempre es parcial. En la clase de improvisación libre me gustaba ver eso, que por más que habláramos de la música, realmente nunca lográbamos hablar de la música, porque no se puede. Para algunos eso puede ser frustrante; para mí es tremendamente vigorizante (L. M., Diario de campo).

No hay manera de responder satisfactoriamente la pregunta de L. M. si se considera la notación como “el centro”, retomando las palabras de A. D. Sin embargo, la

notación puede tener sentido –lo cual L. M. no niega, por supuesto- cuando se utiliza como medio y no como fin. Como afirmó S. C., se trata de “empezar a relativizar un poco más el uso de las partituras, que claro que siguen siendo una herramienta, pero son solamente eso: una herramienta. No son el punto de partida y de llegada de la educación musical, de ninguna manera” (Diario de campo). Con respecto a esto, C. G. explicó:

La oralidad genera otro tipo de estructuras cognitivas, otro tipo de habilidades que no nos da la escritura, y la escritura otro tipo de habilidades. Me parece que conjuntar los dos campos sería muy provechoso para la educación musical. La lógica de la escritura es tocar lo más cercano a lo que está escrito, e incluso cuando se habla de oído se remite a lo mismo, pues se trata de llegar lo más cerca a lo que está en la partitura. La oralidad se trata de tocar lo que no está en la partitura. Tiene que ver con siempre estar improvisando algo. El jazz es un ejemplo [...]. Esta enseñanza de la oralidad no es solamente porque escuches la música, sino porque tiene que ver con una experiencia de vida, porque tiene que ver con hacer música con el otro (C. G., Diario de campo).

Es curioso que en la academia muchas veces se piense que la oralidad es una forma de aprendizaje de alguna manera ajena, ya que incluso dentro de la música académica escrita la oralidad es necesaria para la decodificación de la partitura. Elementos como las indicaciones de carácter, estilos rítmicos particulares –tanto el jazz que mencionó C. G., como los ritmos apuntillados implícitos en la música del barroco francés, entre muchos otros-, las formas de ejecución de articulaciones o de ornamentos dependiendo del periodo en que fue compuesta la obra, y muchas otras cuestiones, se dilucidan oralmente por parte de otra persona. Esto no ocurre exclusivamente en el espacio de la clase, y por eso mismo, alternativas como la audición de interpretaciones que conduzcan a descifrar esos códigos, también pueden concebirse dentro de una acepción amplia de la oralidad –y en todo caso, no como lectoescritura-.

En la academia, no obstante, y sobre todo en años anteriores, “se veía la oralidad como un paso inferior antecedente a la escritura, que se tenía como más evolucionada y no como una lógica diferente con estructuras diferentes, igualmente con sus límites y ventajas” (C. G., Diario de campo). A partir de esa noción y el ensalzamiento de la lectoescritura casi como una virtud teleológica, se obnubila la

complementariedad natural de las dos formas de aprendizaje. Debido al elitismo característico de las narrativas hegemónicas prevalentes en las instituciones de educación superior, la asociación de la oralidad con las músicas populares se convierte en una especie de estigma en el que se reproducen las nociones peyorativas exploradas en el segundo capítulo de esta investigación.

Considero importante resaltar nuevamente la realidad complementaria de estas formas de aprendizaje que se hace patente en la cotidianidad de esta formación académica, a pesar del discurso palmario. También es relevante destacar las críticas que se han hecho frente a esos estigmas desde hace algunas décadas, particularmente desde la musicología (entendida como en Colombia) y la etnomusicología –influidas por otras disciplinas sociales-.

Desde muchas disciplinas se ha trabajado suficiente sobre la oralidad para saber que es una forma de transmisión de conocimiento que no hace falta legitimar. Lo que se deben buscar son las herramientas, y algunas ya existen. La posibilidad de grabación es un ejemplo que permite la tecnología -evita la tergiversación, pérdida y transformación, que era lo que hacía [inferior] a la oralidad-, pero la oralidad siempre ha estado presente en la música, si no, no habría la necesidad de un maestro. [...] Hay un tabú sobre el poder y la legitimidad de la partitura y de la lectoescritura musical que me parece que habría que volver a equilibrar para poder empezar a hablar sobre esto de una manera más pragmática. Ya dejar un poco el asunto de si es legítimo o no es legítimo; claro que es legítimo. La música siempre ha sido oral (S. C., Diario de campo).

La relación entre el poder de la partitura y la visión logocéntrica a la que aludía C. G., jerarquiza la intención del compositor por encima de la interpretación del músico –que resulta precisamente en que haya quienes esperen que éste ejecute y no que interprete el contenido de la partitura-, y de la percepción del público. A partir de esta visión, se arrebató agencia a la figura del intérprete, que queda relegado a un segundo plano en el que debe cumplir un papel subordinado a la partitura. Ésta se concibe prácticamente como el testimonio del compositor –sin importar las múltiples transformaciones que pudo llegar a tener en manos de editores, o por la pérdida o tergiversación de prácticas comunes de interpretación implícitas de la época de creación de la obra-, y un registro que el intérprete debe seguir lo más fielmente

posible, evitando alterarlo con sus propias ideas de la música plasmada. Con respecto a esto, M. C. comentó:

La historia de la música está muy cargada hacia la obra y el compositor –“las grandes obras y los genios”- y, por ejemplo, en las clases de análisis nunca hay análisis de la interpretación –ni análisis melódico, ni nada- , y normalmente es solo de armonía. Es una preocupación que tengo desde la [universidad], porque a uno le decían que la clase de literatura le iba a ayudar a interpretar mejor, y yo pensaba “bueno, pero ¿cómo?”. [...] A finales del siglo XIX la obra ya estaba agarrando el estatus del centro del acontecimiento musical: no se iba a escuchar intérpretes, sino obras. Tiene que ver con muchas cosas, como el desarrollo de la notación musical, por la objetivación de la obra, primero como mnemotecnica, y luego hasta para controlar la tradición interpretativa (M. C., Diario de campo).

Profundizando un poco más al respecto, M. C. trajo a colación la percepción negativa que virtuosos como Liszt -hoy idolatrados- recibieron en ciertos ámbitos por esa objetivación de la música:

Algo que pasó con los virtuosos, que empezaron en el siglo XVIII y llegaron a su apogeo en el siglo XIX con Liszt y Paganini, es que eran un modelo de intérprete diferente a lo que se entiende hoy en día de cómo debe ser un intérprete, y convivían con los intérpretes de música de cámara, que eran más sobrios y austeros. Ellos eran *popstars*. Fueron un fenómeno de masas, pero siempre hubo crítica de que no le hacían justicia a la obra, que no la respetaban, que solo se mostraban a sí mismos, y eso estaba muy mal visto. Decían que era un espectáculo similar al circo.

[...] En el momento en que la música fue considerada una de las bellas artes y dejamos de ser artesanos para convertirnos en artistas, se necesitó que hubiera un objeto para contemplar, y no podía ser la interpretación por ser efímera, por lo que se toma la partitura como el objeto material que permite que la obra sobreviva. El intérprete empezó a entenderse como mediador entre el público y la obra; por eso está como borrado –que no se mueva mucho, que no distraiga-, porque lo que hay que hacer es escuchar. Nos quitaron agencia. Y hay muchísimos intérpretes que hablan en esos mismos términos, así sea algo que ocurra a nivel discursivo, pero no práctico, pues ningún intérprete está nada más mediando; no hay manera. Si tu cuerpo está puesto allí, estás haciendo más. Pero hay mucho de eso en ese discurso; por eso estaban tan mal vistos los virtuosos (M. C., Diario de campo).

Así, la manifestación de la intención musical del intérprete de manera paralela o incluso sobrepuesta a la intención que, por medio de la partitura, es arrogada al

compositor por convención canónica¹⁰⁰ –pues, excepto que éste la manifieste explícitamente en vida, es imposible saberla con certeza-, se percibe como una transgresión. En consecuencia, los intérpretes, que conforman la gran mayoría de quienes se dedican a la música, deben someterse a la prescripción de la partitura según esta perspectiva hegemónica que exige su obsecuencia y un refrenamiento –si no una obliteración- de su subjetividad, a menos que por el sistema de prestigio hayan adquirido el derecho a manifestarla libremente –el caso de *popstars* modernos como Daniel Barenboim o Lang Lang-.

Continuando su reflexión, M. C. afirmó que “nosotros sabemos tocar lo que sabemos leer [...] y sabemos leer las obras del canon. [...] El cuerpo del intérprete no se reconoce tampoco en la educación. No te enseñan anatomía, así sea para que no te dé tendinitis” (M. C., Diario de campo). En consecuencia, aunado a lo anterior, ni el cuerpo del intérprete ni su subjetividad se reconocen dentro de la formación musical institucionalizada, lo cual contradice en parte las maneras en que, desde la misma academia, se concibe –por lo menos teóricamente- la enseñanza para niños.

Tanto el acercamiento que C. G. ha tenido a la pedagogía desde sus estudios etnomusicológicos en el ámbito de la música popular, como el abordaje pedagógico al que M. P. estuvo expuesta en su formación como educadora musical, coinciden en una noción de un aprendizaje práctico antes que teórico que, por alguna razón, se concibe como natural para las infancias, pero se abandona en la adultez. “Me parece que con niños no hay nada más valioso que enseñar sin enseñar. Me parece que aprenden mucho más en la interiorización tácita de conceptos que en la explicitación de conceptos, [...] para que después de mucha práctica variada, al introducir el concepto sea sencillo aprehenderlo, porque ya lo tienen interiorizado” (M. P., Diario de campo). Por su parte, C. G. comentó que:

¹⁰⁰ Una pequeña anécdota para mostrar lo paradójico que llega a ser esto. Escuché en YouTube una interpretación de Debussy tocando una de sus propias obras, que podría argumentarse sería la interpretación más legítima posible. No obstante, alguien en los comentarios comentaba que el *tempo* (la velocidad a la que se toca la pieza) no era el adecuado para la obra, por lo que no era una buena interpretación. Esto exhibe cómo se han hecho determinaciones convenidas arbitrariamente de las intenciones de los compositores, que muchas veces carecen de sustento fáctico o incluso contradicen los hechos.

Los niños empiezan a interiorizar estos esquemas [de aprendizaje musical oral] y luego los empiezan a reproducir –son saberes corporizados-, que es algo que no da una enseñanza a través de la escritura. Son mecanismos diferentes, ni mejores ni peores, sino complementarios. También, una vez lo hacían [participar del hecho musical], explicar y entender lo que hacían era mucho más sencillo.

Que yo digo, si quiero enseñarles a los chicos el son huasteco con partitura, pues ya no es son huasteco; es otra cosa. No digo ni que sea bueno ni malo, simplemente es otra cosa, y si alguien quiere hacerlo, está bien, pero ya no es ese mecanismo de la oralidad. Entonces la oralidad tiene que ver con no romper la unión entre el intérprete y el creador. El intérprete siempre es un creador y el creador es un intérprete. En la música escrita, por lo regular, el compositor tiene un momento de composición y la interpretación tiene otro momento. [...] Está bien que también se hace eso, pero obedecen a diferentes contextos (C. G., Diario de campo).

Si bien ya precisé que la disyuntiva planteada en este apartado responde a un propósito analítico, S. V. hizo una aclaración que vale la pena añadir a esa consideración, teniendo en cuenta algunos de los ejemplos que surgieron en las entrevistas para ejemplificar las diversas concepciones:

Hay que salir de esa idea también de 'lo tradicional es la oralidad y lo académico es la lectoescritura'. [...] No solamente en la academia musical "incluyente" [comillas suyas], sino en el contexto de lo "popular y tradicional" [comillas suyas], por fuera del recinto universitario, esos diferentes formatos y maneras de aprendizaje y transmisión tienen -los dos- oralidad y lectoescritura. En ambos aparece también el uso de las grabaciones (S. V., Diario de campo).

Ahora, si bien en el ámbito académico también está presente la oralidad, esto no significa que su subordinación a la lectoescritura no afecte de forma palmaria a los estudiantes. Como relató B. M. a partir de su experiencia enseñando músicas populares:

Lo que sí veía es que había muy poco de lo que llamo leer de oreja. Hablando de partituras descriptivas y prescriptivas -que me parece una categoría problemática que puede ser útil, dependiendo de para lo que uno la use-, estaban mucho más acostumbrados a las segundas, donde se entiende que en la partitura está toda la información, pero hay una cantidad de cosas que la partitura de música popular no recoge, pues tan solo es una guía. [...] Estaban muy acostumbrados a que cada cual hace su línea, y eso suma, y el director decide qué pasa. Era una limitante grande.

[...] Les daba una vergüenza [y] miedo a equivocarse absurdo. Había esa sensación muy del “músico de conservatorio” [sus comillas] de que hay que hacerlo perfecto o si no la cosa no funciona. Faltaba mucho contexto y conocimiento auditivo de esas músicas (escucharlas mucho). Les hacía falta calle. Estaban muy metidos en el esquema de salón de clases. Eso de “la cosa es haciéndole” no era tan percibible; era un factor en contra. Muy diferente al músico popular que la va remando [...], haciendo relaciones por las cosas comunes, y lo que pasa también con los jazzistas –pero en su lenguaje particular, porque cualquier otra cosa los saca-. La poca relación con la música y el desconocimiento era una dificultad.

[...] Esa autoridad de la escritura, de la transcripción, va hasta cierto punto. [...] Me parece que donde más hay que incidir es en los modelos de análisis que se aplican, donde sí hay falencias. En primera instancia cuando digo –me sigue pasando en la [universidad]- “analicemos esta música, pero analicémosla de oreja”, la falta de partitura limita a los estudiantes –una “partiturodependencia”: la dependencia del documento escrito-, y tienen pocas herramientas para ponerle nombre e incluso para detectar lo que escuchan (B. M., Diario de campo).

El testimonio de B. M. es congruente con lo que afirmó C. G. sobre cómo la lectoescritura y la oralidad apelan a procesos cognitivos diferentes, así se utilicen dentro de la misma práctica. A continuación compartiré un fragmento de una de las entrevistas con M. C., que puede dar luz sobre la complejidad de dichos procesos, pues su experiencia evidencia unas maneras particulares e individuales, pero muy esclarecedoras, en que estos pueden interactuar.

Dijiste que uno sabe tocar lo que sabe leer. ¿Alguna vez has tocado música a oído, o que no esté escrita, u otro tipo de música, en general? Sí, empecé muy tarde a hacerlo, pero lo que pasa es que mi práctica musical siempre ha sido como dos vidas. He cantado toda la vida y tocaba guitarra (muy poco clásica), como para acompañarme, y son cosas que no tengo escritas. [...] En cuanto a la memoria, me cuesta aprenderme piezas en la flauta porque estoy muy acostumbrada a estar leyendo, por mi práctica, pero me sabía el Réquiem de Mozart o la Pequeña Misa Solemne de Rossini completas cantadas. Me costaba llevar las habilidades de un lado a otro.

Con la flauta empecé a hacer otras cosas mucho más tarde. He hecho bastante de improvisación libre, pero siento que se requieren habilidades diferentes a la memoria y a la ubicación tonal en el instrumento, porque en la guitarra uno se aprende las posiciones y va moviendo los dedos, pero en la flauta no te ves los dedos, así que no tenía referencia visual de cosas que no están escritas. Por ejemplo, para aprenderme un concierto de Mozart de

memoria, en flauta, me aprendí las notas cantadas; cantaba las notas de memoria en mi cabeza mientras tocaba.

La improvisación libre requiere más bien la escucha del otro, la imitación del otro y [...] las posibilidades tímbricas que tiene el instrumento, más allá de las melódicas, que son las que me cuestan trabajo cuando no están escritas. [...] Improvisar tonalmente me costaba mucho más trabajo que improvisar atonal, o que improvisar libre, y ahí habla un poco de esta constricción porque, claro, [...] este tipo de cosas no se leen, entonces como que lo que me cuesta trabajo es lo que sí se lee, cuando no está allí la partitura (M. C., Diario de campo).

R. J. me contó un chiste que de alguna forma hace eco de lo que expresó M. C. sobre la forma en que los procesos cognitivos ocurren distintamente dependiendo de la práctica característica de un instrumento dentro de un contexto dado. Va así: “¿sabes cómo callar a un pianista? Quítale la partitura. Y ¿sabes cómo callar a un guitarrista? Ponle la partitura” (R. J., Diario de campo). Más allá de su apreciación humorística, el chiste manifiesta una distinción -por supuesto caricaturizada- entre las prácticas típicas de estos dos instrumentos por el contexto histórico propio de cada uno.¹⁰¹

Si bien el caso de M. C. no es paradigmático en la medida de que cada músico lidia de manera particular con la interacción de los diferentes procesos cognitivos involucrados en su quehacer musical, sí es un buen ejemplo del condicionamiento que una práctica cerrada puede ejercer sobre nuestros procesos de creación, e incluso sobre nuestros procesos mentales. Desde una experiencia alternativa, A. D. comentó que:

El enfoque tan teórico de la [universidad] me ha permitido entender muchas cosas, pero transformándolo totalmente. Es más la perspectiva y el enfoque analítico que la teoría establecida, a pesar de que esa perspectiva venga de otra concepción de la música. [...] Sin embargo, hace mucho dejé de entenderlo desde el pentagrama, para entenderlo desde las posturas de las manos, que es como se entiende y como es la flauta. Lo otro ya es una abstracción que viene desde otro lugar. [...] Esa perspectiva más musicológica y sistemática

¹⁰¹ Si bien la guitarra es un instrumento legitimado dentro de la academia, al no ser un instrumento propiamente orquestal, no conlleva necesariamente el mismo respeto que un instrumento como el piano, según relataron J. C. y M. C. Ninguno de ellos adhiere a esa jerarquización -manifiesta de alguna manera en el chiste- y no es normativa, pero ambos la percibieron durante su formación.

me ha servido para entender cosas, pero desbaratándola mucho; no es imponerle otra teoría específica de otro ámbito (A. D., Diario de campo).

Hay dos cuestiones relacionadas que quiero abordar a partir de lo anterior. La primera, es la epistemología divergente que expresa A. D. al decir que dejó de entender la música que estaba estudiando desde el pentagrama, para entenderla desde las posturas de las manos –relacionable con lo que M. C. expresó sobre su entendimiento de la guitarra-. Esto, en otras palabras, presume el cambio de un paradigma estricto de comprensión racional, propio de la formación musical institucionalizada, por una comprensión más inclinada hacia lo corporal –la cual no excluye el raciocinio, pero no lo prioriza-, asociada normalmente con la mayoría de los contextos por fuera de ese tipo de educación.

Esto no quiere decir, no obstante, que A. D. haya hecho una sustitución de paradigma, sino una transformación de la perspectiva desde la que ha captado su complementariedad, que le ha facilitado “lugares divergentes de entendimiento” (A. D., Diario de campo). Como él mismo expresó, el valor que obtuvo del énfasis teórico de su formación, realmente yace en la abstracción de una lógica analítica que, extrapolada a otros contextos, permite superar los límites de la teoría específica¹⁰² para aplicar el tipo de relacionamientos que propone a otros tipos de música. Como expresó B. M., “una herramienta de esa teoría puede llegar a ser superútil si uno la saca de ese contexto y la pone en el otro. [...] La herramienta no es la misma porque la música no es la misma” (Diario de campo).

Sin embargo, y esto me lleva a la segunda cuestión, es que, si bien A. D. pudo abstraer las lógicas de su formación teórica para extrapolarlas a otros contextos, esto se debe a una virtud individual –aunque no exclusiva de él, por supuesto-, más que al resultado del diseño pedagógico de la práctica didáctica característica de la formación musical en las instituciones de educación superior.

¹⁰² Aunque ya exploré la cuestión en el segundo capítulo, es relevante recalcar que la teoría –en singular- que se utiliza en la educación musical formal, se reduce a preceptos legitimados en el ámbito académico por pertenecer históricamente a la teorización de la música académica elaborada por figuras reconocidas dentro de esta tradición. Es también importante recordar la pretensión de universalidad con la que cuenta, que hace eco de las narrativas hegemónicas exploradas en esta investigación.

Debido a múltiples factores -que pueden incluir desde la falta de preparación pedagógica de los docentes, condiciones laborales precarizadas para los mismos, hasta requisitos curriculares inadecuados-, en la formación musical, al igual que en la educación en general, frecuentemente se valoran más los resultados que el proceso de los estudiantes. Sin adentrarme en el tema, pues amerita una reflexión profunda, esto conlleva que las formas de evaluación –que realmente son de calificación para la acreditación, pues la evaluación implicaría un seguimiento del proceso individual de cada estudiante- favorezcan una forma de enseñanza y aprendizaje en donde la memoria tiene un papel prioritario sobre la comprensión. De esta manera, el desarrollo de la capacidad de abstracción necesaria para extrapolar lógicas de las herramientas teóricas específicas a diferentes contextos termina siendo un ejercicio voluntario y personal de cada estudiante para el que no se le prepara realmente.

En consecuencia, el logocentrismo que caracteriza la formación musical académica, aunado a la subsiguiente exaltación de la teoría, se concibe desde la narrativa institucional como una exhibición de un interés por el desarrollo intelectual del estudiante, que –puede argumentarse- es mayoritariamente inane en la práctica. Afirmo esto, pues, por una parte, la exclusión de la mayoría de prácticas musicales de los currículos universitarios impide que los estudiantes tengan la posibilidad de pensar las herramientas teóricas –ya suficientemente específicas- dentro de otros contextos para desarrollar la capacidad de extrapolarlas y realizar abstracciones de sus lógicas; por otra parte, la caracterización implícita de las músicas populares como músicas que son supuestamente básicas y no tienen un interés analítico conlleva un obstáculo para un acercamiento efectivo de este tipo cuando eventualmente surja la intención de llevarlo a cabo, pues la persona probablemente recurrirá a un uso descontextualizado de las herramientas teóricas específicas que conoce, pero sin la capacidad –ni la necesidad, podrá pensar- de adaptarlas.

Hay ocasiones, como la que expuso A. D., donde un entendimiento corporal es necesario y primordial, incluso si se quiere complementar con un entendimiento racional. Reitero que hago esta distinción en aras de facilitar el análisis de estas

nociones epistemológicas, aunque adhiero a la reflexión de L. M.: “me parece muy complicado trazar esa línea muy moderna entre cuerpo y razón, porque uno no piensa sin el cuerpo. No sé cómo hemos hecho para inventar y sentir que eso está aparte” (Diario de campo).

Aunque esto pueda ser obvio para alguien que toque un instrumento, quien lea esto y no haya tenido esa experiencia podría ignorar la manera en que la construcción de los instrumentos resulta en lógicas interpretativas particulares que tienen una incidencia en lo que se puede hacer musicalmente con éstos, así como en las maneras más naturales de pensar esas acciones. Dicho esto, la falta de legitimación del cuerpo como componente epistemológico en la educación musical formal, obnubila con frecuencia esta dimensión en el aprendizaje instrumental hasta llegar al punto de generar limitaciones como las que relató M. C.

Hay otra cuestión derivada de la aparente contradicción entre el logocentrismo de la academia y la frecuente incapacidad –o desinterés- de abstracción presente en la misma. T. E. trajo a colación en nuestra entrevista que “los libros que tienen un montón de escalas de abajo para arriba solo aburren al estudiante, pues se da cuenta de que es lo mismo siempre, entonces ni lee, ni aprende técnica, ni nada” (Diario de campo). Si bien él hacía referencia a éstos en el ámbito del jazz, este tipo de libros de “técnica básica” no son ajenos a algunos de los mal llamados métodos que se utilizan en la educación musical formal.

T. E. aludió a estos libros criticando la tendencia de complejizar conceptos teóricos que realmente son sencillos, congruente con la legitimación que se busca desde la música frente a otras disciplinas intentando asemejar sus lógicas, también frecuentemente logocéntricas, una vez se introduce en el ámbito académico formal –como expresó también L. M.-. Dada su sencillez conceptual, la dificultad del uso de los conocimientos teóricos estriba en su extrapolación a contextos y situaciones musicales diversas. No obstante, como no es esto lo que generalmente se trabaja en la academia, lo que se presenta a menudo es la complejización innecesaria de conceptos sencillos y una desconexión de éstos con la práctica.

T. E. aseveró que “me parece entonces incomprensible estudiar modos seis meses, si se tienen en cuenta las relaciones lógicas como parte del aprendizaje. En ese sentido ¿en dónde está la academia y en dónde está el negocio?” (Diario de campo), preguntó haciendo referencia, no solo al tipo de libros mencionados –que muchas veces se comercializan como “métodos completos”-, sino a los tiempos dedicados en las universidades al estudio de ciertas cuestiones, con sus costos económicos correspondientes –en el caso de las universidades privadas o de las públicas que no garantizan gratuidad-.

Continuando con la crítica a la complejización injustificada, comentó su experiencia con “chavos que llegaron salidos de academia que querían improvisar, y lo que hice básicamente fue descomplejizar el asunto. [...] Simplificar es liberador”, dijo, añadiendo que “te puedo dar todo mi conocimiento en una hora” (T. E., Diario de campo), y no porque sea poco lo que sabe, sino porque –reitero- la dificultad yace en su aplicación y no en su conceptualización. En otras palabras, es principalmente una cuestión de expresión –aunada a un componente emocional, ausente en la teoría-, y no un reto de racionalización.

Con respecto a la potencial disyuntiva entre las capacidades conceptuales y las expresivas, R. J. comentó:

A veces hay gente muy buena conceptualmente, pero no tiene la técnica para realizar, o lo realizan de una manera muy pobre, o simplemente está repitiendo. [...] La única manera en que entiendo a fin de cuentas el arte es una actitud que podría llamar ¿poética?, que para empezar es una cierta actitud que no podría yo darte una razón racional de ella. La poética es como un demonio o algo que tienes dentro que quiere salir. [...] A mí me sirvió mucho tocar guitarra con los cuartos de tono por eso mismo, porque siempre me encantaron los microtonos, pero me parecía que los usaban feo, de una manera muy teórica, mientras yo venía con eso del blues (R. J., Diario de campo).

Sin necesidad de profundizar en una explicación sobre microtonos y las maneras típicas de “doblar” las notas en el blues -en el que algunas de sus notas características están por fuera del sistema de afinación temperado hegemónico-, incluí esto último porque hace explícito un problema común con la racionalización prevalente en los procesos creativos en el ámbito académico: la exaltación de la

complejización teórica deviene en que ésta anteceda a menudo en importancia al resultado sonoro, lo cual funciona normalmente en detrimento de éste y de su potencial expresivo. En un caso como el del blues, paradigmático en este sentido, la emoción y la expresión yacen precisamente en aquello que no puede dilucidarse estrictamente desde la teoría, por lo que puede argumentarse que el valor superlativo de ésta en la academia representa un ejercicio vano de supuesta intelectualidad, que en la realidad muchas veces exhibe su futilidad práctica.

T. E. y R. J. son músicos veteranos mexicanos con más de 60 años y C. S. tiene 19 y es colombiano. Destaco esta información para poner en perspectiva la semejanza de sus percepciones con respecto a la complejización y el énfasis en los conceptos teóricos, y su aparente desbalance con una preocupación -evidentemente carente- por su uso práctico.

[En la academia] a uno no le enseñan prácticamente por qué funcionan las cosas y por qué suceden. [...] Llega un punto en el que ya solo se sienten como planas: uno ya no está aprendiendo, solo está memorizando cosas y ya, y no sabe ni siquiera cómo se aplican en la vida real, ni qué sucede.¹⁰³ [...] “Llene esto, haga esto, *apréndase* esto” [énfasis suyo]. [...] Todo el mundo puede memorizar cosas, pero comprenderlas es otro asunto; ayuda a mejorar el uso que puede llegar a tener.

Algo que noto mucho, mucho, demasiado, que [...] se me hace excesivo en la academia musical, es como la arrogancia musical de que toda cosa tenga su término como hipermegaespecífico, con palabras hipercomplejas, que son cosas como tan sencillas, o por ejemplo que sobreexpliquen alguna cosa. [...] Un esfuerzo de tratar de sobreanalizar y sobreteorizar todo, que no veo que tenga que ser así, porque, por ejemplo, muchas músicas de otras partes del mundo ni siquiera están escritas, y son mucho más complejas que las cosas que, por ejemplo, estoy viendo ahorita. [...] Sí, no sé... se me hace como muy arrogante, de tratar como darle la explicación a todo porque “esto tiene que ser así” y “porque yo lo digo” (C. S., Diario de campo).

¹⁰³ Con respecto a esto, me parece pertinente traer a colación un ejemplo de M. C. Es común en las instituciones de educación superior dedicar uno o más semestres de las clases teóricas al estudio de cierta música de Bach, particularmente sus corales, que hacen parte de cantatas. Sin embargo, “no recuerdo si alguna vez escuchamos cantatas completas para ver dónde estaba el coral para contextualizarlo; a ese nivel de descontextualización se llega” (M. C., Diario de campo).

La observación de C. S. sobre la complejidad de otras músicas que “ni siquiera están escritas”, hace patente cómo la pretensión de intelectualidad propia del ámbito académico, devenida de su logocentrismo, ha interiorizado la noción de que la música escrita conlleva por su naturaleza una mayor complejidad. Es claro que C. S. está criticando esa idea; sin embargo, su manera de expresarse da por sentada la presunta complejidad mayor de lo escrito, al enfatizar esa característica de la música –que ni siquiera es realmente un elemento musical- para comparar la complejidad exhibida por otras músicas.

C. S. también reitera la autoridad impersonal de lo escrito y la autoridad personal del docente que lo utiliza como referencia, en términos congruentes con los regímenes semióticos detallados anteriormente según la propuesta de Van Leeuwen. Así, el logocentrismo no es solo una cuestión epistemológica sino una expresión de relaciones de poder. Adicionalmente, incide en la concepción misma de la música, cuyos componentes teóricos adquieren un valor supremo con respecto a los demás. Siendo que, como ya he mencionado, la teoría utilizada en la academia fue desarrollada en torno a la música de tradición académica y no es directamente extrapolable a otros contextos, la supremacía de los componentes teóricos en la apreciación de la música deviene en una supremacía de la música “teórica” producida en este ámbito.

Esto hace eco de las narrativas hegemónicas exploradas en torno a la música académica, pues como expresó M. C., “creo que el elitismo también pasa por este lado de pensar que se requiere de un conocimiento superior para la música académica” (Diario de campo). Un conocimiento que, aparte de su presunta superioridad, asume un carácter hermético por las barreras de acceso mencionadas para perseguir una educación musical formal.

Debido al énfasis y preeminencia que da a la teoría, la formación musical académica, particularmente en las instituciones de educación superior –por requerir por su marco normativo del componente investigativo para la acreditación oficial de estos programas- ha fomentado la proliferación de una racionalización tácitamente imperativa del acto creativo para legitimarlo como producción artística. En

consecuencia, el material sonoro está con frecuencia subordinado a una racionalización del proceso de creación de la que muchos somos críticos pero de la que, por la coerción punitiva de la calificación académica, nos hemos visto forzados a participar.

La reflexión sobre las decisiones artísticas, si bien propuesta de otra manera podría conducir a cavilaciones interesantes sobre los procesos personales –algo a lo que me referiré más adelante-, deviene en la práctica en la obligación de una justificación forzada en términos teóricos que frecuentemente son ajenos al proceso creativo personal del músico, pero cuyo uso es exigido por imposición de los maestros. Al respecto, varios colegas (C. S., J. C., J. J., M. P. y M. L.) coincidieron en una experiencia que J. J. ilustró de forma concisa:

“Tuve suficiente en la [universidad] de hablar paja sobre mis obras. De todos modos, aunque no era tan así, [en Alemania] también había una racionalización e hiperpoetización de intenciones bastante más simples: ‘quieres hacer una obra con luces y computadores; está bien’. No haría falta decir todo lo otro sobre las interacciones del cosmos y bla bla (J. J., Diario de campo).

En la misma línea, M. L. comentó que, durante su seminario de composición, varios de sus compañeros solo llevaron partituras a mano -incluso gráficas- y nunca audio (Diario de campo). Esto, más allá de la racionalización vana del proceso creativo mencionada por J. J., manifiesta una instancia de logocentrismo llevado a sus últimas consecuencias, con la notación sustituyendo efectivamente a la música.

Por otra parte, las partituras gráficas aludidas por M. L., a menos que incluyan instrucciones escritas con palabras, son, valga la redundancia, representaciones gráficas que no indican elementos musicales entendidos convencionalmente, por lo que podría argumentarse que el proceso creativo no es tanto de quien realiza la partitura, sino principalmente de quien se inventa la manera de interpretarla. Así, en casos como el que él menciona, es la justificación racionalizada de la partitura la

que le otorga valor como creación artística, pues en ese momento no existe como materialidad sonora concreta, ni siquiera en potencia.¹⁰⁴

Ahora bien, aunque estos colegas coinciden en su percepción –que comparto- de la distancia entre la racionalización forzada del proceso creativo y el resultado del mismo, otro compositor compartió una experiencia más equilibrada entre éstas.

Creo que sí le daban mucha importancia a la racionalización, pero estaba bien balanceado, porque también le daban mucha importancia a la expresión. Eso fue lo que sentí. Me parecía que penalizaban los dos extremos: tanto al que racionalizaba demasiado, pero el resultado sonoro no funcionaba –incluso lo penalizaban más, creo-, como al que lo hacía de forma más intuitiva, pero un poco más desordenada respecto a la escritura de las notas (M. R., Diario de campo).

Aunque -habiendo sido instruido por las mismas personas- discrepo de su percepción sobre el valor adjudicado a la racionalización y la expresión, encuentro interesante que su impresión sobre el carácter punitivo de la calificación académica sea similar –evidente en su uso del verbo penalizar-. Puede decirse que, incluso si sintió el peso de la verticalidad de otra manera en su proceso creativo, no percibió su sometimiento a ésta de forma muy diferente en términos académicos. No obstante, dentro de la misma academia es importante destacar la labor de profesores que procuran generar espacios para procesos reflexivos más libres, despojados de estos ambages e imposiciones, como deja ver este fragmento de entrevista en el que L. M. alude al taller de improvisación libre que dirige B. S.:

Según lo dices, no se siente como si las reflexiones fueran para justificarse, sino para entender su proceso de pensamiento. ¿Es así? “Sí, definitivamente no era trabajo argumentativo. No es como que lo tengas que defender. Era un seguimiento a la cadena de pensamiento: a sus sensaciones, sus emociones, sus preconceptos, sus expectativas, sus asociaciones... era una conciencia de la experiencia” (L. M., Diario de campo).

¹⁰⁴ Aunque esta postura es debatible, la sostengo porque no tendría sentido un límite para las posibles interpretaciones de una representación gráfica, teniendo en cuenta que la transformación de estímulos visuales en estímulos auditivos es heterogénea incluso para las personas con sinestesia.

Ahora bien, como comenté anteriormente y como manifiesta el relato de L. M., la reflexión sobre los procesos creativos no tiene por qué ser la racionalización y justificación forzosa de decisiones artísticas que mencionaron mis colegas compositores, que podría explicarse como una búsqueda de legitimación de la disciplina frente a otras profesiones en el ámbito académico. Estas reflexiones pueden también plantearse como una oportunidad, no para intelectualizar vanamente el proceso creativo –ni complejizar innecesariamente lo que con frecuencia es muy sencillo-, sino para comprender por qué ciertas decisiones llegaron a tener sentido, por qué otras no, y procurar un aprendizaje propio y también para quien pueda tener algún interés.

No me parece que toque descartar el discurso, pues me parece valioso saber qué estaba pensando el artista. Me parece que da dimensiones diferentes de entendimiento a la obra. Igual que pasa por conocer o no la forma sonata, o procesos de producción de audio. [...] Puede que sí se pasen un poco en el afán de legitimarse. [...] Sí me parece que es importante que los intérpretes y compositores escriban sobre sus procesos porque puede ser superenriquecedor –por eso hice una tesis doctoral-, pero no considero que sea necesario para relacionarse con la música. También entiendo que no todos quieren ni tienen por qué hacerlo. Me parece que es formativo, pero no un asunto que se le tenga que pedir a todos (M. C., Diario de campo).

Una de las maneras en las que se ha propuesto fortalecer estas reflexiones en el ámbito universitario es por medio de “la noción y práctica de la investigación-creación, como un proceso de indagación que tiene como resultado un producto artístico y no necesariamente un producto mediado por la escritura” (Santamaría-Delgado et al., 2011: 110-111). Considero importante recalcar nuevamente el carácter imperativo del componente investigativo requerido de los programas de música dentro de la normativa universitaria, así como señalar que esta última no contemplaba –y en casos todavía no lo hace, o no de forma adecuada- las particularidades de una carrera como la música para generar este tipo de producción académica, pues “no existe consenso sobre la creación artística como proceso de producción de conocimiento” (ibid: 110). Sin embargo, debido a la homogeneización de las formas de producción de conocimiento –logocéntricas-legitimadas en la academia en general, incluso esta forma más específica se ve

normalmente sometida a la elaboración de un texto como medio principal de difusión y/o acreditación. Comparto un fragmento de entrevista que dilucida esta problemática.

Partiendo de lo que es viable dentro de ese marco normativo universitario al hablar sobre investigación-creación, ¿no se corre el riesgo de reforzar la narrativa de que lo que es música y arte es lo que se escribe, y que es analizable en esos términos? Sí, desafortunadamente esa es una de las partes más complicadas de la investigación-creación. Se refuerza la idea de que el conocimiento es el que se siembra desde lo escrito. Ese logocentrismo se radicaliza en esa perspectiva, no por la condición de la investigación-creación, sino por su condición como investigación, por lo que tiene el principio de ser un conocimiento comunicativo, transferible; porque todos tenemos conocimientos y experiencias empíricas en los que generamos un saber, pero el estatuto de todo conocimiento investigativo –es un principio kantiano del conocimiento- es que se puede transferir, y así es que se vuelve conocimiento “científico” [comillas suyas], en el sentido más genérico. Esa idea viene también de una cuestión tecnológica, pues la idea -y la posibilidad- de capturar y transmitir conocimiento por otros medios realmente es muy reciente. Hay unos dispositivos que antes eran imposibles. Entonces [la investigación-creación] sí radicaliza un poco, pero no había otra forma.¹⁰⁵

Ahora, el principio de la investigación-creación no es legitimar; no es cualificar la producción artística. La cualificación artística -es decir, la obra es importante, trascendente, innovadora: su cualidad como arte-, solamente va a recibir esa legitimidad en un ámbito que es el ámbito cultural. [...] Eso es algo que a la investigación-creación nunca le ha interesado sustituir. [...] Lo que se quiere es hacer transmisible de una manera clara el conocimiento a través del cual se produce arte. Cualifican el proceso de generación de conocimiento –hay conocimientos de muchos tipos (humanos, estéticos, técnicos, políticos, etc.)-, pero no la obra. Eso es lo que se le pide al profesor, pues esa capacidad de generar conocimiento es la que se transmite al estudiante para que éste pueda generar sus propias formas [de

¹⁰⁵ Actualmente Minciencias -Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia- reconoce la puntuación académica que puede derivar de productos netamente artísticos, y no solamente científicos: “lo más dicente de cómo han cambiado las cosas en términos de institucionalidad, es que hoy podemos hacer eso, y en nuestras universidades nos lo reconocen como puntuación académica, y Minciencias también. Como los profesores tenemos también ese desafío de mantener nuestra puntuación académica en ciertos estándares para poder mantener nuestro escalafón académico, entonces es importantísimo que eso haya sucedido en estos últimos años” (G. M., Diario de campo). Cabe aclarar que esta situación es particular del posgrado, pues en el pregrado no se ha presentado en general esta apertura a otro tipo de productos académicos.

producción artística y de conocimiento]. Esa distinción [cualificar el proceso y no la obra] es muy importante. (C. C.,¹⁰⁶ Diario de campo).

Esta aclaración hace patente que este no es un ejercicio de racionalización vano o de justificación de decisiones artísticas para legitimar y validar un producto final, sino constituye un testimonio de los caminos recorridos durante el proceso creativo para alcanzar la realización de una intención expresiva. Como expresó S. C., “no es racionalizar por racionalizar, sino es ver si esa racionalización sirve para encontrar salidas diferentes a las que hubiera pensado si no lo hubiera hecho” (Diario de campo). Si bien este ejercicio puede fácilmente distorsionarse por una inclinación logocéntrica, no excluye en absoluto la reflexión sobre aspectos que no sean técnicos ni teóricos, como son la influencia de lo emocional y lo corporal como parte indisoluble de los mismos.

A pesar del valor que tienen propuestas como la investigación-creación para la legitimación de la producción artística como un tipo de producción de conocimiento dentro de marcos normativos institucionales en los que, en general, existe una gran ignorancia sobre la música como disciplina,¹⁰⁷ la asociación del conocimiento con la escritura sigue pesando bastante en el ámbito académico –no solo el musical-, limitando sus prácticas. Esto no solamente conduce a una restricción del tipo de procesos creativos que pueden llevarse efectivamente a cabo en estas instituciones, sino que tiene un impacto directo en el reforzamiento de una hegemonía epistemológica que jerarquiza los modos de producción de conocimiento y, de paso, a las personas que los representan.

¹⁰⁶ Música y filósofa colombiana, con amplia trayectoria docente, que ha dedicado buena parte de su producción académica a la investigación artística y la gestión del conocimiento.

¹⁰⁷ C. C. comentó el gran logro que significa que estas discusiones –sobre la producción académica de las artes- se hayan vuelto internas en las universidades, pues ya superaron en algunos casos una etapa propositiva y ahora buscan su implementación con estatutos docentes que tienen una especie de anexo para artes. No obstante, señaló que “para los profesores no ha sido fácil, y menos por la ignorancia que hay en general frente a las artes”. Como ejemplo, me contó sobre un rector de universidad que, tras una solicitud de unos arcos históricos para un proyecto de investigación, les “preguntó que ‘cuánto es que costaban los palitos esos’. A ese nivel es que se ha tenido que dar esa discusión, entonces no ha sido fácil ni para las universidades ni para los profesores” (C.C., Diario de campo).

En este sentido, A. D. afirmó que “la notación sigue siendo lo que diferencia al músico del músico tradicional. El real músico es el que puede notar, el que no aprende de oído. Está todo eso superjerarquizado. [...] Y [el otro] puede ser un putas, más que cualquiera, cuando hace música -que es lo que se supone que hace un músico-. Pero no; es que el man no sabe música porque aprendió fue de oído” (A. D., Diario de campo).

Sumándose a esta crítica, B. S. comentó que “hay gente que sabe muchísimo de música, pero dice ‘no, yo es que no sé de música porque no sé leer una puta partitura, ¿no?... nosotros mismos nos ponemos nuestra propia zancadilla, anulando, digamos, como gran parte de nuestra esencia” (Diario de campo).

Considero importante resaltar lo que dijo B. S. sobre que, en ocasiones, son los mismos músicos “analfabetas” quienes demeritan sus capacidades artísticas por su desconocimiento del sistema de notación. Estos casos manifiestan la reproducción de la narrativa hegemónica logocéntrica que, ya interiorizada, normaliza su percepción de sí mismos como músicos de segunda categoría, deslegitimados por no saber leer o escribir músicas que históricamente no han sido leídas o escritas, ni han tenido la necesidad de serlo. Esto, implícitamente, significa que la música y los músicos de primera categoría corresponden a la práctica musical paradigmáticamente relacionada con la escritura, es decir, la música académica, con lo que se refuerzan las construcciones semióticas en torno a esta música que resultan de procesos hegemónicos más amplios. Para ejemplificar esto, podemos observar brevemente un símil con el lenguaje.

Exponiendo las formas en que se presenta el colonialismo interno, González Casanova menciona, entre otras, la discriminación lingüística. Para este efecto, incluye la cita “era gusano hasta que aprendí español” (González Casanova, 2006: 203). Si bien describirse como gusano puede ser una forma particularmente fuerte de denominar una categoría social inferior, la fuerza de la caracterización no la hace esencialmente diferente a la valoración de inferioridad que se adjudica al músico que no sabe leer y escribir música y que, por lo tanto, no hace parte –no ha aprendido- la práctica hegemónica (la de la música académica).

En términos generales, podría pensarse en el castellano -reglamentado por la academia (la Real Academia Española)- como esa expresión hegemónica que se impone sobre las múltiples lenguas originarias, de forma análoga a la imposición de la música académica –reglamentada por el modelo de conservatorio europeo- sobre las múltiples expresiones locales en los países latinoamericanos. En consecuencia, la percepción inferiorizada que personas dentro de los grupos subalternizados llegan a tener a veces de sí mismas, responde a la interiorización de esos procesos hegemónicos -coloniales, en este caso- de gran envergadura que se reflejan en dinámicas similares, con consecuencias semejantes, en distintos aspectos de la actividad social.

Así, las prácticas divergentes de aquellas que, por estas relaciones de poder, han adquirido una preeminencia establecida históricamente, no solo se han deslegitimado sistemáticamente, sino que han sido invisibilizadas de la misma manera, haciéndolas ajenas a muchos. Esto explica, en parte, la ortodoxia y el conservadurismo que caracteriza en buena medida la formación musical académica ya que, al ignorar otras formas de concebir la práctica musical por estas dinámicas de exclusión, inevitablemente se repliega en sí misma y en sus lógicas, haciendo inconcebibles otras concepciones y epistemologías.

El logocentrismo y la racionalidad se sobreponen entonces a la oralidad y la corporalidad como posibilidades válidas y útiles de aprendizaje, generando una distancia a veces insalvable con expresiones musicales propias de otros contextos. Como ejemplo de éstos, y a diferencia del ámbito académico, A. D. relató que “en los tres pueblos [indígenas, con los que ha trabajado] yo veo que separar la música y la danza es algo muy complejo. [...] La parte del cuerpo es muy clave para abordar el aprendizaje. No es desde la abstracción, como nos tocó”, recalcando que “hay otras formas de aprender, como las onomatopeyas”. Agregó posteriormente que “en estas comunidades la imitación es un principio reclave en la educación propia, porque además es desde el aprendizaje situado (la fiesta y eso). No solo ven, sino que muchas veces les cogen las manos para mostrarles cómo se siente. Es otra

forma en la que la corporalidad se hace presente. En la imitación poco a poco se va interiorizando” (A. D., Diario de campo).

Si bien este puede ser un buen ejemplo para apreciar una epistemología divergente, no pretendo con él reforzar la distinción dicotómica entre lo indígena y lo occidental -por llamarlo de alguna manera-, o entre lo rural y lo urbano, o entre lo tradicional/popular y lo académico. Por esto, me parece pertinente notar, por ejemplo, el uso de onomatopeyas en las batucadas –muy presentes en los últimos años en contextos urbanos-, así como enlazar el aprendizaje situado y la presencia de la corporalidad que mencionó A. D. con la aproximación pedagógica con infantes que C. G. y M. P. llevaron a cabo –con sus diferencias- en contextos académicos.

Al atañer a cuestiones epistemológicas y a concepciones divergentes de la música, en este apartado exploré solo algunas de las muchas aristas desde las que se puede examinar la disyuntiva planteada entre lo racional y logocéntrico, y lo emocional, corporal y oral. Las reflexiones presentadas exhiben algunas manifestaciones empíricas de la hegemonía de lo primero y los esfuerzos por reivindicar –porque no tendría que haber necesidad de legitimar- lo segundo. De esta forma, las situaciones observadas constituyen solo una muestra de las múltiples vivencias que hacen patente la jerarquía planteada en el ámbito académico a partir de esa disyuntiva.

Quedan por examinarse cuestiones como la escisión entre mente y cuerpo/emoción que implica la racionalización extrema de procesos creativos; la frecuente brecha entre esta última y la percepción auditiva del material sonoro; la enseñanza de preceptos teóricos estilísticos de la música académica como supuestos axiomas acústicos; las diferencias que se presentan entre la multiplicidad de percepciones espontáneas posibles ante un estímulo musical, y la percepción delimitada que se establece como posible y legítima a partir de una concepción hegemónica de la música; entre muchas otras situaciones.

Así mismo, señalo la pertinencia que tendría un examen detallado de la parcialidad propia del logocentrismo característico de la academia, pues solo algunas formas de notación se han legitimado dentro de ésta. Por ejemplo, la tablatura, un sistema

de notación que se ha usado ampliamente durante siglos –con transformaciones, claro-, sobre todo para instrumentos de cuerda pulsada como la guitarra, se considera en el ámbito académico como una forma menor de lectoescritura, argumentando su falta de especificidad –lo cual podría admitirse antaño, pero debatiblemente en la actualidad, pues siempre se puede complementar con la audición de la música representada-.

Esto incide, a su vez, en la percepción mencionada previamente de la guitarra como instrumento y de los guitarristas como instrumentistas dentro de este ámbito, patente en el chiste contado por R. J., así como en la mención por parte de J. C. de que “nadie respeta a los guitarristas”, lo cual siente como un fenómeno internacional manifiesto en la menor visibilidad que se otorga a los concursos de guitarra en comparación a los de otros instrumentos (Diario de campo).

Si bien la importancia de la lectoescritura por encima de la exploración o la inmersión en la música y los instrumentos es normativa en la educación musical de adultos, no es exclusiva de ésta, aunque haya mencionado previamente ejemplos en los que la corporalidad y el aprender haciendo priman en la formación de infantes. Como un ejemplo de imposición logocéntrica violenta, T. E. me contó su experiencia de niño junto a sus hermanos: “las clases [de piano] no duraron mucho porque los cuatro teníamos buen oído, y a la hora de tocar, ya nos sabíamos las piezas de memoria y a la maestra le chocaba porque no estábamos leyendo y nos pegaba con una regla en las manos, entonces le agarramos aberración a la lectura y nos hicimos a un lado” (Diario de campo).

Si bien el uso de la violencia física ha disminuido en las últimas décadas como “suplemento pedagógico”, relatos como el de T. E. no son excepcionales en las experiencias de formación de los músicos, y su abundancia ameritaría en sí misma un estudio detallado. No obstante, sin omitir lo aberrante que resulta el ejercicio de violencia física contra niños para propósitos supuestamente didácticos, hay violencias más sutiles ejercidas por medio de la reproducción de las narrativas hegemónicas sobre la música.

Entre estas violencias, una destacable es el reforzamiento de distinciones sociales por medio de la concepción de que la música académica solo puede ser apreciada cabalmente por personas con un conocimiento teórico sobre la misma que distingue su percepción de la del público lego. El evidente condicionamiento de la apreciación estética a la acumulación previa de un capital cultural -legitimado particularmente por su pretensión de intelectualidad- reproduce en esta noción una dinámica excluyente y elitista que inferioriza a quienes no han podido acceder al privilegio de una educación musical formal, o que no han tenido un acercamiento a la “alta” cultura. En consecuencia, se ubica a estas personas en un eslabón menor de una jerarquía social cuya estructura está históricamente construida por sus élites, y que busca naturalizar la asociación de los sectores subalternos con una menor intelectualidad, justificando su inferiorización.

Al respecto, B. S. comentó sobre los museos –escenarios excelsos de la “alta” cultura- que “yo a veces voy, y escucho las palabras [dice en susurro] ‘no entiendo’. [Nuevamente en voz normal] no hay que entender nada. ¿Qué le mueve? ¿no?... ‘no, pero no me gusta’. Bueno... está bien” (Diario de campo). No obstante, los procesos hegemónicos y sus narrativas derivadas hacen palmario que, de hecho, no está bien. De lo contrario, B. S. no habría escuchado en repetidas ocasiones esas palabras en susurro –como con vergüenza-, y no sería ni siquiera la palabra “entender” –porque no es apreciar, gustar, conmover, impactar, u otro verbo- la que se usaría.

Así, la preeminencia que desde la academia se ha atribuido a la racionalidad y a su entendimiento tácito como el resultado de la acumulación de un capital cultural determinado y específico, representa en la práctica una dinámica de exclusión que favorece la segregación social y que con frecuencia es palpable, con más o menos fuerza, en los espacios de circulación de la música académica.

3.4. Percepciones del ámbito de la música académica y sus dinámicas

Si bien ya me he referido a algunos aspectos de las dinámicas presentes en torno a la música académica -tanto explorando la terminología de la que disponemos para discutir sobre ella, como examinando epistemologías y concepciones de la música que se invisibilizan o se amplifican dependiendo de su adherencia a narrativas hegemónicas-, en este apartado compartiré algunas percepciones de mis colaboradores que dilucidan mejor esos y otros aspectos de dichas dinámicas para profundizar un poco más en ellas.

Con respecto a éstas, S. O. aludió a un planteamiento de Geoffrey Baker (2022) que aclaró algo que ya intuía, pero que no tenía claro: la ideología de la música clásica. “Las músicas siempre significan algo, y van promovidas o difundidas y consumidas con ideologías, con algunas valoraciones, con criterios de juicio o criterios de valor; siempre. No es posible consumir una música sin juicios de valor. Ni una música, ni una comida, ni la ropa... nada. El mundo es siempre significativo, así sea explícito o implícito” (Diario de campo).

Como un pequeño inciso, aunque entiendo el uso que Baker hace del término ideología como “esa parte de la cultura activamente interesada en establecer y defender estructuras de creencia y de valor” (Fallers, citado en Geertz, 2003: 201), opté por no emplearlo en esta investigación. Tomé esta decisión considerando que el entendimiento del término como “sistemas de símbolos en interacción, como estructuras de entretrejiditas significaciones” (Geertz, 2003: 182) -congruente con la perspectiva semiótica planteada-, puede verse opacado por su uso cotidiano más extendido en la actualidad, que refleja la distorsión caricaturesca que han hecho de él actores de la política. Debido a esto, hoy en día –patentemente- “ni siquiera en niveles más abstractos y teóricos, en los que el interés es puramente conceptual, desaparece la noción de que el término ‘ideología’ se aplica apropiadamente a las ideas de aquellos ‘que tienen opiniones rígidas y siempre erróneas’” (ibid: 175), ni se evita “tratar la ideología como una entidad en sí misma, como un sistema ordenado de símbolos culturales en lugar de discernir sus contextos sociales y psicológicos” (ibid: 173). Fue la preocupación por estos últimos la que me condujo

a hacer referencia a las construcciones semióticas de las que hacen parte narrativas que dan cuenta de procesos sociales diacrónicos más amplios, y que conllevan una perspectiva potencialmente más flexible y profunda, a mi parecer.

Dicho lo anterior, concuerdo con la consideración de los juicios de valor y la carga semiótica que conlleva el consumo de cualquier expresión cultural, incluida la música. Entre estas valoraciones, S. O. destacó la idea de que “la música clásica es cultura, es una manera de civilizar la gente, y por eso es la que se suele llevar a las comunidades¹⁰⁸” (Diario de campo). A partir de esto –junto a otros aspectos explorados de la narrativa hegemónica-, como presunta herramienta civilizatoria y de culturalización, la música académica ha sido teñida con una noción de progreso y de potenciación intelectual que se ha integrado e interiorizado en el imaginario colectivo. Para constatar esto puede observarse la expresión de esta narrativa como estrategia de venta, manifiesta en el éxito comercial que ha significado el supuesto “efecto Mozart”.

La interiorización de esta asociación de la intelectualidad con la música académica –y los instrumentos que la representan- es tan extensa, que hasta los niños la reproducen. De pequeño, J. J. comenzó a tocar batería, y no piano, porque éste le parecía “muy ñoño” (Diario de campo). Yo mismo fui objeto de burlas por parte de otros compañeros -por la misma razón- cuando en el colegio escogí piano en la clase de música en vez de, por ejemplo, guitarra. Esta asociación específica del piano con la música académica y subsiguientemente con una pretensión de intelectualidad, persistía –no sé si aún lo haga- en los ámbitos escolares y más allá de éstos, sin importar que el piano y los teclados sean instrumentos que se utilicen en géneros tan variados como el metal, el jazz, el tango, el blues, el rock, el pop, el

¹⁰⁸ Esta noción, muchas veces cobijada bajo el término “sensibilización”, refleja una dinámica paternalista y colonial que hace eco de las narrativas musicales sobre la música académica como una expresión superior - intelectual, espiritual y técnicamente- que sirve, no solo para civilizar, sino para pacificar las juventudes subalternizadas. Desafortunadamente me veo en la obligación de posponer una merecida reflexión al respecto por cuestiones prácticas, pero no quiero omitir señalar el debate activo que en torno a esta cuestión está sucediendo en Colombia por la intención del gobierno –a pesar de los reparos de músicos y académicos- de implementar una política para la música a la medida del sistema venezolano.

hip hop, y muchísimos más, lo que demuestra la prevalencia de una narrativa específica y no de una realidad empírica en la percepción del instrumento.

Debido a esta supremacía ideológica, si se quiere, cuando E. A. dijo que “la academia es un punto de partida como muchos”, o cuando A. D. expresó que “la academia finalmente es solo un agente dentro de muchos que están ahí circulando, solo que lo tenemos ahí pues como culturalmente muy enaltecido”, considero que soslayaron la magnitud del impacto de esto último (en particular E. A.).

El lugar privilegiado del que goza la academia la ubica en una posición de poder, ya que la prerrogativa de avalar la producción de conocimiento –incluido el artístico- es a su vez la potestad de legitimar y favorecer intereses, concepciones, epistemologías, prácticas, identidades, etc., por encima de otros que quedan tácitamente subsumidos, subordinados u obliterados en el proceso. Teniendo en cuenta que cualquier proceso hegemónico es una negociación asimétrica perenne, puede explicarse por qué es tan común en el ámbito académico la reafirmación de estas narrativas de superioridad de las prácticas que se identifican como propias de él. Un ejemplo de esto es la enfática asociación de la música académica con una complejidad intelectual cuya comprensión requiere de un conocimiento hermético y especializado.

Es importante aclarar, sin embargo, que dicha complejidad es entendida de maneras muy específicas, basadas en juicios de valor coherentes con las narrativas hegemónicas. A partir de éstas, en la formación musical institucionalizada se determinan ciertas formas de presentación de ciertos parámetros musicales como susceptibles de ser vistas con alguna profundidad intelectual legitimada, mientras otras se perciben inadecuadas para este propósito. Así, por ejemplo, una secuencia de acordes sencilla y efectiva carece de interés si no es disruptiva con respecto al manejo armónico convencional -omitiendo el análisis de las razones de su efectividad-, de la misma forma que un buen *groove*,¹⁰⁹ si es rítmicamente sencillo, no es objeto de análisis si carece de desplazamientos métricos, polirritmias, u otras

¹⁰⁹ Este término, a grandes rasgos –pues es muy difuso-, define una sensación rítmica que incita contundentemente al movimiento corporal.

formas de complejización rítmica –omitiendo, igualmente, indagar en una explicación de su potencia-.

Hablando en relación con esto sobre cómo el énfasis de ingeniería de sonido (en el caso de su universidad) tiene una apertura que lo distingue de los otros énfasis de la carrera de música, J. D. mencionó que “esa mentalidad [abierta] ayuda a pensar la complejidad de una forma diferente. Grabar punk puede no ser muy complejo musicalmente, pero tímbrica y sonoramente puede serlo. [...] En la [universidad] sí me parece que en composición la complejidad sí es parte de la estética en la que basan el currículo” (Diario de campo).

Considerando las dificultades que puede acarrear el pensar la complejidad como criterio estético –porque puede entenderse, en principio, de múltiples maneras-, interpreto lo último que dijo J. D. como una acotación previa de las posibilidades del resultado estético por la reiteración y exigencia de las mismas ideas representativas de complejidad musical, basadas en el tipo de delimitación mencionada previamente. Esto implica una limitación de recursos que es coherente con la restricción de recursos semióticos impuesta por las narrativas hegemónicas.

La especificidad de la complejidad exigida y su valoración descomedida –igual que la del requisito de su apreciación especializada- hace que, efectivamente, represente un conocimiento hermético del que el público lego o insuficientemente informado no puede participar, constituyendo una barrera de acceso a la experiencia artística. Esto produce una dinámica de exclusión que deviene en un elitismo palpable en el ámbito de la música académica, respecto al cual comparto otro fragmento de la entrevista con M. C.:

El elitismo que mencionas en la música contemporánea, ¿cómo se da? Hay una cosa también como de ‘la música contemporánea se tiene que entender’, como que ‘solo mis amigos iluminados y yo entendemos esta obra’, cuando es posible que la obra... o sea, te puede no gustar, es como... se puede entender el concepto que tiene e igual puede no gustarte. [...] Tiene que ver con el prejuicio de ciertos músicos más tradicionales de que todo es ruiditos y tampoco se abren a entender qué es lo que está pasando. Pero, por un lado, por este intento de [...] legitimar la propia práctica y las ideas musicales, y hacer estos discursos así supercomplejos para legitimarlo institucionalmente y también frente a los

públicos, va surgiendo también esta idea de que es una música muy cerebral y de que hay que tener un conocimiento previo para entenderla y para disfrutarla.

[...] Incluso en cosas como por fuera, ¿no? Yo le mandé mi recital de grado a mi abuelo, y él me dijo 'me gustó, pero yo soy un campesino ignorante y [...] no logré entender y no podría decirle mucho más, pero me gustó' y yo le decía 'pero es que no hay mucho más que decir, o sea, si le gustó, le gustó, y lo que no le gustó, está bien que no le haya gustado'. [...] Existe esta creencia en el propio público de que –también para la música clásica- hay que tener un conocimiento para acceder a ella, y que no es posible simplemente sentarse y disfrutarla –o *no*- o no, exacto, y que está mal, aparte, no disfrutarla, cuando [...] no te tienen que gustar todas las sinfonías de Mozart, y no por eso no estás entendiendo la forma sonata.

[...] Habrá quien quiera poner a Wagner para trapear, y no estar pensando en la profundidad de la obra de arte completa, sino simplemente estar escuchando la musiquita. La funcionalidad se la da uno y no tiene que ver con la complejidad del discurso que se haya pensado, sobre todo porque también hay una diferencia entre práctica y discurso a nivel de complejidad: hay obras que cargan con un discurso muy pensado y que están muy academizadas por los términos técnicos que utilizan para elaborarlo -en una música de la que se espera que tenga ese discurso-, pero al mismo tiempo hay productores –y también compositores e intérpretes, porque en la música popular se tiene la idea de que los que trabajan son los productores- de pop que hacen cosas muy pensadas y complejísimas, pero tal vez no escriben ensayos al respecto. También hay cosas complejísimas a nivel interpretativo y coreográfico, por ejemplo. Hay una complejidad que está presupuesta en unas músicas y que les da cierto estatus, y que no está en otras, a pesar de que también es probable que exista, tal vez no en los mismos términos, pero también está (M. C., Diario de campo).

Desde una perspectiva divergente, M. R. afirmó que:

Cuando se dice que alguien no entiende la música, es porque hay un juego de materiales musicales que están haciendo algo que la persona que está escuchando no identifica -no entiende el juego-. Puede ser mejor pensar eso que en el lenguaje [como símil de la música]: un juego del que usted no conoce las reglas, y no es sensible a qué es lo que se supone que debe escuchar. Creo que eso es algo que evidentemente aleja a la gente de la música contemporánea porque las músicas de masas siempre tienen las mismas reglas. [...] La música que en su momento fue música de masas como la ópera, o las formas del clasicismo, tenía reglas muy claras que las masas conocían, y por eso era música que tenía más éxito. La música contemporánea ha llegado a un punto de diversificación tal, que cada obra tiene

sus propias reglas y criterios de funcionamiento, y eso aleja al público, evidentemente (M. R., Diario de campo).

Personalmente suscribo más a la percepción de la cuestión que expuso M. C. Por un lado, si la conexión con el público se tratara de un conocimiento previo de las “reglas del juego”, se puede argumentar que no habría habido en ningún momento de la historia adeptos numerosos de las nuevas músicas –entendiendo el término literalmente-, y la gran mayoría de los movimientos musicales urbanos de América del último siglo son un testimonio claro de lo contrario. Además, la música académica contemporánea -como vimos en el segundo capítulo- no surge en un vacío, y sus reglas –que las tiene, así discursivamente se sostenga a menudo lo contrario- ya deberían haber logrado ser lo suficientemente conocidas como para haber establecido una conexión más amplia con el público después de un siglo de circulación. Después de todo y a grandes rasgos, la noción de un resultado musical devenido de una racionalización y complejización del proceso compositivo -de nuevo, restringidas a representaciones musicales particulares-, marcadas por una intención transgresiva, existen en esencia desde los movimientos musicales europeos de los albores del siglo pasado.

Adicionalmente, de aceptarse lo afirmado por M. R. sobre las reglas de juego como prerrequisito para una apreciación positiva, no podría darse el caso -que he vivido en carne propia, y he presenciado por varios alumnos y compañeros- de un gusto espontáneo por músicas nunca antes escuchadas, diferentes a los referentes propios del bagaje musical personal. Recuerdo específicamente el caso de un alumno al que le mostré “música de ruiditos”, como la llamé, y que le gustó mucho sin haber escuchado nunca algo así (explicitación hecha por él).

Teniendo en cuenta lo anterior, la complejidad -que no es exclusiva de la música académica- y el desconocimiento de códigos específicos, se vuelven una excusa bastante endeble para justificar el desapego de la mayoría del público de esta música, no obstante la ubicuidad de tal razonamiento. Puede decirse, en este sentido, que la pretensión de unicidad que acompaña a menudo las racionalizaciones extremas de la música académica contemporánea, responde más

a una reproducción de un discurso artístico manido que enaltece la disrupción, la transgresión y la intelectualidad como valores estéticos, pero que en la práctica resulta con frecuencia en la homogeneización paradójica de prácticas que comparten explícitamente estos conceptos –restringidos, como ya he comentado, en sus posibilidades de representación musical-.

Esta narrativa de la complejidad configura un sofisma que se repliega en sí mismo para justificarse. M. L. se expresó en este sentido al decir que “pasa que, o usted no lo entiende, o usted no entiende que sí lo está sintiendo como arte porque siente esa repulsión, entonces no hay pierda” (Diario de campo). En la misma línea, B. S. afirmó que “el arte se vuelve de unos elitistas, o del que no entiende, cuando no debería ser así; cuando debería ser una experiencia completamente... que celebre esto ¿no? El estar vivo” (Diario de campo).

Sin embargo, por el contrario, con frecuencia los circuitos artísticos en los que se mueve la música académica son ambientes en los que se hace palpable cierta hostilidad, pues en ellos muchas veces se respira la dinámica elitista descrita hasta ahora. Ésta marca los acontecimientos musicales como ocasiones predilectas para la ostentación de capital cultural y, consecuentemente, de prestigio social. Como aseveró J. C., “somos un nicho reducido y las personas que les gusta la música clásica, muchas veces les gusta simplemente por vanidad y no porque sientan realmente una química y que vibren con eso; otros sí es que tienen un apetito intelectual que los lleva a querer saber más sobre la música clásica” (Diario de campo) -resalto la reproducción de la narrativa hegemónica interiorizada que implica la asociación de un apetito intelectual con una inmersión en la música académica-.

Al respecto, el relato de G. M. es muy ilustrativo. Hace un tiempo él hacía conversatorios previos a algunos conciertos de música académica en una franja de programación especialmente asequible en la Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA) de Bogotá. Teniendo en cuenta esta experiencia, comentó:

Me sorprendía el nivel de conocimiento que tenían algunas de las personas que asistían - sin tener formación en música-, haciendo preguntas que no me harían mis estudiantes universitarios, a partir del conocimiento que adquirirían por ir a estos conciertos, apropiándose

de un espacio que está bastante democratizado. Eso habla bien de cómo cuando un espacio tiene la suficiente apertura y es asequible, hay un interés genuino por ese tipo de espacios. En ese sentido, no pienso que haya un factor a priori que determine el tipo de público “adecuado” para ese tipo de conciertos. En la BLAA encuentro una gran diversidad que me encanta.

Pero en espacios como el Teatro Mayor, que tiene una programación superinteresante —y también es de mis espacios favoritos en Bogotá—, admito que por el costo de la boletería y lo que implica en tiempo y dinero ir al sitio, sí es una población menos diversa. [...] Muchas veces, por ejemplo en alguna ópera, o en alguna cosa por ese estilo que se haya presentado en el Teatro Mayor Julio Mario Santodomingo, uno se encuentra con mucha gente del medio, por decirlo así -volviendo a ‘ser elitistas’, ¿no?-, gente que está en el medio musical y que va a este tipo de eventos, y muchas veces en la discusión, por ejemplo, yo no necesariamente reconozco tanta propiedad sobre lo que se está opinando frente a las obras, como sucede en algunos de esos conversatorios que te decía en Luis Ángel Arango, sino más bien casi que como un aval social. Es decir: ‘yo vengo a esta ópera porque la gente del medio viene y porque es importante’.

Digamos que toda esta idea también del roce social en este tipo de espacios parecería todavía tener un peso contundente en América Latina, o tal vez en todo el mundo, y a lo que voy con eso es a que sí ve uno el tipo de público que va, más por lo que significa socialmente estar en una ópera de estas, o en la llegada de alguna agrupación que viene de, qué sé yo, de Alemania, o de Noruega, o lo que sea, que por un verdadero interés en la música.

[...] Obviamente tocaría hacer un trabajo riguroso sobre el tema de formación de públicos en distintos escenarios en Bogotá, pero volviendo al tema del elitismo, yo creo que sí se nota que hay espacios en los cuales esas pretensiones —desde las mismas etiquetas, desde los mismos protocolos con los que vamos a ciertos conciertos, desde el mismo esnobismo que hay a la hora de decirle a la gente que se calle entre movimientos, etcétera- ahí se nota mucho que hay actitudes que nos han invitado casi que a segregar. Nos han invitado a segregar en la medida en que si le decimos al de al lado que se calle porque yo sí detecté que estamos entre movimientos y no se acabó la obra, entonces estoy mostrando lo culto que soy, ¿no? Yo sí sé que aquí todavía no era de aplaudir, aunque internamente lo hubiera dudado, ¿no?

Ese tipo de actitudes, que se han perpetuado tanto en los protocolos de escucha de la música clásica, hacen que prácticamente seamos convocados a segregar, convocados a demostrar lo cultos que somos, y sí, siento que eso es muy recurrente aquí en América Latina. No sé, no me atrevo a hablar como a nivel global, pero en contextos latinoamericanos parecería ser esa una actitud recurrente (G. M., Diario de campo).

Incluyo otros dos fragmentos de conversación que complementan esta percepción:

También hay una cuestión de identidad. Muchas personas que se meten con estas músicas experimentales, hay una suerte de sentirse erudito, de decir 'ah, es que yo soy una persona culta, entonces yo sí entiendo estas músicas', y entonces van a los conciertos de música experimental para sentirse... que pertenecen a esa sección de la cultura 'que sí puede comprender esas músicas que no pueden entender estos primitivos que escuchan reggaetón' (C. V., Diario de campo).

Cuando estabas en el concierto de [música académica contemporánea] ¿cómo percibiste el público que había ahí? Hipermeegasuperarrogante. Horrible; es horrible. [...] Estábamos superincómodos porque era gente con cara de culo todo el tiempo, con esa aura de hablar de cosas hiper [hizo un gesto que denotó pretenciosidad]... horrible. Lo detesto; lo detesto. Era así todo el mundo, como defendiendo que esa es la forma absoluta de música y que esto es como lo superior actualmente. No sé... se me hace, de nuevo, como muy arrogante (C. S., Diario de campo).

Algo similar ocurre con cierto tipo de jazz –el más academizado, podría decirse-, como observó T. E.:

Cuando hablabas de los "jazzistas", ¿por qué las comillas? [Risas] Yo siento que desgraciadamente ese título se vuelve muy elitista y creo que es un error, porque lo que ofrecía originalmente el jazz era libertad: una libertad de expresión, pero una libertad de expresión que animaba a la libertad de expresión de la gente que participaba como público como bailarines. Se subían a bailar... era como un movimiento de libertad de expresión, [pero] se ha convertido en una cosa muy elitista (T. E., Diario de campo).

Resalto la similitud de las percepciones expresadas, así las reacciones ante el fenómeno vayan desde una simple observación hasta una repelencia visceral. La última, sin embargo, hace patente una especie de exclusión inversa que puede ocurrir cuando el público percibe una dinámica que lo desdeña. En este sentido, en vez de someterse a la dinámica de ostentación de prestigio social y consecuente jerarquización a la que se ve expuesto, parte del público se sustraerá de ésta, apartándose de estos eventos. Esto, considero, puede explicar mejor la escisión del público general con la música académica –sobre todo la contemporánea- que la supuesta distancia generada por la incompreensión de su complejidad.

La presunta intelectualidad superior adjudicada a la música académica a partir de las narrativas hegemónicas no solo conlleva pretensiones de complejidad hermética, sino una noción de progreso teleológico que la concibe como el pináculo de un desarrollo evolutivo lineal de la música, con el que varios movimientos musicales –especialmente en la primera mitad del siglo XX-, paradójicamente, se identificaron. J. D. mencionó al respecto que en Alemania “sí hacen una claridad que no hacen en [Colombia], y es que la línea recta de la historia de la música [como también la piensan] deja de existir después de Schönberg. No se puede decir que después del minimalismo viene la nueva complejidad, ni nada así. No se puede decir que eso es progreso, porque no. Es como un rizoma”, y añadió que siente que “en la [universidad colombiana] ven un panorama donde Fluxus y Stockhausen nunca convivieron, o no estaban parados sobre la misma época” (J. D., Diario de campo).

El historicismo musical distorsionante de la realidad historiográfica sobre el que se han sustentado estas autodeterminaciones teleológicas de ciertos movimientos musicales ha sido fuertemente criticado en las últimas décadas por diferentes autores como Cook (2013) y Taruskin (2008). Ellos señalan -en otras palabras- que estas tergiversaciones o incluso fantasías históricas han sido producto de intereses por establecer y perpetuar ciertas narrativas insertas en procesos hegemónicos particulares, para los que ha convenido esta visión lineal del desarrollo musical, por su carácter exclusivo y jerarquizante.

Si bien esto representa una faceta importante de las dinámicas de exclusión observadas en esta investigación, señalo el trabajo de autores como los mencionados para una profundización concienzuda sobre el tema. No obstante, rescato la importancia del valor de la noción de progreso, identificada con las “vanguardias” artísticas, para referirme a otra percepción común sobre esto en torno a la música académica.

Siendo que el progreso en el arte -como se institucionalizó a partir de las posturas rupturistas de los movimientos artísticos de la primera mitad del siglo pasado- está íntimamente ligado con una cualidad transgresiva, la producción artística se legitima

en buena medida por exhibir dicha característica. No obstante, esto es un rasgo bastante contradictorio de la “vanguardia” musical pues, “habiendo dejado de ser marginal y crítica del orden dominante como en el periodo más temprano del modernismo, y habiéndose establecido a sí misma, no solo ha menoscabado su razón inicial de ser, sino que también debe continuamente legitimar su posición presente de subsidio oficial ante la ausencia de un público extenso” (Born, 1997: 4).¹¹⁰

Esta noción de progreso hace imperativa una pretensión de transgresión que, sin embargo, se ha codificado en formas restrictivas de representación musical establecidas tácitamente, por lo que ha resultado en una homogeneización de una práctica cuya característica es supuestamente la oposición a lo establecido. Esta paradoja ha conducido a una “ortodoxia de la vanguardia”, como la denominó R. J., que es característica de la música académica contemporánea y que hace parte de la percepción palmaria de elitismo devenida de la necesidad de los “verdaderos vanguardistas” de legitimarse constantemente como puntas de lanza del desarrollo intelectual artístico. En otras palabras, “la vanguardia absoluta y toda esta elite de compositores que no más se escuchan y se aplauden entre ellos” (R. J., Diario de campo).

Las ideas expresivas rupturistas de antaño, devenidas en una noción de la transgresión como estándar y valor supremo en sí misma, han hecho del rechazo de elementos estéticos convencionalmente agradables y del desdén por el público general una especie de norte y medalla de honor. Reconozco que esta es una generalización injusta porque muchos músicos académicos contemporáneos crean sus obras a partir de exploraciones genuinas y sensibles guiadas por intereses expresivos personales que pueden distanciarse de esa visión, pero la planteo así ya que es representativa de una narrativa hegemónica que sí es manifiesta en el

¹¹⁰ La autora escribió esto en el marco de su investigación sobre el IRCAM (Instituto de Investigación y Coordinación en Acústica/Música), en Francia. Sin embargo, la recepción de subsidios para esta música es proporcionalmente mucho menor en Latinoamérica, lo que conduce a pensar que la contradicción en esta región se fundamenta sobre todo en el aferramiento y legitimación de una posición de prestigio.

ámbito académico, como atestiguaron mis colaboradores y a los que sumo mi experiencia.

Como ejemplo de esto, hablando sobre sus años como estudiante de composición en una de las universidades observadas, C. V. relató que en ese momento “el coordinador era [...] un tipo que estudio en el IRCAM, en Francia. Él viene con esa estética así muy radical de... ‘si suena bien está mal’ [risas]. O sea, si suena bien a una primera escucha, está haciendo algo mal” (Diario de campo). Resalto que esta experiencia -al menos en algún punto de la formación académica- no dista mucho de la que tuvieron con algunos docentes M. L. y P. M. (Diario de campo), o incluso yo mismo, así como muchos otros colegas.

De esta manera, la dinámica elitista y excluyente en torno a la música académica no solo es enajenante para el público, sino a menudo para los mismos músicos que participan en ese ámbito. Siendo que éste es, por defecto, el entorno de acción natural para los músicos que persiguen una educación formal en las instituciones de educación superior, este enajenamiento es causante de frustraciones artísticas y personales de cuyo impacto se ha desentendido la academia históricamente, al adjudicarlas implícitamente a falencias personales del músico en formación. El relato de C. V. da luces sobre esta situación.

Lo que pasa es que quizás la forma en que se plantea dentro del conservatorio es [...] demasiado autista, para mi gusto. Es una vaina ahí como de volverse un ermitaño [...], como tratando de crear genios incomprendidos que... a mí me parece que profesionalmente eso es una catástrofe porque, pues claro, lo que hace es sacar un montón de músicos frustrados, un montón de gente que hace música que nadie quiere oír [...] y además arrogantes, encima de todo lo sacan a uno diciendo [en tono autoritativo] “no; usted es un gran compositor” y nadie quiere oír la música de uno, pero [en el mismo tono] “yo soy un gran compositor, lo que pasa es que estos imbéciles no me entienden”, y eso es un error fatal porque pues hace que la gente no... salen un montón de bichos raros que no pueden vivir de eso, como entre frustrados, pero también denigrando a la sociedad porque no es suficientemente avanzada para entender el lenguaje, entonces... [volteó los ojos] (C. V., Diario de campo).

Complementando esto, S. O. expresó:

Me parece muy absurdo que sigamos formando gente dizque en composición erudita. Es un campo que en el mundo nunca se consolidó. Llevan cien años tratando de formar públicos. Yo les digo: ya desistan, ya no los formaron. ¿Hasta cuándo van a seguir insistiendo? Y menos en Latinoamérica, y en Colombia, pues menos. Ni siquiera las orquestas que hay les tocan el repertorio. Dentro del mismo departamento de música, la gente no los quiere oír. Es una realidad. ¿Entonces eso pa' qué? [...] ¿Qué hacen el 99%? Dar clase en una universidad formando otros compositores. Reproduciendo el molde, pero las plazas ya se llenaron. [...] Ni siquiera los intérpretes le prestan atención a lo que hacen los compositores; están es tocando Beethoven (S. O., Diario de campo).

En mi experiencia y la de muchos otros compositores jóvenes, es efectivamente una realidad que no hay un interés de la mayoría de nuestros colegas por escucharnos. Sin embargo, planteo esta pregunta: si se impone la adherencia a un modelo de vanguardia ortodoxa que delimita nuestras posibilidades creativas a recursos que con frecuencia no son pertinentes a nuestras intenciones expresivas, en esos casos ¿por qué querrían oírnos nuestros colegas -o el público-, cuando nosotros mismos no queremos hacer la música que estamos haciendo? Admito, nuevamente, que parto de una generalización. No obstante, considero que la ubicuidad de esta experiencia coercitiva y la subsiguiente frustración artística y personal concede formular el interrogante.

Si bien toda corriente musical es excluyente por definición –por lo menos en términos estéticos-, la dinámica excluyente propia del ámbito de la música académica no se circunscribe en absoluto al material sonoro propiamente dicho. Como expresó M. C., “no solo son las formas de producción musical, sino los espacios de enunciación, los espacios en los que ocurre, que suelen estar ligados al público que los consume – que, por supuesto que está ligado, primero al consumo cortesano, y luego al consumo burgués-” (Diario de campo), los que determinan esta dinámica. Esta determinación está sustentada en las narrativas sobre la música exploradas en el transcurso de este trabajo, en las que se reproducen procesos hegemónicos que derivan en la normalización de la supremacía de una expresión musical particular, con toda la construcción semiótica diacrónica asociada a ella y las consecuencias sociales que conlleva.

A partir de las percepciones de mis colaboradores sobre estas dinámicas propias del ámbito musical académico, espero haber esbozado un panorama claro de algunas facetas que conforman las experiencias comunes alrededor de dicho entorno. Éstas, como consecuencia de las narrativas hegemónicas sobre la música, están teñidas por un elitismo excluyente basado en la acumulación de un capital cultural específico como distinción de prestigio social, que ha devenido en una escisión del público y de muchos músicos con este ámbito –especialmente de la música académica contemporánea-. Este entorno, en consecuencia, se ha hecho cada vez más ensimismado y endogámico, al punto de que “pasa mucho -que es algo que, dependiendo de su personalidad, puede ser genial o si no muy fastidioso- que cuando usted va a un concierto de música contemporánea siempre se encuentra con la misma gente, así sea en Bogotá o París, que son ciudades grandes” (M. R., Diario de campo).

La contradicción entre el lugar preeminente de la música académica arrogado por las narrativas hegemónicas, y la proporción de su consumo por parte del gran público, indica cómo su supremacía está cimentada en una valoración sesgada que tiene sentido por formar parte de procesos sociales que exceden tanto lo académico como lo musical, pero de los que éstos aspectos hacen parte activa y en los que tienen una incidencia importante que para muchos puede pasar desapercibida.

Si bien hay muchas aristas desde las que puede observarse esta problemática, en este capítulo he explorado diferentes facetas que permiten observar cómo las concepciones y epistemologías hegemónicas de la música han sido instrumentalizadas como elementos de segregación y jerarquización social, y cómo han contribuido efectivamente a reproducir, interiorizar y normalizar desigualdades sociales, por medio de violencias simbólicas manifiestas en “una arbitrariedad cultural cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases” (Bourdieu y Passeron, 1996: 25-26).

En el siguiente capítulo observaré con mayor detalle cómo estas narrativas se inculcan y reproducen en la formación musical en las instituciones de educación superior, y algunas maneras en que se presentan las dinámicas de exclusión, tanto

por el ejercicio de violencias simbólicas sutiles, como por acciones poco disimuladas de censura, obstaculización del disenso, u obliteración de la diferencia. Esto, en contradicción patente con las narrativas de inclusión, desarrollo artístico e impacto social que oficialmente defienden estas instituciones.

4. CONTRADICCIONES DE LA FORMACIÓN SUPERIOR EN MÚSICA

Los programas de licenciatura en música de las universidades –no solo de las observadas- muchas veces sostienen explícitamente la pertinencia y vigencia de sus programas educativos y su valiosa incidencia en el ámbito cultural y social. Algunas de estas instituciones lo expresan en términos grandilocuentes, otras de manera más escueta, y otras -hay que decirlo- prescinden de arrogarse facultades más allá de sus resultados académicos directos. Estas declaraciones pueden aparecer como parte del perfil de egreso del estudiante, como un componente de la descripción del programa general, o en los objetivos de la licenciatura, pero en cualquier caso es un elemento conspicuo en los espacios de los que estas instituciones disponen para quien busque información sobre sus programas de educación en música.

Incluyo algunos ejemplos que exhiben a grandes rasgos esta narrativa institucional y la similitud de ésta entre diferentes universidades. Los extractos corresponden a instituciones de educación superior distintas de seis países latinoamericanos:¹¹¹

La Licenciatura [...] se ha concebido como una propuesta pedagógica **abierta, crítica y creativa**. Se pretende que los docentes de esta licenciatura tengan la necesaria **sensibilidad para entender la complejidad humana** y contribuyan a la formación de un educador musical **acorde con los tiempos por venir** [...]. Esta licenciatura tiene como aspiración **formar integralmente** profesionales de la música capaces de **transformar la docencia** de su disciplina mediante un **desarrollo cualitativo y competitivo**, conforme a las **innovaciones** de los más reconocidos educadores; aptos para la fundamentación teórica

¹¹¹ Si bien las citas corresponden a información pública, omito precisar su fuente por coherencia con la reflexión sobre el anonimato elaborada en el primer capítulo. Agregué las negrillas para enfatizar ciertas palabras o conceptos para la argumentación posterior.

de su labor, en los campos de la Psicología, Sociología y Filosofía, para llevar a sus alumnos a una valoración fundamentada de las aportaciones de la música.

Formar profesionales de la docencia de la música, con capacidad para desempeñarse en la práctica de manera **innovadora**. [...] Abordar la actividad docente y de investigación de su práctica profesional a partir del **análisis crítico de teorías, métodos y técnicas educativas contemporáneas**.

El alumno egresado de la Licenciatura [...] contará con una sólida formación vocal sustentada en el **conocimiento** técnico, estilístico, **analítico**, interpretativo, **metodológico y humanístico-social** que le permita cantar profesionalmente y **enriquecer la vida cultural del país** a través de la difusión, la enseñanza y la investigación de la música con una **actitud crítica, ética, creativa, responsable, abierta y con disposición hacia la superación permanente**.

El egresado podrá contribuir al **desarrollo cultural** de nuestro país mediante la creación, la difusión, la actividad docente y la investigación musical.

El Programa [...] se ha planteado como una **alternativa novedosa** que propende por un **estudio integral** de la música, partiendo esencialmente desde un **entendimiento crítico y contextualizado** de los elementos que constituyen este arte, buscando generar un músico **analítico y consciente** de su oficio, de su objeto de estudio, y de **su lugar en la sociedad**. De esta manera, el programa se ha convertido en un referente nacional de la formación musical, ofreciendo al medio cultural [...] unos profesionales en música con **consciencia social** y altamente comprometidos con la excelencia en su oficio.

Formar músicos **íntegros**, con la capacidad de ofrecerle al país aspectos culturales y pedagógicos de calidad que conlleven a **una mejor sociedad**. [...] Aportar desde su ámbito artístico a la solución y afrontamiento de las problemáticas que enfrenta a diario nuestra juventud.

Crea, gestiona y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de las **últimas tendencias** en procesos de formación disciplinar, pedagógica e investigativa en los ámbitos nacional e internacional. [...] Promueve y lidera procesos de **sensibilización** en centros culturales, educativos, públicos o privados de carácter nacional e internacional para la **construcción de una cultura expresiva y estética** a través de las diferentes manifestaciones del arte que trabajen en armonía con el desarrollo sostenible y el medio ambiente. [...] El egresado [...] se empodera de su proceso de construcción del conocimiento a partir de la **contrastación, innovación y emprendimiento**.

Quienes egresan pueden desarrollarse en la música y también como **multiplicadores culturales** en museos, galerías de arte, talleres, teatros, salas de concierto y centros culturales.

En nuestro pregrado los estudiantes proponen **nuevas formas de escuchar y de entender la cultura**, desde la interpretación, la composición y la pedagogía. [...] En el campo de la pedagogía hemos realizado procesos de enseñanza relacionados con proyectos gubernamentales [...]. Allí, varios de nuestros estudiantes han tenido la oportunidad de **llevar la música a comunidades** en situación de vulnerabilidad y utilizarla como una **herramienta de transformación social**.

Formar profesionales de la música de concierto y del jazz con una sólida preparación académica [...], así como en un sustento de cultura general, que les permita desenvolverse adecuadamente en un ámbito profesional que contribuya a la **promoción de la cultura musical en nuestra sociedad**.

Un profesional de esta carrera se puede desenvolver como instrumentista, cantante, compositor o productor, siempre a la **vanguardia** de lo que la industria musical requiere. [...] Nuestros egresados podrán [participar] del **desarrollo cultural** de la comunidad y del país.

[...] tiene como misión formar **ética** y profesionalmente a sus alumnos [...], como también **preservar e incrementar el acervo cultural y patrimonial de la música** [...] y desarrollar la investigación, la composición e interpretación de diversas manifestaciones y obras del arte musical. Para dar cumplimiento a su misión, [...] basa su acción en los conceptos de **universalidad y diversidad** del arte que permita consolidar las distintas culturas musicales. De acuerdo a lo anterior, orienta su labor hacia el cultivo y desarrollo de la música en el ámbito de su disciplina y en el campo de las artes, las ciencias y las humanidades, concretando su quehacer en la formación de excelencia del músico intérprete, compositor o investigador, y privilegiando el **servicio a las personas**.

Formar profesionales con un **enfoque holístico en el área humanística, social y artística**, con sólidos conocimientos que promuevan la creación, interpretación, educación e investigación musical, desde una orientación constructivista, que fomente el **desarrollo de pensamiento crítico, analítico, autónomo**, mediante la generación de conocimientos que contribuyan al **desarrollo social, cultural y musical del país**, con profesionales capaces de generar **propuestas innovadoras** en el ámbito musical. [...] Contribuir con profesionales que [...] **revaloricen la identidad cultural** e integren armónicamente los saberes de la música académica, popular y tradicional.

Estas declaraciones institucionales corresponden a diez universidades diferentes, tanto públicas como privadas, de seis países de la región. Es palmaria la similitud que hay entre el tipo de discurso manejado entre todas, que exhibe componentes relevantes de su propósito declarado: la cualidad abierta, crítica, analítica, autónoma, innovadora y cualitativa de su pedagogía; su enfoque complejo socialmente consciente, ético, responsable y humanístico; su carácter holístico, integral y contextualizado; su papel en la valorización, multiplicación, desarrollo, fomento y preservación de un patrimonio cultural, y en el mejoramiento de la sociedad; su papel como herramienta de sensibilización, de transformación, de superación permanente de la cultura y la sociedad, con miras a un futuro que contribuye a construir desde su vanguardia.

Todo esto con base en la misma jerarquización de las músicas planteada a partir de las narrativas hegemónicas exploradas en los capítulos previos. Frases como “basa su acción en los conceptos de universalidad y diversidad del arte que permita consolidar las distintas culturas musicales”, son incongruentes con un currículo centrado exclusivamente en la música académica, independientemente de que esas narrativas le hayan atribuido a ésta un carácter universal. Si bien no todos los programas de estas universidades se ciñen únicamente a la música académica, en todas sí representa la base de la enseñanza teórica que subordina otras expresiones a su epistemología y conceptualización, aparte de ser la música con mayor presencia curricular. Con relación a esa noción de universalidad, resalto también la alusión a cuestiones como la revalorización de la identidad cultural, el desarrollo y promoción de la cultura, y “la construcción de una cultura expresiva y estética”, en las que se utiliza la palabra cultura -con toda su imprecisión, vaguedad y amplitud- para referirse en realidad a una parte muy acotada y específica de ésta.

Las reflexiones elaboradas hasta este punto podrían dar luces sobre la contradicción manifiesta entre las declaraciones explícitamente expuestas por las instituciones de educación superior, y las narrativas normalmente implícitas que se despliegan en su realidad empírica. Sin embargo, y habiendo incluido hasta ahora estos propósitos institucionales declarados, en este capítulo exploraré algunas

manifestaciones de estas contradicciones a través de las experiencias de las personas involucradas con esta investigación. Si bien ya me he referido al carácter usualmente cerrado, endogámico, vertical, canónico, jerárquico, enajenado y enajenante –entre otras- de este ámbito académico, considero que estas características adquieren una mayor gravedad cuando se oponen tan evidente y paradójicamente a los discursos utilizados por estas instituciones para atraer estudiantes y para legitimar su papel dentro del sistema educativo y la sociedad.

Empezaré por referirme a la innovación presuntamente característica de estos programas, citando al profesor que dirige el seminario de didáctica musical al que estoy asistiendo como parte de la participación observante de mi trabajo de campo: “no hay tradición teórica de la didáctica musical –aunque sí de la práctica- en México, y pasa similarmente en Latinoamérica. La mayoría de producción que se utiliza es de España y Argentina. [...] No ha habido la intención de lograr consensos teóricos, por lo que no hay una base fundamental común. [...] En general, en teoría, no tenemos producción propia; dependemos de la producción de otros” (Diario de campo). Si bien esta afirmación categórica quizás podría confrontarse con excepciones en el campo didáctico –que desconozco, de haberlas-, me parece dicente que el libro que G. M. mencionó como fuente de inspiración para algunos cambios metodológicos contemplados dentro de la reforma curricular propuesta en su universidad, haya sido escrito por dos pedagogos españoles.

Independientemente del origen de las reflexiones pedagógicas –sin restarle importancia, pues reitera la dependencia del modelo educativo de la región a preceptos de otras latitudes (excepto por el caso argentino)-, considero más importante destacar el hecho de que la aplicación de los desarrollos en esta materia ha sido, por lo general, nula o bastante restringida. En este sentido, refiriéndose al sistema educativo mexicano, Díaz Barriga afirmaba que “las regulaciones institucionales para la aprobación de planes y programas de estudio se han alejado ampliamente de los resultados de la investigación educativa” (1997:85).

Si bien este autor escribió esas palabras hace más de dos décadas, una revisión de los currículos de los programas de música de la mayoría de las universidades

demostrará cómo los cambios que han tenido en los años siguientes han sido mayoritariamente marginales y, sobre todo, que no han tenido un impacto estructural sobre los modelos arquetípicos reproducidos ni en sus concepciones pedagógicas o artísticas subyacentes. Por supuesto, como en todas las generalizaciones realizadas en este trabajo, hay notorias excepciones y propuestas divergentes –entre las que revisaré una con mayor detalle posteriormente-, pero todavía sigue presente en la mayoría de las instituciones el modelo educativo hegemónico –en alguna de sus dos posibilidades generales- al que he aludido desde el comienzo, con pocos cambios. Después de todo, "las estrategias de enseñanza responden a procesos históricos, a procesos políticos, sociales, económicos y culturales que no se deben soslayar" (Díaz Barriga 1997: 136), y menos cuando éstos conciernen al establecimiento y reproducción de una dinámica hegemónica como la que hemos estudiado hasta ahora.

Por otra parte, es difícil negar que “en las instituciones educativas se ha llegado a aceptar, tácita o explícitamente, que basta con saber para enseñar” (Díaz Barriga, 1997: 33). Esto, junto al sistema de prestigio que rige el mundo de la música, ha hecho muchos “maestros” de personas que, incluso cuando puedan tener habilidades considerables en su oficio, no necesariamente saben comunicarlas en una interacción didáctica. Este prestigio, adicionalmente, ha conducido a muchos de estos maestros a hacer caso omiso a los programas de estudio, como sostuvo C. V.: “lo que pasa es que también eso como que está muy desdibujado desde lo curricular, y un poco cada profesor va dando la clase enseñando como le da la gana” (C. V., Diario de campo).

Con lo anterior no sostengo, en absoluto, que solo las personas con una formación académica en pedagogía deban fungir como educadores, sobre todo porque hay pedagogos peores en su labor que docentes excelentes sin esa formación. Sin embargo, sí es una realidad bien sabida que la precariedad del campo laboral musical obliga a muchos músicos a enseñar y muchos de éstos carecen de vocación para ello, lo que por supuesto tiene consecuencias negativas en la calidad de su docencia. Adicionalmente, tanto el extendido e ilógico desprestigio de la docencia

como profesión, como la precariedad a la que se ha visto sometida -cada vez en mayor medida-, inciden también en esta problemática. Sin embargo, esto no significa que no haya una inercia frente a la reproducción de modelos didácticos añejos cuya efectividad se ha mostrado carente por décadas.

La consideración de los modelos pedagógicos suscritos tiene una importancia ingente en el objeto de estudio de esta investigación, por ser las instituciones de educación superior lugares preeminentes para el establecimiento y reproducción de relaciones de poder. Debido a que la educación no es solo un ejercicio de acumulación memorística, no puede ignorarse su impacto en la formación de subjetividades. Como afirmó Díaz Barriga:

Podríamos pensar que las pautas que estructuran la conducta del estudiante, y que de alguna manera se aprenden en la escuela, se relacionan con la internalización de los esquemas de autoridad y sumisión, y se vinculan a la docilidad y falta de espíritu crítico de los alumnos; éstos son los aprendizajes escolares; estas son las pautas que modelan la personalidad del estudiante y conforman sus posibilidades futuras de acción. [...] En resumen, los auténticos aprendizajes de la escuela tienen que ver con la estructuración de estas pautas y no con lo que memoriza y repite el sujeto (Díaz Barriga, 1997: 104).

Si se tiene presente que en la mayoría de los casos la enseñanza musical inicia desde la infancia, se pone en relevancia el enorme impacto que puede tener en la formación de subjetividades que potencialmente reproducirán las mismas nociones conceptuales y epistemológicas junto a sus narrativas subyacentes. Así, cuando las instituciones declaran como objetivo el desarrollo del pensamiento crítico y analítico desde una pedagogía abierta, innovadora y cualitativa, no es solo un problema de la educación musical cuando se contradicen en la práctica, sino de la formación de personas que reproducirán pautas opuestas a éstas en la sociedad.

Por razones prácticas no profundizaré en los efectos sociales -más allá del ámbito académico- que la formación musical académica tiene en la reproducción de un pensamiento vertical donde la obsecuencia se hace normativa y deseable, y donde la crítica, el disenso, y la apertura, se obstaculizan o se obliteran. No obstante, comentaré algunas experiencias dentro del entorno institucional académico que exhiben manifestaciones empíricas de esto, en contradicción con la narrativa

promocional de estas instituciones. Esta contradicción es más aguda, a mi parecer, por el hecho de que muchas de estas universidades tienen como parte de su oferta académica el estudio de educación o pedagogía musical, por lo que tendría sentido que las reflexiones pedagógicas y la importancia de metodologías didácticas coherentes se hicieran presentes en la dinámica académica general. Comparto un fragmento de entrevista que exhibe lo contrario:

¿Sientes que había entonces una contradicción entre lo que enseñaban sobre enseñar y como se enseñaba? Sí. En mi énfasis [educación musical] la mayoría de profesores eran muy buenos, porque era gente que sabía de educación y que utilizaba diferentes herramientas y modalidades de enseñar. También como éramos pocos, podían personalizar más las cosas. Yo veía que en otros énfasis eso no pasaba, lo cual contrastaba con lo que nos estaban enseñando en educación sobre que es más valioso algo más personalizado con el estudiante. No todo el mundo aprende igual, entonces hay que encontrar diferentes metodologías, etcétera, que yo veía que era lo contrario de lo que le pasaba a muchos compañeros en los diferentes énfasis, donde profesores decían “esto es así, y punto, y pare de contar, y si no entendió, pues... [gesto de indiferencia]”.

Otra cosa que pasaba es que los profesores de educación estaban muy activos en su medio, informándose, participando en otras actividades, mientras profesores de otros énfasis no hacían más que ser profesores en la [universidad], por lo que no tenían la visión de lo que estaba pasando en la realidad, que es lo que mucha gente de otros énfasis me decía, que iban a enseñarles cómo funciona alguna cosa personas que no lo estaban aplicando en un campo laboral.

Un problema para la carrera es que es muy amplia y que cada énfasis es un mundo aparte, y ni hablar de la experiencia que haya tenido cada quién con los profesores que tuvo. [...] Otra cosa de mi énfasis es que, aun cuando teníamos clases analíticas, los métodos los aprendimos poniéndolos en práctica, haciendo música, y haciendo los mismos juegos que se hacen con los chiquitos. Así aprendimos los conceptos de la metodología, como se le enseña a los niños.

¿Sientes que en la carrera se enseñaba a aprender? En la carrera no, pero en mi énfasis sí. Lo de mi énfasis me servía en mi día a día para las clases del núcleo –por las diferentes maneras que veíamos de analizar, estudiar, practicar, etc.-, pues me permitía buscar las herramientas para hacer funcionar lo que me costaba y optimizar mi estudio. [...] Cuando el profesor da ‘una’ [énfasis] metodología y exige resultados a partir de ella, muchas veces no funciona y los estudiantes se encuentran con un muro (M. P., Diario de campo).

Este relato hace referencia a varias cuestiones con las que mis interlocutores concordaron desde sus experiencias diversas en las universidades observadas en México y Colombia: la necesidad de una interacción didáctica más personalizada; la necesidad de que los docentes tengan conciencia –y participen, idealmente- de la realidad presente de la disciplina, más allá de la academia; la desarticulación entre los diferentes énfasis de la carrera; la aplicación a conveniencia –para bien y para mal- de los programas educativos; la utilidad desaprovechada del aprendizaje práctico, en favor de uno teórico y usualmente descontextualizado que en consecuencia entorpece la capacidad de abstracción; y las metodologías cerradas y verticales que no fomentan y obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico y analítico.

Si bien estos aspectos no configuran una caracterización absolutamente generalizable de la enseñanza musical institucionalizada -pues el mismo testimonio de M. P. indica que no percibía eso del énfasis que cursó-, sí se presentan recurrentemente como cuestiones problemáticas dentro de las experiencias educativas atestiguadas en las entrevistas. Entre estos asuntos, varios contradicen directamente y de forma empírica lo que se sostiene dentro de los propósitos declarados explícitamente por las universidades: no puede haber innovación si hay docentes que no son conscientes de la realidad presente de la disciplina; no puede haber apertura o crítica donde hay intransigencia y verticalidad acentuada; no puede haber una actitud analítica y un desarrollo de la capacidad de abstracción cuando los conceptos teóricos se tratan de forma descontextualizada y memorística, y no se abren (o no suficientemente) a la discusión; no puede haber una formación integral y holística cuando los énfasis de la carrera están desarticulados entre sí, confinando cada especialización a sus propios lindes; no puede haber una aproximación cualitativa cuando los procesos personales de los estudiantes no tienen incidencia en la metodología didáctica; etcétera.

En cuanto a lo último, J. J. comentó que “esa es la discusión: a qué se le exige más, al ‘cumplimiento de los requisitos’ [comillas suyas], o a que sea un producto

chévere” en el que tenga cabida la “búsqueda de los intereses individuales” (Diario de campo). En este sentido, B. S. relató:

El otro día me agarré con un estudiante de composición porque les dije que en composición no aprendían a componer, sino que aprendían técnicas de composición –y lo digo porque también vi ahí composición y he asistido a algunas clases en estos años porque quería aprender algunas cosas más-. [...] Si bien en las clases se hablaba del ejercicio creativo, no era algo que permeara finalmente el ejercicio evaluativo. [...] Al final la gente no pasaba por creativa; la gente pasaba porque cumplió el requisito.

[...] En contraste, cuando estudié en Holanda con un profesor que era mucho más abierto, el ejercicio era como “muéstreme usted qué tiene que decir”. [...] Pero ahí hay una brecha grande [y] para que eso cambie toca cambiar toda la forma en que está estructurado el énfasis. [...] Eso tan cerrado también tiene que ver con la imposibilidad de abstraer conceptos, técnicas y procesos creativos a otros contextos (B. S., Diario de campo).

La experiencia de B. S. en Holanda es en cierta medida similar a la que han tenido J. D., N. M. y J. J. en Alemania (los últimos tres en posgrado; B. S. cursó en Holanda pregrado y posgrado), y M. R. también mencionó su percepción de una mayor apertura en el doctorado que comenzó recientemente en Estados Unidos. No obstante, “en Alemania no es como que todas [las academias] sean igual de abiertas; sigue habiendo unas muy conservadoras” (J. D., Diario de campo), lo que, por supuesto, aplica a cualquier país.

Aunque podría pensarse por estas referencias que esa mayor flexibilidad y apertura es característica de los posgrados –lo cual es cierto, en muchos casos-, en Colombia y México generalmente se ciñen a las mismas lógicas que los pregrados, demostrando una actitud usualmente conservadora en la pedagogía musical del entorno académico latinoamericano. Con relación a esto, comparto un fragmento de la entrevista con J. J. cuando contrastó su experiencia en Alemania con la que había tenido previamente en Colombia:

¿En la maestría cómo sintió ese balance entre requisitos y resultados, o cómo era? Muy distinto. No había requisitos y eso era muy bacano. Solo había una nota, del trabajo final y el concierto. No había exámenes ni otras notas. Lo único realmente importante es el concierto final, por lo que la gente tiene la libertad de aplicar lo que le sirva y no profundizar en lo que no. [...] Muy madura. Eso estimulaba un montón. No había requisitos estéticos

para nada, pero había más o menos una estética común porque éramos muy pocos. Sin embargo, nadie se metía con la estética de uno. Sí hacían críticas, pero no eran por cuestiones estilísticas. [...] Siento que había una claridad estética para que la gente supiera a qué iba, al tiempo que una flexibilidad para que cada quien buscara sus intereses (J. J., Diario de campo).

Con respecto a lo último que mencionó J. J., hay una brecha enorme entre la idea vaga que uno tiene como aspirante al pregrado sobre lo que implica realmente ingresar a una licenciatura en música, y la claridad que uno puede tener posteriormente de lo que puede significar cursar una maestría. J. D., por ejemplo, escogió su universidad (para la licenciatura) porque “me comentaron sobre esta visión de aprender muchas cosas de la música” (Diario de campo), que se explicita en su portal de internet. Por esto mismo, cuando S. O. me preguntó al inicio de nuestra entrevista por qué había estudiado composición, le respondí que “por ignorancia”, entre risas irónicas, a lo que contestó: “sin molestar, son varias personas que han estudiado composición que me contestan lo mismo, igualito, [que lo hicimos] por ignorancia porque pensaban que era otra cosa” (Diario de campo).

En la universidad en la que realicé mis estudios de licenciatura, la concepción restrictiva y coercitiva de la música y del proceso creativo con la que nos encontramos muchos compositores -que otros (menos) no perciben de esa manera-, se acerca a las experiencias de muchos intérpretes, pero se distancia de lo vivido por ingenieros de sonido, musicólogos y educadores, aunque no puedo extrapolar esta apreciación a otras instituciones de educación superior. Sin embargo, las diferentes disciplinas están sujetas a tradiciones académicas particulares y a desarrollos diacrónicos distintos que sí inciden en las maneras en que se desenvuelven las interacciones didácticas en cada una, y su grado de coherencia con los propósitos institucionales declarados. Como ejemplo de esto, J. D. comentó:

El énfasis de ingeniería está mucho mejor planeado y es más actual, y es mucho más abierto a las cosas que uno quiere hacer. [...] Es una profesión que nace en otros tiempos y en otros ambientes. [...] Se me hace que no está como inmerso en ese discurso de complejidad, porque pues, un ingeniero sabe que existen muchas cosas, muchos géneros, muchas maneras de hacer música y que no puede aproximarse a todas de la misma manera (J. D., Diario de campo).

Continuamos hablando sobre las diferencias percibidas entre los énfasis, y en particular sobre los medios dispuestos institucionalmente para la realización de los proyectos académicos. En este sentido, se refirió a la exigencia que se hace a los compositores de innovar y de producir creaciones vanguardistas y complejas, al mismo tiempo que se les niega la posibilidad de acceder a intérpretes de la misma facultad por vías institucionales, teniendo que utilizar recursos económicos propios o favores personales para ese efecto:

Un compositor que no escucha su música, pues no tiene sentido lo que está estudiando... hacerla solo en MIDI,¹¹² como que no tiene sentido para mí. [...] Eso es diferente en Alemania, que sí tienen ensambles universitarios que tocan las obras de los compositores para que unos y otros tengan la experiencia de la vida real, y la universidad se encarga de dirigir la colaboración, incluidos los gastos intermedios que puede haber, lo cual hace más sana la relación entre compositores e intérpretes. [...] Es algo mucho más general [allá]. Hasta para las convocatorias, que suelen ser para colectivos donde todo el mundo queda cubierto. En Colombia los estímulos quedan para una persona que después terceriza (J. D., Diario de campo).

Lo que describió J. D. lo vivimos M. L., P. M., J. J. y muchos colegas que terminamos escribiendo música que probablemente nadie va a interpretar y que consiguientemente nadie va a oír, deviniendo en una frustración patente en muchos por un proceso educativo que se siente fútil y que, como expuso J. D., se aleja de la realidad laboral tanto de compositores como de intérpretes, contradiciendo de forma palmaria los objetivos institucionales declarados. N. M. también aludió a esta problemática desde su experiencia como intérprete:

Los compositores también eran... –pobrecitos, como que estaban aislados ustedes también ¿no?-, y también hay un malentendido, yo siento, y una falta de concordancia en el pensum ¿no? Como que si el fundador de la carrera es un compositor que les está pidiendo a los estudiantes que estén a la vanguardia y no pueden tocar melodías sino todo tiene que ser técnicas extendidas, pero el énfasis de interpretación no les enseña nada más allá del

¹¹² Musical Instrument Digital Interface (MIDI) es un protocolo de comunicación tecnológica. En esta instancia, J. D. se refiere a la escritura en programas de notación con sonidos virtuales que permiten hacerse una idea bastante rudimentaria de cómo sonaría un intérprete en la realidad. No obstante, las técnicas “innovadoras” exigidas a los compositores son casi siempre imposibles de ejecutar en estos programas.

romanticismo, pues... hay una falta ahí de concordancia como en el pensum ¿no? Como de concebirse como una misma facultad (N. M., Diario de campo).

Por otro lado, también hizo referencia a lo poco competitivos, innovadores y actualizados que son énfasis como el de composición e interpretación, nuevamente en contradicción con lo estipulado por estas instituciones:

Con uno de mis profesores [en la maestría en Alemania] he visto lenguaje de programación, y nosotros de ese mundo, poco, poco. Y no he podido. En ese aspecto estamos muy mal. Ahí la jerarquía yo creo que se invierte completamente de la que hablamos ahorita,¹¹³ y es que los ingenieros realmente están re-preparados para el mundo de hoy. [...] Están como conectados en que es un pensamiento contemporáneo, y un pensamiento del sonido, de todo eso [...] pero eso es de extraterrestres en la [universidad] (N. M., Diario de campo).

Con respecto a otra manifestación de esa desconexión de la realidad circundante, S. O. afirmó que “esa es otra muy típica también: en Colombia la tradición de bandas es muy fuerte, pero los compositores de universidad normalmente no aprenden a arreglar ni componer para bandas”. Esto, cabe aclarar, porque “esa ideología de la música clásica te vende que lo importante es la orquesta sinfónica; la banda es de chichipatos. [...] Componer pa’ banda es de segunda categoría, entonces más bien siguen componiendo, aunque nadie les toque” (S. O., Diario de campo).

Los testimonios anteriores exhiben la contradicción frecuente entre las prácticas de compositores e intérpretes y la apertura estipulada. Adicionalmente, muestran cómo las narrativas hegemónicas establecen dinámicas cerradas y delimitadas que convierten frecuentemente la interacción académica en algo un tanto tautológico y ajeno a la realidad. Esto es problemático, no solo por la contradicción que conlleva, sino porque para muchos estudiantes deviene en frustración, constricción e incluso deserción, por constituir un obstáculo arbitrario en el desarrollo del potencial expresivo individual.

¹¹³ Estábamos hablando previamente sobre lo que percibíamos como una organización jerárquica de los énfasis, sobre lo que comentó que “los discursos, digamos, que venían desde lo clásico, eran como ‘los ingenieros no [...] tocan ningún instrumento’; [...] los ingenieros eran como músicos de clase baja para los intérpretes. [...] La pedagogía [...] estaba también a un nivel bien relegado, sobre todo porque era casi inexistente. [...] Siento que los de jazz eran como la gente *cool*, pero yo siento que igual desde el mundo clásico también hay cierta condescendencia como de ‘ellos igual no tocan tanto como nosotros’, que igual me parece medio falso; son solo otras habilidades” (Diario de campo).

En este sentido, y relacionado con el logocentrismo explorado en el capítulo anterior, T. E. planteó ciertos cuestionamientos desde su experiencia como músico autodidacta,¹¹⁴ pero también desde su trayectoria extensa como intérprete que ha trabajado con agrupaciones diversas (incluidas orquestas), junto a músicos instruidos formalmente: “yo no es que recomiende ser autodidacta. Me parece que sí es valiosa la motivación propia, y el concentrarse en las cosas que necesitas. No vas a una escuela a que te den un montón de información y en la que cuesta trabajo hacer todo y encontrar tu camino también” (Diario de campo). Dijo luego con relación a lo último:

¿Qué piensas de cuando dicen que el músico que tiene técnica clásica por defecto va a poder estudiar jazz y otras músicas? Pues técnicamente sí, porque hay cosas muy difíciles de ejecutar en el repertorio clásico y es una música muy específica con la articulación de las notas, por lo que a uno le da esa facilidad, pero los que inventaron el bebop y todo eso no tenían background clásico. Había músicos de los que inventaron el bebop que no sabían leer nada, y sin embargo se crean unas escuelas donde te cobran 40.000 dólares al año para enseñarte algo que inventó alguien que no tenía nada de escuela... Esa parte siempre se me hace muy extraña. [...] Hay gente que inventó su espacio sin ninguna escuela (T. E., Diario de campo).

Profundizó sobre esto a través del ejemplo de Ivan Lins -músico brasileño que se formó como ingeniero químico-. Cuando Lins tuvo su primer hit, según contó T. E., “no tenía la menor idea de lo que estaba haciendo musicalmente”, por lo que decidió estudiar para poder comunicarse con otros, y “encontró una maestra que le enseñó fue a nombrar lo que ya estaba haciendo” (T. E., Diario de campo).

Antes de continuar, me parece importante resaltar cómo se expresa la interiorización de la lógica logocéntrica en la equiparación del conocimiento musical con su conocimiento nominal enmarcado en una teoría hegemónica. En otras palabras, la música ya estaba y Lins ya la dominaba corporalmente –en sus oídos y sus dedos-, pero no fue sino hasta que pudo determinarla nominalmente que -según dicha lógica- llegó a saber qué estaba haciendo. Retomo el fragmento de la entrevista:

¹¹⁴ T. E. fue el único entrevistado que no estudió formalmente en una institución de educación superior.

¿Es más útil pensar entonces la teoría como una vía de comunicación que como un marco de referencia? Yo creo que sí. Para mí es ahí donde falla la academia, porque para que fuera exitosa, desde mi punto de vista, tendría que ser educación personal. Tendría que considerarse al individuo con su expresión innata – ¿por qué se acerca alguien a la música? es una necesidad de expresión-. Cuántas veces no he visto que cuando se agarra una persona que no sabe nada, pero tiene una habilidad ridícula para tocar, y lo meten a una escuela donde le dicen que para tocar lo que quiere tiene que tocar tal y tal, en vez de “ah, ya sabes esto, entonces déjame explicarte por qué estás haciendo esto” y así. Tomar en cuenta la pasión innata y luego agregar la técnica. Y usar la técnica como un medio para ser más elocuente para expresarse. [...] Lo que les sirve es simplificar lo que saben, porque para mí la aproximación que les enseñaron es equívoca. [...] Todo el aprendizaje es importantísimo y toda la información es importantísima, pero no toda la información es importantísima para ti.

[...] Porque no les están dando la oportunidad de ser individuos; los están deteniendo de cierta manera diciéndoles que tienen que aprender esto, y esto, y esto, para poder ser esto, y esto, y esto, y salen de la escuela con increíble conocimiento académico, y sin embargo no saben cómo aplicarlo a lo que ellos querían originalmente ser o decir, porque ya es un revoltijo de información –muy buena información- pero no centrada en el individuo. Creo que ahí falla la academia muchísimo, y me vuelvo a preguntar hasta qué punto es negocio –y entiendo ese parte, porque es casi imposible ser un negocio de educación dedicándose al individuo-.

[...] Para mí es importantísimo desarrollar el vocabulario, pero no tiene que ser el de tal o cual escuela, sino el propio, y lo que le da a uno elocuencia en su manera de expresarse. [...] Esa parte etérea no se le da el lugar adecuado en las escuelas, que es una parte... la más importante. De ahí todo lo demás. Cómo puedo llegar a que mi parte, mi expresión etérea pueda tocar a la parte etérea del prójimo. [...] Pero desde ese punto de vista; no al revés. No se trata de que a uno le digan que no va a poder ser nadie si no toca todas las escalas, etc., porque eso solo lo lleva a uno a la egolatría.

[...] Las ventajas de la academia son las conexiones que se pueden hacer. [...] Nunca en mi vida me han preguntado si fui a una escuela de música. Nunca. Nunca me han preguntado por mis créditos académicos. Nunca. Nadie. O tocas o no tocas (T. E., Diario de campo).

La percepción de T. E. exhibe una coherencia con las reflexiones pedagógicas y didácticas presentes en la enseñanza de la educación musical, pero que poco se aplica en las instituciones de educación superior para enseñar música. Hace patente, además, la incompatibilidad del modelo hegemónico con el desarrollo libre

del potencial expresivo y artístico de cada persona, y la forma en que esto entorpece la práctica musical concebida como un acto de comunicación no semántico. En línea con esto, R. J. siente que “los verdaderos artistas son los que se aferran porque necesitan expresarse. Si te agarras de una escuela (una técnica, o un sistema) acabas yéndote al pasado. De técnica, todo está al alcance de las manos en YouTube” (Diario de campo).

Este último es un aspecto que varios interlocutores comentaron y que es importante atender, y no solo porque constituya otra contradicción con la vigencia y pertinencia promulgada por las universidades como agentes de la cultura y la sociedad. En este periodo de la historia, donde tenemos tanta información disponible tan inmediatamente, y donde recursos como YouTube han facilitado el acceso a contenido didáctico gratuito y de alta calidad, ¿cuál es el propósito de la academia y qué la justifica?

Aunque parte de la respuesta sea la formación de redes laborales que mencionó T. E., y que también resaltan divulgadores musicales destacados en YouTube,¹¹⁵ otro componente relevante podría ser la innovación y apertura que presuntamente ya existe en las instituciones de educación superior, por ejemplo, por la vía de la investigación. Ésta ha llegado de forma sistematizada a la música principalmente por medio de la musicología y la etnomusicología que -como expuse en el segundo capítulo y ejemplificaré en un apartado posterior- han sido disciplinas que en ocasiones han resultado bastante incómodas para las instituciones de las que han hecho parte. Las miradas críticas que se han gestado muchas veces desde estas disciplinas, que por su disrupción podrían ser catalizadoras valiosas de transformación e innovación, han sido frecuentemente desdeñadas por un estamento académico al que le conviene una inercia que garantice y legitime su condición hegemónica. Al respecto, C. G. manifestó:

¹¹⁵ Aludo a ellos porque, como muestra el ejemplo de C. S., estas personas tienen una influencia significativa en el ámbito musical. Influyen no solo en las personas que buscan acercarse a la música, sino también en músicos profesionales, pues el contenido producido llega a ser de una altísima calidad, profundidad, vigencia, y de extensa difusión. Por supuesto, cabe aclarar, también hay quienes realizan contenido bastante carente, y el criterio para distinguirlos podría considerarse una de las posibles virtudes resultantes de una educación musical formal.

Hay contradicciones en el mismo sistema y gracias al posgrado otra línea que se está abriendo es la de la investigación. Antes no había interés en investigar, y te dedicabas a la investigación si eras mal músico, lo cual denota esa clara discriminación. Hoy en día, aunque a algunos no les guste recordarlo, si son facultad es porque hay y debe haber investigación, que debe mostrar resultados. La investigación debería estar al servicio de generar mejores músicos; también ese es el problema. No deberían verlos como una competencia sino como el apoyo para poder desarrollarse mejor y lograr una mejor productividad (C. G., Diario de campo).

No obstante, si bien es importante resaltar que esas miradas críticas han tenido una incidencia cada vez mayor y que han resultado en transformaciones paulatinas con arraigo institucional gradual, aunque aún incipiente, no puede soslayarse el hecho de que esto ha sido producto de muchos esfuerzos, sobre todo individuales, enfrentados a una estructura rígida y mayoritariamente conservadora cuyas lógicas es muy difícil subvertir. Es por esto que, a pesar de dicha incidencia, todavía un estudiante activo como C. S. puede tener una experiencia académica semejante a la que tuvieron músicos de generaciones previas:

Me encontré con algo relativamente similar al colegio, solo que diferente porque uno tiene la libertad, entre comillas, de ser la persona que quiera ser, pero esa libertad como que se niega, en términos académicos, porque a uno le enseñan lo mismo de siempre, entonces como que le imposibilitan a uno ser quien uno quiere ser en términos musicales porque le dan como la misma línea que a todo el mundo, y uno [...] no puede seguir el camino, el único camino que le da la universidad, porque, pues, uno no termina haciendo nada. [...] Uno no solamente se puede quedar con la universidad, porque el porcentaje que aprende, listo, puede ser útil, pero no es nada como en la vida real.

[...] Como que contigo¹¹⁶ no está esa imposición de que “te voy a enseñar en este momento esto, y esto, y esto, y tienes que aprender esto, y esto, y esto, para ser, pues alguien”,¹¹⁷ cuando en verdad, realmente no. Y siento que esa es como la cosa de la universidad, como que se valora mucho el título, más de lo que uno aprenda. Por eso es que también siento que la gente como que también no se esfuerza, y [...] como que se limitan a pasar, y ya está.

[...] Como que a uno lo restringen mucho tiempo para ver esas cosas que uno quiere ver y siento que, al pasar el tiempo, como a uno le restringen tanto la idea y como que le van

¹¹⁶ C. S. ha estudiado conmigo desde antes de ingresar a la universidad.

¹¹⁷ Nótese la similitud en su forma de expresar esto con lo dicho por T. E. -casi cincuenta años mayor y nacido en otro país-.

llenando la cabeza de cosas, uno ya en principio pierde el interés por eso. (C. S., Diario de campo).

Dicho esto, concuerdo en principio con M. R. en que “es entendible que una universidad ofrezca un contenido, porque tienen que enseñar *algo*. Si no uno para qué va”. Sin embargo, él mismo continuó diciendo que “el problema es que cuando uno está en la burbuja de la [universidad] cree que las cosas son así, porque uno no tiene la perspectiva, entonces siente que hay que aprenderlo, porque supone que entonces es la herramienta para hacer música contemporánea como debe ser, cuando en realidad, lejos de ahí” (M. R., Diario de campo). L. M. profundizó más sobre esta idea:

Lo que critico [...] es que a uno le digan que esas herramientas son suficientes [para entender otras músicas], cuando no lo son. [...] Desde la forma en la que aprendemos, se le da predilección a entender la música de unas formas muy particulares, que no están mal [...], pero es una posibilidad de muchas que la experiencia musical permite, e invalidar esas formas en las que uno se puede conectar con la música tiene consecuencias en muchos niveles: en qué tan significativa es la práctica para ti, ¿no? Porque te aburres haciéndolo, pues porque solo hay una manera posible de experimentarlo y expresarlo válida dentro de ese espacio, y entonces se te olvida por qué antes a ti te gustaba hacer música, un poquito ¿no? Como “pero yo tenía otra experiencia, era rica, me proveía otras vainas” ¿no? ¿Dónde está esa riqueza? Pues... ahí está, pero no se aprovecha, creo yo; no se le da lugar (L. M., Diario de campo).

Muchas experiencias compartidas en las entrevistas complementaron, desde diversas vivencias, la percepción de “la estructura tan rígida” con la que C. G. y muchos de nosotros nos encontramos y que, a él, lo alejó entonces un poco de la música (Diario de campo). Por ejemplo, G. M. me contó que una cantaora de fado y flamenco colombiana “entró a la [universidad], interesada en el flamenco, por la apertura que dicen tener. No obstante, semestre tras semestre sintió el estigma de que les parecía música de calle, de tablao, música que no es digna de ser estudiada en las aulas” (G. M., Diario de campo).

Un acercamiento a la educación formal con un interés en la música académica -libre de estigmas- puede, sin embargo, también resultar enajenante:

Siento que la parte creativa estaba demasiado olvidada. [...] Siento que fue bien rígido y más porque uno igual... o sea, ahora, igual que lo sé, tiene todo el sentido, y es que uno está aprendiendo a tocar en un estilo, [...] está ahí para que le digan cómo se toca Mozart según los estándares, y si a uno eso no le gusta, entonces está en el lugar equivocado (N. M., Diario de campo).

M. L., por su parte, no solo siente que le “arruinaron la música para cine” –a la que aun quiere aferrarse, a pesar de su estigma en las universidades- sino que los reiterados comentarios sobre la supuesta falta de innovación lo agobiaban: “me sentaba en el piano y daba con algo que me gustaba, y entraba una vocecita en mí, diciendo que sonaba tonal, clichesudo, que eso ya se había hecho, que sonaba conocido, que no sé qué, entonces al final no hacía nada; con un bloqueo mental y creativo que no me dejaba componer” (M. L., Diario de campo).

C. V. sufrió las consecuencias de esa rigidez de otra manera:

Desde la composición hay cositas que me han servido, pero creo fue más la energía peleando contra cosas con las que no estaba de acuerdo de ese canon que me obligaban a seguir, y que yo no estaba de acuerdo con él. [...] Recién graduado tuve que dejar de componer un tiempo.¹¹⁸ [...] Sí que salí hastiado. [...] Hasta cierto punto yo creo que también es normal por esa forma de enseñanza que es un poco a las malas ¿no? Que es un poco como “si no la está pasando mal, no la está haciendo bien” (C. V., Diario de campo).

Podría llenar páginas enteras con extractos de entrevistas que exhiben repercusiones distintas de la inflexibilidad y la falta de apertura patente en las instituciones de educación superior, en contradicción con sus postulados oficiales. No obstante, para evitar redundar en la dilucidación de este punto, solo me permito señalar nuevamente que los límites del modelo están ceñidos por la concepción hegemónica de la música explorada en el capítulo anterior, junto a su epistemología asociada.

Por esto, A. D. afirmó que la necesidad de estar expuestos a otras formas de concebir y practicar las músicas “es parte de la justicia epistémica ahí, ¿no? Porque vamos a aprender música y nos enseñan solo una parte, convenciéndonos que eso

¹¹⁸ Esto es algo que hemos vivido muchos de quienes estudiamos composición académica, incluso habiéndolo hecho en diferentes universidades.

es lo que se debe enseñar” (Diario de campo). Así mismo, y siendo que la preeminencia de esa concepción y epistemología corresponde a su papel dentro de procesos hegemónicos, S. C. aseveró que “el principal problema es un problema político, es decir, convencer a los colegas de que tengan esa apertura” (Diario de campo), lo cual es difícil cuando la dinámica excluyente normativa se ha reproducido y normalizado durante décadas con muy pocos cambios.

Por otro lado, es también difícil renovar un modelo anquilosado cuando abunda un desinterés por la propia producción académica y artística de las personas que estudian y trabajan en estas instituciones, en favor de textos canónicos que se han utilizado por generaciones.

No hay un pensamiento disciplinar en ese sentido, ni un marco teórico, ni se nos enseña a leer a otros intérpretes, por ejemplo, como ocurre en otras disciplinas en las que estás leyendo gente que escribió desde la disciplina que estás estudiando. En música es muy raro que a uno le pongan a leer tesis o artículos escritos por creadores. A veces en musicología, pero más que todo teoría musical –en mi experiencia en la [universidad], que es particular con la teoría-, pero tampoco sabemos cómo se escribe ni qué se está escribiendo, ni lo que se ha escrito, y uno no tiene las herramientas para acceder a ese conocimiento. Allí hay otro vacío en la formación. Los proyectos de investigación se quedan atomizados o en círculos muy cerrados, como en los posgrados, pero a un nivel más masivo no se sabe que esas cosas se están haciendo y que normalmente son de fácil acceso (M. C., Diario de campo).

La mención sobre los posgrados hace eco de las percepciones que habían planteado J. D., J. J. y N. M. sobre una mayor apertura en sus respectivas maestrías en comparación a la licenciatura. Reconociendo esta diferencia y a pesar de ella, G. M. indicó en una de nuestras entrevistas algunas de las transformaciones que se han dado recientemente, y que considera que comúnmente se omiten dentro de las críticas al programa de la universidad de la que hace parte:

“Es mucho lo que ha cambiado en el transcurso de estos últimos años. [...] Sé que tenemos una diferencia sustancial entre pregrado y maestría, por ejemplo, a pesar de que seamos la misma [universidad], y una de ellas tiene que ver con esto de los requisitos de grado”. Explicó en este sentido la decisión que se tomó en la maestría -a diferencia del pregrado- en cuanto a no requerir textos monográficos como

requisito de grado: “entender la creación artística como investigación en sí misma, más bien; cómo eso debía tener eco en lo que pedíamos de nuestros estudiantes. [...] No solamente tratarse de algo de políticas institucionales o gubernamentales como lo que decía de Minciencias, sino de cómo lo replicamos en las mismas clases”.

Hizo una precisión sobre la aplicación diferencial de esto, dependiendo del énfasis: “pensando específicamente en los estudiantes de dirección e interpretación, muchos de ellos con una labor importante en el medio, decidimos que no queríamos continuar con el paradigma de requerir de ellos un trabajo monográfico para su graduación, habiendo muchas modalidades para presentar el resultado de un trabajo investigativo y artístico (bitácoras de trabajo, producto audiovisual, conciertos didácticos, etc.)”, entendiendo que “soporte documental no es sinónimo de texto monográfico” –dijo esto en referencia a la exigencia de un soporte documental como requisito de acreditación que hace parte de los lineamientos del ministerio-. Sin embargo, “composición optó por mantener el texto monográfico y analítico, y se califica 50/50 con la parte creativa”.¹¹⁹

Hablando sobre un caso particular de un estudiante de la maestría en interpretación, comentó que “fue fantástico ver el resultado, es decir, ver lo que se logra también en materia de recursos audiovisuales, y sobre todo el alcance que eso llega a tener en un público que sobrepasa, desde mi punto de vista, el número de personas que consultarán el texto monográfico en nuestra biblioteca”.

Por otra parte, sobre la diferencia entre el pregrado y la maestría explicó que “[el pregrado] acaba de someter ante el ministerio de educación una propuesta de reforma curricular, en la que en parte se busca un mejor balance entre el componente creativo y el investigativo, tanto para el grado, como en el resto del plan de estudios. [...] El documento maestro de maestría era más flexible, y por eso hemos podido hacer más”. En relación con esto, también contó que “en un tiempo

¹¹⁹ Como quizás ha podido apreciarse en los diferentes testimonios, las especializaciones con un mayor arraigo en la tradición hegemónica canónica –como composición académica e interpretación académica-, son, en general, notoriamente más conservadoras y menos receptivas ante los cambios.

[la universidad] abrió con mucha flexibilidad varios énfasis, de los que hubo a veces solo un egresado. Eso antes sucedía legalmente, pero por lineamientos posteriores del ministerio esa flexibilidad dejó de estar”.

Sostuvo también que, dada su incidencia en la creciente apertura de la maestría, él es “una representación de [la universidad] en favor de las músicas populares”, lo que se demuestra en la progresiva flexibilidad y variedad de proyectos de investigación musical que se han admitido en el posgrado, y que han girado en torno a los intereses diversos de los estudiantes -en la medida en que ha sido posible brindarles el acompañamiento adecuado-. Por esto, ante algunas críticas que se hacen todavía al programa de la universidad, afirma que “no se hace un balance de lo que se ha hecho en estos 8 años, y de lo que otros profesores y yo hemos hecho para subsanar muchos de esos vacíos en cuanto a inclusión de músicas colombianas y latinoamericanas” (G. M., Diario de campo).

Si bien encuentro loables los esfuerzos por generar un espacio más diverso de producción académica y artística, sobre todo teniendo en cuenta las constricciones de los lineamientos institucionales que rigen a la universidad y a los que el programa de música debe someterse, no puedo soslayar tan fácilmente la diferencia entre el pregrado y el posgrado, por lo que ésta implica.

Cuestiones como la flexibilidad, la apertura, el énfasis en la posibilidad de perseguir intereses propios, y la distancia incipiente frente al logocentrismo tradicionalmente imperante en el entorno académico, son componentes indispensables de una educación musical que no esté enajenada de sus realidades circundantes, y que no enajene a los estudiantes de sus propias experiencias y de sus búsquedas expresivas personales. En ese sentido, esfuerzos de transformación como el que está liderando G. M. me parecen muy pertinentes y valiosos.

No obstante, podría pensarse que depender de la aceptación del trámite burocrático para construir un ambiente inclusivo, cuando la exclusión no está estipulada explícitamente como lineamiento del programa, sugiere una normalización, aceptación y resignación ante el modelo hegemónico que no problematiza lo suficiente las carencias de éste, al mantenerlas en firme mientras el trámite surte su

efecto –o no, lo cual también es posible-. Adicionalmente, que los cambios estructuralmente más significativos tengan lugar en el posgrado y no en el pregrado, de alguna manera llega a ser una labor relativamente inane, pues para el momento en que un músico tiene la posibilidad de ingresar a la maestría ya habrá sufrido las constricciones, coerciones y condicionamientos propios de la tradición académica que sigue vigente en la mayoría de licenciaturas, con lo que, por decirlo de alguna manera, el daño ya estará hecho.

Entonces, si bien la manera en que se están buscando las reformas en esta institución son, por supuesto, válidas y legítimas, y muchos de los involucrados están intentando reivindicar el lugar de músicas históricamente excluidas en el ámbito académico, la adherencia por defecto a lineamientos internos normalmente implícitos y arbitrarios –como que las materias del denominado núcleo común giren en torno a la música académica, cuando podrían usarse otras también-, manifiesta cierta inercia que solo refleja y contribuye a la reproducción del modelo hegemónico.

La voluntad ética y política de las personas involucradas también tiene una incidencia en la forma en que pueden darse estas reformas. Comparto partes de la reflexión que planteó B. S. al respecto, pues me parece que concierne a varias de las cuestiones exploradas hasta ahora, y sirve para poner sobre la mesa otra perspectiva del proceso de reforma curricular al que hizo referencia G. M. Aclaro que B. S. hace parte del pregrado de la misma institución en la que G. M. dirige el posgrado:

Estos cambios que están pasando en la [universidad] no son estructurales. Son como algunos profesores, de algunos énfasis, algunas clases; no es como general. También hay libertad de cátedra. [...] Tiene que ver con cómo se dicta la clase, y es muy difícil decirle a una persona cómo dictar su clase, o cómo hacer sus retroalimentaciones, o cómo evaluar. Entraría en un problema fuerte. [...] Entonces como que se apunta [...] para poder hacer esos cambios, es como desde los requisitos, las maneras de evaluar [...] en el sentido de qué se evalúa... [...] como tratar de ser lo más pragmático posible, pero aun así, hay unos vacíos frente a eso.

[...] El énfasis de jazz está modelado a partir de una academia alemana, [...] pero aun así ese modelo no termina dialogando con lo que uno naturalmente sabe, y con lo que uno

naturalmente aprende, y con las maneras naturales de hacer música. Claro, uno va a Alemania y... o en Holanda, y ve pelaos que desde los 5-6-7 años ya están tocando jazz, o violín, o lo que sea, porque pues tienen esa mentalidad, y tienen esas lógicas. Aquí es raro eso... porque también existe la gaita, y existe el son jarocho, y existe la música tradicional venezolana, y existen otras cosas, y es como... todo no se puede aprender ¿no?

[...] Siento como que hay una brecha ahí grandísima entre esa manera como deberían ser las cosas, pensadas con lógicas muy eurocentristas -sobre todo, digamos, en la [universidad], por ejemplo- y que se quieren tratar... yo sé que hay gente que quiere tratar de hacer esos cambios, pero esos cambios son... para que realmente tengan sentido a nivel institucional, hay que [darle] un revolcón a todo, y ese revolcón incluiría, como casi que... es que va a sonar muy facho como lo que voy a decir, pero [...] es como cuando uno tiene su huerta y quiere volver a plantar, ¿uno qué hace? -*quemar la tierra*- exacto. Es muy facho eso, pero, entonces toca de a pocos. Es un cambio muy, muy lento. Entonces toca esperar a que unas generaciones como que... vayan como también soltando, o jubilándose, o tranquilizándose, o tener menos poder de decisión.

Hay un plan para que muchas cosas cambien, y cambien de manera drástica. El énfasis de jazz, por ejemplo, ha cambiado mucho en los últimos 15 años. [...] Lo que ha cambiado [últimamente] supuestamente iba a ser efectivo con la reforma curricular, pero nosotros al interior tomamos la decisión de hacerlo efectivo ya, y se socializó con los profesores. [...] Esos cambios sí han pasado. No sé en otros énfasis, pero supongo que en pedagogía también, [...] porque también se están haciendo ese tipo de preguntas. Sé que en composición a [la coordinadora] se le ha movido como el tejo, pero pues ahí detrás... no es tan fácil, porque... composición en la [universidad] tiene como un arraigo directo con quien se inventó esa facultad, y no es tan fácil cambiar algunas cosas ahí, pero sé que ella se está planteando otras cosas. No sé en qué van interpretación y otros énfasis, pero sé que ahí han encontrado más resistencia a hacer algunos cambios como radicales, por parte de los profesores.

[...] En la [otra universidad en la que también trabaja], que cuesta menos de la mitad que la [universidad], la educación es muy diferente, las instalaciones también, y hasta ahora se están empezando a hacer estas preguntas de las que venimos discutiendo, y en unos términos que me dan un poquito de *cringe*.

[...] Después de estos años de conmoción social, de pandemia, cambios políticos y geopolíticos, todavía creen que lo importante es hacer edificios. Lo importante debería ser - lo digo por mí- pagarles mejor a los profesores, [...] dar más apoyos a los estudiantes, ofrecerles más espacios a los estudiantes. Porque ven su clase, pero hay semilleros y cosas, entonces cómo se les apoya para que se desarrollen más, sin que tengan que pagar más.

Eso estaría bueno, pero no; mejor hacer edificios nuevos. Tiene muchas aristas esto, y sería muy injusto decir que [la universidad] es una mierda, de eso sí estoy seguro.

[...] La facultad de artes es una burbuja dentro de la universidad. Es de las que se opone radicalmente a tener clases remotas y numerosas, por sus lógicas. El director de carrera me dijo que los directivos les exigen recibir más estudiantes porque necesitan más plata. [...] La facultad hace una resistencia a eso que pasa en el resto de la universidad. Yo me le quito el sombrero a [el fundador de la carrera] por luchar eso, pero como todo, su ejercicio puede ser revisado después de 40 años. ¿Será que es importante hacer corales? En ese momento de pronto sí, pero ahora creo que entraron otras lógicas. Es urgente. [...] Para que no pase eso, para que el taxista no crea que el arte es una cosa de unos cuantos,¹²⁰ sino más bien de un lugar donde podemos disfrutar juntos. Que no le guste es otra cosa (B. S., Diario de campo).

El relato de B. S. amplía la perspectiva sobre varias cuestiones tratadas previamente. Entre ellas, quiero resaltar su percepción de cómo las lógicas del modelo educativo musical hegemónico responden a una visión eurocéntrica desde la que se ignoran las realidades sociales, culturales y materiales de países como Colombia y otros de la región, en los que las barreras de acceso exploradas en el capítulo anterior representan un obstáculo mayúsculo.

Así mismo, destaco la importancia de notar los diferentes niveles en los que se deben negociar las transformaciones estructurales -desde la interacción didáctica que formula cada profesor en sus clases, hasta el lugar de debilidad general en el que se ubican las facultades de artes en la mayoría de las universidades-, para resaltar la complejidad que implica la modificación de estas estructuras. También, cómo en cada uno de estos niveles se presenta un rango de posibilidad de incidencia, en el que las acciones individuales suelen representar la base de cambios mayores, o por el contrario, la obstaculización de los mismos.

El hecho de que hayan sido principalmente acciones individuales las que han catalizado las transformaciones que se han dado paulatinamente, y que se han hecho más visibles en la última década, hace patente la importancia de problematizar la concepción de la música y la epistemología prevalentes en el

¹²⁰ Lo dijo en alusión a la anécdota que incluí en el apartado 2.2.

ámbito académico musical -sobre todo en las instituciones de educación superior-. Debido a que los cambios estructurales solo se dan por la insistencia obstinada de personas que, con esfuerzo y perseverancia, suman fuerzas hasta lograr generar un impacto, se debe procurar crear conciencia sobre lo que ha implicado el establecimiento de una dinámica académica excluyente que reproduce desigualdades sociales y procesos hegemónicos que contravienen incluso la realización de los propósitos proclamados por estas instituciones.

Es por esto que “es fundamental transformar cómo concebimos ‘la música’ y ‘el aprendizaje musical’ [comillas suyas]” (S. V., Diario de campo), porque como manifestó S. O., “lo ideal sería que hubiera una suficiente masa crítica docente; que ya estuvieran suficientemente interiorizadas en mucha gente las críticas a la educación musical convencional, para que no dependiera de unas personas que lo estén halando” (Diario de campo).

S. V. dijo en nuestra entrevista creer que “el momento que estamos viviendo es muy interesante y podría tener mucho potencial para generar cambios, para transformar y enriquecer la experiencia de los y las músicas, así como de todos los actores que entran en juego, no solo los que están dentro de la academia”. Sin embargo, continuó con algo de desesperanza diciendo que le parece que la tendencia en Bogotá va más “hacia esa interculturalidad funcional, atravesada por los discursos de la multiculturalidad y el patrimonialismo”, en “una comprensión muy superficial que se queda en la inclusión, en una construcción triste y malsana”, aunque también manifestó que en otras regiones ve cosas que le parece que “se acercan más hacia la inclusividad y la interculturalidad crítica” (S. V., Diario de campo).

Concluyo con esta reflexión, porque en el transcurso de esta investigación noté que, en efecto, poco a poco se está consolidando esa masa crítica que planteó S. O. como ideal para llevar a cabo las transformaciones que con urgencia requiere el modelo educativo hegemónico, para hacerlo coherente con una realidad social en la que es ingente confrontar desigualdades sistémicas que se han reproducido y perpetuado por demasiado tiempo.

No obstante, esa conciencia creciente de las problemáticas subyacentes a la educación superior en música, a la que acompaña una fuerte voluntad de transformación, se enfrenta todavía a una resistencia recia y no solo por parte de las instituciones involucradas, como se ha evidenciado en algunos testimonios. La institucionalización, establecimiento y normalización de claves hegemónicas en el ámbito académico, resulta en su interiorización y reproducción a través de las acciones cotidianas de muchas personas involucradas en este entorno, que contribuyen a reforzar las narrativas hegemónicas que han conducido a la canonización de expresiones musicales específicas y al anquilosamiento del modelo educativo del que se hicieron preeminentes.

4.1. Canonización y anquilosamiento

Foucault escribió que “el ejercicio del poder consiste en 'conducir conductas' y en arreglar las probabilidades” y que “toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos” (1988: 15, 17). Teniendo en cuenta lo explorado en el transcurso del trabajo, se puede afirmar que la institucionalización de preferencias musicales específicas en las instituciones de educación superior es un acto de diferenciación que es al mismo tiempo la condición y el efecto de una relación de poder. Así mismo, puede aseverarse que esta institucionalización conduce conductas y arregla probabilidades, manifestando un ejercicio de poder.

En el segundo capítulo revisé la construcción de una otredad subalterna y excluida de un espacio de prestigio como el universitario, a partir de las narrativas hegemónicas que proclaman la música académica como una expresión de excelso valor artístico, intelectual, espiritual y técnico. Esta supremacía arbitraria, vimos también, corresponde a la supremacía de la que históricamente han gozado sectores concretos de la sociedad, que se han asociado con esta música, y que han aunado la acumulación de un capital cultural específico a un prestigio social autodeterminado.

Entonces, el lugar de privilegio y –todavía en muchos casos- exclusividad institucional que se ha otorgado a la música académica, constituye un acto de diferenciación que es un efecto de su asociación con élites socioeconómicas, así como una condición que permite legitimar y reproducir la idea de la supremacía de esta música y, consiguientemente, de los sectores sociales que han adoptado esa narrativa como propia para atribuirse las mismas características.

La institucionalización de esta música conlleva, sin embargo, una gran consecuencia adversa. Debido a que la música es un fenómeno social dinámico, su institucionalización produce una delimitación e incluso un congelamiento en su desarrollo diacrónico que cercena las posibilidades de transformación que serían inherentes a su devenir, si no fuera por el peso de la estandarización que implica la institucionalización.

La reducción de una expresión tan amplia como la música a un estándar -acotado y con valor supremo- en un espacio que legitima la producción de conocimiento, resulta en la invención de un modelo paradigmático y cerrado que se constituye en canon. Desde éste, por su naturaleza, se ejerce la autoridad impersonal de la tradición (inventada) y se configura así un régimen semiótico en el que se conducen conductas –pues lo que se desvía del canon es percibido como defectuoso, carente y/o ilegítimo artísticamente-, y se arreglan probabilidades -por su facultad de legitimar y avalar-. De esta manera, lo que pudiera superficialmente aparentar ser una elección curricular inocua, realmente constituye un ejercicio de poder que reproduce procesos hegemónicos sociales que se interiorizan y normalizan en el funcionamiento cotidiano de las instituciones que le sirven como medio.

Así, prácticamente de forma ineludible, la canonización deviene en anquilosamiento, ya que el modelo paradigmático se defiende por su superioridad autodeterminada, y cualquier intento de subversión o transformación se percibe como una reversión o desviación de un proceso casi que teleológico de progreso –lineal- de la música. Por lo mismo, la normalización del canon resulta en una interiorización profunda del mismo que explica la resistencia, muchas veces categórica, con la que son confrontados los intentos de transformación o las voces

críticas, y permite comprender también la dificultad de lograr cambios estructurales en este ámbito.

Ahora bien, como dijo A. D., “ese puritanismo está en todos lados”, y sería injusto e impreciso señalar al ámbito académico como el único en el que se hacen presentes estas dinámicas, u omitir que éstas no ocurren homogéneamente. No obstante, el espacio de poder que configuran las instituciones de educación superior facilita una difusión e impacto mayor de lo que podrían pensarse erróneamente como dinámicas internas, pues en realidad son parte constitutiva de procesos sociales extensos y no circunscritos a este entorno.

Ateniéndome entonces al foco propuesto en esta investigación, en este apartado expondré algunas manifestaciones cotidianas de la canonización en el ámbito académico musical, marcadas por una dinámica autoritaria, conservadora, reaccionaria y de exclusión.

Comenzaré con una parte del relato de S. C. que exhibe palmariamente la verticalidad presente en este entorno. Ella fungía como profesora universitaria antes de realizar sus estudios de posgrado en etnomusicología en una universidad estadounidense. Una vez los concluyó, regresó a la universidad en la que trabajaba, emocionada por integrar en su labor docente los aprendizajes con los que volvía a Colombia. Sin embargo, su ilusión fue confrontada tajantemente con la negativa categórica de quien creó y dirigía el programa de música en aquel entonces. “Más o menos la metáfora fue: es que aquí ya hay una partitura, y ustedes son los intérpretes de esa partitura. [...] El compositor soy yo, la partitura orquestal es esta, y usted es simplemente un violinista que tiene que hacer lo que ya está organizado; aquí no vamos a desbaratar esto porque esta partitura ya es perfecta” (S. C., Diario de campo).

Si bien este es un ejemplo particularmente explícito de la obstrucción violenta de una intención de transformación (constructiva, como suele ser la mayoría), en la mayoría de las ocasiones la inmutabilidad del canon y la expresión de narrativas hegemónicas se manifiestan de formas más sutiles, permeando las maneras de pensar, de actuar, y de comunicarse de muchas personas dentro de este ámbito.

Se manifiestan también, normalmente de forma implícita, en la violencia simbólica que constituye la negación de espacios para otras expresiones musicales, y en la invisibilización de experiencias y perspectivas que diverjan de las consideradas como centrales dentro del canon.

El siguiente fragmento de una de las entrevistas con M. C. atañe a algunas de las cuestiones aludidas:

Hay un vacío muy grande en el modelo conservatorio por la ausencia del punto de vista del intérprete en las materias teóricas. [...] La historia de la música está planteada como la historia de la técnica compositiva, básicamente. Algo de organología se ve, algún poquito de historia, tal vez, pero no hay historia de las prácticas interpretativas; como que se piensa que el intérprete siempre fue igualito. [...] Y sí hay documentos para generar esa historia - tratados, crónicas, notas de prensa, lo que decían los propios compositores que también eran intérpretes, los programas...-.

[...] El canon sigue pesando un montón –y entiendo por qué, porque hay que conocer la tradición de la que se viene, etc.-, entonces sí son obras representativas de alguna cosa por las que hay que pasar. Sin embargo, la estandarización del canon también respondió a la homogeneización e institucionalización de la educación musical, porque se necesita –pues, así lo han planteado, pero no tendría por qué ser así- que todos toquen las mismas obras para poder calificarlos. [...] La homogeneización resulta en una restricción de los recursos interpretativos: el tipo de sonido, el tipo de vibrato, es todo el mismo. Hay una forma de tocar estándar que es la que te da acceso a trabajo y al repertorio, porque “así se toca” [sus comillas]. El hecho de tocar las mismas obras y repetirlas constantemente hace que todos toquen igual y que sepan tocar lo mismo. Por eso también hay un rechazo a cierto repertorio con técnicas extendidas, porque rompen con la forma en que te han enseñado a tocar.

[...] Podría haber más variedad, incluso sin salirse de los compositores y estilos del canon. Podría ayudar a que tengamos menos viciados los oídos; uno toca como escucha, también. Uno repite lo que ha escuchado (M. C., Diario de campo).

Si bien la ausencia del punto de vista del intérprete es algo a lo que me he referido previamente, considero que no debe omitirse como una consecuencia de la canonización, ya que a partir de este proceso se establecen como ideales ciertas interpretaciones, cierto tipo de producción sonora, e incluso cierto comportamiento del intérprete, impuestos a partir de la autoridad impersonal de la tradición canónica. También encuentro relevante remarcar la observación de M. C. en cuanto a que la

institucionalización no tendría por qué necesariamente implicar una estandarización, pero la lógica burocrática de las instituciones es por naturaleza inflexible y se presta fácilmente para justificar dinámicas conservadoras, jerárquicas y excluyentes, que se ocultan detrás del supuesto cumplimiento de lineamientos institucionales arbitrarios.

Con respecto a la posibilidad de variación dentro del canon, M. C. señaló en otro momento lo paradójico y absurdo que puede ser el proceso de canonización, que con frecuencia no responde a juicios de valor estético, sino de prestigio artístico: “a veces se tocan obras que se conoce es la edición, entonces lo que se toca es la intención del editor y no la del compositor. [...] El discurso en el que te educan es muy contradictorio. Se supone que hay que tocar lo que está escrito, pero a veces se toca siempre de la misma forma en que no está escrito, porque alguien lo tocó así” (M. C., Diario de campo).

El establecimiento de un canon, como ejemplifica esto último, también conduce a una reproducción inerte e irreflexiva del mismo. Como expresa Van Leeuwen sobre la autoridad impersonal de la tradición -representada aptamente por el canon-, se determina implícitamente que las cosas se hagan reiterativamente de la misma manera, sin necesidad de justificarse en más que en el hecho de haberse hecho así previamente, y no se duda de que sea esa la manera correcta de proceder (2005: 55). En consecuencia, muchos contenidos que hacen parte de la experiencia didáctica y del proceso de aprendizaje, se vuelven potencialmente insignificantes por la percepción de una ausencia de sentido en su realización por parte de los estudiantes, lo que los enajena de su práctica y hace de ésta una labor –al menos parcialmente- tediosa y carente de potencial para su desarrollo expresivo.

En este sentido, J. C. afirmó que “los profesores [de la universidad] son muy chapados a la antigua y tienen métodos de enseñanza muy arcaicos -escalas a toda sin saber por qué o para qué-” (Diario de campo). Por su parte, O. L., criada en una familia de músicos y habiendo comenzado a tocar el violín a temprana edad, comentó con respecto a esta inercia que, antes, ella sentía que su camino en la

música estaba bastante predeterminado y le parecía algo natural sobre lo que no reparaba realmente:

¿De toda esa música nunca buscaste meterte en algo diferente, o siempre tu camino estaba ya...? Sí, como caballito, te digo, con sus cositas [anteojeras]. ¿Crees que era solo por el violín, o por la crianza, o las dos cosas? Creo que era por el violín, porque los maestros son así ¿no? Los maestros de violín son bien conservadores; hasta los jóvenes. [...] Ellos son muy cerrados, [...] o sea, si yo estaba como el caballito antes, ellos necesitan un perrito lazarillo porque [risas] porque paila; si no, no pueden. Porque resulta que a ellos les enseñan algo, y con eso se quedan (O. L., Diario de campo).

Si bien es importante resaltar que estoy generalizando la situación para dilucidar una percepción común, puedo afirmar -no solo por las entrevistas, sino por décadas de conversaciones con otros músicos y vivencias propias y ajenas- que no es una generalización impertinente. Por supuesto, como en todo, hay notables excepciones. No obstante, incluso cuando sí hay una voluntad de apertura –que no es siempre, pues “sí había una especie de dogmatismo estético” (J. C., Diario de campo)-, el peso de la estructura institucional fuerza, así sea parcialmente, la reproducción de sus dinámicas. Retomo como ejemplo el testimonio de M. C.: “en algunos casos los profesores también incentivan esa apertura, o al menos la permiten. Eso sí, luego de cumplir con el canon” (Diario de campo).

Ahora bien, aunque se accediera en alguna medida a la estandarización de la enseñanza musical por su institucionalización, encuentro más difícil aceptar la rigidez irreflexiva del modelo paradigmático. La canonización lleva consigo, por la autoridad que establece, una suerte de reverencia y un consiguiente impedimento a la crítica, por lo que a menudo incluso las transformaciones más sutiles también encuentran resistencia o simplemente no se conciben. Como expresó C. C., “no es tanto de reinventarse todo, sino de coger ese libro sagrado, el de Grout y Palisca, por ejemplo, y meterle el intersticio de la música colombiana, de las músicas latinoamericanas, de las mujeres en las músicas; tachar en el libro Clara Schumann y poner Clara Wieck...” (Diario de campo).

Otro problema de este anquilosamiento es que, al ser este un modelo educativo añejo –consolidado en buena medida hace por lo menos un siglo-, en muchos casos

el conocimiento impartido pareciera congelado en el tiempo en algunas instituciones,¹²¹ y suele haber un vacío en la enseñanza de la música de las últimas décadas –o del último siglo-. Continúo con otro fragmento de la entrevista con M. C.:

Siento que sí hace un poco de falta estudios de las estéticas de los siglos XX y XXI. Hablando con gente que hizo licenciatura en la [universidad], no tienen como en la [universidad] un semestre de historia dedicado a la música del siglo XX –no tanto XXI-. Llegan a Wagner¹²² y dejan de ver historia de la música, porque deja de ser la supuesta línea recta que pintan, quizá. Entonces mucha gente llega a posgrados con un conocimiento muy sesgado de lo que son las estéticas compositivas e interpretativas del siglo XX (M. C., Diario de campo).

Considero este un punto a destacar, pues la dinámica cerrada y tautológica que supone la reproducción de un canon llega incluso a excluir componentes propios de la misma tradición de la que se supone es representativo, lo cual presenta una paradoja. Ésta se acentúa adicionalmente cuando, por lo menos en Latinoamérica, se reproduce un canon “germanofílico” (retomando lo dicho por M. C.) que, sin embargo, dista de lo que se hace actualmente en el país tomado como referente.

Siento que aquí [en Alemania] valoran mucho más seguir hablando de su historia reciente, seguir tocando a los compositores del siglo XX y XXI. Como que no se vuelve solo una anécdota de un libro. [...] En ninguna convocatoria de *Neue Musik* [música académica contemporánea] se exige la interpretación de un canon contemporáneo. [En cambio] en composición [en Colombia] sí está esta idea de “solo cierta música es adecuada para un compositor contemporáneo. Solo ciertas prácticas son las que son adecuadas”. Por eso creo que no ha habido apertura para lo electroacústico, porque están muy encerrados en una tradición que ya es del siglo pasado. [...] El programa de composición específico de la [universidad], se me hace que sí está quedado. A nadie le interesa allá [en Alemania] si uno compuso con teoría de conjuntos, o si dice algo de eso en el panfleto de la obra (J. D., Diario de campo).

De esta manera, reitero, el anquilosamiento devenido de la reproducción del canon no solo lo congela en el tiempo, sino que lo desliga efectivamente de la tradición que supuestamente representa. Así, lo que ya constituiría una representación

¹²¹ Esto explica por qué algunos músicos críticos del conservatorio lo denominan el “congelatorio”.

¹²² Para contextualizar, este compositor falleció en 1883.

artificiosa de una tradición inventada, se convierte en una fabricación igual de artificial, pero incluso más arbitraria, basada en una derivación truncada de esa tradición inventada. En consecuencia, por medio del dogmatismo propio del canon y de su acotación por anquilosamiento, se ejercen implícitamente constricciones cada vez más anacrónicas y descontextualizadas que entorpecen el desarrollo expresivo y artístico, y el proceso formativo general de los estudiantes.

Esto, cabe aclarar nuevamente, no es exclusivo de la música académica, si bien sí es especialmente patente en el ámbito académico. Haciendo referencia al jazz, que “está súper academizado y hasta tiene su libro canónico y todo” (M. C., Diario de campo), B. S. afirmó que “como que hay una lógica subyacente ahí que es como ‘cada quien puede tocar como quiera’, solo que tiene tocar unas cosas que son específicas [risas]. [...] Creo que en su ethos no hay como un deber ser, pero en la práctica sí lo hay. [...] Sí hay unas lógicas de cómo se deberían hacer las cosas (ir a *jam sessions*, tocar ciertos temas, tener cierta técnica, etc.)” (Diario de campo). Hizo luego una precisión relevante sobre esta cuestión que considero pertinente remarcar:

*Históricamente el jazz siempre fue como contracorriente -y muy dinámica-, y llega a la universidad y de alguna forma aparecen cosas como el real book¹²³ que hacen canon –y uno lo ve en el desdén con el que se mira a quien no se sabe los *rhythm changes*,¹²⁴ por ejemplo. ¿No se siente similar a esas actitudes que puede haber en lo clásico? Sí, total, pero también pasa en la música tradicional. Pasa en la medida que haya una tradición que se sienta que haya que... no sé si la palabra es respetar, pero... pasa en la medida que haya una tradición (B. S., Diario de campo).*

No obstante, aclaró nuevamente que a pesar de esa dinámica canónica, hay transformaciones que se están dando desde hace algunos años por voluntad de los profesores del énfasis de jazz, como la libertad y apertura dada a los estudiantes para proponer el repertorio para su recital de grado, que puede llegar a incluir

¹²³ El real book –del cual actualmente hay múltiples volúmenes, versiones y ediciones- fue inicialmente un libro con transcripciones de temas “clásicos” del jazz –denominados *standards* (estándares)-, realizadas por alumnos del Berklee College of Music en los 70’s con fines de estudio. Con el tiempo se tergiversó su uso y se convirtió en una serie de libros canónicos cuyo conocimiento está ligado a la legitimación de los intérpretes.

¹²⁴ Una progresión armónica icónica dentro de la tradición del jazz.

elementos interdisciplinarios (Diario de campo). Por otra parte, señaló que en otra universidad en la que trabaja “no tienen énfasis de jazz, sino de bajo”. Sin embargo, “ya he tenido problemas porque quieren que les enseñe jazz, pero yo pregunto dónde dice que es jazz; el compromiso de ellos es aprender a tocar el bajo” (ibid).

Lo relatado por B. S. apunta a dos aspectos de la dinámica canónica –casi siempre implícita- que considero pertinente destacar. Por un lado, demuestra la fuerte dependencia del canon de la suma de acciones individuales para ser reproducido, pues es realmente solo un asunto de voluntad alejarse de él, transformarlo, o incluso enriquecerlo, si es lo que se pretende. Sin embargo, esto implica que su reproducción es también cuestión de volición individual, se deba ésta a una intención clara de perpetuarlo, a la comodidad que conlleva la conformidad, a una inercia irreflexiva, o a tener que ceder ante algún tipo de coerción. Por otra parte, expone el hecho de que, si bien el canon es en principio el mismo, el grado de adhesión a éste puede variar ampliamente entre personas, instituciones, y diferentes actores dentro de cada institución, por lo que es siempre un terreno contencioso.

Dicho lo anterior, es importante resaltar que es muy diferente el margen de acción que tiene un profesor o una figura con más autoridad institucional frente al canon, que el que tiene un estudiante. Este último, por el carácter potencialmente punitivo de la calificación como sistema de acreditación, se verá siempre sometido a la interpretación y adhesión del canon propia de cada uno de sus profesores y de los jurados de sus recitales, composiciones y proyectos, y en la misma medida verá limitado su rango de posibilidades expresivas. El testimonio de C. V. sirve para ejemplificar esto y problematiza sus consecuencias:

Las clases iban más por lo que iba considerando el profesor. No estaba muy establecido lo que había que hacer cada semestre, sino eran unos talleres en los que se estaba trabajando... con cierta libertad, en teoría, pero en la práctica, desde la estética, sí que estaba muy impuesto eso que le digo: el lenguaje de... “si suena bien a primera escucha, es porque algo está haciendo mal”. [...] En términos del canon, sí que están mirando un poco a este discurso que ya está un poco trasnochado, en realidad, de pensar que es que la música evolucionó hacia el serialismo integral, y que ahora los compositores tienen que hacer como

una especie de postserialismo integral para estar acordes a la época. Sentí que estaba un poquito como esa idea, que a mí me parece que es un... una catástrofe, que es lo que hace que todos los compositores terminen dedicándose a otra cosa y viviendo de otras cosas, y no de componer¹²⁵ (C. V., Diario de campo).

Una aclaración en cuanto a lo último: entre las personas entrevistadas, ocho estudiaron licenciatura en composición. De ellas, tres siguen estudiando (uno licenciatura, otro maestría y el otro doctorado), y de los otros cinco, solo uno, el más viejo, vive (parcialmente) de componer. A pesar de ser una muestra insignificante estadísticamente, es coincidente con la percepción expresada por C. V., que además concuerda con la de las otras personas involucradas en esta investigación.¹²⁶

Ahora bien, es cierto que la institucionalización de la enseñanza musical conlleva una estandarización de la misma por estar supeditada a las lógicas eficientistas que rigen el sistema educativo actual (por lo menos en la mayoría de América y Europa), y que la delimitación consiguiente de los contenidos académicos restringe las posibilidades didácticas de los profesores y lo que pueden hacer en sus clases. Adicionalmente, la muy común explotación laboral de los mismos resulta en que se vean frecuentemente obligados a incurrir en un tipo de enseñanza que se presta más a la instrucción –vertical- que al acompañamiento –(algo más) horizontal-, por el tiempo y esfuerzo que el último exige. Esto, a su vez, puede conducir por consideraciones pragmáticas a una mayor cercanía al canon, pues la adhesión a éste no implica reflexionar, renovar y explorar, sino repetir, imitar y memorizar -no obstante, en detrimento de los intereses particulares de los estudiantes-.

También es cierto que no todos los contenidos son abarcables y que no todos los intereses pueden ser incluidos, tanto por restricciones materiales y temporales, como por limitaciones personales. No se puede exigir a rajatabla a los profesores que tengan la capacidad de enseñar lo que no saben, y muchos de los intereses de los estudiantes caerán en ese acervo de conocimiento desconocido por quien

¹²⁵ No sobra notar que estábamos conversando un compositor que se ha dedicado luego a la musicología, y otro que escribe estas palabras a partir de su formación antropológica.

¹²⁶ En un apartado posterior exploraré con mayor detalle algunas de las consecuencias de un entorno canónico, anquilosado, y anacrónico, en la realidad laboral de los músicos en la actualidad.

enseña. Al respecto G. M. mencionó que, en el caso del posgrado que dirige, “la restricción no es por tipo de música, sino por las experiencias y herramientas del asesor. La escuela en musicología en [la universidad] ha estado más guiada por inquietudes diversas de los estudiantes que se han asesorado en la medida de las capacidades de los profesores y asesores, pero no han querido tener una línea específica” (Diario de campo).

No obstante, y reconociendo la sensatez de esa postura, considero que la academia sería un lugar mucho más fértil si hubiera el espacio y la voluntad para que los profesores también estuvieran dispuestos a aprender junto al estudiante –que hicieran un acompañamiento-, pues no puede menospreciarse la importancia de enseñar a aprender. No siempre podrá haber alguien con mayor conocimiento dilucidando cualquier interés y cualquier duda, por lo que la educación debería brindar a los estudiantes las herramientas para enfrentarse a esos obstáculos por cuenta propia.

Este reconocimiento de las limitaciones, pero también de las posibilidades de los profesores –para las que tendrían que tener las condiciones adecuadas, por supuesto-, no solo sería coherente con las declaraciones institucionales sobre modelos pedagógicos responsables, conscientes, éticos, y conectados con la realidad social, sino que abrirían la puerta a una renovación constante en la producción de conocimiento, nutrida continuamente por los aportes y perspectivas potencialmente frescas de los estudiantes. Esto, sin embargo, implicaría concebir a los últimos, no como receptores pasivos de conocimiento, sino como partícipes activos en el desarrollo del mismo. Así mismo, también implicaría una apertura que rompería con la dinámica exclusiva presente y exigiría una dilución del canon. No obstante, esto también presentaría ciertas dificultades, como las que expuso B. S.:

Supongo que no hay problema si alguien [en jazz] dice que quiere hacer una rueda de gaita... Pero eso es bien difícil, porque para que le suene con todas las lógicas requiere un nivel de profundidad que de pronto en la carrera no tuvo. No es que no se pueda hacer, pero de pronto se está pegando un tiro en el pie, porque los jurados lo evaluarán como evaluarían en un concurso de gaitas en San Jacinto, y mucho le faltará. [...] Además yo no sería la

persona para poder hacer esa asesoría, porque no sé de eso sino a un nivel muy genérico. Podría ser si tuviera otro asesor.

[...] *¿Cabría en un ambiente universitario que el proceso de un estudiante gravite alrededor de una música estigmatizada como el punk –de principio a fin-, sin pensarlo como un acercamiento cerrado, exclusivo y dogmático?* [...] Ya nos cagamos el jazz. ¿Por qué carajos nos queremos cagar el punk y otras cosas? [...] No lo haría como se ha hecho con el jazz, en ese sentido. [...] Lo que sí debería pasar es que estas expresiones pudieran caber ahí.

[...] Pero la pregunta es: ¿qué énfasis es ese? Ya no es énfasis de jazz, ni énfasis de guitarra, ni tampoco debería ser énfasis de punk. Es como énfasis en procesos creativos, o énfasis en investigación musical aplicada, yo qué sé... Pues tiene otro nombre ¿no? y ahí es clave porque lo nominal es jodido. [...] Porque entonces ¿quién decide qué es y qué no es? ¿usted? [...] ¿Quiere jugar al mismo papel del enemigo que fuimos nosotros diciéndole qué es y qué no es jazz?... ¿Qué ni siquiera yo quiero serlo?... Es muy jodido. [...] Al final creo que sí, que deberían tener cabida todas esas expresiones, pero de pronto no bajo las lógicas que las conocemos ahora, que hay que cambiar (B. S., Diario de campo).

S. C. expresó complementariamente que “puede que no salga como especialista ‘en’, pero que sí tenga la posibilidad de acercarme a otras expresiones” (Diario de campo). Este tipo de reflexiones, sin embargo, se pueden percibir como muy idealistas y utópicas cuando se tiene en cuenta un relato como el de M. P., en torno a un proceso de construcción de reforma curricular:

Se les fueron como cuatro reuniones discutiendo sobre si los estudiantes de canto [lírico] podían ver clases de canto jazz. La gente como muy tradicional diciendo que obvio no, que no son las mismas herramientas, que una persona que canta lírico no puede cantar jazz; y la otra mitad de la mesa diciendo que eso no es realista. Un cantante es un cantante. *¿Quiénes solían ganar esas discusiones?* Era una variedad de personas de cada énfasis y nunca se llegaba a conclusiones, lo que era parte de mi frustración. [...] Lo más difícil eran los cambios (M. P., Diario de campo).

En un sentido relacionable se expresó S. V. con respecto a otras propuestas de reforma:

Depende mucho de las personas que están ahí y los intereses de esas personas. En el panorama que vi en el 2019 [en Colombia] vi un interés más desde los pregrados -igual no hay tantos programas de posgrado-. De nuevo, hay niveles (desde solo la clase de folclor, a etnomusicología, o la creación de ensambles...) y son pocos los que han avanzado mucho

más allá de la incorporación de unos instrumentos, unos repertorios, o una clasecita por aquí o por allá (S. V., Diario de campo).

En otras palabras, son modificaciones prácticamente cosméticas a una “estructura decimonónica que no tiene ya ningún sentido; una visión que evidentemente está fuera de toda realidad y que no está funcionando tan bien por lo mismo” (C. G., Diario de campo). El anquilosamiento de esas lógicas anacrónicas es consiguientemente una consecuencia del “canon decimonónico que todavía quiere sobrevivir” (ibid.).

Dicho esto, es importante recalcar que esta situación generalizada no es, sin embargo, inmutable. La incisiva e incómoda presencia en el ámbito académico del tipo de reflexiones que mis interlocutores plantearon en las entrevistas –de las que solo incluí algunas-, han servido para iniciar una conciencia de transformación urgente que gradualmente ha adquirido mayor resonancia y visibilidad. No obstante, esta fuerza creciente se sigue encontrando con renovada resistencia, como explicó S. O. refiriéndose a la Red de Escuelas de Música de Medellín –en la que se reproducía la narrativa de que la música académica sirve para pacificar las juventudes violentas-:

Afortunadamente en la Red llegaron unos directivos con trasfondo en ciencias sociales que repararon en eso y llevan 17 años tratando de cambiarla, pero no han podido porque los músicos que son los profesores que hay ahí, [...] que vienen formados de los programas de música de las universidades, vienen con esa ideología ya implantada. [...] La pregunta en el fondo es: ¿cómo hacer una educación sin canon? Creo que es una educación sin unos repertorios preestablecidos, que fomente mucho la creatividad. La universidad debe ser un espacio también de renovación. En este momento es un espacio de reproducción. Cuando usted reproduce, canoniza y congela, y debería ser un espacio para que surgieran cosas nuevas, sin repertorios obligados (S. O., Diario de campo).

Foucault escribió que “puede llamarse 'estrategia de poder' al conjunto de medios establecidos para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder” (1988: 19). En este sentido, la reproducción del canon, con la dinámica excluyente y vertical que conlleva, es una estrategia de poder que mantiene y hace funcionar la institucionalización y supremacía de una expresión musical específica como dispositivo de poder. Éste abreva del prestigio de estas instituciones y de su

prerrogativa para legitimar y calificar el conocimiento para adjudicar un valor superlativo a la música académica, el cual consiguientemente transfiere a los sectores socioeconómicos que han construido una asociación histórica con ella. Así, por medio de la reproducción del canon, se renueva constantemente el valor de un capital cultural particular para que siga sirviendo como distinción de prestigio para las élites socioeconómicas que lo acumulan, o que aparentan hacerlo.

Es por esto que el anquilosamiento de este modelo canónico es útil para los procesos hegemónicos que dieron lugar al valor preferente de la música académica en primer lugar. Igualmente, explica la dificultad y resistencia con la que se encuentra cualquier intento de subversión de esas lógicas y prácticas prevalentes, al mismo tiempo que hace patente el valor ingente de continuar impulsando su transformación.

Ahora bien, ya que la efectividad del dispositivo de poder se debe en buena medida a su legitimación institucional, no sobra explorar un poco más lo que ha conllevado el establecimiento de la música como disciplina dentro de las instituciones de educación superior. Los lineamientos institucionales, concebidos en principio con base en el funcionamiento de otras disciplinas, resultaron en la adhesión de la música a lógicas académicas a menudo incompatibles con su propia naturaleza, lo cual ha tenido un impacto relevante sobre su dinámica como disciplina institucionalizada.

4.2. Consecuencias de la profesionalización y la especialización en el aprendizaje musical

Antes de proseguir, es menester aclarar que la incorporación de la música como disciplina dentro de las universidades no ha sido la única manera en que la formación musical ha adquirido un estatus de educación superior. Si bien esto ha ocurrido en países como México y Colombia, en otros países la enseñanza musical formal está sujeta a parámetros estatutarios distintos y responde a exigencias académicas diferentes. No obstante, cuando la música se integró como disciplina a

las instituciones de educación superior, lo hizo con las mismas lógicas y bajo los mismos parámetros que otras disciplinas –principalmente las ciencias-, en detrimento y omisión de sus propias lógicas -bastante diferentes a las de aquellas-. Esta profesionalización significó tanto obstáculos como oportunidades para la enseñanza musical, que el siguiente fragmento de entrevista con C. C. puede ayudar a dilucidar:

Toda la discusión empieza por el tema del estatuto docente (parte del pacto de Bolonia), que determina que el profesor universitario, a diferencia de otros, es alguien que está todo el tiempo innovando en el conocimiento. El deber ser es que cuando uno toma una clase, sea la más actualizada posible. Esperas que eso que estás estudiando sea algo que inmediatamente vas a poder aplicar. Eso implica que es actual y que está contextualizado, y para que eso sea así, el docente debe ser una persona idónea y vigente en esa producción del conocimiento. De ahí la relación entre el docente universitario y la investigación.

[...] La ventaja es que la evaluación de pares legitima el resultado de la investigación, pero eso es una dinámica nueva para la práctica artística, pues aunque un profesor de guitarra no puede no tocar guitarra, cuando se debe legitimar o “legalizar” su práctica, se debe hacer a partir de la investigación. Eso genera unas contradicciones y tensiones muy fuertes que han llevado a posiciones muy diversas. [...] Los argumentos se tergiversan.

A veces se argumenta que “un músico, para ser un buen músico, tiene que ser investigador”. No; eso no es cierto. Pero un músico que sea docente universitario sí tiene que poder demostrar que ese conocimiento que da a un estudiante es un conocimiento que es actualizado, es legítimo y que pasa por unas posiciones de pares. Eso es lo que produce el estatuto docente, y sí, toca entrar a generar unos productos, a generar unos proyectos, y hay quienes quieren hacerlo y quienes no; gente que lo ve como una traba y otra que lo ve como una oportunidad.

También creo que hay posiciones cómodas. Siendo coordinadora del programa lo vi mucho en profesores de instrumento, por ejemplo, que se escudaban en su estatus de artista y en su experiencia, y que se resistían incluso a que les dijeran que escribieran un programa de asignatura para el semestre, o a explicar un proceso de evaluación. [...] Como coordinadora tenía que poder justificar ante una familia –pues el estudiante no viene solo- cómo es que en una clase, que recibe solo y a puerta cerrada, y que le sale más cara que todas las otras, sí está recibiendo la formación que necesita. La posición universitaria es muy complicada, porque es un sistema en el que tiene que ser garante de lo que se le entrega a un estudiante.

[...] *La universidad colombiana ha adoptado un modelo europeo y estadounidense. No obstante, en el Conservatorio de París y en Cornell la gente se gradúa solo escribiendo su música, sin hacer un texto. ¿Cómo se da eso de que se adopte un modelo, pero después no se siga al modelo en sus desarrollos posteriores?* Lo que pasa es que nosotros tenemos el modelo de la universidad estadounidense, pero tenemos la tradición europea. En Europa los conservatorios y las escuelas de artes y oficios tienen unas configuraciones estatutarias diferentes a las nuestras. Tienen la posibilidad, no tanto de profesionalizar, sino de emitir ese certificado de “esta persona es una artista”, pero no están dentro del sistema universitario. No tienes un título profesional como músico en el conservatorio de París; tienes un título como músico. El “profesional” es el punto de inflexión. En Colombia uno de los problemas más grandes es que los conservatorios o las escuelas de artes y oficios se homologaron con procesos técnicos o tecnológicos. Nunca se creó un estatuto diferente para la educación artística y ésta siempre se ha incorporado a un estatuto general que ya existe. Entonces los conservatorios y las escuelas de artes y oficios se convirtieron como en institutos técnicos, y eso no es conveniente para nadie, porque nadie quiere estudiar todo eso para terminar con un técnico, y porque tiene implicaciones salariales, de acceso (por ejemplo a posgrados y otros ámbitos de formación). Por eso estas instituciones prefirieron vincularse, en buena parte, al ámbito universitario, y la gran mayoría de programas de música universitarios son absorciones de éstas que hacen las universidades -ya constituidas con todos sus estatutos- [...]. La [universidad] es de los pocos casos que el programa se creó dentro de la universidad, junto a otras más modernas, pero lo que hacen es que se construyen en la universidad, pero replicando el modelo de lo ya absorbido.

[...] Es una cuestión de la ley que rige a las universidades, por el estatuto profesional, y no de los programas, que para poder ser profesional se tiene que demostrar la idoneidad a través de un trabajo de grado. [...] Antes de ser una discusión académica fue una discusión un poco proletaria, porque estaba esta puja de los profesores por hacer reconocer su estatus dentro de las universidades, en búsqueda de igualdad de condiciones. Por ejemplo, en ese momento en la [universidad] todos los profesores tenían el mismo estatuto, pero los profesores de artes ganaban menos que los de otras carreras –con diferencias que podían rondar hasta un 25%-. [...] En los últimos años esa discusión se agotó o se solventó, no sé exactamente, pero estas discusiones se han vuelto internas en las universidades, ya buscando su implementación, con estatutos docentes que tienen una especie de anexo para artes. [...] Es una ganancia para los profesores que no ha sido fácil, y menos por la ignorancia que hay en general frente a las artes. [...] Ha llevado a que se incorporen en las prácticas docentes y curriculares los procesos de investigación-creación.

[...] Algo que también pasó en paralelo, que no es un tema menor, es la aparición en el modelo de MinCiencias (antes ColCiencias) de la medición de la producción artística y de

investigación-creación. Es un logro muy importante porque la producción artística se puede registrar como producción de conocimiento (C. C., Diario de campo).

El relato de C. C. pone en evidencia el proceso complejo y lleno de matices que conforma la institucionalización de la música académica, que se traduce en el condicionamiento y limitación de las posibilidades de acción de todos los actores involucrados. Aparte de esto, y de explicar el vínculo que tiene la investigación con la legitimación de la música como disciplina en el ámbito universitario, el testimonio también apunta a cómo la incorporación de la música en las instituciones de educación superior no significó necesariamente una validación de ésta como disciplina o profesión –patente en el pago diferencial recibido por los profesores de artes-.¹²⁷

Adicionalmente, lo expresado por C. C. permite resaltar otra contradicción entre los propósitos proclamados por las universidades con respecto a sus programas de educación musical y su realidad empírica. El estatuto docente implicaría una coherencia entre la experiencia educativa de los estudiantes, y la innovación, pertinencia y vigencia contextualizada que declaran estas instituciones. No obstante, aunque por supuesto hay docentes que cumplen esto a cabalidad e incluso con creces, diferentes testimonios permiten notar que frecuentemente se da el caso contrario.

Por otra parte, el cumplimiento de los lineamientos universitarios por los que están regidos los programas de música, no solo conduce al requisito de productos académicos específicos, sino a la estandarización del conocimiento comentada en los apartados anteriores. Este acto marca una distancia con saberes que quedan excluidos del estándar –del canon-, y normaliza una jerarquización de los tipos de conocimiento, de las formas de aprendizaje y, consiguientemente, de quienes los representan, que contribuye a la interiorización y naturalización de los juicios de valor sobre los que se fundamenta.

¹²⁷ Esto es algo paradójico, pues las universidades que dan prestigio y legitimidad a la música académica por medio de su institucionalización, al mismo tiempo menosprecian la disciplina frente a otras y le adjudican un lugar menor en términos presupuestales.

Como ejemplo de esto, mientras A. D. hablaba sobre sus primeras experiencias trabajando junto a comunidades indígenas, mencionó que estuvo “aprendiendo ahí pues de músicos, pues también lo considero ahí la formación, ahí como un aprendizaje pues desde los músicos tradicionales” (Diario de campo). La necesidad de la aclaración (que también lo considera formación) es precisamente un síntoma de lo comentado en el párrafo anterior, debido a que en nuestra comunicación cotidiana no se da normalmente por sentado que el aprendizaje musical contextualizado con los músicos populares en medio del acontecimiento social constituya realmente una experiencia de aprendizaje o formación.

Lo anterior se vincula directamente con una situación que ha tenido lugar especialmente desde que las músicas populares han comenzado a integrarse incipientemente en algunas instituciones de educación superior: “la relación que se da entre el músico que sale con título de maestro de una música popular, frente al maestro de esa música –sin título- en la comunidad de la que se abstrae ese conocimiento. Es muy difícil porque surgen problemáticas como de quién es el conocimiento, o si es tradicional o popular, o si se pueden estudiar dentro de la universidad o no” (S. C., Diario de campo).

Esta situación reproduce las relaciones de poder entre las que se enmarca la legitimación de la producción de conocimiento, y de las que también se deriva la noción, también normalizada, de que el aprendizaje musical real solo puede darse en estas instituciones.

Como otro ejemplo de esto, T. E. me contó que su papá tocaba bastante bien guitarra clásica y les enseñó algunos acordes (a él y sus hermanos), y que de ahí quedó con la idea de cómo moverse en el diapasón. También relató que ellos tocaban algo de piano porque tomaron clases de chiquitos, “que fue la única educación realmente musical que tuvimos” (Diario de campo). Su percepción de lo que configura una educación musical real responde a la narrativa antes expuesta, que excluye todo su aprendizaje oral y su práctica autodidacta –transcribiendo, leyendo, tocando con otras personas- como formas “reales” de educación, lo que manifiesta la idea bastante extendida de que solo la enseñanza musical formal -por

su prestigio institucional- es suficientemente legítima y válida para considerarse nominalmente como tal.

Esta equivalencia que hizo T. E. entre la educación académica canónica convencional (representada por la adherencia de su profesora a ese modelo), y una educación musical real, también explica la noción -igualmente extendida en el ámbito universitario- de un orden correcto en la forma de aprendizaje adecuada, supeditado al logocentrismo antes explorado y a la preeminencia de la música académica para este efecto.

Con base en lo anterior, es comprensible que R. J. haya dicho que “mi formación es al revés”, por haber comenzado a tocar primero músicas populares como el blues, el rock, y el punk, y después haber ingresado a una institución de educación superior para estudiar música académica (Diario de campo). Esto, sobre todo, cuando convencionalmente en el pregrado hay un apego bastante fuerte a la enseñanza de la música en torno al canon académico, mientras que ha sido en los posgrados donde normalmente ha habido una apertura mayor a otro tipo de manifestaciones artísticas -en parte por la exigencia de un componente investigativo-.

Se expresa entonces así la noción de que lo “fundamental”, lo “básico” y “nuclear” en el aprendizaje musical es la teoría musical asociada a la música académica, mientras que el aprendizaje de otras músicas es de alguna forma opcional o especializado, y concebible solo tras construir el andamiaje académico correcto.

La especialización en la música derivada de su profesionalización no es, sin embargo, una problemática exclusiva de las exclusiones propias del modelo y el carácter opcional, subordinado o meramente complementario que se adjudica a otras músicas. Dentro del mismo aprendizaje “básico” en torno a la música académica, es importante destacar cómo la desarticulación de ésta en conocimientos y habilidades específicas (solfeo rezado, solfeo cantado, lectura rítmica, análisis armónico, entrenamiento auditivo, etc.), también ha desnaturalizado la manera en que se concibe la música y en que subsiguientemente se estudia, generando una brecha entre ésta y la forma en que se vive cotidianamente.

La escisión de la música en diversos componentes que se estudian de forma aislada es, para muchos, bastante contraproducente y contraria a una perspectiva pedagógica holística. A diferencia de la experiencia inmersiva del aprendizaje musical situado, esta aproximación atomizada descontextualiza los elementos de la música, quitándoles el sentido y percibiéndose frecuentemente como fútiles por parte de los estudiantes –esto sin mencionar la ausencia del componente social de la música y su contexto de producción y consumo, que en esta perspectiva se excluyen casi por completo-. Dicho esto, considero que uno de los efectos más nocivos de esta compartimentación de la práctica musical es la especialización forzada a la que nos hemos visto sometidos quienes nos formamos dentro de ese modelo educativo.

S. O. comentó que “esa separación entre intérpretes, compositores y directores se la inventaron en el s. XIX. Eso no existía. Y hay compositores que no tocan prácticamente nada, y eso no tiene mucho sentido”. Para él es “casi que una aberración de la historia, porque en toda la historia de la humanidad, literalmente, la gente que componía tocaba. Pero ahora hay compositores y directores que no tocan, intérpretes que no componen, y eso es muy raro” (S. O., Diario de campo).

Lo que menciona S. O. sobre los compositores es particularmente cierto en las instituciones menos apegadas al modelo de conservatorio, en las que se exige de ellos un nivel de interpretación instrumental menor -no obstante la alta exigencia en otros aspectos-. Esto explica experiencias como la de P. M.: “al final, yo hoy en día, no me considero músico, para ser franco. Me considero artista, pero no me considero músico. Es una cosa como rara. *¿Músico en términos de qué?* Músico en términos de que si hay un cumpleaños y me piden que lo toque, me ponen en aprietos... y sé que no soy el único, sé que es algo bien, bien usual dentro de la [universidad]. [...] Creo que me terminé formando como artista, gracias a que hoy en día hay muchos recursos y uno puede terminar creando de muchas formas, pero

yo no soy músico; así de sencillo. Me gradué de un pregrado en música, pero no” (Diario de campo).¹²⁸

La experiencia de P. M. contrasta con la de C. V., que estudió composición en una institución que sí sigue el modelo de conservatorio. No obstante, su testimonio pone igualmente en evidencia las consecuencias negativas de la escisión institucional de la práctica musical, que identifica con el ensimismamiento de algunos músicos y la falta de empatía y solidaridad con otros y sus realidades prácticas.

Que en [la universidad] toque ver instrumento hace ya una gran diferencia porque hace que la gente componga desde un mayor conocimiento de lo que implica montar la música. En la [otra universidad] pasaba mucho que la gente componía desde Finale,¹²⁹ y escribían muchas veces cosas que no se podían tocar, o muy jodidas o incómodas; como una postura de “bueno, eso es problema del intérprete. Yo escribo y el intérprete que estudie lo que tenga que estudiar para tocar lo que yo pongo”, que es una manera un poco malsana de verlo (C. V., Diario de campo).

De forma similar, esta perspectiva de especialización deviene en una concepción limitada de los músicos de sí mismos en cuanto a su potencial artístico y expresivo que, como manifiesta el caso de P. M., muchas veces conduce a la frustración. Esta compartimentación de la música, que es propia del ámbito académico y especialmente reforzada en las instituciones de educación superior, es además otra manifestación de la supresión de la individualidad que fomenta este modelo, nuevamente en contradicción de lo proclamado en la descripción de los programas sobre el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y autónomo.

Cuando le pregunté a J. C. si en una de las universidades en las que estudió se daba alguna importancia a que buscara su “voz” artística, me respondió que “no era algo tan importante, porque estaba haciendo principalmente estudio de instrumento” (Diario de campo). Esto es congruente con la noción del instrumentista como ejecutor de un canon, y no como intérprete con capacidad de aportar a la música

¹²⁸ P. M. es un compositor que fue incluso receptor de un premio nacional de composición, por lo que su percepción de sí mismo es bastante dicente del efecto de la problemática aludida.

¹²⁹ Software de notación musical en el que se puede reproducir rudimentariamente la música escrita pero que, por supuesto, no responde a los límites físicos y prácticos a los que está sujeto un intérprete real.

desde su propia visión creativa. En un sentido relacionado, N. M. hizo referencia a la ingenuidad con la que siente que ingresó a la carrera, que hoy ve en retrospectiva:

Hay pocas orquestas y son empresas que contratan al más competente para el puesto. [...] La gente estudia durante 20 años el mismo pasaje de orquesta de 20 compases y son especialistas en eso, y solo siendo un especialista muy increíble en eso te puedes conseguir un puesto en una orquesta. Pero esa es tu labor: concentrarte en los 20 compases para hacerlos en un nivel de virtuosismo cada vez mayor... Es por lo que siento que también era muy ingenua. Me parece que es un nivel de maquinización igual alto (N. M., Diario de campo).

Por otra parte, el sesgo que se inculca a los intérpretes dentro de la formación canónica los hace ignorar muchas veces sus propias limitaciones, siguiendo la falsa narrativa de que la música institucionalizada es representativa de una supremacía técnica y artística con la que se puede abordar cualquier otra expresión. B. S. ejemplificó esto con algo que sucede frecuentemente en las pruebas de admisión al énfasis de jazz, en las que los estudiantes activos tienen que acompañar a los aspirantes: “cuando es jazz, todo bien, pero cuando llegan con un repertorio tradicional, ahí quedan”, y afirmó que se pierden en las progresiones armónicas supuestamente más simples e incluso dejan de reconocer funciones armónicas básicas (B. S., Diario de campo).

Esto constituye otra manifestación de la contradicción entre una formación supuestamente integral, y la realidad de una enseñanza supremamente especializada y compartimentada. Muchos estudiantes acogen la idea ilusoria de ser “maestros en música” –como dice el título de pregrado de una de estas universidades-, cuando en realidad son músicos especializados en una visión particular de expresiones musicales específicas y acotadas. No considero que esto sea por definición algo malo, pero sería importante que se reconociera como lo que es.

Otra dificultad que se añade a esa especialización desarticulada es que “no se nos enseña mucho sobre la comunicación de nuestros proyectos y nuestros procesos” (M. C., Diario de campo). Esto, en parte, como explicó C. C., puede deberse a la renuencia de ciertos docentes a participar en actividades relacionadas a este tipo

de producción académica –por aferrarse exclusivamente al valor de sus habilidades musicales-, que conlleva a un desconocimiento de este tipo de trabajo, que no se desarrolla sin tiempo y práctica. Por otro lado, puede también responder a ciertas omisiones institucionales, y pongo un ejemplo para explicar esto. Estaba hablando con M. C. sobre la racionalización de los procesos creativos, cuando le comenté sobre la ponencia de una compositora -en un coloquio de doctorado- que utilizó la mayoría de su tiempo explicando procesos geológicos, y solo usó un par de minutos para explicar cómo los convertiría en parámetros musicales para componer. Al respecto, M. C. expresó:

El caso me parece curioso, si no problemático, porque también tuvo que pasar por su director el hecho de que fuera tan enfática en los procesos geológicos. Es muy la [universidad] y todo, pero también habla de que las personas que están tutorando, sobre todo proyectos de composición, no tienen mucha idea de investigación. Son doctores... mmm [gesto de duda, entre risas], que no tienen la formación para haber escrito una tesis doctoral. [...] El posgrado requirió en cierto momento tener doctores, y agarraron su propia planta docente y los graduaron como pudieron. [...] Está jodido y están ahí los rumores, sobre todo de ciertos instrumentistas con doctorado, pero sin mucha idea de investigación (M. C., Diario de campo).¹³⁰

Otro aspecto que se suma a la problemática es que la visión eficientista de la educación desemboca frecuentemente en decisiones que no dan prelación al proceso educativo de los estudiantes, en congruencia con una “concepción de la universidad como una corporación, y una visión muy mercantilista del conocimiento y de lo que finalmente es un espacio de formación” (S. V., Diario de campo). Esta perspectiva, que minimizó “notoriamente la función intelectual del docente, para dejarlo simplemente como un operario del acto educativo” (Díaz Barriga, 1997: 18) -o, en este caso, un replicador del canon especializado y compartimentado-,

¹³⁰ Si bien este testimonio hace referencia a una universidad específica, situaciones relacionables ocurren desafortunadamente en algunas instituciones de educación superior, así sea puntualmente. Cabe aclarar, también, que esto no es una dinámica institucional generalizada y sistematizada, pero no es una novedad que los procesos de selección de puestos administrativos y docentes no siempre se realizan idóneamente. Como sostuve en torno a la decisión de utilizar el anonimato, el ámbito laboral musical está fuertemente atravesado por relaciones de poder.

conlleva también resultados negativos por la falta de articulación de la práctica académica de los estudiantes con su realidad circundante.

Hay muchos profesores de teoría e instrumento, por ejemplo, que se enfocan mucho en lo suyo específico y todo lo demás no entra en ese espacio. ¿Y por qué tendrían que estar tan [encajonados]? Creo que limita mucho, y muchos estudiantes, desde que entran hasta que salen, se encasillan mucho en “voy a ser intérprete”, o “voy a ser compositor”, o “voy a ser arreglista”, etc., y eso los limita mucho. Y la realidad laboral no se ajusta a eso, aunque algunos lo logren. La realidad es mucho más compleja e integral, finalmente, y demanda muchas cosas que no se dan en la formación. Es claro que cinco años o dos años es muy poco tiempo, pero es muy limitado. Pero, de nuevo, hay muchos profesores que se formaron en eso, entonces se repite un círculo vicioso (S. V., Diario de campo).

Ahora bien, hay quienes encuentran en la especialización una virtud de la enseñanza musical formal convencional. Hablando sobre los aspectos positivos y negativos de una apertura en los programas educativos, M. R. manifestó:

Es una gran pregunta: qué enseña uno, qué se incluye en el currículo de una universidad, en especial cuando es una disciplina creativa. Es muy difícil de responder porque si usted da todas las libertades, pues, no está dando nada realmente [...]. En el momento en que usted enseña, usted tiene que tomar unas decisiones y tiene que tener [...] unos puntos de partida –lo que los matemáticos llaman axiomas- [...]; tiene que tener muy claro sus ideas básicas y qué es lo que va a enseñar, porque si no todo... todo vale, y tampoco es eso. Pero al mismo tiempo si usted es muy [...] estrecho en [...] lo que ofrece a los estudiantes, pues, entonces les va a limitar la creatividad, y eso es malo.

[...] Entiendo su pregunta, porque tengo muchos amigos que se sintieron muy amarrados a lo que les exigían, que no se sentían libres de hacer lo que querían. La pregunta es, nuevamente, qué es lo que querían hacer, y probablemente eso que quieren está relacionado con su experiencia e influencia musical previa, de la que quizá no ven que son prisioneros. Entonces se siente como una imposición cuando los hacen componer con cierto estilo, herramientas y parámetros, pero de pronto pierden de vista que su experiencia previa les ha hecho integrar un vocabulario que produce las mismas restricciones.

[...] Hay universidades que sí han hecho cambios radicales repensando el tema. Por ejemplo, en [una universidad estadounidense], en el doctorado ya no hay clases de teoría, y las que hay –creo que también en pregrado- son opcionales (M. R., Diario de campo).

Si bien estoy en desacuerdo con M. R. en cuanto a la necesidad de axiomas en la enseñanza, así como con lo que considero que significaría una sustitución de lo que percibe como la prisión del bagaje musical previo, por la imposición de una nueva jaula estilística, comprendo que hay una dificultad insoslayable en la definición de los contenidos de un programa educativo. Éstos ineludiblemente tendrán que ser selectivos, pero cabría preguntarse si la selectividad necesariamente debe implicar exclusividad, o que haya cosas que “no valgan” en ellos.

Por otro lado, estoy de acuerdo con la afirmación de que es malo limitar la creatividad de los estudiantes. En este sentido, los cambios incipientes que indica al final apuntan a generar cierta distancia con la idea del canon como núcleo fundamental, exhibiendo –al menos teóricamente- el planteamiento de una educación menos especializada en la que puede llegar a caber un panorama musical algo más amplio para la exploración creativa.

Considero interesante contraponer esto último a lo que relató M. P. con relación a las discusiones sobre la reforma curricular en las que participó durante su licenciatura. Estudiando los programas de otras instituciones de diversos países del mundo como referentes para plantear la reforma, notó que en muchas de ellas lo que se enseña de teoría musical (académica) en el pregrado de la [universidad] – que ostenta su fortaleza teórica como blasón-, es parte de los contenidos de las maestrías, lo cual concuerda con el testimonio de las personas entrevistadas que están realizando o realizaron su posgrado en Alemania, Francia y Estados Unidos (Diario de campo). No pretendo para nada decir con esto que todas las instituciones de estos países sean homogéneas y estén planteando incipientemente ese tipo – limitado- de apertura, ni que en todas las universidades latinoamericanas haya un arraigo igual a la tradición teórica del canon. Lo menciono, no obstante, por poner en evidencia el nivel de especialización que algunas de estas universidades llegan a alcanzar en sus licenciaturas en el marco del modelo canónico.

A diferencia de M. R., la mayoría de entrevistados –a los que me sumo- consideran que la exposición a una mayor variedad de expresiones musicales y de formas de abordar la música trae beneficios que superan la pérdida de profundidad que una

menor especialización conlleva. Por ejemplo, P. M. comentó sobre cómo el haber cursado tanto el énfasis de composición académica como el de composición comercial fue lo que le permitió desarrollar mejor sus habilidades expresivas y abrirse a diferentes posibilidades, a pesar de las restricciones propias del programa (Diario de campo). De igual manera, si bien yo solo estudié composición académica en la universidad, mi acercamiento a otras expresiones musicales durante mi formación previa fue el que me proporcionó un panorama creativo más amplio, y un criterio suficiente para ser consciente de las limitaciones de la educación musical universitaria.

La contraposición entre un modelo educativo muy especializado –que no por eso tendría que ser necesariamente cerrado- y uno muy abierto, requiere hacer un balance de los aspectos negativos y positivos que cada propuesta presenta, pues ninguna es automáticamente mejor que la otra y ambas conllevan dificultades y ventajas. No obstante, considero que ese balance debe pasar por la eliminación de axiomas que pueden manifestarse en cualquiera de las dos perspectivas, pues de lo contrario siempre habrá ciertas cuestiones susceptibles a un arraigo dogmático que inevitablemente contradice los propósitos de cualquier enseñanza que se considere crítica y autónoma.

Concluyo este apartado con la reflexión que hizo B. S. sobre este asunto:

Creo que lo que toca ahí es hacer un constante diálogo con todas las partes -profesores, estudiantes, directivos- para tratar de no polarizarse, sino mantenerse en una tensión que es bien difícil, con un norte bien incierto. Realmente sería lo fácil irse solo al jazz, o solo a lo tradicional, porque todo eso está muy bien documentado; está muy bien hecho. Pero es muy jodido que eso funcione -saber que no es exclusivo, pero que hay apertura, pero que en cierta medida...-, porque poner todo eso en juego es muy bravo. Y es incómodo, porque nosotros quisiéramos que nos dijeran cómo son las cosas, para poder estar tranquilos (B. S., Diario de campo).

4.3. Consideraciones sobre el campo laboral

En un sistema económico capitalista donde el valor de la actividad humana se mide en términos de su productividad económica, podría argumentarse que la profesionalización de la música como disciplina y su incorporación a las instituciones de educación superior ha carecido en buena medida de significado práctico por fuera del ámbito académico. En muchos países, y ciertamente en Latinoamérica, está bastante extendida la idea de que la música no es una profesión real, patente en preguntas que a todos se nos han formulado alguna vez en el sentido de si hacemos algo más, si estudiamos algo más, si de eso sí se puede vivir, o peticiones –a veces casi que imposiciones- de que toquemos alguna canción porque aparentemente es algo que debemos estar dispuestos a hacer a demanda.¹³¹

La infravaloración de la música como actividad también se ha reforzado por el rumbo que ha tomado en las últimas décadas la industria musical, que ha traído como consecuencia que la mayoría de la gente no tenga problema en pagar un monto exorbitante por un café de máquina de baja calidad y mal preparado, pero se sienta prácticamente ofendida si no tiene acceso gratuito a la música que quiere escuchar, o muestre renuencia por tener que pagar un monto que no sea ínfimo para escuchar música en vivo.

Teniendo en cuenta este contexto y lo observado a lo largo de este capítulo, en este apartado exploraré el impacto que mis colaboradores perciben del modelo de educación musical convencional sobre un campo laboral musical marcado por la precariedad, la informalidad, y una falta generalizada de oportunidades de sostenimiento personal.

Como comenté al inicio de esta investigación a partir de mi propia experiencia, las condiciones adversas del campo laboral musical con frecuencia fuerzan a los músicos a realizar trabajos de índole diversa para sobrevivir –entre los que, no excepcionalmente, se encuentran trabajos sin relación con la música-. Sin embargo,

¹³¹ Con frecuencia la gente no repara en esto como algo problemático, pero realmente no es muy diferente a encontrarse con un médico en un entorno social y pedirle un diagnóstico de alguna molestia –mostrándole una parte del cuerpo, si se quiere adicionar un nivel de incomodidad y presión-.

como detallé en el apartado anterior, la educación musical institucionalizada está caracterizada -a pesar de lo que proclama- por su especialización y su falta general de apertura. Esta contradicción entre lo que busca la formación académica y lo que se busca en el campo laboral musical, es un lastre para muchos músicos que han tenido que lidiar por su cuenta con los obstáculos que esto representa.

Con relación a esto, para realizar su tesis de licenciatura M. P. entrevistó a varios músicos –jóvenes y mayores- activos en el medio, para hacerse una idea de cuánto sentían que les había servido su formación académica en su vida laboral. Es relevante aclarar que abordó a personas que podrían considerarse como exitosas en el ámbito musical, y por esa circunstancia representan casos de superación de las dificultades enunciadas, las cuales no todos los músicos logran sobrellevar de igual manera.

En la mayoría de sus entrevistas fue explícita la percepción de una falta de variedad en la formación recibida, que resultó en la carencia de habilidades ampliamente requeridas en el campo laboral musical. Mencionó que “muchas gente sale a enseñar y no vio nada de educación; salen a componer, a hacer arreglos o cosas similares, [...] y no saben ciertas herramientas; o sale un músico de jazz y no tiene las herramientas para grabarse. Yo nunca en la carrera usé un software musical y me parece inconcebible” (M. P., Diario de campo). También aludió al ejemplo de dos intérpretes que terminaron tocando con Fonseca y Carlos Vives, respectivamente, pero no sabían cómo tocar pop porque en el énfasis de jazz desdeñaban la música comercial, y añadió que cualquier músico “muy probablemente tendrá chisgas¹³² en las que le servirá poder acercarse a otros repertorios y saber de otros géneros” (ibid).

Con respecto a cómo la falta de flexibilidad y variedad de la formación repercute en las posibilidades laborales de los egresados, agregó:

[...] La mitad de mis amigos [de música] trabajan en call centers. Otros, menos, enseñan sin [...] necesariamente contar con las herramientas para hacerlo; otros trabajan en cosas

¹³² Huesos, en México. Se refiere, a grandes rasgos, a cuando un músico toca principalmente por dinero en algún evento, normalmente como acompañamiento de otra actividad social.

ajenas a la música. Seguro pasa en todas las carreras, pero siento que en gran medida es no contar con las herramientas para enfrentarse al mundo laboral de la música, que es muy duro. Me parece que la carrera es muy larga, pero al mismo tiempo no se ve lo suficiente –y demasiado de algunas cosas-.

[...] Considero que un factor de deserción es precisamente que la gente se da cuenta que lo que aprende en la carrera no le va a servir en su vida laboral, y no todos terminan por gusto de aprender, u otras razones. De esos, hay quienes de todos modos terminan trabajando en lo que querían, fuera o no en el mundo de la música, y entonces ¿para qué entro a estudiar música? El conocimiento esta ahí, y si [estudiar] no me suma nada para salir a trabajar... (M. P., Diario de campo).

El relato de M. R., en el que contrastó las posibilidades que percibió en Francia como compositor con las existentes en Colombia, complementa lo dicho por M. P. y resalta el efecto adverso de ignorar las realidades materiales, culturales y sociales que rodean los espacios de formación:

En Francia es más fácil conseguir trabajo [clases para dictar] y músicos con los que trabajar, así como oportunidades de comisiones. Es más fácil vivir de la composición, aunque vivir exclusivamente de la composición es también muy, muy difícil. Al devolverme a Colombia perdí muchas oportunidades, porque éstas dependen en gran medida del voz a voz –por amigos, conocidos de amigos, amigos de conocidos, festivales en los que se puede participar e interactuar con músicos muy buenos, etcétera-, por lo que toca estar allá.

[...] Estoy de acuerdo con que tiene un efecto grande en la calidad el que tanta gente termine enseñando por necesidad, sin vocación. Algo que pasa mucho es que salen del pregrado y se ponen a enseñar inmediatamente y se quedan ahí. No practican activamente lo que enseñan –en la composición se ve clarísimo, que no componen-... No quiero decir que sean malos necesariamente, pero no tienen esa experiencia de haber estado realmente como en el “campo de juego” de estar componiendo y enfrentándose con todos los problemas, porque ahí uno aprende muchísimo también. Entonces pueden enseñar algunas cosas, pero no tienen la experiencia para enseñar otras. Pienso que es algo que debería cambiar.

[...] La impresión que tengo es que, en las mejores universidades en Bogotá, los procesos de selección son cada vez más rigurosos en términos de calificaciones académicas, y menos inmediatos –estudió acá, viene con maestría y lo recibimos-, lo cual me parece bueno. El problema es que hay gente que ya quedó ahí [por medio de esa última forma], y cuando llega gente mejor calificada ya no están los espacios, porque esos puestos de planta son

prácticamente vitalicios.... Tampoco deja de haber palanca, que tampoco ayuda (M. R., Diario de campo).¹³³

La preocupación que tanto M. P. como M. R. y otros entrevistados expresaron sobre los músicos que terminan enseñando por necesidad y no por vocación,¹³⁴ que no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar los retos de la docencia, es relevante en dos sentidos relacionados. Por un lado, porque significa una causa importante de frustración para músicos sin disposición de enseñar y que se ven obligados a hacerlo por ser el único camino laboral que encuentran. Por otro lado, porque la falta de aptitudes y de compromiso en la enseñanza normalmente deviene en una labor docente de calidad mediocre o mala, que repercute perceptiblemente en la cantidad de experiencias educativas negativas o insustanciales que llevamos a cuentas la mayoría de los músicos. Adicionalmente, cuando la pedagogía se ejerce de forma irresponsable y sin preocupación por el proceso del estudiante, es cuando más fácilmente se acude a la implementación irreflexiva de recursos canónicos, por la comodidad que esto representa.

Por supuesto, y no sobra decirlo, hay profesores excelentes que –con o sin educación musical- han marcado a sus estudiantes muy positivamente, y esto siempre será parte de la realidad educativa. Sin embargo, siendo probablemente la alternativa laboral más frecuente, es incomprensible que los estudiantes de música normalmente no reciban ningún tipo de formación pedagógica, o algún tipo de posibilidad de práctica didáctica durante su formación académica como parte del diseño curricular. Incluso cuando este componente sí ha estado presente en los programas de alguna universidad -diferentes al de educación musical, claro-, suele representar una inserción curricular sin mucho impacto en su desarrollo. Como manifiestan Estrada, Gutiérrez y Sastré tras su observación de una importante universidad mexicana, “resulta también interesante observar a lo largo de los años la presencia de asignaturas relacionadas con la educación solamente durante uno o dos semestres, lo anterior llama la atención considerando que la docencia es un

¹³³ Esto último se relaciona con lo que comentó M. C. sobre los procesos poco idóneos de acreditación docente que ocurrieron en otra universidad (en otro país).

¹³⁴ En ocasiones la vocación se encuentra luego de optar por ese camino como resultado de la necesidad, como fue mi caso, pero no siempre ocurre así.

campo de trabajo relevante para los músicos profesionales de nuestro país” (2021: 146).

De alguna manera, puede pensarse, esta noción de que cualquiera que sepa música puede enseñar, no responde únicamente a la deslegitimación de la música como profesión, sino a la que también ha sufrido la docencia, aunada a una gradual precarización laboral. En este sentido, dos profesiones a las que se ha sustraído su merecido valor dentro de las lógicas eficientistas y productivistas del capitalismo, confluyen en el ámbito laboral musical como la alternativa más accesible con la que cuentan los profesionales de la música y para la que las instituciones de educación superior no los prepara.

Ahora, si bien una formación pedagógica podría ser de gran valor para los músicos, la labor didáctica no se restringe a la aplicación de reflexiones teóricas y metodológicas en torno a la educación. Si se concibe como ideal una educación musical que fomente un espíritu crítico, analítico y autónomo en los estudiantes, el modelo educativo convencional -como hemos visto anteriormente- tampoco prepara a los profesionales para enfrentar el reto que significa responder a la diversidad de intereses posibles de los estudiantes que deberían tener cabida en una pedagogía con esas características.¹³⁵ Es por esto, en parte, que muchos optan por ignorar o coartar dichos intereses en favor de las prescripciones del canon.

Las instituciones deberían estar preocupadas por cómo integrar en sus clases otras prácticas musicales dentro de la preparación. [...] La variedad de músicas y lógicas permitiría acercarse más fácil a otras músicas con esas u otras lógicas, y devendría en una mayor eficacia laboral de los estudiantes, pues no todos van a ser concertistas. Es incluso irresponsable no pensar en esas otras salidas para los jóvenes que están haciendo música. Puede haber ideas incluso más didácticas de la forma de relación con el público, por ejemplo, cuando hay investigación de por medio¹³⁶ (C. G., Diario de campo).

¹³⁵ La propuesta observada en el último apartado de este capítulo se alinea con la idea de una pedagogía más dialógica con el estudiante.

¹³⁶ En relación con esto, G. M. comentó que en el posgrado que dirige están aceptando, entre otro tipo de actividades, la realización de conciertos didácticos para “presentar el resultado de un trabajo investigativo y artístico” (Diario de campo), lo cual muestra algunos avances en este sentido.

En la entrevista con O. L. -que actualmente está estudiando producción musical en una academia de música en México-, le dije que a los compositores nos enseñan un montón de cosas, pero que vaya y le diga a un compositor [de la universidad] que componga una canción cualquiera sin ninguna pretensión de ser un *hit* radial, y contestó: “no, no se puede... ellos [los “cantautores”¹³⁷ de la academia en la que estudia] no van a poder escribir un motete¹³⁸ [risas] [...] pero ellos te pueden escribir una canción” (Diario de campo).

Por otra parte, incluso para los compositores que se desenvuelven laboralmente en el ámbito de la música académica, las constricciones impuestas durante su formación también son contraproducentes para su vida profesional, sobre todo teniendo en cuenta la importancia que se da a la pretensión de innovación como elemento legitimante de las obras dentro de ese entorno. Hablando sobre esto, J. D. comparó su experiencia actual en Alemania con la que tuvo en Colombia durante la licenciatura:¹³⁹ “si uno estudia composición [académica], básicamente la mirada profesional, a mi parecer, debería ser ‘quién voy a ser yo como artista’, porque a un compositor no lo contratan a tiempo completo, o al menos la gente debería saber eso al inicio de su carrera. Es tu nombre y ya. [...] Entonces allá, al menos en la maestría, [...] saben que no tiene sentido decirle a uno qué hacer” (Diario de campo) –lo cual es antinómico frente a la exigencia de una circunscripción a lineamientos estilísticos arbitrarios y anacrónicos-.

Profundizando un poco más sobre la distancia entre la formación musical académica y su realidad circundante, C. V. aseveró:

Yo sí que creo que es importante en un programa de formación de músicos tener una postura localista, pero en términos prácticos. De “usted está estudiando composición ¿quiere vivir de componer? Hay que mirar qué es lo que se puede hacer componiendo acá”, porque es que, entre otras, uno de los errores que yo sentí tanto en la [universidad] como en la [otra

¹³⁷ Es diciente la distinción nominal que se hace extendidamente entre “cantautor” -de música popular- y “compositor” -de música académica-, que constituye otro ejemplo de lo explorado en el segundo capítulo.

¹³⁸ Forma de composición polifónica propia del contexto litúrgico centroeuropeo entre los siglos XIII y XVII, que se estudia en la universidad en la que nos formamos ella y yo.

¹³⁹ Reitero nuevamente que su experiencia en Alemania no implica que todas las instituciones de ese país tengan la misma apertura, pero es un buen ejemplo de una en la que sí se presenta, lo cual permite ilustrar el contraste.

universidad] es que lo formaban a uno como si uno fuera a salir a trabajar en Alemania, y no; en Colombia la gente no paga boletas para ir a oír serialismo (C. V., Diario de campo).

Sin embargo, a pesar de lo evidentemente contradictorio que es centrar la formación musical en una expresión musical específica de consumo minoritario –y más teniendo en cuenta la inmensa multiplicidad de formas y medios en que la música se hace presente en la sociedad-, sigue siendo la concepción preeminente del deber ser de la enseñanza musical. Esto, aun cuando la práctica de muy pocos músicos se centra o se restringe a la música académica, pues “realmente la gente que se dedica a eso es un sesgo muy chiquito” (C. C., Diario de campo).

En el caso de los intérpretes, su formación a partir de una idea de músico concertista solista no es coherente con las mínimas posibilidades de desempeñarse como tal, además de que las pocas orquestas que hay –para la cantidad de músicos de orquesta que se gradúan- presentan frecuentemente dificultades para su sostenimiento económico –por depender generalmente de recursos públicos¹⁴⁰-. Es por esto que S. O. cree que “se deberían cerrar escuelas, de hecho, porque hay sobreoferta de músicos en el mercado. Demasiados músicos mientras no hay casi espacios laborales formales. La informalidad de los músicos es aterradora. [...] La educación musical canónica que tenemos, sobre todo de música clásica orquestal, básicamente es una máquina de producir desempleados, porque formamos gente para orquestas que no existen” (Diario de campo). Además, “es como una mafia el mundo de las orquestas” (O. L., Diario de campo). No obstante, para un intérprete de música académica “la orquesta sí es el mejor trabajo que uno puede encontrar que sea fijo y como bien pago” (N. M., Diario de campo).

Al obstáculo que representa la dependencia laboral de instituciones tan cerradas y tan atravesadas por relaciones de poder como son las orquestas, se suma la hostilidad percibida por muchos -incluida O. L.- dentro de éstas, a la que aludió también N. M. mientras hablábamos sobre sus aspiraciones al ingresar a la universidad: “lo pensaba muy inocentemente, sin saber que conseguir un puesto en

¹⁴⁰ A pesar de estas dificultades, la adjudicación presupuestal preferencial manifiesta la prevalencia de la música académica en las políticas culturales estatales.

orquesta es absurdamente difícil, y que después la gente se enloquece ahí porque el aceite es demasiado”. Me aclaró que “aceite” –por lo menos en Colombia- es un término “demasiado orquestal” que hace referencia a la competencia insana y al “*bullying* que te hacen dentro de la misma orquesta si no tocas perfecto ¿no? O si te desafinas o te equivocas”. Continuó contándome que a su profesor le dio distonía mientras hacía parte de una orquesta, y que conoce a otra flautista a la que también le dio en la misma circunstancia, y terminó haciendo su tesis de maestría sobre la enfermedad –que aparentemente es bastante común entre músicos-. “Mi profesor decía en secreto que creía que le había dado por la vida de orquesta, porque no se la aguantó” (N. M., Diario de campo).

Más allá de las potenciales afectaciones físicas y psicológicas –que no deberían soslayarse-, hacer parte de una orquesta no es necesariamente una oportunidad de desarrollo artístico para los músicos, sino todo lo contrario –dependiendo de sus pretensiones, claro está-, pues al ser instituciones mayoritariamente financiadas por recursos públicos, están sujetas en buena medida al tipo de dinámicas propias de las entidades estatales. El siguiente fragmento de la entrevista con R. J. puede ayudar a dilucidar esta cuestión:

Hay ahora chavos muy preparados académicamente, muy buenos... mujeres compositoras –eso ha crecido en México [la preparación]-, pero el medio ambiente no absorbe esos sonidos; son totalmente marginales. La gente... ¿qué le va a importar, me entiendes? Y obviamente la política [...] prefieren hacer 15 conciertos –hablando de dinero, ¿no?- 15 conciertos con mariachis y una onda popular... y hay dos conciertos de calidad.

[...] Las becas están superrestringidas, aparte de la sola dificultad del trámite, y aparte no le dan salida a las obras. [...] Yo he estado 12 años de becario de esas becas y no hay registro. Las entrego para que vean que cumplí y ya. Si quiero que alguien las toque, me toca ir y rogar, hacer cola, y [aun con su renombre] muchas veces me dan largas y no montan mis obras. [...] No hay acceso -y eso que yo soy de los privilegiados-, a menos que seas un grillo profesional y estés todo el tiempo en los medios sociales [...] mi desgracia es que soy un *maverick*. [...] En las becas nacionales hay mucha politiquería y nepotismo.

[...] Ha subido mucho el nivel, pero de todos modos no hay quién consuma esta música. En la [escuela muy reputada] los chavos que tienen becas se quejan de que los obligan a tocarle al pinche gobernador y a tal evento, y otro evento, y no les dan extra. Los explotan, tocando

programas que no les gustan, y les dan un rollo nacionalista y de solidaridad para justificarlo (R. J., Diario de campo).

Esta situación es peor en un país como Colombia, donde no hay un sistema de becas para creadores ni para estudiantes como el existente en México, a pesar de las críticas de las que pueda ser objeto. Con relación a esto, si bien refiriéndose a otro tipo de música académica contemporánea, B. S. comentó:

No sé quién en Colombia puede vivir de tocar impro[visación], e impro de la rara. A uno le toca entrar en otras lógicas, porque si no cómo sobrevive. Yo tengo amigos en Europa que sí pueden vivir de eso, pero no viven de eso porque haya una industria; eso es un mecenazgo 2.0. [...] Son becas o estímulos directos o indirectos de los gobiernos (para *venues* o festivales, que les permiten pagar a los artistas independientemente del aforo). Está todo subsidiado (B. S., Diario de campo).

Es debido a estas condiciones materiales más favorables que artistas como E. A. han optado por participar de la tendencia europea de consumir músicas exotizadas de países subalternizados como Colombia, aunque hay quienes le critiquen a grupos como el suyo la reproducción de esas dinámicas coloniales:

La única manera que tuvo la generación a la que pertenezco es que en Europa se abrieron unas puertas muy importantes porque Europa estaba consumiendo justamente mucha música étnica, o lo que llaman *world music*. Generalmente a uno le critican esto, pero es que no había de otra. [...] Al final uno no hace lo que quiere, sino lo que puede, porque el sistema es el que le pone a uno las cartas del juego. [...] En este momento [su grupo] está ahí por exotismo, porque así funciona el sistema en este momento (E. A., Diario de campo).

Justo antes de esta reflexión de E. A. sobre la autoexotización, que manifiesta las presiones del mercado por reproducir –porque puede ser funcional– las narrativas hegemónicas sobre la música para permitir el acceso de los artistas a circuitos comerciales globales, hubo un punto que tocó tangencialmente, pero con el que considero pertinente concluir este apartado.

Dentro de su crítica alrededor de las ineludibles condiciones materiales a las que estamos sujetos, comentó que “no podemos vivir fuera del sistema; por eso necesitamos alguna cuota de glamur, para acceder a los bienes materiales del sistema. De la misma forma tuve que graduarme de guitarrista y compositor para

acceder a un puesto de profesor, siendo aceptado por el sistema jerárquico académico” (Diario de campo).

A pesar del prestigio –o glamur, según E. A.- que supuestamente conlleva la obtención de un título profesional, excepto en el contexto académico, los diplomas son usualmente prescindibles para participar del campo laboral musical. Las habilidades musicales o el portafolio son normalmente las cartas de presentación de los músicos en un ámbito en el que el prestigio –como elemento fundamental del sistema de arte-cultura señalado por James Clifford- y los contactos personales tienen una incidencia insoslayable y primaria.

Debido a esto, es incomprensible, a mi parecer, la reproducción de una concepción hegemónica de la enseñanza musical enajenada de sus realidades circundantes – no solo las laborales-, y que enajena a los músicos en formación de las mismas. Esto, además de contradecir directamente los propósitos proclamados por muchas instituciones de educación superior en la formulación de sus programas, potencialmente resulta en una variedad de efectos negativos en la vida laboral y personal de los músicos que ingresan a estos entornos académicos “endogámicos”, como los definió B. S. -aunque también afirmó que “ha cambiado, últimamente” (Diario de campo)-.

En los apartados restantes examinaré dos casos específicos. Revisaré primero las circunstancias que rodearon el cierre de un énfasis en musicología hace pocos años en una de las universidades estudiadas, que hizo palmarias las resistencias que desde el modelo educativo convencional se presentan ante la crítica y las propuestas de transformación, así como el fuerte arraigo de las narrativas hegemónicas sobre la música. Luego observaré una propuesta curricular alternativa que está llevándose a cabo en una universidad colombiana, como un ejemplo de los nuevos horizontes que pueden estarse abriendo camino en manos de personas que han sufrido en carne propia las consecuencias adversas del disenso.

Terminaré con ese caso para concluir con una nota esperanzadora, pues considero importante destacar –así sea por medio de un solo ejemplo- los valiosos esfuerzos mantenidos por personas perseverantes que apuestan por la transformación política

y ética de la academia musical, en un intento de subvertir los procesos hegemónicos interiorizados y reproducidos por generaciones en las instituciones de educación superior.

4.4. El caso del cierre de un énfasis en musicología en años recientes

Hace algunos años, mientras seguía estudiando la licenciatura en composición, en los pasillos de la universidad explotó un día como tema de conversación la publicación que hizo un profesor del énfasis de musicología de un artículo al que le adjudicaron calificativos como rebelde, incendiario e insurgente, entre otros por la misma línea –“terrorista”, lo describió irónicamente un amigo-. Dado el revuelo que había generado, me dispuse a leerlo esa misma noche.

Me encontré con un texto conciso –pues es un breve artículo de opinión- en el que se planteaba una crítica argumentada escuetamente a la manera en que las políticas públicas han destinado recursos del erario al fomento casi exclusivo de la música académica –en detrimento de otras expresiones-, y las formas en que desde este tipo de acciones se reproducen las narrativas hegemónicas sobre la música exploradas en este trabajo. El artículo tenía como preámbulo la mención de dos películas y una obra de teatro, a las que el autor aludió para mostrar ejemplos de la cultura popular en los que se critican las dinámicas elitistas y los protocolos excluyentes observados en el apartado 3.4 (sobre las percepciones del ámbito de la música académica y sus dinámicas).

Tras leer el artículo –cuya lectura conforma parte de las experiencias que encaminaron mis dudas de infancia hacia el presente trabajo-, recuerdo que me sorprendió la ausencia de elementos que me llevaran a justificar o siquiera entender los calificativos con los que se le habían tildado. En retrospectiva, considero que la respuesta que recibió fue una manifestación de la interiorización y normalización predominante de las narrativas hegemónicas sobre la música y sus consecuencias

sistémicas, ante las que cualquier crítica firme se percibe como un ataque desmesurado, subversivo y ofensivo, desatendiendo su sustento argumentativo.¹⁴¹

Por otra parte, el preámbulo mencionado, que tenía el claro propósito de ilustrar la desconexión de la mayoría del público con la música académica, así como las dinámicas excluyentes de su entorno de circulación, tampoco ameritaba -a mi parecer- comentarios sobre la presunta mofa que el artículo hacía a los consumidores de esta música. Con respecto a esto, L. M. expresó en nuestra entrevista:

Creo que su crítica era muy válida, y la verdad me parece terrible que uno por hacer una crítica corra el riesgo de perder un trabajo. [...] Siendo [el autor] musicólogo e investigador, pudo haber argumentado sus puntos de una forma fuerte sin hacer imágenes cómicas de aquél que disfruta de Beethoven o disfruta Mozart, porque no es la idea. [...] Creo que la forma pudiera haber sido distinta y de pronto hubiera logrado resultados mejores (L. M., Diario de campo).

Encuentro interesante el énfasis sobre la supuesta burla a los consumidores de música académica, pues en cierta medida desvía la atención de los argumentos esgrimidos en el grueso del cuerpo del artículo. Esto me lleva a una reflexión que ampliaré al final de esta investigación sobre los señalamientos que muchas veces se hacen a las personas con posturas vehementemente críticas ante las estructuras de poder, pero lo plantearé incipientemente.

Hablando del autor del artículo, por ejemplo, una persona lo llamó “un talibán de sus posiciones” (Diario de campo). Si bien fue irónico, este comentario, así como los calificativos atribuidos al artículo tras su publicación y el énfasis de L. M. sobre la mofa percibida en el texto, parecen mostrar una expectativa de cierta deferencia en la presentación de las expresiones críticas, que potencialmente puede hacerlas menos incisivas.¹⁴² Esto, especulo, puede tener que ver con el carácter

¹⁴¹ En el seminario de didáctica musical al que asistí como parte de mi trabajo de campo para esta investigación, un doctorante me dijo que -por mi postura crítica- soy “también rebelde como L. M.”, a la que conoció cuando ambos estudiaban la maestría. Destaco la calificación del disenso y la crítica como actos de rebeldía, lo cual implica la concepción del ámbito académico como un entorno en el que la reflexión prácticamente se asume como sublevación.

¹⁴² No pretendo con esto sugerir que se deban ignorar consideraciones estratégicas a la hora de plantear una crítica, pero esto no tendría que implicar necesariamente hacerla con circunspección.

prácticamente cosmético de diferentes intentos de inclusión de otras expresiones musicales dentro del ámbito académico, pues la transgresión frontal de las estructuras hegemónicas parece concebirse como inadmisibile incluso por algunos de quienes las critican.

Volviendo a la publicación y su recepción, N. M. me contó que había vuelto a leer el artículo junto a L. M. hace como un año, y “nos sorprendíamos todavía de los comentarios [ofendidos] de la gente que respondía, que obviamente eran músicos clásicos, cuando yo siento que él estaba haciendo una observación apenas lógica [...] y que era cierta, o sea, si preguntas por la jerarquía, ahí está la respuesta: sí” (N. M., Diario de campo) -esta afirmación retomó la pregunta formulada poco antes de si sentía que en la universidad se percibía alguna jerarquía musical-.

La publicación del artículo y la manera en que fue recibido es relevante ya que, pocos días después de ese acontecimiento, comenzaron a circular nuevos rumores, pero esta vez del despido de algunos profesores y lo que parecía ser el cierre del énfasis de musicología. Las subsiguientes protestas que realizaron los estudiantes de ese énfasis solo generaron mayores dudas en el resto del cuerpo estudiantil, pues parte de lo que exigían era transparencia en los procesos administrativos que estaban resultando en un cierre de facto del énfasis en el que estaban inscritos.

Había una percepción generalizada de una relación causal entre la publicación del incómodo artículo y los eventos que le estaban siguiendo, en lo que aparentaba ser un acto de censura. No obstante, la opacidad con la que actuó la universidad y las razones que empezaron a dar para justificar estas acciones, explican lo que otras personas entendieron de estos hechos: “sé de las diferencias que había, que creo que estaban alrededor de que [el autor del artículo] quería más inclusión de música colombiana en la universidad, pero hasta donde sé lo echaron por problemas presupuestales. [...] No sé si también por lo que estaba exigiendo o por la manera en que lo estaba exigiendo (J. C., Diario de campo).

Cabe aclarar que el artículo no hacía mención alguna de la universidad, que el profesor nunca había “exigido” nada, y que estábamos a mitad de semestre, por lo que los presupuestos ya habían sido adjudicados al menos hasta el final del mismo.

No obstante, las declaraciones de la institución conllevaron a percepciones como esa, que contribuyeron a eludir el debate sobre el trasfondo del problema. El testimonio de L. M., que era entonces estudiante del énfasis, dilucida mejor la debilidad de las justificaciones que estaban recibiendo por parte de la universidad – la enumeración la hizo ella con sus dedos en la entrevista-:

Siempre fue confuso. Fue un proceso marcado por la falta de transparencia y se manejó como si no tuviera que ver con los estudiantes, siendo esto falso porque afectó directamente el proceso académico de todos los involucrados en el énfasis, y porque afectó lo que se supone era un ambiente de diálogo, crítica y de diferentes opiniones en una institución como la [universidad].

Lo justificaron 1) como un tema económico, que porque la proporción profesores de planta/estudiantes no se justificaba, pero yo pensaba en los de instrumento, que la relación es de uno a uno, y también en que la cuestión de los que eran o no eran de planta tampoco fue nunca muy clara, por lo que no parecía ser una razón verosímil.¹⁴³ 2) Que porque musicología es generalmente un posgrado en la mayoría de las instituciones, por lo que no convenía que fuera un pregrado.¹⁴⁴ [...] 3) La razón del disenso nunca fue explícita, pero era una sensación, porque la musicología se hace unos cuestionamientos –incluidos al currículo y la academia- que no necesariamente son tan cómodos (L. M., Diario de campo).

El autor del artículo me explicó que éste fue solo la gota que colmó el vaso, pues las actividades de los profesores del énfasis venían siendo molestas para la universidad desde antes:

Fue un acto de censura, literalmente. Muy autoritario, muy arbitrario, sin discusión de por medio. Absolutamente nada. Ni siquiera me dijeron que me sacaban por eso. Simplemente dijeron que era una reestructuración. Pero todos sabían qué era lo que pasaba. Y censura habíamos tenido desde antes, y no solo a mí. El día que me echaron, también echaron a [otra profesora], y a los días a [otra profesora] le tocó renunciar por acoso laboral. [...] A ellas las sacaron porque estaban en el área de investigación y querían sacar básicamente a todo el que estuviera pensando.

¹⁴³ Instrumentos como el arpa pueden significar la contratación de un profesor para un solo estudiante o dos. Adicionalmente, a partir de lo económico también se afirmó que eran muy pocos estudiantes para sostener un énfasis, cuando el de pedagogía musical tenía menos y no fue cerrado.

¹⁴⁴ Como muestran algunos testimonios del apartado anterior, mucho del contenido teórico del programa de licenciatura de esta universidad conforma parte de contenidos de maestría en otras instituciones, por lo que es un argumento endeble por su aplicación diferencial. Además, la conformidad es en sí misma una razón bastante débil cuando de “innovación pedagógica” se trata.

¿Por qué se habían vuelto incómodos? ¿Qué había pasado antes? Solo por eso, porque estábamos haciendo cuestionamientos a la educación convencional. ¿Y esos cuestionamientos dónde se presentaban? porque ya estaban pasando antes del artículo. En la tesis de maestría [que él realizó] y en reuniones. [...] Con [otro profesor], ellas dos, y creo que alguien más, decidimos hacer unas reuniones semanales para discutir textos. Llegaron algunos profesores más, y entonces decidíamos para tal día leer tal texto y discutirlo. Así, no más. Alcanzamos a hacer unas tres, cuatro o cinco sesiones y nos llegó un correo de la decana de ese entonces, diciendo que quedaban prohibidas las reuniones de profesores – lo grave es que es verdad, parece chiste, pero es verdad- “porque ustedes saben discutir y saben argumentar, sus colegas no, entonces las discusiones son desiguales. Por lo tanto, quedan prohibidas”. Absolutamente increíble, pero a esos extremos se llegó (Diario de campo).

Una de las profesoras involucradas relató la misma situación, agregando que “nos estábamos volviendo unos parias porque estábamos diciendo unas cosas que no querían escuchar” (Diario de campo).

Contemplando la situación en retrospectiva, un profesor que hacía parte del énfasis pero que no fue parte de la confrontación, comentó al respecto:

Soy consciente de la segregación que había en la [universidad] frente a la visión pedagógica que se pretendía para la carrera de estudios musicales y que se politizó bastante. [...] Mi percepción es que sí había y hay un grupo de profesores que vienen de una escuela que fue bastante enfática en el valor –sobrevale, me atrevo a decir- de Johann Sebastian Bach. El hecho que tanto del programa se centre en analizar de forma suprema a Bach, hace que muchos otros espacios de discusión hayan quedado relegados.

Creo que eso se ha sanado bastante por la reforma curricular que se radicó ante el ministerio, y ahí esa discusión tuvo mucho peso y se equilibró bastante –replanteado el papel de las literaturas, la inclusión de mujeres compositoras y obras latinoamericanas en las historias, etcétera-. Pero sé que 2013 y 2014 fue una época bastante controvertida.

[Había] diferencias epistemológicas entre profesores de la línea que mencionaba antes –en el marco del canon más occidentalizado en la formación de literatura y teoría- y profesores que apuntaban a una visión completamente renovada de la inclusión de las músicas populares. [...] Entonces, en una escuela que tiene un paradigma que se concentra mucho en el legado europeo, y una escuela de jazz que se concentra en el americano, eso generó una fricción muy difícil de resolver. La manera en que sucedió sí la cuestiono mucho, pues fue una ruptura radical de un día para otro (Diario de campo).

Aunque este profesor no comparte la misma postura que los profesores involucrados en la confrontación con la universidad, puede notarse una percepción de las mismas causas subyacentes a los eventos ocurridos, y sobre todo de la respuesta tajante al disenso. Frente a ésta, y respecto a la aparentemente nula disposición para la reflexividad crítica alrededor de los procesos educativos, otra de las profesoras involucradas comentó:

Había unas miradas sesgadas de parte de algunos directivos y profesores hacia el trabajo que veníamos adelantando [los profesores de musicología]. No creo que fuera hacia una perspectiva de trabajo como tal, sino –y esa fue para mí la razón de mi quiebre con la universidad- poca tolerancia a la crítica, a la autocrítica. Hacer un proceso de crítica no necesariamente tiene que ver con un proceso de desprestigio o deslegitimación. Yo siento que esa nunca fue la intención de quienes planteábamos esas críticas, entre otras cosas, porque todos somos [egresados de la universidad]. [...] Nunca hubo una mala intención. El problema fue una lectura malintencionada. Eran posiciones incómodas porque eran posiciones críticas desde la autoridad, desde el conocimiento, e incluso en una confrontación alguien intentó deslegitimarme por mi juventud.

[...] Lo que estuvo muy mal fue hacer unas cosas escandalosamente dicientes. A todos se nos cancelaba en algún momento el contrato y habrían podido solo no renovarlos, y no hacerlo a mitad del semestre, con todo el escándalo e impacto subsiguiente, que les jugó en contra. Además, eso confluyó con otras coyunturas de la universidad y la solución fue buscar perfiles más dóciles en ese sentido, que en consecuencia llevaron a que el proyecto del énfasis en musicología caducara, que es algo que le pasa mucho a las instituciones: los proyectos son institucionales, pero también pasan por las personas, [y] el proyecto tenía una legitimación que se pierde cuando sale [una de las profesoras]. No todos los que estaban se fueron, pero muchos procesos quedaron truncados (Diario de campo).

Sobre las propuestas que estaban formulando, esta profesora expresó que respondían a que “ha habido una gran transformación en el ámbito cultural, en el ámbito de las competencias musicales, en los ámbitos laborales de la música, en perspectivas y discursos estéticos e investigativos de la música -no solo en Colombia; en América Latina-” (Diario de campo).

Esa transformación, en parte fundamentada en reflexiones decoloniales, ha implicado que dichas propuestas conlleven la subversión de lógicas derivadas de las narrativas hegemónicas sobre la música, acogidas dentro del ámbito académico.

Éstas, como he expuesto en el transcurso de este trabajo, replican construcciones semióticas rancias ligadas a procesos hegemónicos diacrónicos que contribuyen a reproducir. Consecuentemente, su crítica se encuentra normalmente con una resistencia recia, afincada en las diferentes formas de autoridad detalladas en apartados previos.

La resistencia a la transformación, ejemplificada aptamente por las circunstancias que condujeron al cierre del énfasis de musicología, no fue, sin embargo, la única instancia en la que los planteamientos alrededor de una mayor apertura han sido contenciosos, pues siempre han implicado una confrontación con las mismas estructuras de poder:

Hay un antecedente muy importante de ciertas tensiones que se tuvieron que ir resolviendo en la construcción del programa, por ejemplo, cuando surge el énfasis de jazz –yo en ese momento era estudiante-. La introducción de un nuevo repertorio y nuevos lenguajes sí creó tensiones. Cuando empiezan a hablar de musicología e investigación, esas mismas tensiones resurgen, y surgían cada tanto. Curricularmente el problema es que estas discusiones empezaban a surgir por demandas muy puntuales y sistemáticas de los estudiantes.

[...] Si el programa quiere hacerse sostenible y mantenerse dentro de las lógicas de la administración de la educación superior, pues tiene que generar otros ámbitos, que empiezan a aparecer a regañadientes. Cada vez que pasa eso, hay una parte modular del programa que no se quiere cambiar -literaturas, historias, solfeo, esa parte nuclear-, pero lo que empiezan siendo grupos minoritarios comienzan a crecer hasta que se vuelven mayoritarios –porque ¿de dónde van a sacar 50 violinistas al semestre?- y comienzan a hacer unas demandas.

[...] La dinámica de estudiantes de universidad pública y privada sí es distinta. Es horrible, pero hay un sentido de servicio al cliente, de compra y pago, que está mediado por la matrícula, entonces el estudiante de privada no entra a negociar en pro de lo que necesita, sino que entra a demandar –el tema de cliente-, mientras que el estudiante de pública está más abierto a ver cuáles son las condiciones y tiene mayor disposición para gestionar, para negociar, para proponer esos cambios. Esa diferencia, que no es menor, sí modifica mucho la relación curricular de los estudiantes con los programas y con los profesores mismos (Diario de campo).

Además de mostrar la paradoja que resulta de la contraposición entre la manera en que algunas instituciones de educación superior se jactan de tener una oferta educativa más amplia en música, y las presiones externas que las han obligado en buena medida a adoptar esa mayor apertura, el final de este testimonio podría explicar, al menos en parte, por qué en las universidades privadas es algo más común el modelo adoptado de las universidades estadounidenses, que el modelo de conservatorio europeo tradicional.

Los requisitos usualmente menos estrictos de nivel de interpretación instrumental, así como la oferta -a veces- algo más amplia de músicas en el programa, permite la captación de una porción del mercado excluida del modelo de conservatorio por parte de universidades que tienen el incentivo económico de admitir la mayor cantidad de estudiantes posibles, para que paguen matrículas que suben sus precios de manera constante y exponencial.

Por otro lado, lo dicho en el testimonio también podría explicar por qué hay universidades públicas con un arraigo a un modelo de conservatorio anquilosado, mientras que en otras se gestan transformaciones importantes en búsqueda de una mayor apertura. Después de todo, como dijo la profesora, “los proyectos son institucionales, pero también pasan por las personas”. Considero, sin embargo, que podría invertirse el orden de los factores, pues pareciera en realidad que los proyectos son personales, aunque pasen por las instituciones.

Esto, desafortunadamente, es un factor importante en la fragilidad de estos cambios, siempre sujetos a las tensiones mencionadas en el último relato. Como manifiesta el caso observado, una vez las personas que los sostienen salen de la ecuación, es muy difícil que se sostengan en el tiempo y que no pierdan su norte. Después de todo, es mucho más fácil y cómodo volver a la conformidad e inercia del canon, que mantenerse en un proceso crítico de constante evaluación de resultados y renovación perenne, en búsqueda de mejores alternativas para el aprendizaje musical.

L. M. mencionó que, por el cierre del énfasis,¹⁴⁵ “ese tipo de opiniones se estaban excluyendo, y el espacio reflexivo y crítico se estaba quedando sin lugar” (Diario de campo). Aunque su afirmación pudo ser cierta en ese momento, las transformaciones incipientes que se han dado posteriormente en la misma universidad exhiben la imposibilidad de suprimir completamente los cambios cuando en las personas involucradas –estudiantes y profesores, si no directivos- hay una conciencia suficientemente generalizada de las problemáticas que presenta la reproducción de un modelo anacrónico.

En esta tónica, expondré a continuación un ejemplo de propuesta alternativa de proyecto educativo. Al igual que se pretendía desde este énfasis de musicología -y como está sucediendo cada vez con más fuerza y claridad, si bien de manera heterogénea, en diferentes espacios e instituciones-, los cambios propuestos responden a la necesidad de transformación urgente que nos convoca actualmente como sociedad, en una coyuntura en la que los procesos hegemónicos han hecho inviable el desarrollo de una humanidad en la que quepamos todos.

4.5. El caso de un currículo alternativo

Antes de comenzar, considero importante aclarar que la entrevista realizada a una de las dos personas que lideran este proyecto de reforma curricular –en la que basaré mayoritariamente este apartado-, tuvo lugar en noviembre de 2022, en el transcurso del trabajo de campo para esta investigación. La escritura de esta etnografía se completó en mayo de 2023 y no hubo oportunidad de hacer un seguimiento a su implementación. Por consiguiente, la siguiente información

¹⁴⁵ Si bien el énfasis no se cerró oficialmente, la desvinculación de los profesores que dictaban la mayoría de las materias implicó su reemplazo por profesores sin la preparación pertinente para dirigir algunos de los seminarios, al tiempo que otros se sustituyeron por materias que funcionaban previamente como optativas accesibles a estudiantes de cualquier carrera, y que claramente no eran acordes a ningún tipo de especialización académica. Debido a esto, hubo, según L. M., una “disminución drástica de calidad y pertinencia del énfasis” que significó su cierre de facto, aunque nominalmente siguió vigente hasta que los inscritos en el mismo terminaron sus estudios (Diario de campo).

corresponde al planteamiento del proyecto, pero omite el resultado inicial de su ejecución.

“Toda estrategia de enfrentamiento sueña con convertirse en una relación de poder, y toda relación de poder se inclina a convertirse en una estrategia victoriosa, tanto si sigue su propia línea de desarrollo como si choca con resistencias frontales” (Foucault, 1988: 20). Admitiendo como ciertas estas palabras, le pregunté al profesor si no había riesgo de que, en la propuesta de un modelo alternativo, se formulara la sustitución de un canon por otro. Me respondió, exponiendo los aspectos principales del proyecto:

Queríamos abrir la posibilidad de estudiar instrumento en músicas populares y tradicionales. Llegamos a un lío y es que son demasiadas y no hay forma de incluirlas todas. Eso no tiene solución porque siempre habrá exclusión. La salida fácil es enfocarse en un tipo de música, pero no es una solución, porque siempre será excluyente. [...] Empezamos a mirar cómo lo hacen en otros lados, y siempre es delimitando géneros. [...] Es otra exclusión. No se hace mucho si en lugar de hacerlo con clásico, lo hace con folclor y tango.

En Estados Unidos es muy fácil porque allá hay jazz, y para ellos músicas populares es rock y pop, entonces ahí se puede.¹⁴⁶ Pero con la variedad tan grande que hay en Latinoamérica, ¿qué se hace? [...] En la [universidad] hubo una carrera de canto popular, y lo que se hacía es que en cada semestre se veía uno o un número pequeño de géneros, pero obviamente eran limitados y seguía siendo inflexible. Además, ¿qué determinaba el orden de los géneros? Realmente no hay argumentos para un orden particular, pero eso entonces ponía a los profesores a pelearse, y así no es posible llegar a una respuesta, pues tendría que ser autoritaria: un dogma.

[...] La solución que propusimos es no dar géneros preestablecidos, sino mucho espacio a que el estudiante decida qué quiere estudiar. Solo hay unos géneros obligatorios, y son los que sean muy relevantes para el instrumento escogido. [...] Por ejemplo, un estudiante de tiple tiene que ver músicas andinas colombianas. No me puede decir que “es que no me gusta”, porque el espacio privilegiado del instrumento es ese. Pero además, le exigimos tocar otras músicas de libre elección. La idea es dejar apertura para que el estudiante sea muy

¹⁴⁶ Considero algo problemática esta afirmación, pues no es tanto que ahí se pueda hacer eso por la acepción tan cerrada que se le da al término “música popular”. Más bien, es que ese entendimiento tan sesgado de lo popular hace palmaria una exclusión que ha invisibilizado de manera bastante marcada una cantidad de expresiones populares extremadamente diversas –fruto de su historia como un país de migrantes (independientemente de que no se reconozcan realmente como tal desde su chovinismo y xenofobia actuales)- a las que también se ha negado sistemáticamente un espacio en la academia.

dueño de su formación, pero le exigimos que toque varias músicas diferentes –las que quiera-, buscando la idea de flexibilidad y el conocimiento de otras formas de hacer y aproximarse a lo musical. [...] Diga usted qué quiere hacer y lo apoyamos. Es una propuesta muy amplia, muy abierta y poco canónica, que le da mucha voz al estudiante.

Si bien la obligatoriedad de algunos géneros para algunos instrumentos podría aparentar una contradicción con la intención dialógica de la propuesta, cumple una función fundamental al enlazar la formación de los estudiantes con su realidad laboral circundante. Precisamente la conciencia de ésta los condujo a incluir esas herramientas obligatorias que faciliten a los egresados la opción de acercarse con suficiencia a aquellas expresiones musicales en las que su instrumento presenta mayor demanda. Dicho esto, en el caso de instrumentos que no tienen una tradición tan arraigada a un estilo particular, como la voz, optaron por prescindir de géneros obligatorios, siendo coherentes con el propósito pedagógico. Frente a esto, le pregunté:

¿Es incidental la pertinencia de la formación para el mercado laboral, en el marco de esa propuesta de inclusión? Eso es fundamental. [...] De haber educación musical, si creo que debería ser como la estamos planteando, porque busca un músico flexible que aprenda a aprender, al haberse acercado a otras músicas –así no aprenda a tocarlas “bien”, sea lo que sea que eso quiera decir-. Que tenga herramientas para acercarse después a otras expresiones. A los músicos se les facilita mucho la vida laboral si son flexibles y versátiles. [...] Desde el paradigma de las músicas populares tratamos de privilegiar también que sea un intérprete, arreglista, director, compositor... todo la misma persona. Improvisador, muy importante aprender a improvisar.¹⁴⁷ [...] Aspiramos a que sea un espacio para la creación, no tanto para la reproducción -aunque también es importante saber reproducir, pero no es lo único-.

Esta visión no solo es congruente con la percepción de las personas entrevistadas sobre los beneficios laborales y artísticos que resultan de la flexibilidad y la apertura en la formación académica, sino que también aborda las reflexiones pedagógicas planteadas frente a la necesidad de programas versátiles que se presten al

¹⁴⁷ Posteriormente le pregunté si incluían de alguna manera lo relacionado con producción musical. Me respondió que “casi no. Sí es una preocupación muy importante en músicas populares, e incluimos un poco sobre cómo grabarse y cómo hacerse sonar en vivo. No tanto de producción general, sino de producción de su propio sonido. Me parecería bueno incluir más de eso, pero requiere tiempo, espacios y materiales adicionales que es más difícil procurar” (Diario de campo).

desarrollo de procesos educativos individuales fructíferos, y a la posibilidad de establecer un diálogo con diferentes formas de concepción, producción y consumo musical.

En cuanto a la implementación de la reforma, le pregunté si les había tocado presentarla ante el Ministerio de Educación, como hizo la otra universidad que he mencionado en apartados previos. Respondió que no, porque “lo que hicimos fue cambiar el programa de asignatura de las materias que están. El currículo entonces es el mismo”, explicando que la inclusión de instrumentos populares se hizo por medio de anexiones que son prerrogativa de las carreras de música, por haber tantos instrumentos. Agregó que decidieron hacer las cosas así para evitar los tiempos extendidos, las dilaciones y los obstáculos que habría implicado el trámite ante el Ministerio, añadiendo que “si así fue jodido...” (Diario de campo).

Con estas acciones queda clara la diferencia entre la manera de lidiar con las restricciones institucionales por la que se optó en esta reforma, que eludió pragmáticamente el trámite burocrático que sí está cursando la reforma aludida anteriormente. Esta diferencia manifiesta también una voluntad política y una urgencia de cambio que no está tan presente, o lo está con menos vehemencia, en los miembros de la otra institución –en una mayoría decisiva, por lo menos, pues en ninguna universidad sus actores involucrados son un grupo homogéneo-.

A diferencia del modelo hegemónico observado en el transcurso de este trabajo y de los propósitos pedagógicos proclamados por algunas universidades, este programa procura efectivamente la formación de músicos integrales. Esto, en el sentido de que tengan la versatilidad que la realidad laboral musical exige hoy en día, y para que “aprendan a aprender”, como dijo el profesor, que implica contar con las herramientas para poder abordar autónomamente el aprendizaje musical posterior a la educación formal, pues ésta siempre será un proceso limitado en su alcance.

Adicionalmente, la apertura pretendida invita una mirada más crítica e informada sobre el quehacer musical, a partir de una comprensión de la diversidad inherente al mismo de la que se tendría una pequeña prueba en el transcurso del programa.

Es menester aclarar que estos cambios están planteados para la licenciatura –pues ya se han hecho transformaciones a nivel de posgrado-, por lo que también se intenta subvertir la lógica del orden “correcto” del aprendizaje musical, que hace de la música académica la base y fundamento.

Por supuesto, el proyecto ha encontrado obstáculos y conlleva dificultades insoslayables. La reforma no solo ha sido recibida con renuencia y con resistencia por parte de varios profesores -más conservadores en sus prácticas-, sino que el director del departamento ha estado cerca de retirar su apoyo en un par de ocasiones, incluso diciéndoles en un momento que “por qué hicieron eso, que no hace falta, que desde lo clásico se puede entender lo popular también” (Diario de campo).

Esto pone en evidencia, no solo el arraigo de las narrativas hegemónicas que dificulta la construcción de cualquier alternativa, sino las reticencias con las que puede enfrentarse un proyecto que, por su novedad, puede generar cierta incertidumbre institucional. Ambas cuestiones constituyen factores de peso en la patente fragilidad de propuestas como esta, y esa incertidumbre es comprensible, también, porque en su implementación ya “no es un problema epistemológico, sino de recursos. Hay gente que quedará sin trabajo”, como explicó una profesora de la misma institución.¹⁴⁸ Añadió que a ella misma le pasó que cuando salió de [otra universidad], se preguntó qué más iba a hacer, si su formación solo le había enseñado a ser parte de ese ámbito académico (Diario de campo) –exhibiendo el círculo vicioso y la endogamia del entorno universitario resultantes de la falta de versatilidad propia de los programas convencionales-.

Otra dificultad que conlleva este planteamiento educativo es la necesidad de que los docentes adquieran un compromiso fuerte e ineludible con el proceso individual de cada estudiante, debido a la prelación que se da en el currículo a la persecución de sus intereses artísticos particulares. Esto representa un reto importante, porque

¹⁴⁸ El profesor explicó en este sentido que, “por ejemplo, hay dos profesores de flauta clásica, uno de los que también es popular. Lo más probable es que aplique una mayoría a flauta popular, entonces el profesor de flauta clásica se queda sin estudiantes, pero es profesor de planta, entonces ¿qué se hace con él? Ahí va a haber un problema administrativo que nadie sabe cómo se va a resolver” (Diario de campo).

significa que el docente debe estar en la capacidad y disposición de aprender constantemente sobre nuevas expresiones para poder ejercer una labor de acompañamiento, que dista del adoctrinamiento propio de un canon preestablecido.

Recalco la distinción entre la labor de acompañamiento y de adoctrinamiento, pues es un punto que profesores como B. S. ya habían mencionado como medulares en una concepción de la enseñanza menos vertical, en la que realmente se fomente un espíritu crítico, autónomo y responsable en el estudiante. Sin embargo, reitero que el valor añadido de este tipo de enseñanza conlleva una responsabilidad y una carga de trabajo mayor para el docente, en comparación al que dicta clases genéricas siguiendo los preceptos de un modelo rígido y restrictivo.

Es, entonces, una propuesta que refleja una concepción pedagógica que exige más compromiso y más trabajo tanto de estudiantes como de profesores, que hace palmaria la necesidad de condiciones laborales óptimas para su desarrollo, y que requiere la suficiente flexibilidad institucional para que los procesos individuales puedan desarrollarse fructíferamente, sin imposiciones arbitrarias que los entorpezcan.

Coincido en que es un proyecto que acierta en la búsqueda de un ambiente académico fértil, abierto, y aterrizado a las necesidades de los músicos en su vida cotidiana. Es también un intento por subvertir las narrativas hegemónicas sobre la música, y abrir la posibilidad para que las instituciones de educación superior cesen de reproducir dinámicas excluyentes y propendan a la inclusividad, contribuyendo a desnormalizar e impugnar las desigualdades características de nuestra sociedad.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Hay varios aspectos de la investigación que considero importante señalar en esta sección final, ya sea por las reflexiones metodológicas que suscitaron, por las omisiones forzadas por limitaciones prácticas, por los caminos que pueden trazarse para continuar abordando el tema estudiado, o porque hicieron patentes dificultades

con las que se enfrenta cualquier intento de transformación en las condiciones actuales de la enseñanza musical.

Debido al objeto de estudio -la institucionalización de preferencias musicales específicas dentro del ámbito universitario, y las dinámicas sociales a las que responde esta acción-, este trabajo estaba destinado a ser una exploración general de un asunto con bastantes aristas e implicaciones, desde un foco bastante específico. Dada su inmersión en procesos sociales que exceden con creces el ámbito académico, busqué, por medio de las experiencias y reflexiones de mis colaboradores, esbozar con claridad un panorama comprensivo en el que pudiera vislumbrarse el alcance de la situación y la complejidad que la envuelve.

Este esfuerzo estaba condenado desde el principio a ser insuficiente, pues como habrá podido notarse, la complejidad mencionada hace imposible abordar cada aspecto del objeto de estudio con la profundidad y detenimiento que merece en el espacio de una tesis de maestría. Sin embargo, espero que la diversidad de voces involucradas y de aristas señaladas haya permitido comprender el efecto que procesos sociales diacrónicos han tenido en el establecimiento de narrativas que se reproducen en el ámbito musical académico –y por fuera de éste-, que a su vez retroalimentan dichos procesos. De esta manera, lo que podría concebirse como una elección curricular inocua, devela relaciones de poder y dinámicas sociales excluyentes que solo han contribuido a interiorizar y normalizar claves hegemónicas.

Ahora, si bien los 25 músicos entrevistados y yo no representamos una muestra estadística, es relevante destacar la base de entendimiento común que presentamos personas de edades tan dispares, de orígenes geográficos distintos y con diversas experiencias de vida, sobre una problemática que nos ha tocado a todos de alguna forma u otra, pero siempre en un sentido similar. Por supuesto, hay voces antagónicas a las nuestras –sin caracterizar ningún “grupo” como homogéneo-, pero es claro que hay una distancia entre quienes adhieren al modelo de enseñanza musical derivado de las narrativas hegemónicas, y quienes buscan subvertirlo junto a sus lógicas subyacentes. Esta distancia se da en diferentes

grados, con matices variados, y se manifiesta en reflexiones y acciones heterogéneas, pero es clara la tendencia a, por un lado, reproducir o, por el otro, querer subvertir -en alguna medida- esas claves hegemónicas.

En cuanto a la presencia de voces antagónicas en esta investigación debo aclarar que, si bien ningún entrevistado sostuvo posturas que defendieran acriticamente el modelo educativo convencional y las narrativas que lo sostienen, en una gran cantidad de testimonios ese tipo de posturas se hicieron explícitas y patentes. Adicionalmente, como parte de la investigación revisé entrevistas realizadas a personas con esos posicionamientos –entre otras, las presentes en Ochoa (2011) y Posada (2018)- que sumé a la comprensión de éstos que me había permitido mi experiencia personal interactuando con personas que los sostienen.

Por otra parte, como se expuso a lo largo del trabajo, la jerarquía musical –y social- establecida a partir de las narrativas hegemónicas sobre la música, conlleva la prevalencia de estas últimas y sus consecuencias en nuestra experiencia social y cultural general. Desde el fomento preferencial que se da a la música académica a través de las políticas públicas, hasta el prestigio social con el que se le sigue tiñendo en diferentes medios audiovisuales de consumo masivo, estamos constantemente rodeados de manifestaciones de dichas narrativas que, precisamente, contribuyen a su normalización e interiorización. Es por esto que la gran mayoría de la población, incluso si no es consciente de ello, está de alguna forma permeada y familiarizada con ellas. Es también la razón para haber dado prelación a voces que refutan las supuestas verdades que se han construido de forma deliberada como parte de procesos hegemónicos diacrónicos amplios.

Con respecto a este tema hay otro punto que había mencionado en el último capítulo que considero oportuno retomar. En el ámbito académico hay cierta expectativa de que las críticas se hagan con ecuanimidad. Especulo que esto podría relacionarse con la pretensión de objetividad científica, que podría estar vinculada con cierto

rechazo de algunos académicos a la asunción de posturas políticas dentro de este entorno, y más si se traducen en algún tipo de activismo¹⁴⁹.

En este sentido, observando el cierre del énfasis de musicología, resalté cómo se hacían ciertos reparos con respecto a la forma y las maneras de la crítica que, podría decirse, desestiman en alguna medida los argumentos subyacentes a la misma al restarles atención. Percibo en esto una exigencia tácita –de la cual difiero- de cierta deferencia y ecuanimidad ante las estructuras de poder -que no conceden ni una ni la otra- que debilita potencialmente las críticas y las resistencias frente a la hegemonía.

Es evidente mi postura con respecto a la situación estudiada y, porque no puedo pretender imparcialidad, la he manifestado explícitamente desde el inicio de este trabajo. Sin embargo, considero que he redundado en argumentos –si bien debatibles- para sostener una postura crítica ante un modelo de educación musical convencional del que percibo pocos beneficios y muchas consecuencias negativas, sobre todo por sus implicaciones en cuanto a la reproducción e interiorización de claves hegemónicas.

Dicho esto, debo resaltar enfáticamente que esta investigación no constituye una crítica a la academia ni a la música académica en sí mismas. Como potencial espacio de confluencia de saberes y de construcción de conocimiento, la academia puede ser un lugar fértil para la creación de todo tipo, así como para la crítica y la renovación, que conduzca a la producción de conocimientos pertinentes, vigentes, plurales, y en el que quepamos todos desde nuestra experiencia humana compartida. Su prerrogativa legitimadora no debería configurar una herramienta de exclusión o de segregación, sino un medio de visibilización y potenciación de la multiplicidad de saberes característica de nuestra sociedad. No obstante, también puede ser un lugar de coerción y constreñimiento de la creación y el pensamiento

¹⁴⁹ En mi formación antropológica –y la de otras personas con las que he discutido el tema- me he topado en más de una ocasión con la noción –a la que me opongo- de que “acá no hacemos activismo, sino producción científica” que, si bien no es normativa, sí es asumida por algunos académicos.

en el que se legitimen exclusiones arbitrarias, en favor de dinámicas jerárquicas y verticales.

Sería incoherente, además, plantear una crítica a la academia como totalidad ya que, primero, no es en absoluto un espacio homogéneo, así haya tendencias hegemónicas; segundo, es precisamente en la academia donde se han gestado la mayoría de las críticas al modelo educativo convencional, y donde se han sumado muchas de las voces más persistentes para plantear concepciones y epistemologías alternativas que propenden por una transformación de este ámbito para aprovechar su potencial. Es, además, el lugar que permite un trabajo como el presente, con el que espero poder contribuir a esa causa.

Por otra parte, si bien no debería importar para efectos de la investigación, la música académica es una expresión con la que crecí, en la que me formé, que he practicado, dentro de la que he creado, y que disfruto inmensamente desde mi infancia. No obstante, los lastres de las construcciones semióticas que se han edificado a su alrededor siempre han sido motivo de repelencia de mi parte, incluso cuando carecía de los conceptos para comprender el rechazo que me producían las dinámicas que percibía en torno a esa música.

Esto me lleva a una reflexión metodológica que estuvo presente durante la investigación. Debido a la importancia de mi propia experiencia para encauzar las reflexiones suscitadas por los relatos de mis colaboradores y para formular mi perspectiva analítica, me vi impulsado a realizar un ejercicio introspectivo para intentar determinar las maneras en que mi formación antropológica estaba llevándome a reinterpretar mi experiencia previa, así como a hacer un ejercicio reflexivo para examinar si mi percepción como estudiante de música sobre el objeto de estudio era distinta a mi percepción del mismo como músico con formación antropológica.

A pesar de que pretender determinar esa distinción es un esfuerzo ilusorio por la distorsión en la que se incurre siempre desde la retrospectiva, sí pude evaluar mis acciones para intentar comprender mi postura ante la situación estudiada. En este sentido, no está de más aclarar que una de las razones por la que no entrevisté

directamente a personas con posturas en favor de la formación musical convencional, fue por mis múltiples desencuentros académicos con varias de ellas –a las que, de lo contrario, habría tenido acceso-, y todos por cuenta de las características pedagógicas detalladas previamente: exigencia de obsecuencia, verticalidad rígida, falta de apertura, dogmatismo, rechazo a la crítica y, especialmente, renuencia al debate argumentado.

Entonces, si bien no estaba haciendo en ese momento un análisis de la situación que me permitiera comprenderla en los términos conceptuales de los que dispuse en esta investigación, esto no significa que no percibiera claramente la problemática y sus características desde la vivencia propia de sus consecuencias y de sus dinámicas violentas, aunque quizás las verbalizara de otras maneras. Advierto que sería poco afortunado que lo que manifiesto conllevara a leer este trabajo como la continuación de una rencilla personal, o algo por el estilo. Aunque evidentemente es un tema que me apasiona y en el que tengo un interés íntimo, considero que el rigor y el esfuerzo invertido en fundamentar las críticas planteadas en esta investigación merece su consideración como un aporte académico, con el que se puede o no estar de acuerdo, pero que no puede descalificarse por no ocultar la postura asumida por su autor.

Otra preocupación metodológica constante fue la necesidad de acotar el número de aristas observadas del fenómeno objeto de estudio, por la infinidad de posibilidades de abordaje que surgen por cuenta de su complejidad y de su interseccionalidad. En la introducción mencioné que las narrativas hegemónicas sobre la música, que se amplifican y reproducen desde la academia, tienen una incidencia por fuera de ésta que no debe ser subestimada. También enuncié que por consideraciones prácticas –y la profundidad que merece- omitiría la inclusión de ese aspecto en esta investigación, para abordarlo posteriormente.

Dicho esto, tanto las reflexiones y experiencias de mis colaboradores, como textos que conocí en el transcurso de la investigación –algunos por cuenta de ellos-, y situaciones que ocurrieron durante la escritura de la etnografía, hicieron palmaria la necesidad de mayores reflexiones y estudios sobre los efectos que tiene la

reproducción de claves hegemónicas en la formación académica musical por fuera de ésta, como los que se hacen evidentes en los siguientes dos ejemplos.

Durante la escritura de la tesis comenzó un fuerte debate en Colombia –que en el momento de escribir estas palabras sigue vigente- en torno a la pretensión del gobierno de formular la política pública de la música siguiendo el ejemplo del sistema venezolano. Este último, si bien ha sido ampliamente aplaudido por sus resultados, sobre todo en Europa, ha sido también extensamente criticado por reproducir lógicas eurocéntricas, verticales y excluyentes que se defienden a partir de las narrativas hegemónicas exploradas en esta investigación. Si bien opté por no incluir esta situación para mantener el foco sobre las experiencias de mis colaboradores y sobre el entorno académico, este debate público ha demostrado el arraigo que esas narrativas presentan fuera de la academia y la manera en que continúan incidiendo directamente en los proyectos culturales nacionales al día de hoy.

Otro ejemplo al que ya había aludido, pero que encuentro muy dicente, es la percepción de sí mismo del taxista que me llevó a la sala Nezahualcóyotl. Su afirmación de que lo suyo no es el arte por no gustar de la música sinfónica, fue una instancia de exclusión autodeterminada que me impactó profundamente, pues manifestó con claridad la interiorización y normalización de las narrativas hegemónicas sobre la música por fuera de la academia, y su enorme alcance social.

Por medio de la imposición implícita de jerarquías que inferiorizan a los sectores de la población que no detentan un capital cultural específico, dichas narrativas naturalizan y legitiman la supuesta superioridad de quienes, por acumularlo o aparentar hacerlo, se distinguen como merecedores de prestigio social, normalizando desigualdades inscritas en procesos hegemónicos amplios. Por esto, considero que sería valioso indagar sobre la percepción que las personas inferiorizadas (por carecer de ese capital cultural específico) tienen de la situación, y de cómo ésta influye en su percepción de sí mismas¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Así sean nociones prominentes en el estudio de procesos hegemónicos como los observados en esta investigación, es importante destacar que la sumisión o la conformidad no son las únicas respuestas suscitadas

Como explicaba al inicio de la investigación, y como expresó S. O., la mayoría de los trabajos que han estudiado este tema –del que no hay un interés académico tan extendido como en otras cuestiones relacionadas con la música- se han enfocado principalmente en las instituciones y no tanto en los actores involucrados en ellas. En este trabajo propuse una mirada “desde abajo”, como la denominó S. O., que da luces sobre las diversas maneras en que las personas involucradas viven estas dinámicas, cómo las conciben, y cómo interactúan con ellas y dentro de ellas, que no he visto examinadas con tanto énfasis en otras investigaciones.

Considero que la importancia y el rasgo distintivo de este enfoque yace en la visibilización de las vivencias cotidianas de personas involucradas en el medio musical, pues en esa cotidianidad es donde se expresan constantemente las dinámicas mencionadas, y se hace patente la realidad empírica de narrativas implícitas que contrastan con lo que proclaman explícitamente las instituciones involucradas en la reproducción de las mismas. Adicionalmente, permite vislumbrar el entramado intrincado de relaciones de poder que atraviesan tanto a las instituciones, como a los actores que hacen parte de ellas, el cual explica en buena medida la dificultad de generar cambios estructurales y la resistencia recia a los mismos.

Por otro lado, considero relevante destacar la forma en que esta perspectiva de análisis enfocado y contextualizado de procesos hegemónicos más amplios permite también vincular un fenómeno como el objeto de estudio con situaciones semejantes que ocurren alrededor de otras actividades sociales como el lenguaje – como exploré brevemente con referencia al colonialismo interno-. Esta mirada “desde abajo” permite enlazar vivencias diferentes y comprenderlas dentro de la compleja interseccionalidad en la que confluyen, inmersas en procesos de construcción semiótica que involucran diversos aspectos de la actividad humana. Así, la pertinencia de este tipo de estudio no se circunscribe a su ámbito específico,

por la hegemonía. En este sentido sería interesante examinar si se presentan, por ejemplo, exclusiones inversas, como formas de resistencia ante las dinámicas excluyentes y elitistas analizadas en este trabajo.

sino que puede extrapolarse a otros entornos con los que se pueden trazar paralelos significativos.

Por lo anterior, es también importante resaltar el carácter generalizable del análisis elaborado a partir de los testimonios de mis colaboradores. Como explicaba previamente, el sustrato común de experiencias que abarcan varias generaciones y diferentes países, apunta a una problemática que, por lo menos, atañe a toda la región. Por lo tanto, el estudio comparativo que tuvo como puntos focales –pero no exclusivos- Ciudad de México y Bogotá, se mostró bastante fructífero en cuanto permitió dilucidar la semejanza de situaciones que, aunque están inmersas en contextos distintos que las tiñen con algunas particularidades, manifiestan puntos de encuentro innegables que las vinculan en su esencia.

Reitero que tanto las posiciones de los actores como de las instituciones observadas no pueden generalizarse en sí mismas, pues en ningún caso son homogéneas e incluyen un rango amplio y matizado de concepciones, epistemologías, posturas y formas de interacción caracterizadas por su variedad. Por esto, aunque hice énfasis en los aspectos que encuentro problemáticos de la situación, debo insistir en las transformaciones que se han ido presentando en los últimos años, y que han servido para catalizar de forma exponencial discusiones activas y urgentes sobre el papel de la academia y su relación con la realidad social. Como dijo M. C., “se están dando pasos muy chiquitos, pero el siglo XXI tenía que entrar al conservatorio y está pasando” (Diario de campo).

No obstante, más allá de los resultados alcanzados por esfuerzos -mayoritariamente individuales- mantenidos por personas con una convicción fuerte por mejorar las condiciones actuales de la enseñanza académica y su relación con la sociedad, no puedo omitir señalar los obstáculos materiales –pues los ideológicos ya los he abordado extensamente- con los que se enfrentan estos intentos de transformación. Entre estos destaco la carencia de recursos para diversificar las metodologías pedagógicas y facilitar el encuentro con otras músicas, otros músicos y formas de pensar las músicas (por medio de salidas de campo, por ejemplo), y la precariedad laboral generalizada de los docentes, sobre los que recae gran parte del peso de

estos cambios. Al respecto, C. C. afirmó: “ha faltado voluntad, falta tiempo, porque las universidades son muy explotadoras de los profesores y no puedes vivir de solo ser profesor universitario, por lo que toca tener mil cosas para poder tener una vida normal” (Diario de campo).¹⁵¹

A pesar de lo anterior y aunque solo profundicé en un ejemplo de ello, sería un error soslayar la creciente fuerza de propuestas alternativas que apuntan a la construcción de un panorama académico crítico, inclusivo y dialógico. Si bien todavía no representan la masa crítica que S. O. manifestó como ideal para que estas iniciativas dejen de ser principalmente proyectos individuales o de grupos muy reducidos, es admirable que éstas hayan logrado posicionarse, así sea incipientemente, a contrapelo de la reproducción constrictivamente inerte del modelo convencional.

Ahora bien, para que estos procesos se fortalezcan, concuerdo con S. V. cuando señaló en nuestra entrevista la importancia de que haya un acercamiento entre los distintos programas de música de diferentes regiones, para establecer un diálogo constante sobre los logros, los aprendizajes, y las dificultades surgidas a partir de la implementación de diferentes propuestas, y así permitirnos ampliar nuestros horizontes y “salir de esos paradigmas que nos limitan a los unos y a los otros” (Diario de campo).

Para ampliar un poco su postura sobre estas dificultades, comparto este breve intercambio con S. V.:

Como la comprensión de lógicas diferentes para acercarse a músicas diversas toma tiempo, ¿sientes que la inclusión en la academia de otras músicas siquiera puede aspirar a abrirse a otras formas de entender, siendo que éstas requieren una inmersión más prolongada que un semestre o dos? ¿Es siquiera un proyecto viable en el marco en el que está planteado?
Para mí eso implica un compromiso ético y político, de posicionamiento, que hay que asumir con todo, y que presenta muchos desafíos. Hay que salir de ese discurso culturalista, patrimonialista, que objetiviza, y situarse más en ese compromiso ético y político, tener una sensibilidad, y estar realmente dispuesto a trabajar continuamente por una inclusividad. [...]

¹⁵¹ Aunque aludo específicamente al entorno musical académico, reconozco que estas condiciones materiales adversas no son privativas de esta disciplina.

Entonces, más allá de acercarse a esos repertorios, el encuentro con esas otras personas, con esas otras maneras de pensar, de sentir, de crear, son claves. No son fáciles, pero son necesarias (S. V., Diario de campo).

Este fragmento de entrevista, así como muchos de los que compartí a lo largo de este trabajo, ponen en evidencia que la manifestación en la formación musical académica de los procesos hegemónicos no puede contrarrestarse con cambios cosméticos de una estructura que está pensada para reproducirse y anquilosarse. Requiere no solo la problematización de ésta y las narrativas en las que se cimienta, sino acciones concretas para transformarla, fundamentadas en posturas políticas y éticas claras que no se circunscriben al ámbito académico ni conciernen únicamente a las elecciones curriculares.

La apuesta por una academia más inclusiva, así se gesticione en este caso desde el ámbito musical, hace eco de demandas sociales por un mundo que funcione para todos, y no solo para pocos a costas de muchos. Es por esto que, si bien la discusión de las transformaciones ha girado principalmente en torno a la apertura hacia las músicas populares –en su acepción más amplia–, es importante destacar el más reciente énfasis sobre discusiones relacionadas con cuestiones como el género, entre otras. Como expresó S. C., “eso se está empezando a colar, pero no ha sido el elemento central de la discusión” (Diario de campo).

Si bien –continuando con sus palabras con respecto a ese rezago– “no se pueden pelear todas las guerras al mismo tiempo” (ibid.), el trabajo perseverante que ella y otros tantos han realizado en el transcurso de las últimas décadas, han labrado el camino para que personas como yo redoblemos sus esfuerzos y apoyemos la ampliación, difusión y fortalecimiento de estas discusiones para dar cuenta de la interseccionalidad de la situación que nos ocupa, y para que procuremos implementar las transformaciones que permitan convertirlas en resultados concretos.

Aporto entonces mi modesta contribución a este empeño, dilucidando las construcciones semióticas que han servido como andamiaje para el modelo educativo convencional, así como algunos de sus efectos. Considero que el

entendimiento de éstas y éstos coadyuva a la deconstrucción y subversión de las narrativas hegemónicas, lo cual es necesario para desnormalizar y desnaturalizar las distinciones arbitrarias en las que se fundamenta la reproducción de una injusta jerarquización social.

REFERENCIAS

12 Tone

14 de agosto de 2020 *Beethoven sucks at music* [Archivo de video], Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=z-ehoBvAepo>

Adorno, Theodor

1932 Zur gesellschaftlichen Lage der Musik, *Zeitschrift für Sozialforschung*, I, pp. 356-78, Fráncfort.

Arenas, Eliécer

2015 Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica, *Conferencia Inaugural del 5to Congreso Latinoamericano de Formación Académica en Músicas Populares*, Villa María, Córdoba, Argentina, agosto de 2015.

Aristizábal, Margarita

1990 La Cultura y las Culturas Populares en Colombia, en Gloria Triana (compiladora), *ALUNA –Imagen y Memoria de Las Jornadas Regionales de Cultura Popular*, pp. 22-27, Universidad Nacional de Colombia.

Baker, Geoffrey

2022 *Replanteando la Acción Social por la Música: La búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín*, Cambridge, Reino Unido, Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0263>

Béhague, Gerard Henri

1983 *La música en América Latina (una introducción)*, Monte Ávila Editores.

Bermúdez, Egberto

1984 Nacionalismo y cultura popular, *El nacionalismo en el arte*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 53-60.

2000 *Historia de la música en Santafé y Bogotá. 1539 – 1938*, Bogotá: Fundación de Música – Alcaldía Mayor de Bogotá.

2005 Detrás de la música: El vallenato y sus “tradiciones canónicas” escritas y mediáticas, en Alberto Abello (comp.), *El Caribe en la nación colombiana. Memorias de la X Cátedra Anual de Historia “Ernesto Restrepo Tirado”*, Observatorio del Caribe Colombiano, Museo Nacional de Colombia.

Blanco, Darío

2013 El folclor y el patrimonio frente a la hibridación y la globalización en la música colombiana. Tensiones tradicionalistas vs modernizadoras: políticas culturales, poder e identidad, *Boletín de Antropología* 28(45), 180-211, Universidad de Antioquia, Medellín.

Blanco, Mercedes

2012 Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 49-74, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Born, Georgina

1997 *Rationalizing culture. IRCAM, Boulez, and the institutionalization of the musical avantgarde*, University of California Press.

2010 For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn, *Journal of the Royal Musical Association* 135(2), 205-243, DOI:10.1080/02690403.2010.506265

Bourdieu, Pierre

1997 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama.

1998 *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Taurus.

2010 *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*, Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron

1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Distribuciones Fontamara.

Bruce, David

19 de febrero de 2018 *The Unbearable Irrelevance of Contemporary Music - a response to Samuel Andreyev* [Archivo de video], Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=l0hMNRxYjPQ&list=WL&index=4>

Caicedo, José

1880 Estado actual de la música en Bogotá, *El semanario de Bogotá*, 5 y 6.

Camacho, Gonzalo, Jonathan Ritter y Julio Mendivil

2019 Música, educación y cultura de la paz. Música, Memoria y Educación, Conferencias Magistrales.

Castillo, Francisco (editor)

2018 *Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Clifford, James

2001 *Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*, Editorial Gedisa.

Cook, Nicholas

15 de febrero de 2013 *Foresight in music* [Conferencia], Darwin College Lecture Series, University of Cambridge, <https://youtu.be/8NXqbp9yodg>

Coronado, Gabriela y Bob Hodge

1998 “La cultura como diálogo: semiótica social para antropólogos mexicanos”, en *Dimensión Antropológica*, vol. 12, enero-abril.

Corrigan, Philip & Derek Sayer

2007 “El Gran Arco: La formación del Estado inglés como revolución cultural”, en María Lagos y Pamela Calla (comp.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz, Cuaderno de Futuro No 23, PNUD.

De Ávila, María Alejandra

2022 *Distinción, economía y política de la música clásica y el porro en la fiesta de los santos: las Sabanas del Caribe colombiano*, tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.

Escobar, Arturo, Sonia Álvarez y Evelina Dagnino

2001 *Política cultural y cultura política: una nueva mirada sobre los movimientos sociales latinoamericanos*, ICANH, Taurus.

Estrada, Luis Alfonso, Laura Gutiérrez y Federico Sastré

2021 La Facultad de Música y el programa de maestría y doctorado en Música de la UNAM, en Irma Susana Carbajal (coord.), *Historia presente de la educación musical de nivel superior en México. Un acercamiento al panorama nacional en 2020* (pp. 125-150), Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Fals Borda, Orlando

1976 *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Punta de Lanza.

2015 *Una sociología sentipensante para América Latina*, Siglo XXI Editores: CLACSO.

Feyerabend, Paul

2007 *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Ed. Tecnos.

Foucault, Michel

1988 "El sujeto y el poder", *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.

Fowler, Roger y otros

1983 *Lenguaje y control*, Fondo de Cultura Económica.

Gee, James Paul

2002 *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*, Routledge, Gran Bretaña.

Geertz, Clifford

2003 *La interpretación de las culturas*, Editorial Gedisa.

Gilroy, Paul

1997 *There Ain't No Black In The Union Jack. The Cultural Politics of Race and Nation*, The University of Chicago Press.

Gledhill, John

2000 *El poder y sus disfraces*, Ediciones Ballaterra.

Godvia

20 de octubre de 2012 *Hon. Malcolm X: University of California Berkeley*
[Archivo de video], Youtube, <https://youtu.be/iTOn8JtN4c0>

González Casanova, Pablo

1969 *Sociología de la explotación*, Siglo XXI.

Guber, Rosana

2011 *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Siglo XXI.

Hall, Stuart

1990 Cultural Identity and Diaspora, en Jonathan Rutherford (ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*, Lawrence & Wishart.

1993 Culture, Community, Nation, *Cultural Studies*, 7(3), 349-363.

2001 *The Spectacle of the 'Other'*, SAGE.

Halliday, Michael, Alexander Kirkwood.

2001 *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, Fondo de Cultura Económica.

Hannerz, Ulf

1980 *Exploración de la ciudad: hacia una antropología urbana*, Fondo de Cultura Económica.

Hasler, Johann

14 de noviembre de 2009 *¿Educar para la música de qué época?*, IV Encuentro Nacional de Educación Musical, Universidad de Antioquia, Medellín.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger

2005 *La invención de la tradición*, Editorial Crítica.

Kress, Gunther

2010 *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge.

Lakoff, George y Mark Johnson

2004 *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra.

Le Gargasson, Ingrid

2020 Los desafíos de la institucionalización musical, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 14-2.

Márquez, Betzabé

2021 "Etnografía del acto comunicativo: entrevista y narración", en B. Márquez & E. Rodríguez (coords.) *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje*, CDMX: UNAM, pp. 85-105.

Martín-Barbero, Jesús

1991 *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Editorial Gustavo Gili.

Martínez, Gustavo

2019 *Síntomas del eurocentrismo en la enseñanza de la formación del maestro de música*, tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

Mastache, Kaaren

2010 *Una etnografía en la Escuela Nacional de Música: donde la Institución propone y los alumnos disponen*, tesis de licenciatura, ENAH.

Miñana, Carlos

2000 Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia, *A Contratiempo. Revista de música en la cultura*, 11, 36-49.

Molina, Laura

2021 *Improvisación libre y crítica: pensar la formación musical profesional en el contexto colombiano actual*, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Morin, Edgar

1999 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Neely, Adam

7 de septiembre de 2020 *Music Theory and White Supremacy* [Archivo de video], Youtube,
<https://www.youtube.com/watch?v=Kr3quGh7pJA&list=WL&index=4>

Ochoa, Juan Sebastián

2011 *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*, tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana.

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

Ochoa, Juan Sebastián y Bernardo Cardona

2020 “Formación instrumental superior en músicas populares. Propuesta teórica para la creación de programas de curso”, en Carabetta, Silvia y Darío Duarte (compiladores), *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*, pp. 66-79, Universidad Nacional de La Plata.

Pérez, Pompeyo

2005 Una reflexión sobre el uso del concepto de música culta en la actualidad, *Revista de musicología*, 28-2, 1413-1424, <https://doi.org/10.2307/20798136>

Posada, María Paula

2018 *Una mirada a la educación musical profesional. Diálogos, retos y perspectivas del proceso de renovación curricular de la Carrera de Estudios Musicales de la Pontificia Universidad Javeriana*, tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana.

Ramírez, Alexander

2018 *Imposición y deber ser. Reflexiones sobre algunos aspectos constitutivos de mi disciplina*, tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia.

Ramírez, Juan

2006 Música y sociedad: la preferencia musical como base de la identidad social, *Sociológica*, 21(60), 243-270.

Real Academia Española

s. f. Música, en *Diccionario de la lengua española*, recuperado en 30 de marzo de 2023, de <https://dle.rae.es/músico#Q9MHI5m>

Rivas, Luz Dalila y Natalia Castellanos (eds.)

2021 *Educación superior en música en Colombia. Problemáticas, retos y perspectivas*, Editorial Aula.

Salgado, Eva y Frida Villavicencio

2022 *Claves para una antropología semiótica. Sociedad, lenguaje y sentidos: una compleja interacción* (manuscrito no publicado).

Santamaría-Delgado, Carolina

2015 Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la torre de marfil, *A contratiempo*.

Santamaría-Delgado, Carolina y otros

2011 La productividad de las artes en las universidades colombianas: desafíos a los mecanismos de medición del conocimiento, *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, pp. 87-116, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

De Sousa Santos, Boaventura

2010 *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce.

Taruskin, Richard

3 de marzo de 2008 *Shall we change the subject? A music historian reflects*
[Conferencia], Stanford Humanities Center, Stanford University,
<https://youtu.be/4uxlZgVHjdk>

Tipa, Juris

2012 *Los gustos musicales y las adscripciones identitarias entre los jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas*, tesis de maestría, ENAH.

2016 *Clase, etnicidad y género en el consumo de música entre jóvenes universitarios de la Universidad Intercultural de Chiapas*, tesis de doctorado, ENAH.

Valencia, Antonio María

1932 *Breves apuntes sobre la educación musical en Colombia*, Editorial E. J. Posse.

Van Leeuwen, Theo

2005 *Introducing Social Semiotics*, Estados Unidos y Canadá, Routledge.

Wieviorka, Michel

2009 *El racismo: una introducción*, Gedisa.

Williams, Raymond

1977 *Marxism and Literature*, Oxford, University Press.

Zuleta, Estanislao

2010 *Educación y democracia: un campo de combate*, Omegalfa.