

**LA LÓGICA EUROCÉNTRICA EN LA FORMACIÓN DEL
MAESTRO EN MÚSICA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
CRÍTICA Y EMANCIPATORIA***

**Eurocentric logic in training in the Master of Music
in two universities in Bogotá**

Gustavo Martínez Palacio

Estudios en percusión en la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

p.g@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-6358-7262>

Fecha de recepción: 20/1/2020

Fecha de aprobación: 20/4/2023

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.artes.361640>

Para citar este artículo: Martínez Palacio, G. La lógica eurocéntrica en la formación del maestro en música. Una propuesta didáctica crítica y emancipatoria. *Artes La Revista*, 24(32), 48-67. <https://doi.org/10.17533/udea.artes.361640>

OPEN  ACCESS



* El presente artículo hace parte de los resultados de una investigación iniciada en mayo de 2018 y concluida en el 2019. Se documentó en la tesis titulada "Síntomas del eurocentrismo en la enseñanza de la formación del maestro en música", presentada para optar por el título de magíster en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Véase Martínez Palacio (2019).

Resumen

Este documento presenta una reflexión en torno a la enseñanza de la música y, como efecto de esta, la constitución de una posible didáctica de la música, y en particular, sobre la formación del maestro en música. Esta reflexión es dada en un principio desde los pedagogos musicales del cono sur y España, sirviéndose de algunos de los autores de los movimientos crítico y decolonial, deteniéndose a reflexionar sobre la enseñanza en la formación del maestro en música y cómo, en torno a esta enseñanza, se da la configuración de la didáctica actual de la música. Este documento, lejos de tener un carácter exhaustivo, se propone convocar a la reflexión, a la mirada crítica sobre los procesos académicos de la música y sobre la enseñanza de la música en la universidad, en donde el protagonista es el maestro.

Palabras clave: didáctica de la música, enseñanza de la música, formación superior en música, decolonialidad en la música, lógica eurocéntrica.

Abstract

This document presents a reflection on the teaching of music and, as an effect of this, the constitution of a possible didactics of music, and in particular, on the training of the music teacher. This reflection is given at first from the musical pedagogues of the southern cone and Spain, using some of the authors of the critical and decolonial movements, stopping to reflect on the teaching in the formation of the music teacher and how, around this teaching, the configuration of the current didactics of music is given. This document, far from being exhaustive, intends to call for reflection and a critical look at the academic processes of music and the teaching of music at the university, where the protagonist is the teacher.

Keywords: didactics of music, music teaching, higher education in music, decoloniality in music, eurocentric logic.

Introducción

Dice Andrés Samper:

Tradicionalmente, la universidad latinoamericana ha tendido a desarrollar mayoritariamente sus planes de estudio a partir de repertorios europeos y desde una compartmentalización de las diversas competencias musicales (expresada en asignaturas independientes como: solfeo, entrenamiento auditivo, historia, armonía, instrumento, etc...). De otra parte, gran parte de las metodologías implementadas han sido herencia de los métodos y modelos europeos y, en algunos casos, norteamericanos. (2011, p. 5)

Lo anterior ejemplifica la realidad de la educación artística musical en la educación formal en el contexto colombiano, y abarca el nivel formal universitario en gran parte del país. Esta ha sido una verdad inherente y presente desde los orígenes del conservatorio, hasta la consolidación de proyectos curriculares de Artes en Música, o las facultades de Música; por tanto, continuar en los tiempos actuales con prácticas de enseñanza orientadas en este sentido, no solo supone una desigualdad social e imposición ideológica, sino que además supone, desde una mirada alterna, una perpetuación de los poderes subyacentes en las diferentes culturas colonizadas por medio de esta educación y a través de la figura profesor-estudiante.

En efecto, la oferta de formación en Música en el nivel profesional universitario en Colombia ha estado direccionada, desde sus inicios, a partir de una mirada que buscaba emular las prácticas educativas de los conservatorios franceses, italianos, alemanes o rusos, una mirada netamente eurocéntrica (Green, 2001; Holguín, 2010; Ochoa Escobar, 2016). Han sido mínimos los casos en los que la universidad colombiana, desde la carrera de Música, ha referenciado los currículos de las universidades o conservatorios estadounidenses, y aún menor el caso en el que la universidad se ha decidido por la creación de currículos propios.

Así, en este afán por estar a la par del “modelo”, en el que se califican ciertas músicas como “sofisticadas”, “avanzadas” o “cultas”, se descalifican otras como de “menor desarrollo”, “incultas” o “populares”. Estas prácticas han dejado por fuera la posibilidad de construir prácticas educativas alternativas, con otros marcos de referencia, y la posibilidad de crear currículos propios, basados en repertorios de músicas de tradición oral y compositores nacionales, o, por lo menos, planes de estudio que contengan tales repertorios como un insumo importante de su reflexión y estudio.

Un estudio sobre la enseñanza universitaria en la formación del maestro en música, en el contexto colombiano, puede ser un insumo importante en las discusiones actuales y futuras sobre las memorias y los alcances de la

academia (universidades) en los programas de formación profesional en Música o del Maestro en Música, no solo en sus desarrollos y configuraciones, sino también en las de sus elaboraciones —los sujetos de saber— (estudiantes), quienes son proyectados por la academia según su lectura, acorde a las necesidades particulares de una realidad social local, y que se esperaría tengan el suficiente criterio para sortear los diferentes efectos que implican la naturaleza de la globalización y el capitalismo en Latinoamérica.

Este documento convoca a la reflexión en temas que empoderan y posibilitan la emancipación de modelos hegemónicos de saber y de hacer, impuestos y asumidos como la cultura dominante por los docentes y estudiantes. Lejos de pretender borrar el legado de la colonización (descredibilizarlo, en palabras de Santos, 2006), la intención es, por medio de una juiciosa reflexión sobre el conocimiento enunciado —el marco occidental de enseñanza de la música—, llamar la atención acerca de lo que podría ser o acerca de aquellos saberes que son invisibilizados desde la visión de las mismas culturas hegemónicas, para mirar este legado (occidental) desde una postura crítica, a partir de nuevos marcos de referencia.

El propósito es comprender estos modelos hegemónicos de saber y de hacer como algunos de los fundamentos y complementos útiles e importantes en las necesidades de nuestro contexto (mestizo). Entendiendo que este tipo de epistemología no es un conocimiento absoluto y veraz en una sociedad dinámica, diversa y cambiante, se trata de encontrar sus vacíos y desde allí reflexionar para promover nuevas estéticas, nuevos repertorios, nuevas didácticas, nuevas propuestas de enseñanza. Ese es el fundamento de los que llamamos “Marcos alternativos para la enseñanza de la música”.

Cuando, en el contexto de las necesidades reales, se cuestiona el legado vigente de las *monoculturas*, entendiéndose estas como aquellas que se imponen por parte de un territorio colonizador sobre otro que es sometido, emerge la emancipación. Ese es el potencial de la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: comprender las “razones” sobre las que están montados los discursos hegemónicos, y desde sus vacíos construir una “Ecología de Saberes” (Santos, 2006), o lo que en este estudio se comprende como “Marcos alternativos para la enseñanza de la música”, en donde el saber académico de la música (tradición escrita europea) pueda dialogar con el saber popular, indígena, afro y mestizo (tradición oral) en la construcción de nuevos saberes (saberes contextualizados).

Ubicados desde el paradigma crítico-hermenéutico, se busca explicar cómo interpretar las características que evidencian una lógica eurocéntrica en la formación del maestro en música, motivado por un doble interés: por un lado, emancipatorio, y por otro, al igual que en los orígenes de la teoría crítica en el Círculo de Viena, aportar en la construcción de una sociedad

buena, racional y humana: “buena”, en tanto busca el bien común; “racional”, puesto que esta búsqueda del bien común se da desde el raciocinio y la deliberación; y “humana”, considerándose que todo hallazgo es imperfecto, debe ser sujeto de constante análisis y comprobación de vigencia, ante el dinamismo en el cambio de la configuración de la sociedad.

Se pretende, entonces, la emancipación desde la invitación a repensar la enseñanza de la música en la formación de la carrera del Maestro en Música, enseñanza impuesta en un primer momento y naturalizada en el tiempo actual. Esta emancipación busca rediseñar y redireccionar la lógica actual, ofreciendo marcos alternativos para la enseñanza de la música, más coherentes con los intereses y las necesidades actuales y locales, en un mundo globalizado.

Conceptos generales sobre la educación, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica

Se habla muchas veces de pedagogía, cuando en realidad se está haciendo didáctica. Se confunde con frecuencia el quehacer educativo con la simple enseñanza

Lucio (1989)

Es importante precisar la distinción conceptual entre *educación, pedagogía, enseñanza y didáctica*, con el propósito de tener claridad y evitar ambigüedades a la hora de referirse a cada uno de ellos a lo largo del texto.

La *educación* es entendida (Lucio, 1989, p. 36) como una práctica social en la que un grupo, con una visión sobre el ideal de hombre, trasmite información y desarrolla destrezas para el sistema de producción, todo lo anterior enmarcado en un tiempo (época) y según una categoría etaria en la que se estiman ciertas conductas según la edad.

Según Lucio (1989), la *pedagogía* es una teoría-práctica que orienta la educación, en tanto es planeada antes del acto educativo y esta, a su vez, es entendida por el mismo autor como una práctica, puesto que puede ejecutarse en el acto educativo sin una previa teorización. En este orden de ideas, no estaría errado decir que se puede educar en la sociedad sin saber de pedagogía, pero toda práctica pedagógica es de por sí un acto educativo. Para el autor en mención, la pedagogía tiene tres características: 1) se pregunta por el cómo, el por qué y el hacia dónde de las cosas o saberes; 2) sistematiza los saberes en métodos y procedimientos, y 3) está condicionada en su rol por la educación (p. 36).

Por su parte, la *enseñanza* es un momento específico de la práctica educativa. De esta manera, será entendida como un acto de instrucción enmarcada en la práctica social de la educación.

En este sentido, la *didáctica* se puede definir como la reflexión que hace el docente acerca de la práctica de la enseñanza, atravesada por la pedagogía.

En recuento, se puede enseñar un contenido sin tener o hacer uso de la pedagogía. Aunque toda enseñanza con sustento didáctico supone estar orientada por una reflexión pedagógica y es una práctica educativa.

Lo expuesto por Lucio resulta interesante y relevante para el objeto de este escrito, puesto que la idea es revestir de importancia la enseñanza y comprender las variables que han marcado las prácticas presentes en las diferentes apuestas educativas propuestas por las universidades para formar maestros de música.

Teniendo en cuenta el contexto anterior, se puede afirmar que la enseñanza de la música hoy en Colombia debería corresponder a las demandas propias de este tiempo y en coherencia con el contexto. Sin embargo, los currículos sobre los que se orienta la formación superior en música, en muchos casos, están basados en la imagen de los currículos europeos de conservatorios de música de los siglos XVIII y XIX (Ochoa Escobar, 2016). Esto condiciona la formación musical superior, ya que, por un lado, centra su atención en el repertorio europeo del siglo XVIII y, por otro, se muestra excluyente de las demás músicas; para este caso, de las músicas tradicionales latinoamericanas y colombianas.

Existen trabajos sobre la educación superior en música en Colombia y Latinoamérica (Ochoa Escobar, 2010, 2011, 2016; Samper, 2011, 2016; Shifres y Gonnet, 2015; Shifres y Rosabal-Coto, 2017). Estos acercamientos son realizados desde la psicología, la sociología y la etnomusicología. Sin embargo, el presente trabajo centra su atención en comprender esta problemática haciendo una lectura desde la enseñanza. Por lo anterior, es relevante tener un contexto general de la herencia colonial en Colombia y de qué manera esta ha impactado la educación.

La herencia colonial

La historia es contada por aquel que ha ganado la guerra y, en el caso de la colonización de lo que hoy es Colombia, los libros de historia, en su gran mayoría, narran los sucesos desde un enfoque civilizador, en el que se reporta una conducta benévola de los colonizadores hacia los pueblos sometidos.

Lo anterior ha implicado que, desde la década de los sesenta, varios pensadores se hayan ido sumando a un movimiento latinoamericano que problematiza y pone en tensión la relación entre Latinoamérica y Europa. Se preguntan por la forma inequitativa de contar y enseñar la historia. Algunos de los mencionados por Cuesta (2010) como los pioneros son Eduardo Galeano, Orlando Fals Borda, Enrique Dussel y Darcy Riveiro. La lista se ha ido agrandado con el paso del tiempo y han aparecido intelectuales e investigadores que han aunado esfuerzos en la revalidación de los conocimientos propios de los pueblos latinoamericanos, criticando no solo la hegemonía europea, sino también la estadounidense y, junto con estas, los supuestos absolutos de verdad y los protocolos científicos para su alcance. Entre los actuales pensadores encontramos a Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Edgar Lander, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh y Cristina Rojas.

Es necesario hacer una lectura más concienzuda de los supuestos epistemológicos que intervienen en la lógica hegemónica. Cuesta (2010) reconoce dos fenómenos sobre las configuraciones del conocimiento y los pone en cuestión: el primero, las nociones respecto del conocimiento que se pretende alcanzar (el conocimiento absoluto), como las investigaciones realizadas en Colombia que evidencian una lógica europea (o eurocéntrica); el segundo, y como resultado de lo anterior, se desconocen, casi de manera premeditada (excluyente), formas de producción de conocimiento procedente de países no europeos, como aquellas en las que otras culturas de otros países o hemisferios han mostrado tantos avances. El argumento anterior no pretende que se desconozcan los aportes del continente europeo, pero sí invita a reflexionar a partir de lo propio y establecer diálogos con las demás culturas. Esto es el primer paso para iniciar lo que se conoce por Dussel (2011) como un “diálogo intercultural”.

La lógica eurocéntrica ha permeado durante decenios la producción investigativa de las diferentes ciencias naturales y sociales, así como también a las artes, asumiendo como natural (naturalizando) una supuesta inferioridad de los saberes locales con respecto a Europa y Estados Unidos, y asimilando, como propias, fragmentaciones que se han dado en esas culturas, ajenas inicialmente a la realidad de los pueblos latinoamericanos.

El colonizar un territorio supone una toma de dominio y control de lo que este comprende (naturaleza, fauna y flora, así como las comunidades humanas que allí habitan). Por tanto, cuando se habla de “colonialidad”, este término debe ser entendido como el proceso en el que una comunidad o asentamiento es sometido a la imposición de modelos de creencia (colonialidad del saber) y modelos de comportamiento (colonialidad del ser), al punto que la cultura sometida termina asumiendo sus saberes y costumbres

como de menor valía frente a la de los colonizadores, y estos imponen sus ideas y razonamientos y costumbres como verdaderas y universales.

En el caso de América Latina, los colonizadores fueron europeos; de ahí que la racionalidad impuesta esté centrada en Europa (“eurocétrica”), pues toda la estructura de poder, saber y conocer está anclada a la corriente europea y sus pensadores, economías, religión y política. Desde esta racionalidad, se homogeneiza a las demás culturas, bajo la idea de menos evolucionadas, menos desarrolladas, primitivas, bárbaras y, por esto, destinadas al exterminio (Lander, 2000; Mignolo, 2005; Quijano 2000).

Estos procesos de colonialidad, bajo la racionalidad europea o eurocentrismo, descontextualizan, ponen como ideal alcanzar el desarrollo europeo, en los diferentes ámbitos: económico, industrial, político, cultural y religioso. Todo lo que no signifique Europa será pauperizado, ubicando a los colonizados en la vía hacia el desarrollo, en la vía a la evolución. Estos procesos de colonialidad desconocen que hay otras formas válidas de producción de saber, de cultura y de religión.

Si bien, desde el contexto mencionado anteriormente, se puede inferir que la educación musical es un sistema que corresponde a las necesidades europeas, diseñando por Occidente y para Occidente, es necesario tener evidencias sólidas que confirmen que la lógica eurocétrica está en vigencia en la actualidad, y que promueva la reflexión en la universidad latinoamericana para que se piense así misma como diferente, con necesidades diferentes o diversas en un contexto particular, no europeo.

Será importante comprender que el papel de la música, tal como lo conocen en Europa, no es unívoco en el resto del mundo: la música para el afro y para el indígena es comprendida de manera diferente, y su relación con ella está en el diario vivir, así como el papel del músico se da de manera diferente.

El legado colonial en la música

[...] la cosmovisión colonial pervive en la educación musical a través de sus objetivos a menudo incuestionados orientados marcar diferenciación del sujeto músico del no músico. Esa marca tiene dos pilares fundamentales: el dominio de la notación musical y el desarrollo experto de las habilidades de ejecución instrumental

Shifres y Gonnet (2015)

El problema de la enseñanza musical no es algo menor, y parte desde factores como son la producción y la circulación del acervo musical en general, dado que estos factores no centran su atención en *un ciudadano* propio de este territorio, inmerso en una cultura particular y vinculado a unas experiencias

vitales en este entorno; por el contrario, la idea en esta lógica es la de un ciudadano que corresponde a centros hegemónicos de producción de conocimiento (Shifres y Gonnet, 2015). En consecuencia, hemos heredado una forma de hacer, entender, enseñar; una idea de vivencia de la música que no corresponde a nuestro modo original de experimentar el quehacer musical, sino al modo impuesto por la cultura dominante.

La música en el Abya Yala¹ estaba presente en el diario vivir y convivir de sus pobladores. Por tanto, su expresión sonora estaba cargada de magia y superstición, de la que impregnaban todas sus actividades culturales, religiosas, sociales y económicas. Gracias a la tradición oral, los cantos y ritmos han trascendido en el tiempo; la historia narrada sobre las músicas que en esta tierra se encontraron los colonizadores no fue contada de manera rigurosa y responsable (Castillo, 2017).

En el Abya Yala no existía la distinción o separación entre el músico y los demás miembros de la comunidad, y la música era una actividad de tantas que realizaban en conjunto los pobladores de este territorio. Esta separación era propia de otras culturas: en la Colonia, se evidencia en la celebración religiosa, en donde unos son los que hacen la música y los otros los que la escuchan, en donde el texto se convierte en la materia prima para el aprendizaje del dogma musical. Se establecen papeles según el dominio de la teoría musical, aparecen unos como prácticos y otros como teóricos (jerarquización), y de estos también depende el resultado musical. Por todo lo anterior, es que se da la pérdida del encuentro musical cara a cara, que era como se daba antes de la Colonia (Shifres y Gonnet, 2015).

Sacerdotes franciscanos y jesuitas fueron los oficiadores del proceso de evangelización musical. Los segundos fundamentaron su discurso en cuatro principios pedagógico-musicales: la disciplina de la práctica instrumental, la alfabetización en la gramática musical, la imposición de la noción de *obra* y la imposición de la noción de *forma musical* como organización del discurso musical (Shifres y Gonnet, 2015). La colonización no se dio por un grupo homogéneo, y estuvo caracterizada por la variedad racial y cultural. Llegaron cristianos nuevos, mozárabes, italianos, peninsulares, flamencos, piratas galeotes, clérigos y negros (solo por mencionar algunos de los reportados por la literatura). Cada cultura fue “poniendo su granito de arena” al nacimiento de nuevos híbridos, más allá de lo netamente musical, en los sincretismos culturales y sociales (Castillo, 2017).

De este modo se establece la música de tradición europea con la mayor distinción y como la más apropiada para glorificar al único y verdadero Dios.

¹ Abya Yala es el nombre dado al continente americano por el pueblo kuna de Panamá y Colombia antes de la llegada de Cristóbal Colón y los europeos. Significa “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre vital” (Castillo, 2017).

En el polo opuesto estarán todas las demás músicas, las de los nativos americanos y las de los africanos, que fueron vistas como abominables, cargadas de magia, superstición, brujería y tributo a otros dioses (Castillo, 2017).

Problematizando el legado colonial en la enseñanza de la música en Colombia

La historia que divide el mundo entre “músicas universales” y “músicas locales”, “músicas de nosotros” y “músicas de los otros” [...] pertenece a la historia misma del proceso colonizador y la manera como marcó la estructuración de las disciplinas de lo musical

Ochoa (2003)

La música traída por los europeos desempeñó un rol civilizador y misionero. De este modo, fue institucionalizada por los colonizadores y asimilada inicialmente por los indígenas y africanos, y posteriormente naturalizada por sus descendientes, como la más importante práctica para adorar al verdadero Dios. Ello puso esta práctica musical en el lugar más alto y, al otro extremo, a la música de los indígenas y africanos, por ser empleada, a los ojos de los europeos, como instrumento para la idolatría de otros dioses. Todo lo anterior privó de estética y realismo estas prácticas culturales y sociales, dándoles las categorías de “rudimentaria” y “primitiva” (Castillo, 2017).

Ochoa Escobar (2016, p. 101) reporta que desde el nacimiento, en Bogotá, del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional de Colombia, el que fue conocido como la Academia Nacional de Música a finales del siglo XIX, la institución fue concebida como la primera opción de formación profesional en música, centrando su interés en el estudio de los instrumentos sinfónicos y en la composición de repertorio para conjuntos de cámara, música coral, banda sinfónica y orquesta sinfónica. El ideal a alcanzar por los profesores de instrumento y composición era que sus estudiantes consiguieran, a partir del estudio minucioso, interpretar el repertorio representativo de los exponentes de mayor renombre del continente europeo de los siglos XVIII y XIX, y no en vano se escogían repertorio y compositores de las potencias económicas de la época. Este legado colonialista permaneció vigente al punto en que, en el año 2015, Ochoa Escobar (2016) registra que ya existían en Colombia treinta programas universitarios para la formación de músicos profesionales, y en casi todas estas instituciones los ideales perseguidos eran similares a los del Conservatorio de Música de la Universidad Nacional.

La educación musical, en el territorio que se conoce actualmente como Colombia, tuvo sus inicios en el marco religioso de un catolicismo fanático e inquisitorial, situado en la época de la Colonia, como parte del proceso

colonizador y civilizador, entre los siglos XVI y XVIII; es decir, en el marco social, político y religioso de la tradición europea. Por tanto, el repertorio que se implementó en la época coincidía con el repertorio renacentista empleado por la Iglesia católica en Europa. Así se da comienzo a la formación de coros y a la construcción de instrumentos musicales de tipo europeo.

Los primeros centros de formación en Santafé de Bogotá se ubicaron en el Colegio San Bartolomé y en las poblaciones de Ontibón (Fontibón) y Caxicá (Cajicá), en donde se construyeron catedrales con órganos con flautas de bambú. Perdomo (1980) rastrea a los padres José Dadey y Juan Bautista Colucini como protagonistas de este movimiento en el altiplano cundiboyacense, y a Juan Pérez Materano en Cartagena de Indias. La música comienza a institucionalizarse en el marco de la fe católica en monasterios, seminarios, catedrales e iglesias, donde se forman las nuevas generaciones de músicos, que impregnarían de nuevas sonoridades a la música colombiana (Castillo, 2017).

Del mismo modo, Ochoa Escobar (2016) muestra que la educación universitaria ha estado enfocada en el estudio de la música clásica. Este proceder corresponde a intereses hegemónicos, no solo en Latinoamérica, sino también en otras partes del mundo, por lo general colonias europeas. Esta tradición supone una racionalidad epistemológica que opera en la enseñanza, orientada a la repetición de motivos, frases e ideas, descontextualizadas de su realidad, una enseñanza instrumental basada en fórmulas, prescriptiva y que corresponde a un modo de comprender el mundo.

La enseñanza y la didáctica de la música

Desde (Zambrano 2007), se puede entender la *enseñanza* como la relación entre el maestro, el contenido, la evaluación y el estudiante, cada uno integrado por diferentes elementos:

- El maestro es integrado por su planificación, sus intenciones, intereses y paradigmas.
- El contenido es conformado por el currículo, el conocimiento científico y el conocimiento transpuesto (conocimiento transformado por el docente para facilitar la enseñanza de un conocimiento sabio o erudito).
- La evaluación es comprendida como la forma en la que se verifica el resultante de la enseñanza.
- El estudiante es contemplado como la confirmación final y viviente de lo que aprendió, fruto de la enseñanza.

Entender la enseñanza de esta forma es confirmar la lógica eurocéntrica, pues así aparece prescrita por la corriente francesa, vista desde las ciencias de la educación (Zambrano 2007). En esta corriente, el docente es un operario fabril y el estudiante es visto como un ignorante, una materia prima, un vaso vacío que espera por ser llenado de conocimientos. La fórmula del éxito dependerá entonces del currículo, que previamente fue prescrito por otros. Esta es una forma de ver la enseñanza en el marco de la educación eurocéntrica sometida a procesos de la fábrica.

La sociedad debería reconocer en la educación musical sus propios sonidos y músicas, y desde la universidad, los estudiantes y maestros deberían poder modificar, cambiar o conservar las sonoridades, según sean sus intereses, y proyectarse a la sociedad local y global. De este modo, la universidad, desde la música y con la educación musical, reconstruye la sociedad y propone nuevas sonoridades, nuevos rumbos, en vez de “repetir como loros”, sin preguntar el por qué. Esto, por cuanto todo acto realizado en el ámbito académico tiene implicaciones ideológicas, éticas y políticas, no solo estéticas, como suele creerse (Ochoa Escobar, 2016).

Se hace importante comprender que, dentro de los programas de formación superior, existen formas de organización dictadas internacionalmente, con mallas de estudio (documentos con la distribución de materias e intensidades horarias), en las que se organizan los currículos de cada carrera con valores en créditos. Lo anterior, para facilitar la homologación y la movilidad estudiantil propia del contexto globalizado. Cada materia cuenta con un *syllabus*, que es la guía en donde están organizados los contenidos a abordar por el docente durante el desarrollo de la asignatura en el semestre. En algunos casos, dicho documento es elaborado de manera autónoma por el docente y es aprobado por los concejos curriculares, y en otros, es dado por los jefes de área de la asignatura en cuestión.

De este modo, se puede apreciar que en el *syllabus* de las asignaturas que conforman las mallas curriculares en la educación superior en música, la *didáctica* es comprendida por lo general como un instrumento que se limita al diseño de los contenidos o unidades de enseñanza, con un carácter prescriptivo. En muchos casos, el docente restringe su rol a aplicar lo que la malla, el currículo o el texto consigna, sin más (Samper, 2011). No obstante, la didáctica de la música “es un complejo entramado que comienza a configurarse a principios del siglo xx y aún hoy continúa evolucionando y consolidando su corpus teórico [...]” (Leonhard y Sadonio, 2011).

En nuestro caso, como quedó ya señalado en un apartado anterior, la *didáctica* se puede definir como la reflexión que hace el docente acerca de la práctica de la enseñanza, atravesada por la pedagogía (Zambrano, 2007).

La *didáctica de la música* se entiende como una didáctica disciplinar o específica, en tanto se centra en una disciplina (la música); asimismo, esta puede ser considerada como una didáctica general, teniendo en cuenta que se ramifica en subgrupos específicos para la enseñanza de los diferentes instrumentos, repertorios y estéticas tanto en la interpretación como en la composición musical. Así, la didáctica de la música hereda de la didáctica general un conjunto de elementos matriz que cumplen el rol de organizadores en su conformación. Este conjunto de elementos matriz les ofrece a las didácticas disciplinares unos conceptos de referencia importantes para comprender los elementos que integran la enseñanza (el aprendizaje, es uno de esos elementos), y al igual que los demás elementos, estos están al servicio del docente para que desde su disciplina los apropie y adapte a sus necesidades, a las de sus estudiantes y las de sus contextos.

Es de suma importancia comprender que en la enseñanza de la música se han hecho diferentes apuestas en la configuración de didácticas disciplinares, las cuales han correspondido con las necesidades u orientaciones del contexto. Algunas de estas apuestas han sido restrictivas a una estética particular; en contraste, otras corrientes contemporáneas menos prescriptivas, pero también más excepcionales, han posibilitado la construcción de didácticas disciplinares propias y contextualizadas, a partir de repertorios de músicas tradicionales y populares, que aportan en la consolidación de subjetividades e identidades enmarcadas en su contexto. Para el caso de las comunidades colombianas, esto les permite reconocerse, reconstruirse y proyectarse en este mundo globalizado, minimizando las posibilidades de extinción de las prácticas culturales.

La didáctica en la música es comprendida como un campo conceptual divergente, con multiplicidad de voces, que la entienden desde diferentes ópticas y posicionamientos teóricos. De ahí que se encuentren variados usos y significados cuando en trabajos de carácter educativo se alude a ella. En algunos casos, es equiparada a la lúdica; en otros, es entendida como prescriptiva y programática, en especial cuando se trata de ordenar los contenidos de los currículos o planes de estudio, y hay ocasiones en las que se le considera un atributo de una herramienta educativa, cuando se dice “la guía didáctica”, “el *software didáctico*”, “la canción didáctica” (Holguín y Martínez, 2017).

Un componente indispensable de la didáctica es la *evaluación*. Este proceso (porque más que un evento es un proceso) es el que permite contrastar, matizar y reorientar la enseñanza según las necesidades de los estudiantes y el contexto. De esta manera confluyen la didáctica y la evaluación para enriquecer la práctica de la enseñanza.

No hay duda de que la evaluación es un componente para fortalecer en la enseñanza de la música, ya que se queda corta en abarcar la complejidad e ir a profundidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, quedándose

muchas veces en lo práctico (cuantificando lo memorizado), y si bien es algo predominante dentro de la carrera en cuestión, es importante seguir haciendo avances, seguir aportando a la discusión y consolidación de nuevas estrategias y posibles instrumentos que nos ayuden a poder hacer un mejor acompañamiento, seguimiento y retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, hacer una lectura del problema del legado colonial desde la enseñanza sitúa al docente en un lugar determinante dentro de la práctica educativa. Lo reviste de poder, pues de sus decisiones dentro y fuera del aula, de su producción intelectual y de la reflexividad sobre su práctica, depende en gran parte el impacto social de su enseñanza.

La enseñanza es un vínculo entre docentes/discentes, entre maestros/aprendices: los primeros asumen la responsabilidad de ayudar a los segundos, por medio de variados recursos, métodos o estrategias, a fin de acceder a un conocimiento específico o al conocimiento en general, en el marco de una institucionalidad y un contexto social, que promulga la formación de las nuevas generaciones, propendiendo por desarrollar una actitud activa en la sociedad, autónoma y el desarrollo del sentido crítico dentro del mundo (Runge Peña, 2013).

En palabras de Runge (2013), enseñar bien significa conseguir que alguien aprenda rápido, de modo agradable y sólido. La *didáctica* será entendida, en este sentido, como el análisis (secuenciación o descomposición en partes del acto de enseñanza) y la planificación, con el objeto de llevar a cabo el propósito de enseñar, de modo agradable y sólido. Lo anterior supone que toda práctica de enseñanza está orientada por una intencionalidad educativa, que corresponde a un contexto histórico, social y cultural sobre ideales de formación, educación y personalidad.

La enseñanza es un proceso complejo en el que intervienen dos actores: maestro y aprendiz. En esta relación, el docente (maestro) es el encargado de elaborar la mejor herramienta didáctica para desarrollar su labor (método o estrategia de enseñanza), elaborada según los contenidos, el contexto y las habilidades del estudiante (aprendiz). Este complejo proceso (la enseñanza) es propio del maestro y demanda una profunda reflexión. Esta reflexión es la que le permite salir del canon, reformular la teoría y los métodos, y lleva el maestro a realizar constantes descubrimientos. Es un proceso tan enriquecedor como agotador, ya que demanda un gran compromiso y entrega, y es la fuerza que no solo mueve al mundo, sino que lo transforma.

Una enseñanza musical eurocéntrica es aquella que centra su atención de forma exclusiva en los repertorios, intérpretes, estéticas y compositores europeos, desconociendo la producción musical que se ha venido desarrollando en Colombia y Latinoamérica en más de 200 años de independencia

de dicha hegemonía. No es solo el uso exclusivo del repertorio musical, sino las mismas prácticas de enseñanza del siglo XVIII, repetición mecánica y memorización, sin reflexión, sin el menor atisbo de sentido crítico sobre estas prácticas (Ochoa Escobar, 2016).

Una enseñanza y una didáctica coherentes con el tiempo actual y con este contexto (una enseñanza alternativa) apuntarían en otra dirección o en otras direcciones. Una de ellas podría ser en línea con los planteamientos de Santos (2006), desde una “sociología de las ausencias”, sustituyendo las monoculturas por las ecologías, sin tratar de descredibilizar lo europeo, sino encontrando sus vacíos y desde allí hacer propuestas contrahegemónicas —de las estéticas hegemónicas, de los repertorios hegemónicos, de los intérpretes y de los autores hegemónicos—.

A modo de cierre

La enseñanza es un elemento nuclear en la formación y transformación de la sociedad, y formar nuevas generaciones con prácticas de enseñanza alternativas es fundamental, puesto que esto posibilita a generar un cambio en los modelos de educación predominantes hasta el momento. Se hace cada vez más urgente que la universidad redireccione sus planes de estudio y con ellos sus prácticas de enseñanza para favorecer el fortalecimiento de una cultura contextualizada, que hace uso de sus autores teóricos y compositores, siendo coherente con las demandas actuales de la sociedad, evidenciadas en las revisiones realizadas de la literatura (Ochoa Escobar, 2010, 2011, 2016; Samper, 2011, 2016; Shifres y Gonnet, 2015; Shifres y Rosabal-Coto, 2017).

El conservatorio europeo fue instituido en el siglo XVII con el ánimo de conservar la estética de una tradición musical europea. Se hace imperativo acercarse a estas músicas desde una mirada alternativa, buscando lo que aún es *ausente* y que *puede emerger*, según la propuesta de Santos (2006), en la sociología de las ausencias y sociología de las emergencias, pero no como una verdad absoluta o ideal a alcanzar propio de la monocultura.

La sociología de las ausencias permite encontrar todos aquellos saberes que estas culturas hegemónicas han invisibilizado, por ser tenidas de escaso valor ante un supuesto rigor de la ciencia occidental. La sociología de las emergencias, por otro lado, posibilita hallar aquello que es embrionario, aquello que aún no es, pero puede llegar a ser, permitiendo identificar los posibles puntos de fuga a los estados actuales.

No podemos seguir ambicionando una estética de hace 400 años. Nuestras tradiciones orales y ancestrales caen en desuso por la avasalladora globalización en este mundo capitalista. El maestro en música está llamado a

desempeñar un rol importante para que esto no ocurra con el legado musical fruto del mestizaje y aportado por indígenas y afros, pues si el maestro abre su panorama epistemológico y pedagógico, puede llegar a brindar nuevas alternativas a sus estudiantes.

La formación del maestro en música se da en un ambiente alejado del contexto de las tradiciones y del oficio del músico. Al naturalizarse esta práctica, se desvincula al sujeto, atomizando al músico en prácticas aisladas del público y del colectivo de músicos, operando la lógica ególatra propia de la tradición colonial.

El hecho de que en el tiempo actual se continúen presentando prácticas de enseñanza marcadas por un alto contenido memorístico, no reflexionado, enseñado de manera acrítica, atomizado, desarticulado y ofrecido a los estudiantes como contenido neutro, privado de contexto y significado contextual, obliga a que nos preguntemos por el lugar que ocupa la reflexibilidad propia de la práctica educativa (Perrenoud, 2001).

Esta reflexividad no debe estar orientada solo en la resolución de los problemas propios de la enseñanza, sino en un marco amplio que contenga miradas complejas, en donde estos contenidos interactúan en una realidad localizada. Por ende, tienen un tiempo y un lugar, una historicidad que puede y debe ser cuestionada. En medio de este panorama eurocéntrico hay apuestas que buscan formas reflexivas de enseñanza, críticas y contextualizadas en la realidad colombiana, en marcos internacionales, buscando miradas transmodernas (Castro-Gómez, 2017).

Los repertorios, las temáticas y los autores empleados en la enseñanza del maestro en música continúan teniendo un predominio por la tradición musical europea. Las clases de música colombiana, músicas regionales de Colombia o talleres de música colombiana se limitan a uno o dos semestres de diez que dura la carrera, con una intensidad de cuatro horas a la semana. Es un esfuerzo un tanto mezquino, si tenemos en cuenta que Colombia está dividida en cinco grandes regiones con tradiciones culturales y musicales con carácter diferente. Esto implica que lo que se aprende sobre nuestra música resulta siendo superficial y en muchos casos esta aproximación es hecha desde enfoques reduccionistas, desarticulados y descontextualizados de las realidades en las que estas manifestaciones se dan.

En términos generales, lo propio de la práctica pedagógica es la reflexividad constante —la continua búsqueda por encontrar nuevas rutas—, que le permita al docente llevar a cabo su propósito con mayor precisión. Este es el objeto de ser de la práctica pedagógica. Y en cada paso, esta práctica se renueva y se ajusta a las particularidades del contexto y a las necesidades institucionales y generacionales de los estudiantes. Desarrollar una práctica pedagógica sin hacer una reflexión sobre esta misma puede perpetuar el

modelo de enseñanza del que fueron resultado en su paso por la formación superior y quedan en lo operario, cumpliendo con el temario del *syllabus*, sin reflexionar de manera crítica sobre su rol. Es urgente y necesario empoderar al docente en su rol como educador y transformador de la sociedad. Solo de esta forma, tras asumir con responsabilidad el compromiso ético que la práctica de enseñanza demanda, se podrán ver prácticas críticas y reflexivas, proponiendo marcos alternativos para la enseñanza de la música en Colombia y para el mundo decolonial y transmoderno.

La universidad también tiene un lugar de acción en este sentido, formando al personal que considera idóneo para la formación de sus ciudadanos (docentes), en herramientas para la enseñanza, el seguimiento y la evaluación de procesos. Por lo que resulta relevante que las instituciones educativas promuevan espacios de formación que brinden herramientas a los docentes para fortalecer las prácticas de enseñanza, siendo así una responsabilidad que no solo recae sobre el docente.

Sin lugar a duda, es necesario que el docente comprenda que su rol dentro del aula de clases, la universidad y el país es muy importante, no solo como un agente de conocimiento disciplinar, sino que sus reflexiones sobre su práctica, su producción intelectual (muchas veces no sistematizada), son indispensables para la discusión y la consolidación de nuevas rutas, nuevos caminos hacia nuevos marcos alternativos para la enseñanza de la música.

Referencias

Castillo, D. C. (2017). La europeización musical del territorio de Abya yala a través de la educación musical. *El Astrolabio. Revista de Investigación y Ciencia del Gimnasio Campestre*, 16(1), 87-99. <https://revistaelastrolabio.com/wp-content/uploads/2023/07/8-Si-no-lee-no-sabe-musica.pdf>

Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué hacer con los universalismos occidentales? Observaciones en torno al “giro decolonial”. *Analecta Política*, 7(13), 249-272. <https://doi.org/10.18566/apolit.v7n13.a02>

Cuesta-Moreno, O. J. (2010). Consideraciones sobre educación, interculturalidad y la perspectiva de-colonial. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(1), 23-43. <https://doi.org/10.22490/25391887.661>

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de Cultura Económica. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>

Green L. (2001). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Limited.

Holguín T, P. J. y Martínez, I. C. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, (18), 6-15. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6279>

Holguín Tovar, P. (2010). Influencias y concepciones sobre la educación auditiva y el solfeo en la formación superior en Colombia. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.), *Actas del I Seminario sobre la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música* (pp. 15-21). Ediciones Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música,. <https://www.aacademica.org/favio.shifres/124>

Lander, E. (2000) (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Leonhard, R. y Sadonio, C. (2011). Nueva agenda de la didáctica de la música: espacio controversial de bordes y tensiones. En R. Herrera y M. I. Burcet, *Musicalidad humana: debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales* (pp. 363-372). Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. <https://www.aacademica.org/maria.ines.burcet/121.pdf>

Lucio A., R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*, 11(17), 35-46. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/3005>

Martínez Palacio, G. (2019). *Síntomas del eurocentrismo en la enseñanza de la formación del maestro en música* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/43738>

Mignolo, W. (2005). Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. *Tabula Rasa*, (3), 47-72. http://www.revistatabularasa.org/numero_tres/mignolo.pdf

Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Norma.

Ochoa Escobar, J. S. (2010). Formas de producción de deseo en la educación musical de conservatorio. *Revista Calle 14*, 5(7), 36-46. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/3536>

Ochoa Escobar, J. S. (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. <https://repository.javeriana.edu.co/items/adacc292-0785-4844-b7d9-6149f43de2e6>

Ochoa Escobar, J. S. (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. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>

Perdomo E., J. I. (1980). *Historia de la música en Colombia* (5.ª ed.). Plaza y Janés.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo xxi. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280204.pdf>

Samper, A. (2016). La educación musical como derecho humano: hacia una pedagogía estética, ética y diversa. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 9-13. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/15186>

Samper A., A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo xxi: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, (8), 297-316. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3763105>

Santos, B. de S. (2006). Capítulo 1. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=139&c=0>

Shifres, F. D. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>

Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 85-91. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>

Zambrano L. A. (2007). Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*, (2), 71-96. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3841>

Versión preprint