

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 5, 2017.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2017-5-p149-156

La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad.

Pilar Holguín Tovar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).

Resumen

En este artículo se busca responder cuál es la influencia de la colonialidad del saber, la limpieza de sangre y la *hybris* del punto cero en la concepción de la teoría y el análisis musical que se imparte en nuestras universidades latinoamericanas. El objetivo es examinar la pervivencia de la colonialidad en los imaginarios de la teoría y el análisis musical para reconocer

los discursos hegemónicos predominantes y proponer algunas opciones para decolonizar estas disciplinas de la educación musical profesional. La fundamentación se centra en la exposición de algunos conceptos de los estudios decoloniales, investigaciones sobre el modelo conservatorio y la ideología de la teoría y el análisis.

El artículo se desarrolla en tres partes. En la primera se realiza una aproximación al concepto de colonialidad y a sus categorías. En la segunda se toman las categorías para revisar la ideología de los campos del saber musical elegido y en la tercera se proponen algunas opciones para decolonizar nuestras concepciones en la formación universitaria.

Palabras Clave

Educación musical profesional; teoría y análisis musical; modelo conservatorio; colonialidad del saber; blanqueamiento; decolonialidad.

Music from Ground Zero. The coloniality of theory and musical analysis at the university.

Pilar Holguín Tovar, Pedagogical and Technological University of Colombia (Colombia).

Abstract

This article seeks to answer the influence of the coloniality of knowledge, the cleansing of blood and the *hybris* of the zero ground in the conception of the theory and musical analysis which is taught in our Latin American universities. The aim is to examine the survival of coloniality in the imaginary of musical theory and analysis in

order to recognize the predominant hegemonic discourses and propose some options to decolonize these disciplines of professional music education. The rationale is based on the presentation of some concepts of decolonial studies, research on the conservatory model and the ideology of theory and analysis.

The article is divided into three parts. In the first one, an approximation is made to the concept of coloniality and its categories. The second takes the categories to review the ideology of the chosen fields of musical knowledge and the third proposes some options to decolonize our conceptions in higher education.

Keywords

Professional music education; music theory and analysis; music theory; model conservatory; coloniality of knowledge; whitening; decoloniality.



La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad¹.

por Pilar Holguín Tovar, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia).

[Los nadies] que no son, aunque lo sean
 Que no hablan idiomas, sino dialectos
 Que no profesan religiones, sino supersticiones
 Que no hacen arte, sino artesanía
 Que no practican cultura, sino folclore
 Que no son seres humanos, sino recursos humanos
 (Galeano, 1989)

De profundis: introducción al concepto de colonialidad

La formación musical a nivel profesional es relativamente reciente en comparación con los demás roles de la música en la historia. Antiguamente, se enseñó únicamente por medio de la imitación. Gradualmente, la transmisión de conocimientos musicales se volvió más especializada. Surgieron centros de instrucción como los conservatorios, instituciones que tuvieron como propósito el perfeccionamiento técnico-interpretativo de los músicos. En el siglo XX, en América Latina, algunos conservatorios fueron considerados centros de formación superior. La mayoría pasaron a ser parte de las universidades con el fin de legitimar la música como profesión. La educación musical en el nivel superior, en Latinoamérica, tuvo influencias de la historia, las corrientes de pensamiento y diversas disciplinas que, posiblemente, mantienen prácticas y discursos asentados en la colonialidad.

La colonialidad es una modalidad de ejercer el poder que surge del colonialismo e involucra relaciones de fuerza político-económicas. Incluye la articulación de la colonialidad con la autoridad, el trabajo, el conocimiento y las relaciones intersubjetivas en el marco del modelo económico dominante y la idea de raza:

[L]a colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, el criterio para un buen trabajo académico, en el criterio, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra vida moderna (Maldonado, 2007, p. 131).

Lo anterior demuestra que los espacios en los que aparece la colonialidad son múltiples. Para entender el alcance de ésta, Maldonado (ibíd.) ha propuesto, siguiendo las ideas base de Aníbal Quijano y Walter Dignolo, tres categorías: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser². La colonialidad del poder consiste en las relaciones que se establecen entre las actuales formas de explotación y dominación. La colonialidad del saber es el afianzamiento de la epistemología y sus formas de producción de conocimiento que se establecieron como únicas e inquebrantables. La colonialidad del ser hace referencia a las experiencias de vida en el contexto de la colonización (ibíd.).

Para Castro (2007), es posible hallar en la universidad la estructura triangular de la colonialidad (del poder, del saber y del ser) en la enseñanza de las humanidades. Esto se debe al refuerzo de la hegemonía cultural, económica y política propia de la colonialidad del saber. Se reproduce el modelo de un tipo de pensamiento «disciplinario» encarnado en la

organización de estructuras fragmentadas: “La certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes ignorando las conexiones con todas las demás” (p. 82).

Las disciplinas recortan el ámbito de conocimiento trazando límites respecto de los restantes y esto se logra por medio de diversas estrategias, como el inventar los orígenes de la disciplina o la escenificación del nacimiento de sus fundadores, entre otras. Las disciplinas construyen sus propias mitologías y cánones: “Los cánones son dispositivos de poder que sirven para «fijar» los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables” (ibíd., p. 84). Por otra parte, “la universidad es vista, no sólo como el lugar donde se produce el conocimiento que conduce al progreso moral o material de la sociedad, sino como el núcleo vigilante de esa legitimidad” (ibíd., p. 81). Esto quiere decir que la institución aprueba a través del criterio de validez científica y establece los límites entre la *doxa* y la *episteme*.

La estructura jerárquica-disciplinaria y la universidad, como ente legitimador del saber, replican un modelo epistémico moderno/colonial que Castro (2005) ha denominado la *hybris del punto cero*. Para comprender el término este autor usa la metáfora teológica del *Deus Absconditus*³. Explica que la ciencia se ubica fuera del mundo, en el punto cero, para observarlo, pero no puede tener una mirada integral del mundo, solamente logra una mirada analítica. En su ambición, la ciencia cae en el pecado de la *hybris* o pecado de la desmesura. Por lo tanto, la universidad encarna la *hybris del punto cero* en la que la especialización materializa una idea de realidad dividida en fragmentos que ignora la conexión entre esas partes.

Históricamente se puede retrotraer el origen de la *hybris del punto cero* a la filosofía de Descartes, en la que prevalece el dualismo entre el sujeto y el objeto. En él, el objeto es un ente dependiente y pasivo en el proceso de conocimiento. El sujeto es deshumanizado, descorporeizado a favor de la posesión de la razón universal y no está situado en ningún lugar o tiempo: “El sujeto cognoscente (la sustancia pensante inmaterial) se cree legitimado para disponer como quiera de todo objeto de conocimiento (la sustancia extensa material)” (Grupo de Estudios para la Liberación, 2010, p. 2), como reafirmación de la posibilidad del punto cero en favor del conocimiento y la «razón universal». Esta razón es en realidad la preestablecida historio-geográficamente en la Europa del siglo XVI, y por tanto es una razón local.

La Europa conquistadora instaaura el imaginario de la «diferencia» (lo externo) a partir de sus propios acontecimientos históricos. Estos acontecimientos marcan la modernidad y la organización colonial del mundo:

Al construirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular (o parroquial) de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia humana a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente (Lander 2000, p. 7).

Del encuentro de la «racionalidad universal» con cosmovisiones no europeas resultará el considerar al no europeo como objeto de conocimiento más que como sujeto pensante. De esta manera, la epistemología cartesiana fue el sustento teórico en el que se basó la actitud dominadora (*ego conquiro*) del hombre europeo sobre la naturaleza y sobre el hombre no europeo (Grupo de Estudios para la Liberación, 2010).

En América Latina se encarnó la colonialidad del poder, del saber y del ser, así como la institucionalización de la razón universal por parte del imperio hispano lusitano en una primera etapa. Posteriormente, a finales del siglo XVIII, el imaginario científico que separa al sujeto del objeto “para ubicarse en un lugar epistémico incontaminado” (Castro, 2005, p. 307), denominado *hybris del punto cero*, pasa a manos de los criollos ilustrados. Esto ocurre cuando ellos adoptan el espíritu borbónico científico para establecer nuevos dispositivos de dominación que se asientan en las universidades. Se consolidó una burocracia científico-técnica que administró y validó el conocimiento. Consecuencia de esta *hybris del punto cero* es, por ejemplo, que el conocimiento ancestral y las lenguas indígenas pasaron a ser, según los criollos, como una pieza de estudio arqueológico (*doxa*) o parte de la prehistoria de la *episteme* occidental.

Castro (2005) propone el nombre «limpieza de sangre» a un imaginario religioso medieval, aristocrático y cultural basado en la distinción étnica frente al «otro». En la colonia, la noción de diferencia étnica es tomada como origen de la idea de raza y, concomitantemente, de la emergencia del racismo (Wynter 2003; Quijano, 2014). El imaginario de «limpieza de sangre» es una consecuencia de ese racismo por el cual éstos buscan desprenderse de los elementos étnicos que pueden identificarlos con las razas subalternas. Los criollos pretenden ser aceptados por los estratos sociales superiores: los blancos europeos (Castro, 2005).

Para Castro la colonialidad del saber, la limpieza de sangre y la *hybris del punto cero* son condiciones para analizar cómo los criollos ilustrados emplearon el lenguaje «universal» de la ciencia. Este lenguaje universal les sirvió para mantener su identificación con la epistemología colonial más allá de la independencia política. Actualmente, las instituciones universitarias mantienen estos imaginarios, y por ello cabe preguntarse cuál es la influencia de estos tres imaginarios en la concepción de la teoría y análisis musical que se imparte en nuestras universidades latinoamericanas. La respuesta a esta pregunta demanda examinar la colonialidad en la ideología de la teoría y el análisis musical, reconociendo los discursos hegemónicos predominantes. A partir de ella se podrá proponer opciones para decolonizar estos imaginarios de la educación musical profesional.

¿Con qué la lavaré?: la cuestión de la colonialidad en la música.

La educación musical en América Latina se caracteriza por el traslado de aparatos ideológicos de diferentes periodos históricos que influenciaron la concepción de la música. En el periodo de la conquista, se estableció la noción de arte a partir de la diferencia y el imaginario de la superioridad racial. En ese momento se implantó la colonialidad del poder cuando el conquistador definió el tipo de producción que se consideró como arte. El arte fue toda expresión realizada por los vencedores. Lo creado por el hombre no europeo se

consideró como artesanía -el arte de los vencidos- (Barreiro y Rojas, 1986).

La música del vencedor fue utilizada para educar al indígena y consolidar el dominio europeo. Con el transcurso del tiempo, los sistemas de educación musical europea y su ideología se trasladaron, reforzando así la colonialidad. A continuación se analizarán las tres categorías propuestas por Castro (2005) -la colonialidad del saber, la limpieza de sangre y la *hybris del punto cero*- en la concepción de la teoría y el análisis musical.

Los modelos educativos y la colonialidad del saber

El hecho de usar la nominación «educación musical» plantea una categoría teórica instaurada por el dominio colonial. Esta categoría se origina en la Ilustración y se fundamenta en las ideas filosóficas que establecieron el arte, la individualización de las disciplinas artísticas y su separación del aspecto social. El modelo de instrucción musical que surgió fue el modelo conservatorio, que fue aplicado en América Latina consecutivamente al *modelo jesuita* -y sobre la base de algunos de sus rasgos principales- para promover la instrucción y la evangelización por medio de la música (Shifres y Gonnet, 2015). Con este modelo se implantó el arte del vencedor, que desautorizó cualquier expresión musical anterior (manifestación de la colonialidad del poder). Con la implantación del modelo jesuita, se puede observar el proceso de racialización unido al proyecto educativo musical:

En el modelo jesuita el conocimiento musical es también un atributo de raza. Por lo tanto existe un conocimiento musical blanco (europeo) y un conocimiento indígena (que por definición será considerado como no-conocimiento, superchería, etc.). Esta marca se enfatizó con la inclusión de los esclavos traídos de África, a partir de la cual, no solamente los sonidos sino también, y fundamentalmente los modos de producirlos, pasaron a ser vistos como un rasgo de raza (Shifres y Gonnet, 2015, p. 56).

El modelo conservatorio surgió en el siglo XVIII a partir de los cambios sociales, políticos y una nueva ideología sobre el arte y los artistas influyó en la manera de hacer y enseñar la música (Shifres y Gonnet, 2015). Una de las primeras innovaciones es la profesionalización de los músicos a partir de la superación de los requisitos establecidos en esa institución. Este sistema mantuvo muchos de los rasgos del modelo jesuita como, por ejemplo, la base en el aprendizaje instrumental que devino en el conservatorio en un alto desarrollo a partir del perfeccionamiento técnico que solo alcanza un virtuoso. Así, el ejecutante experto está sometido a la ideología del talento que asigna, desde un punto de vista antropológico, características psicobiológicas y técnicas excepcionales que consolidan la reputación individual del músico (Kingsbury, 1988).

La colonialidad del saber se puede identificar en la imposición de la notación musical como el modo válido de saber y hacer música. El proceso de enseñanza- aprendizaje estaba relacionado con el texto musical. Las intenciones del compositor, la fidelidad de la edición de la pieza y la generación de manuales o métodos para escuchar, cantar o analizar fueron las cuestiones fundamentales de la teoría musical en el conservatorio.

El desarrollo de la teoría musical se inició en el mundo antiguo con la civilización griega, la cual generó un concepto abstracto de la música que tuvo que ver con el estudio de la

interválica. Desde ese tiempo surgió el dualismo que influyó posteriormente en el pensamiento musical al definir “la música puramente pensable y la música audible, privilegiando claramente la primera sobre la segunda” (Fubini, 2001, p. 60). En el sistema educacional del conservatorio esta ideología se fortaleció.

Los saberes se organizaron en dos categorías: teóricos y prácticos. La división de la teoría y la práctica musical evidencia el *punto cero*. La generación de los cánones (criterio de validez de repertorios, compositores, entre otros) y el concepto de música absoluta justificaron la *hybris* de la teoría musical. Se adoptó una teoría de corte estructuralista conformada por conceptos que definen los elementos que componen la música y su morfología (Shifres, 2010). Al parecer, la *hybris del punto cero* se puede identificar en la aplicación del análisis musical. El análisis se fundamentó en la fragmentación de la música a partir de categorías teóricas provenientes de la notación musical y las formas de la música centro-europea.

La limpieza de sangre: el desdén por la música de aquí.

El progresivo traslado ideológico de la música y la educación musical que se llevó a cabo por los colonizadores, fue asumido posteriormente por los criollos quienes reclamaban igualdad más que independencia ante la monarquía española (Rivarola, 2009). A finales del siglo XIX y durante la primera mitad del siglo XX los nacientes Estados nacionales buscaron proyectos modernizadores basados en los sistemas de los países desarrollados. En el caso de la educación, el viaje a Europa fue una etapa de formación de los ciudadanos pertenecientes a las élites para llegar al mundo civilizado (Martínez, 2001). Esto implicó que el macroproyecto modernizador y las experiencias subjetivas del encuentro con el mundo civilizado europeo confluyeran en el desprecio de lo popular, lo indígena y lo latinoamericano. Este pensamiento, que se gestó en medio de la construcción del nacionalismo criollo, influyó en la concepción de la música y por ende en los proyectos educativos de profesionalización musical que eran incipientes.

El nacionalismo criollo fue un tópico político que buscó desarrollar un sentido de pertenencia basado en la noción de dependencia del «mundo civilizado». La identidad nacional, enfocada en la burguesía y la clase media, se cimentó en la colonialidad del ser y las relaciones desiguales propias del colonialismo. Se reconoce la presunción de superioridad de quien coloniza y se acepta la inferioridad del colonizado que mantiene la dependencia. El modelo cultural consolidó la imposición asignando un rol productivo al colonizador y un rol consumista al colonizado quien, además, reproduce el modelo fielmente (Prudencio, 2011).

Esto significó que “para ser un artista -lo que acuerda un status en la sociedad colonial- es preciso expresarse en el lenguaje del vencedor” (Barreiro y Rojas, 1986, p. 448). El resultado de este imaginario desembocó en la búsqueda del blanqueamiento de la música, los músicos, los instrumentos y la educación musical. La limpieza de sangre musical consistió en el desprecio o «arreglo» de las expresiones nativas para instaurar las expresiones del mundo civilizado europeo. Esto se puede hallar en algunos textos de diferentes países latinoamericanos.

Por ejemplo, en Chile se criticó la canción nacional escrita por Robles en 1819, al considerarla sencilla y popular. Ésta no representaba a la élite chilena que buscaba su ingreso a la modernidad. Se consideró que lo moderno estaba representado en la estética operística de Rossini (obsérvese la exteriorización de lo nacional chileno por medio del estilo operístico italiano). Así, el himno nacional (de 1847) fue encargado al compositor catalán Carnicer. La pieza resultante fue difícil de cantar y esto generó adaptaciones de la gente para facilitar su interpretación (González, 2011). En Argentina, a principios del siglo XX, las élites despreciaron lo relacionado con el interior del país y sus expresiones. La música de estas regiones fue adaptada y estilizada (blanqueada) con el uso de recursos técnicos propios de la música académica para ser aceptada por los círculos sociales prestantes (Ruiz y Mendizábal, 1985).

En Colombia, a fines del siglo XIX, se tuvo la intención de establecer una música nacional, pero blanqueada. Los ritmos autóctonos, los instrumentos y sus compositores se consideraron inferiores por eruditos de la élite. La opción es el blanqueamiento a partir de la imitación de lo europeo. En 1894 Garay escribió en su texto sobre música colombiana:

Quienes componían bambucos eran músicos menores y mediocres, por esta razón era un aire bajo y plebeyo. Además anotó: para redimirlo de esta condición se necesita un genio poderoso capaz de acometer la labor, se necesita un Chopin que depure los aires nacionales como el gran clásico del piano depuró los cantos polacos (citado por Cortés, 2004, p. 53).

La música tradicional generó poco interés: “para desarrollar una música nacional y para remediarla, [Santos] propone apropiarse el *folclor español* a través de su enseñanza a nivel básico” (Bermúdez, 2011, p. 106). En muchos textos publicados por diferentes autores “se habló del bambuco como legado indígena que irradiaba el carácter melancólico de los vencidos luego de la conquista” (Cortés, 2004, p. 62).

Uribe Holguín, músico de una prestante familia, estudió en el Conservatorio de París y a su regreso al país, asumió la dirección de la Academia Nacional de música y cambió su nombre a Conservatorio. En 1923 presentó una conferencia en la que coincide con Santos en lo que respecta a salvaguardar la música española, ya que sostiene que la música popular proviene de los tiempos coloniales y “probablemente son derivaciones y descomposiciones de aires españoles” (Uribe, 2010, p. 121). Sobre los instrumentos nacionales escribe: “El tiple es una degeneración de la guitarra, o sea una guitarra sin cuerdas mi y la [...]. Inclusive como instrumento de acompañamiento, el tiple es rudimentario y deficiente, y no puede llenar ese papel correctamente” (p. 124).

Posiblemente, estos imaginarios permearon la primera institución de formación profesional en el país. La educación musical superior tuvo en su currículo oculto el fundamento de la colonialidad del saber, la pureza de sangre y, por ende, la necesidad cientificista del pensamiento dualista ilustrado de la teoría cartesiana.

La *hybris* del punto cero: los constructos de la teoría y el análisis musical.

Corrientes filosóficas como el racionalismo o el empirismo establecieron la necesidad de demostrar cualquier postulado a partir de la experiencia con el fin de validar el criterio de verdad del mismo. Esto repercutió en el estudio de la música, ya que en el siglo XVIII se intentó describirla

desde una perspectiva científica e imparcial. Para alcanzar este propósito se tomaron los procedimientos propios de las ciencias naturales. Se tomó distancia del acto subjetivo y social que enmarca la música, con el objetivo de analizarla objetivamente a partir de sus elementos estructurales y determinar sus rasgos para construir un patrón estándar aplicable a cualquier obra. La concepción dualista y dicotómica de una música audible y otra pensable arraigó su existencia. Tomó otra nominación basada en el positivismo: la música como objeto y la música como idea. Como objeto tiene la función ser contemplada y, como idea, es una “proposición susceptible de ser sometida a operaciones lógicas” (Shifres, Vargas y López, 2007, p. 53).

La música como idea se concibe en la partitura. Las operaciones lógicas se concentran en el reconocimiento, descomposición y descripción de sus elementos constitutivos que no logran dar cuenta de la pieza musical debido a su especificidad centrada en pocos aspectos. La descripción se realiza por medio de categorías derivadas del lenguaje que privilegian el rol de la notación musical. Como resultado se generaron diferentes representaciones teóricas que son mayoritariamente jerárquicas y atomistas (por ejemplo, el grado de dificultad de las escalas se determina por la cantidad de alteraciones). Este imaginario tiene que ver con los conceptos de música absoluta y de formalismo que se encuentran fuertemente anclados en la musicología. La única forma de comprender la música está mediada por esos conceptos y el análisis de estructuras -todo aquello que no se encuentre en estas es considerado como extramusical- (Kivy, 2001).

El sistema teórico-analítico musical, que es restrictivo, inventó cánones. Se establece una noción de repertorio, juicios de valor específicos sobre lo cultural, nombres de compositores, métodos de estudio y el modelo de educación musical que soporta el sistema (Agawu, 1997; Corrado, 2004-2005). Con la educación musical especializada, los individuos se adiestran para «enfocar» las estructuras y aprenden a “identificar y calificar aquello que deberán «percibir» en la audición según los requisitos que exija su papel dentro de las actividades musicales de la disciplina” (Martínez, 2003, p. 5). Esta especialización de la formación musical genera la dicotomía entre los músicos alfabetizados y no alfabetizados, que aunque pueden reconocer y describir la música, no pueden descomponerla según las categorías de la notación musical. Las descripciones perceptivas se consideraran irreflexivas, inconscientes, anecdóticas, inválidas y extramusicales, al no ajustarse a las representaciones teóricas.

En contraste, los analistas «alfabetizados» realizan el mismo proceso cognitivo pero este se considera consciente, reflexivo y basado en conceptos teóricos. Este análisis tiene como objetivo el acercamiento a ciertos elementos de la pieza. En este caso, sí se valora esa experiencia subjetiva debido a la cualificación del analista que le brinda una experiencia metódica y crítica (Martínez, 2003). Obsérvese, en primer lugar que el conocimiento de las categorías de la teoría musical marcan el límite entre la *doxa* y la *episteme* en el análisis de una obra; en segundo lugar esa *episteme* propia de la musicología contribuyó con los procesos de colonización que imponen repertorios y métodos tradicionales.

Este proceso colonizador ocurre en varias perspectivas. La primera está relacionada con los avances y desarrollos de

la teoría musical vistos como el producto de la musicología europea que llega con el traslado del modelo conservatorio. La teoría musical y el análisis, que ya ocupan un lugar privilegiado en el currículo medieval junto con la matemática, la gramática y la retórica, se mantiene hasta consolidarse como disciplina indispensable en los currículos de nuestras actuales universidades. La práctica de esta teoría, es decir, el análisis, surge de las ideas sobre la recepción de la música de Beethoven y no representa una estrategia de pensamiento crítico. El análisis no cuestionó las contradicciones que presentaron las obras con los conceptos teóricos. No se evaluó el valor de la música de los grandes compositores; simplemente se asumió que era valiosa. El análisis defendió un repertorio establecido históricamente que mantiene el canon (*episteme*) (Cook, 2001).

Desde esta perspectiva, la teoría y el análisis se consideran fundamentales para la formación musical, ya que permiten la comprensión absoluta y «verdadera» de la música que complementa el saber práctico. Esta ideología se traslada a Latinoamérica con la conformación de programas de educación musical superior en los primeros años del siglo XX que emulan los planes de estudios de las instituciones europeas. La profesionalización musical transformó la visión de la sociedad. Los ciudadanos sintieron que las ciudades alcanzaron cánones culturales internacionales y vivieron el sueño de ser «civilizados» (Bermúdez y Duque, 2000). Al parecer, estas condiciones de la colonialidad subsisten en nuestros programas y es necesario reflexionar sobre la decolonización del análisis musical soportado en el modelo epistémico del punto cero.

In ixtli in yolótl⁴: decolonizar los imaginarios para ser.

Lo decolonial tiene dos propósitos: el primero es estudiar y evidenciar la continuidad de los efectos del colonialismo en las sociedades actuales. El segundo consiste en rescatar las experiencias de los colonizados para deconstruir el paradigma de la razón y la dominación eurocéntrica (Grupo de Estudios para la Liberación, 2010). Pero, ¿cómo decolonizar? Castro (2007) propone una universidad transcultural que se fundamenta en la transdisciplinariedad y la integración del diálogo de saberes. Dicho diálogo de saberes implica la convivencia, en la universidad, de diferentes formas de conocimiento provenientes de diferentes culturas, o sea, la transculturización del conocimiento que ha sido limitado por el punto cero.

“Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento” (p. 88). En este caso la transdisciplinariedad debe pensarse desde la perspectiva de Nicosescu (citado por Castro, 2007), para quien el prefijo «trans» posee la misma raíz etimológica de la palabra «tres» y simboliza la ruptura con el «dos». El dos entendido como el dualismo y la dicotomía que marcó el pensamiento occidental moderno: mente-cuerpo, sujeto-objeto o civilización-barbarie.

Para el caso de la música, algunos autores se han acercado a la idea de decolonizar o transformar el sujeto colonizado junto con sus formas de hacer o enseñar la música. Por ejemplo, Prudencio (2011) propone metafóricamente dos dimensiones para descolonizarnos: la primera es el mirarse en un espejo, y la segunda es lograr

darle nombre a esa imagen. Esto sugiere identificarnos y reconocernos colectivamente para superar el miedo a nuestra propia imagen y la que vemos del otro. Para lograr este cometido es necesario establecer relaciones y condiciones igualitarias para el intercambio con ese otro.

Para trasponer lo expuesto a la teoría musical se requiere, en primer lugar, descender del *punto cero* para saber dónde se halla nuestro conocimiento musical. La música se conoce cuando nos involucramos con ella y la volvemos nuestra por medio de una actividad física como cantar o bailar. Ese primer acercamiento produce una familiaridad que impacta la subjetividad y genera la necesidad de comunicación de la experiencia a través de las descripciones musicales. El proceso de socializar las descripciones ayuda a la comprensión y propicia el atribuir significado a la música (Shifres, 2013).

Esto implicará que en la enseñanza universitaria se difuminen los límites del punto cero para poder dialogar con otros saberes. En la experiencia se observa que los docentes de estas asignaturas mantenemos ese punto cero. ¿Para qué? Seguimos fieles a la tradición del deber ser musical de los modelos institucionales a pesar de que la música y el mundo cambian. El replantear los contenidos en nuestras asignaturas puede llevarnos a tender puentes entre el conocimiento teórico especializado y lo que ocurre actualmente con la música.

La teoría musical ya no fundamenta las prácticas musicales actuales. No preparamos a los estudiantes para analizar lo que pasa con la música fuera del conservatorio o la universidad. La teoría musical es para nosotros y nuestro museo. Gradualmente será necesario pensar en abordar análisis musicales transdisciplinarios para comprender la música.

En segundo lugar el reconocimiento de nuestra propia imagen conlleva asumir que las descripciones resultantes pueden ser imprecisas y que se vinculen con los recuerdos personales y las interpretaciones del entorno cultural. Hablar sobre la música, por una parte, implica el uso de mediadores simbólicos, como las descripciones lingüísticas, que ayudan a entender la información de los aspectos desconocidos que surgen durante la percepción. Por otra parte, nos vincula con las experiencias de otros por el hecho de compartir nuestros entornos culturales. Se observa el cambio de las formas de acceso a la música, pero no hay un cambio en la forma como se siente (Leman, 2008). La información desconocida que se genera en la percepción aparece en diferentes niveles como el corporal, visceral o gestual. Esto supone que se requieren otras formas de comprensión musical que reconozcan lo que nos pasa cuando escuchamos música sin el miedo a perder el criterio de verdad que brindan los conceptos teóricos. Una posible propuesta metodológica para estas asignaturas puede darse desde el reconocimiento de las descripciones de nuestros estudiantes. Hablar de «su música» puede generar un proceso de enseñanza-aprendizaje afectivo. La escucha de la experiencia del otro permite sentirse reconocido. Estas descripciones le permitirán al docente conocer la experiencia y comprensión musical que trae el individuo. Los contextos culturales con el refuerzo de los medios tecnológicos forman la percepción de estructuras y conceptos prototeóricos. Al obtener esta información, el docente podrá integrar este conocimiento previo con los conceptos de la formación especializada.

El vernos en el espejo implicará, además, el reconocer que como latinoamericanos tenemos otros repertorios y formas de producción musical que deben ser incluidos en nuestra planeación docente. Esos repertorios «otros» que no responden a los conceptos teóricos obligarán a reflexionar sobre otras cuestiones diferentes a las categorías notacionales. La imagen reflejada nos muestra, además, la importancia del cuerpo en la música. Esto conlleva a la reflexión sobre cómo integrar la fragmentación de la mente y el cuerpo para comprender la música. Realizar una propuesta en este momento es difícil, pero vale la pena plantearnos la pregunta.

En tercer lugar, el darle nombre a esa imagen o el pensar en un diálogo de saberes implica asumir al sujeto (docente o estudiante) en su individualidad y en la colectividad. Se debe recordar que antes de su ingreso a la universidad adquirió con un conocimiento musical en su entorno y requiere herramientas que le permitan integrar lo que le (nos) pasa con la música, lo previamente aprendido y la teoría. Esta perspectiva motiva el proponer en nuestras clases otras formas de audición, narración y organización de la música que sean incluyentes, imaginativas e interdisciplinarias. En tal sentido, Sadaí (Op. Cit. en Sobrino, 2015) sugiere que el analista no debe buscar un modelo ya formulado. Debe lograr construir un modelo adecuado al problema que le plantea la obra (Sobrino, 2005).

Uno de los objetivos de la teoría musical fue la comprensión de la música. El renovar los cánones de la enseñanza de la teoría y el análisis musical requiere una larga reflexión. Podemos empezar por el reconocimiento y la integración de las elaboraciones conceptuales, corporales y emotivas que emergen en la música. Esta perspectiva admitirá pensar nuestros contenidos, materiales y discursos vinculando el pasado y el presente para ser y estar.

Notas

¹ Este es un artículo de reflexión producto de los proyectos de investigación «Prácticas crítico interpretativas en la música: aplicaciones del análisis hermenéutico», desarrollado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

² Por su parte, Silvia Wynter (2003) asume cuatro espacios de emergencia de la colonialidad: del ser, del poder, de la verdad, y de la libertad, a partir de una elaboración un tanto diferente de las mismas fuentes. La referencia explícita en la propuesta de Maldonado a la dimensión epistemológica de la colonialidad, no solamente es más útil al planteo que pretendo hacer en este trabajo al referirme concretamente a un problema de la construcción del conocimiento en el ámbito universitario, sino que también es más afín a desarrollos posteriores, como la noción de Epistemologías del Sur (véase Santos y Meneses, 2014).

³ “Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda [...]. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios” (Castro 2007, p. 83).

⁴ Unión de dos palabras náhuatl que se traducen por «rostro» y «corazón». Al unir las producen un tercer concepto que significa «personalidad». “La concepción náhuatl de la persona no es cerrada ni estrecha; por el contrario, es una mirada viviente que deja abierto el camino a la educación, la cual es concebida como formación del rostro y humanización

cual es concebida como formación del rostro y humanización de su querer” (CCYDEL, s.f., s.p.).

Referencias citadas

- Agawu, K. (1997). Analyzing music under the New Musicology regime. *The journal of musicology*, 15(3), 297-307.
- Barreiro, R. y Rojas, M. (1986). La expresión estética, arte popular y folclore. Arte culto. En L. Zea (Ed.), *América Latina en sus ideas*. México: Siglo XXI.
- Bermúdez, E. (2011). Panamericanismo a contratiempo. En C. Aharonián (Ed.), *Música/musicología y colonialismo*. Montevideo: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayerestán.
- Bermúdez, E. y Duque, E. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá (1538-1938)*. Bogotá: Fundación Música.
- Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro y R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- CCYDEL (s.f). *Pensamiento y cultura de nuestra América. Diccionario filosófico de Latinoamérica*. Disponible en http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/in_ixtli_in_yollotl.htm.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza.
- Corrado, O. (2004-2005). Canon, hegemonía y experiencia estética: algunas reflexiones. *Revista Argentina de Musicología*, 5-6, 17-44.
- Cortés, J. (2004). *La música nacional y popular colombiana en La colección Mundo al Día (1924-1938)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fubini, E. (2001). *Estética de la música*. Madrid: Machado.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires-México, Madrid: Siglo XXI.
- González, J. P. (2011). Colonialidad y poscolonialidad en la escucha. En C. Aharonián (Ed.), *Música/musicología y colonialismo*. Montevideo: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayerestán.
- Grupo de Estudios para la Liberación (2010). *Breve introducción al pensamiento decolonial*. Disponible en <http://andendigital.com.ar/2010/05/breve-introduccion-al-pensamiento-descolonial/>.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Kivy, P. (2001). *Nuevos ensayos sobre la comprensión de la música absoluta*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge-Londres: The MIT Press.
- Lander, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro y R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martínez, A. (2003). Relaciones entre teoría, experiencia musical y estudios cognitivos. En *Actas de la tercera reunión de SACCOM*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Ciencias Cognitivas de la Música.
- Martínez, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita: la referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Bogotá: Banco de la República/ Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Prudencio, C. (2011). Desafíos actuales ante el colonialismo. En C. Aharonián (Ed.), *Música/musicología y colonialismo*. Montevideo: Centro Nacional de Documentación Musical Lauro Ayerestán.
- Quijano, A. (2014). ¡Qué tal raza! En Z. Palermo, P. Quintero y A. Quijano (Ed.). *Textos de fundación*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Rivarola, A. (2009). El nacionalismo continentalista en Latinoamérica. *Anales, Instituto Iberoamericano*, 12, 165-197.
- Ruiz, I. y Mendizábal, M. (1985). “Etnomusicología”. En M. Mendizábal (Comp.), *Evolución de las ciencias en la República Argentina 10: Antropología*. Buenos Aires: Sociedad Científica Argentina.
- Santos, B. de S. y Meneses, M. P. (Eds.) (2014). *Epistemologías del sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL.
- Shifres, F. (2010). *El modelo conservatorio: tradición en innovación en la formación musical*. Trabajo presentado en la IX Reunión de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música. Bahía Blanca, mayo de 2010.
- Shifres, F. (2013). Descripciones musicales. En F. Shifres y M. I. Burcet (Coord.), *Escuchar y pensar la música. Bases teóricas y metodológicas*. La Plata: EDULP.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la enseñanza musical. *Epistemos*, 3(2), 51-67.
- Shifres, F., Vargas, G. y López, I. (2007). Ontología de la música en la educación auditiva. En *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Sobrino, R. (2005). Análisis musical: de las metodologías del análisis al análisis de las metodologías. *Revista de Musicología*, 28(1), 667-696.
- Uribe, G. (2010). *Vida de un músico colombiano*. Bogotá: Fundación Editorial Epigrafe.
- Wynter, S. (2003). Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, Its overrepresentation-an argument. *The New Centennial Review*, 3, 257-337.

Sobre la Autora

Pilar Holguín Tovar

Licenciada en Música de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Magister en Filosofía Latinoamericana en la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Humanidades y Artes -mención Música- de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Docente del área de teoría musical de la Licenciatura en Música de la UPTC desde 2002. Los núcleos temáticos de investigación son el análisis, la estética musical y la enseñanza en la formación superior.

Pilar Holguín Tovar

Avenida central del norte
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
Edificio de Música
pilar.holguin@uptc.edu.co



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Diego Calderón Garrido. Universidad Internacional de La Rioja, España.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Eugenia Costa-Giomi. Universidad de Ohio, Estados Unidos.

Sergio Luiz Figueiredo. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

José Joaquín García Merino. IES Bahía Marbella, España.

Claudia Gluschankof. Academia Levinsky, Israel.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Gotzon Ibarretxe Txakartegi. Universidad del País Vasco, España.

María Cecilia Jorquera Jaramillo. Universidad de Sevilla, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Ana Laucirica Larrinaga. Universidad Pública de Navarra, España.

Guadalupe López Íñiguez. Academia Sibelius de Helsinki, Finlandia.

Ana Lucia Louro. Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Teresa Mateiro. Universidades del Estado de Santa Catarina, Brasil.

María Teresa Moreno Sala. Universidad Laval, Canadá.

Luis Nuño. Universidad Politécnica de Valencia, España

Graça Boal Palehiros. Instituto Politécnico de Oporto, Portugal.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Verónica Pascucci. Universidad Federal de Maranhão, Brasi.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Javier Romero Naranjo. Universidad de Alicante, España.

Gabriel Rusinek. Universidad Complutense, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Raymond Torres Santos. Universidad del Estado de California, Estados Unidos.

António Ângelo Vasconcelos. Insituto Politécnico de Setúbal, Portugal.