

Colonialidad, currículo e interés en la educación musical: el caso del conservatorio del Tolima *

Boris Alfonso Salinas-Arias

Universidad del Tolima, Tolima - Colombia.

boris.salinasarias@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2439-744X>

RESUMEN

PALABRAS CLAVE

Músicas Colombianas;
currículo e interés;
colonialidad; educación
musical

Se identifica y analiza el tratamiento curricular dado a las Músicas Colombianas en el programa de Licenciatura en Música del Conservatorio del Tolima en la ciudad de Ibagué - Colombia, el cual tiene entre sus líneas de énfasis este tipo de música; la investigación se soporta en la teoría Modernidad - Colonialidad en diálogo con las categorías de currículo e interés. El método obedece a un estudio de caso con el cual se buscó identificar las Músicas Colombianas incluidas en el currículo, su forma de inclusión, así como los intereses curriculares con los cuales son tratadas. Los hallazgos arrojan que la inclusión de estas prácticas sonoras obedece al patrón de blancura, un tratamiento curricular técnico e instrumental, falta de discusión y cuestionamiento ideológico que propicie una emancipación, así como la existencia de formas de resistencia; en conjunto, estos elementos evidencian que la inclusión acrítica y antidialógica propicia la perpetuación de la colonialidad en la educación musical.

Coloniality, curriculum and interest in music education: the case of the conservatory of Tolima

ABSTRACT

KEYWORDS

Colombian Music;
curriculum and interest;
coloniality; musical
education

It identifies and analyzes the curricular treatment given to Colombian Music in the Bachelor of Music program of the Conservatory of Tolima in the city of Ibagué - Colombia, which has among its lines of emphasis this type of music; the research is based on the Modernity - Coloniality theory in dialogue with the categories of curriculum and interest. The method is based on a case study which sought to identify the Colombian music included in the curriculum, its form of inclusion, as well as the curricular interests with which it is treated. The findings show that the inclusion of these sound practices obeys the pattern of whiteness, a technical and instrumental curricular treatment, lack of discussion and ideological questioning that would favor emancipation, as well as the existence of forms of resistance; together, these elements show that uncritical and anti-dialogical inclusion favors the perpetuation of coloniality in music education.

Recibido: 01/06/2021 Aceptado: 02/12/2021

* El presente escrito hace parte del proyecto Las Músicas Colombianas en los programas de formación musical profesional de Ibagué: apuntes sobre currículo y colonialidad, autofinanciado por el autor, en el cual no existe ningún tipo de conflicto de interés económico que haya influido de alguna manera en la investigación.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Cómo citar este artículo: SALINAS-ARIAS, Boris Alfonso. Colonialidad, currículo e interés en la educación musical: el caso del conservatorio del Tolima. *Entramado*. Enero - Junio, 2022 vol. 18, no.1, e-7335 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7335>



Colonialidad, currículo e interesse pela educação musical: o caso do conservatório de Tolima

R E S U M O

PALAVRAS-CHAVE

Música colombiana; curriculum e interesse; colonialidade; educação musical

Este trabalho identifica e analisa o tratamento curricular dado à música colombiana no programa de Bacharelado em Música do Conservatório del Tolima na cidade de Ibagué - Colômbia, que tem entre suas linhas de ênfase este tipo de música; a pesquisa é baseada na teoria da Modernidade-Colonialidade em diálogo com as categorias de currículo e interesse. O método é baseado em um estudo de caso que procura identificar a música colombiana incluída no currículo, a forma como ela é incluída, bem como os interesses curriculares com os quais é tratada. As descobertas mostram que a inclusão destas práticas são obedece ao padrão de branquura, um tratamento curricular técnico e instrumental, uma falta de discussão e questionamento ideológico que favorece a emancipação, assim como a existência de formas de resistência; juntos, estes elementos mostram que a inclusão acrítica e anti-diálógica favorece a perpetuação da colonialidade na educação musical.

I. Introducción

Las músicas locales, folclóricas o tradicionales de Colombia tienen una importancia enorme a nivel cultural y social, esto se demuestra en hechos como la declaración del tiple en patrimonio cultural y artístico de la nación mediante la ley 997 de 2005, el homenaje a Guillermo Buitrago y la nominación del festival que lleva su nombre como patrimonio inmaterial con la Ley 1078 de 2006, así como otro puñado de ejemplos elevados a normas como la ley 706 de 2001 o la ley 851 de 2003. A nivel global, la [ONU \(2009\)](#) incorporó el Festival de Blancos y Negros, las Músicas de Marimba, los Cantos Tradicionales del Pacífico sur de Colombia, el Carnaval de Barranquilla y el espacio cultural de San Basilio de Palenque, en la Lista representativa del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad.

Ante esa realidad resultaría obvio que las Músicas Colombianas (MC) estén incluidas en la formación profesional de los músicos del país. No obstante, esta se ha enfocado en el estudio de la música clásica o culta europea con un carácter excluyente hacia las MC y populares, como se puede ver en los trabajos de [Ayala \(2013\)](#), [Lozano \(2013\)](#), [Ochoa \(2017\)](#) y [Salinas \(2016; 2018; 2020\)](#), problemática que también está presente en diferentes países latinoamericanos, como se evidencia en [Jorquera \(2019\)](#) y [Jorquera, Valverde, Godall \(2020\)](#).

El presente escrito hace parte del proyecto de investigación Las Músicas Colombianas en los programas de formación musical profesional de Ibagué: apuntes sobre currículo y colonialidad y constituye un estudio caso orientado a analizar el tratamiento curricular dado a las MC por parte del programa profesional Licenciatura en Música versión 2012-2017, ofertado por el Conservatorio del Tolima, ya que fue el primer programa profesional del departamento en incorporar decididamente las MC en su currículo ([Salinas, 2018](#)), dato que no es menor si se tiene en cuenta que para el año 2014 en el país no existía ninguna propuesta de educación superior dedicada en forma exclusiva a estas prácticas sonoras¹, en ninguno de sus niveles: Técnico profesional, Tecnólogo, Pregrado o Posgrado.

Teóricamente, la investigación se basa en el proyecto modernidad/colonialidad y usa elementos educativos de la teoría de currículo e interés propuesta por [Grundy \(1999\)](#) con base en [Habermas \(1986\)](#), por entenderse que esta última funciona como dispositivo de análisis e identificación de proyectos curriculares que objetivan o emancipan a los sujetos, lo que en este caso supone una perpetuación de la colonialidad o liberación ideológica. Es importante aclarar que esa lectura no es por sí misma emancipatoria, pero puede aportar en la deconstrucción de las tecnologías de opresión y la transformación a sociedades más justas, soportando su anexo en esta discusión en la ecología de saberes propuesta por [Santos \(2018\)](#).

Para [Grundy \(1999\)](#) el currículo es una construcción cultural que hace parte de la experiencia humana, un ejercicio de creencias y valores que conllevan a determinadas prácticas educativas perneadas por intereses cognitivos (propuestos por [Habermas, 1986](#)), estos son: (i) el interés técnico, (ii) el interés práctico y (iii) el interés emancipatorio.

(i) El interés técnico: acorde con la concepción tyleriana del currículo técnico-conductista, implica el control y la predicción sobre el aprendizaje del alumno. El diseño se elabora a partir de cuatro apartados: (a) qué fines desea alcanzar la escuela; (b) qué experiencias de aprendizaje son mejores para lograrlos; (c) cómo seleccionar y organizar las actividades; y (d) cómo comprobar si se lograron las metas propuestas. En este enfoque, docente y estudiante pierden su rol de sujetos para ser objetivados, los tomadores de decisiones definen los conocimientos útiles para ser enseñados en la escuela y la educación se concibe como el aprendizaje del conocimiento logrado mediante la modificación en la conducta del alumno.

(ii) El interés práctico: asociado a las ciencias histórico-hermenéuticas, apunta a la comprensión del tiempo humano y a la forma en que el hombre reflexiona y se relaciona con este, por lo mismo tiene inmersa una carga moral donde lo importante es “llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto, el diseño del curriculum se considera como un proceso en el que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo”. (Grundy, 1999, p. 30-33). En esta concepción, los sujetos, docente y estudiante, sumergidos en un contexto tienen el rol principal y un carácter activo, la evaluación, por su parte, surge de la relación entre estos actores.

(iii) El interés emancipatorio: busca, parafraseando a Grundy (1999), la independencia del ser de todo lo que esté por fuera del individuo, la cual es posible en los actos de autorreflexión y potenciación que se consigue con el pensamiento crítico y la liberación ideológica. El ser debe liberarse de falsas conciencias, del dogma que nubla la razón, para tomar los hilos de su propia existencia con autonomía y responsabilidad. Este enfoque requiere del encuentro entre profesor y estudiante quienes, mediante la crítica, la reflexión actuada y la acción reflexionada (praxis), ejercen transformación. Es el interés más difícil de lograr, supone compromiso institucional y un diseño curricular donde los objetivos y contenidos son acordados entre los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, por lo cual el punto de partida es el mundo real lleno de problemas que requieren respuesta verbal, teórica y actuada, lo que convierte la escuela en un centro de conocimiento y transformación de la realidad.

En cuanto a la categoría de colonialidad, según Quijano (2000), es la visión colonial, capitalista y moderna de una Europa concebida como el centro del mundo a partir del descubrimiento de América, que configuró un patrón cognitivo (saber), racial (corporal) y ontológico (ser) dualista, el cual clasificó todo como lo europeo vs lo no europeo, siendo Europa racional, civilizada y moderna, frente a mundo no europeo, irracional, primitivo y tradicional, lo que convirtió al viejo continente en el modelo a seguir con el rol de civilizador. No solo la raza blanca sino sus conocimientos, ciencia, arte, estética, corporalidad, tecnología y demás expresiones se configuraron como superiores frente a la inferioridad cultural y humana del ser colonizado, quien podría salir de su estigma luego de un largo proceso de blanqueamiento que creó un complejo entramado de escalas raciales que reflejan la colonialidad del poder, del saber y del ser.

La colonialidad usa el blanqueamiento como mecanismo de inclusión de los saberes subordinados, esto es, que se conviertan en verdadero conocimiento a través del filtro de la epistemología dominante, lo que lleva a una conclusión obvia y es que, como dice Walsh (2007), inclusión no es emancipación. El filtro epistémico de blanqueamiento ha tenido diversos centros o puntos cero de referencia, pues como propone Mignolo (2002) el fenómeno de la colonialidad no es estático y no terminó con el fin de las colonias americanas; frente a la posmodernidad se pos modernizó, la poscolonialidad no ha sido más que su actualización. Si antes el centro colonial era Europa y toda su cultura, desde la Segunda Guerra Mundial el centro se situó en Estados Unidos. Hernández (2007) ejemplifica este fenómeno en la música mostrando cómo esta pasó, del ideal blanco europeo del nacionalismo sonoro, a la cultura pop norteamericana y, recientemente, a la categoría world music surgida en el neoliberalismo.

Ahora bien, en cuanto al campo de la educación musical, se han realizado diversos estudios de deconstrucción sobre la colonialidad que buscan develar su funcionamiento y estrategias de sometimiento, rama de investigación fundamental ya que la duración y expansión territorial de esa hegemonía supone elaborados mecanismos y sistemas de dominación que han utilizado a la música para dicho fin. Entre los documentos que estudian esta fase de la colonialidad se encuentran: Palominos (2014) que investiga los procesos de mestizaje cultural en los Andes durante la colonia; Jorquera (2019) que aborda la inclusión y el tratamiento de músicas populares en la educación musical de Chile; así como otros trabajos similares de autores que hacen lo propio en sus respectivos países como Rosabal (2014) en Costa Rica, Medeiros-Pereira (2020) en Brasil, Castro (2017) y Serrati (2017) en Argentina, Ochoa (2016), Hernández (2007), Ayala (2013), Salinas (2018a; 2018b; 2020), Holguín (2017), Holguín y Shifres (2015) en Colombia.

A partir de los estudios que develan la colonialidad se llega finalmente a propuestas situadas de decolonialidad o descolonialidad, partiendo de diagnósticos entendidos como procesos de terapia y transformación social que buscan una

emancipación en realidades concretas, de ahí que todos los documentos mencionados anteriormente contengan diversas ideas, pero también, que haya apuestas más específicas, entre las que se encuentran: la pedagogía musical mestiza de [Serrati \(2017\)](#), que conlleva el reconocimiento del mestizaje vivido por las músicas y el establecimiento del diálogo entre docente y estudiante; la aplicación de la pedagogía de la potencia ([Castro, 2017](#)), fundamentada en la capacidad innata de acción y construcción del ser humano; el diálogo entre el Buen vivir indigenista, el musicar y el enfoque sociomusical para la reconstrucción y sanación del ser ([Alvarado, 2021](#)); la filosofía praxial en comunión con los postulados de Dewey ([Jorquera, 2021](#)); o la Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América ofertada en Argentina ([Iglesias, 2020](#)).

[Shifres y Gonnet \(2015\)](#) develan que el primer modelo pedagógico de educación musical utilizado en Latinoamérica para imponer el dogma religioso, las lógicas sonoras y demás dispositivos de superioridad/inferioridad del conquistador fue el Jesuita, al cual le siguió el modelo Conservatorio instaurado desde finales del siglo XVIII con el nacimiento del Conservatorio de París, que continuó el legado de hegemonía europea durante el periodo de las independencias y aun se mantiene.

El presente trabajo se sitúa como un ejercicio de diagnóstico de la Colonialidad, usando para ello la teoría de currículo e interés propuesta por [Grundy \(1999\)](#) como forma de identificar el tratamiento que se da a las Músicas Colombianas en el programa Licenciatura en Música del Conservatorio del Tolima -institución que hace parte del legado del Conservatorio francés antes mencionado- y tiene más de 100 años de existencia, siendo actualmente el principal centro de estudios musicales a nivel profesional y no formal de la región del Tolima grande, con sede principal en Ibagué, ciudad conocida como capital musical de Colombia.

Como se puede ver en [Salinas \(2018a\)](#) la inclusión de las Músicas Colombianas (MC) en el Conservatorio del Tolima muestra, no un cambio en el punto cero o una nueva transformación de la colonialidad, sino un viejo proceso previo al establecimiento de toda colonia y es la invasión cultural detallada por [Freire \(2002\)](#), la conquista del ser que será sometido a la colonialidad. Las MC ingresaron al currículo debido a la implementación del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), vía Proyecto Educativo Institucional del [Conservatorio del Tolima \(PEI, 2015\)](#) y [Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Música \(PEP, 2010\)](#).

El PNMC nació en la Seguridad Democrática del gobierno Uribe (2002-2010) atado al Plan Colombia, política de guerra de Estados Unidos y el país suramericano en el marco de la lucha mundial contra el terrorismo y el narcotráfico, que vio en el contexto colombiano a la música como un instrumento para consolidar espacios territoriales ganados en la confrontación, usándola para atender población desmovilizada y víctima, así como para prevenir el reclutamiento armado. Las élites nacionales y la geopolítica encontraron en las músicas de las comunidades una oportunidad para poder afianzarse en la lucha contra insurgente ([Salinas, 2018](#)).

Indudablemente todos deseamos la paz, pero usar la música de las comunidades para llegar a ellas ha sido una estrategia constante de la colonialidad en el proceso de sometimiento, como aprender el idioma de los indígenas para evangelizarlos o sus canciones para alabar al Dios cristiano ([Esquivel y Salinas, 2015](#)). El proceso de conquista supone el acercamiento a una comunidad, el conocimiento del otro para hacerlo un sujeto de colonialidad, una invasión cultural que lo convierte finalmente en un oprimido, como lo define [Freire \(2005\)](#). Esta geopolítica, en la que Colombia entra a ser parte del andamiaje mundial de la lucha contra el terrorismo, condiciona la educación y el rol de las MC en el currículo, marcadamente técnico con un sentido utilitario, el cual arranca a las músicas de sus contextos.

En las siguientes páginas se aborda la estrategia de investigación del escrito que se configura como un estudio de caso, a lo que le sigue la identificación de las MC presentes en el currículo a nivel meso y micro en relación con los intereses curriculares. En los resultados y discusión se evidencia una dominancia microcurricular del interés técnico utilitario relacionado con la inclusión amplia de MC academicistas, lo que contrasta con un menor grado de interés histórico hermenéutico que introdujo MC poco blanqueadas. El estudio concluye con la urgencia de un interés emancipatorio que propicie una liberación de la colonialidad y supere la simple inclusión de músicas racializadas.

2. Metodología

La estrategia de investigación empleada es el Estudio de Caso, que en palabras de [Stake \(1999\)](#) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11), el caso escogido es la Licenciatura en Música del Conservatorio del Tolima versión curricular 2012 - 2017, y el

fenómeno, la formación en Músicas Colombianas. Para ello se estudiaron los documentos: [Proyecto Educativo Institucional \(PEI, 2015\)](#) y [Proyecto Educativo del Programa \(PEP, 2010\)](#), los cuales son del nivel meso curricular; y los micro currículos, llamados en la institución como [Planes de Curso por Competencias \(PCC, 2015\)](#).

Para afrontar estos documentos se siguió el modelo de análisis e interpretación de Casos de [Stake \(1999\)](#), que utiliza tres procedimientos: (i) suma categórica o interpretación directa, que consiste en realizar una suma de la información para poder organizarla ya que hay datos o ejemplos que si son tomados individualmente pueden carecer de significado; (ii) Correspondencia o modelos, que consiste en el análisis de la información recolectada buscando una correspondencia entre ella y los modelos existentes en la literatura; y (iii) Generalizaciones naturalistas que consiste en que, si bien el estudio de caso no es un estudio de muestreo, este permite aprender de fenómenos generales y familiares a los lectores de la investigación. A continuación, se presenta en la Tabla 1 la síntesis de los elementos a analizar a la luz de las categorías Colonialidad del saber y Currículo e interés.

Tabla 1.
Categorías y elementos de análisis

Elementos de análisis		Categorías de análisis
1. Músicas Colombianas incluidas.	1.1 Músicas Colombianas por regiones geográficas: campesina, andina, pacífico, atlántico, llanos orientales, etc.	1. Colonialidad del Saber.
	1.2 Músicas Colombianas academicistas.	
	1.3 Músicas Colombianas de minorías étnicas: Indígena, palenqueras, etc.	
	1.4 Jerarquías raciales y relación con la música ¿blanqueamiento musical?	
2. Características de las Músicas Colombianas estudiadas.	2.1 Formatos.	2. Currículo e interés: Técnico. Práctico. Emancipatorio.
	2.2 Repertorios.	
	2.3 Equipamiento de la institución para asumir estos formatos.	
3. Currículo.	3.1 Forma organizativa del currículo.	
	3.2 Documentos meso curriculares.	
	3.2 Documentos micro curriculares.	

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados y discusión

3.1 Músicas Colombianas presentes en el currículo.

Como se puede ver en la [Figura 1](#), el programa Licenciatura en Música está organizado a partir de dos grandes ramas: (i) Área de Formación Básica, la cual comprende a su vez dos partes (a) Fundamentación Musical Teórica y Práctica y (b) Formación Sociohumanística; y (ii) Área de formación Profesional, que está dividida en los apartados (c) Pedagogía y (d) Profundización.

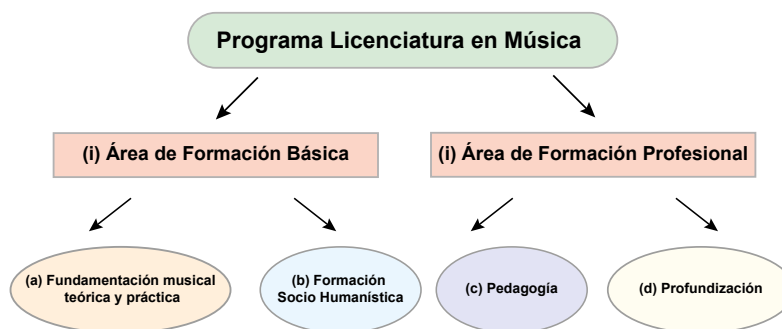


Figura 1. Áreas y sub áreas del programa Licenciatura en Música
Fuente: Elaboración propia.

Sub área (a) fundamentación musical teórica y práctica

Su finalidad es dar las herramientas musicales básicas de lectura y escritura musical, alcanzar la comprensión de las prácticas sonoras de Europa central, sus formas, armonía, contrapunto y orquestación, para finalmente desarrollar habilidades creativas en composición y arreglos. Mientras el estudiante de licenciatura estudia estos contenidos complementa su formación con saberes de práctica musical² aplicados a instrumentos en las materias Piano, Guitarra y Conjunto.

Las asignaturas Fundamentos de la música (I y II), Literatura musical (I-IV), Instrumentación y orquestación (I y II), Solfeo y entrenamiento auditivo (I-VI) no incluyen MC. Este último set de materias se enfoca en músicas europeas y dedica su curso más avanzado a la música Popular Norteamericana. Si el primer idioma que se aprende es la lengua materna ¿Por qué en música funciona al revés? ¿Por qué se debe aprender primero la música europea? Esto devela una visión eurocéntrica y lineal de la historia. Sin embargo, las MC sí están incluidas en el meso currículo (PEP, 2010) “Leer, entonar y transcribir correctamente música tonal de la práctica común, de la música tradicional colombiana y de la música popular en general”. (p.18-19), pero fueron omitidas por el docente a nivel micro curricular (PCC, 2015).

Por su parte, las asignaturas Conjunto están diseñadas para realizar la práctica musical de manera grupal: Conjunto (Coro) vincula a las MC a partir del repertorio coral con la finalidad de obtener habilidad vocal, pero sin comprender este mundo sonoro; Conjunto (Flautas) no hace referencia a las MC; de Conjunto (Orquesta) y Conjunto (Banda) no se encontró micro currículo. No hay en los documentos un ensamble dedicado exclusivamente a MC, pese a tener a estas como área de énfasis.

En el Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2010) las competencias de las asignaturas Piano, Guitarra y Taller de Arreglos II, no mencionan las MC pero los docentes que realizaron el micro currículo las incluyeron, en Piano como contenido de la competencia “Desarrollar acompañamiento pianístico para formatos vocales, corales, instrumentales y mixtos” (PCC, 2015, p.88); en Guitarra con la finalidad de “Interpretar diferentes ritmos del repertorio popular colombiano y latinoamericano” (PCC, 2015, p.99); y en Taller de Arreglos II como insumo sonoro en la realización de arreglos en el formato de Preorquesta institucionalizado en el país por la Fundación Nacional Batuta³, organización sin ánimo de lucro creada por el Estado colombiano en la década de 1990, a la cual el PEI (2015) identifica como uno de los principales empleadores de sus graduados.

Sub área (b) formación socio humanística

En este bloque hay seis asignaturas musicales de las cuales Historia de la música Colombiana y Taller de Música Tradicional Colombiana son exclusivamente sobre MC. Por su parte, Metodología de la Investigación con su secuencia Trabajo de Grado, dan la oportunidad al estudiante para que escoja si se dedica al estudio de este tipo de prácticas.

En Historia de la Música Colombiana se identifica la existencia de muchas prácticas sonoras en el país, por lo cual propone a los estudiantes su reconocimiento e incentiva, mediante una reflexión crítica, a que estos realicen escritos a manera de problemas de investigación con mira en los futuros trabajos de grado, esto último como forma de compensar el atraso en la investigación existente.

El curso asume el hilo histórico, no desde la fundación de la República o desde el descubrimiento de América, sino que toma el territorio haciendo un recuento desde sus primeros pobladores, el mundo precolombino, para luego llegar al choque cultural ocurrido con el desembarco español, el proceso de conquista y colonización, así como el papel de la música en estos, la llegada de las gentes africanas con la esclavitud y sus aportes a la cultura colombiana. Este viaje culmina con la Colombia pluri étnica y multicultural. El curso aborda músicas tan diversas como la erudita o clásica, la popular y las de comunidades étnicas e Indígenas, aunque sin especificar ritmos, géneros o estilos (PCC, 2015, p.160-164).

En el Taller de Música Tradicional Colombiana el programa presenta un abordaje de diversos ritmos y temáticas de las MC, pero sobre todo de la región andina, con ritmos como Guabina, Torbellino, Rajaleña, Caña de los Trapiches, entre otros; también presenta un taller de fabricación de flautas traversas sin llaves afinadas en sol mayor, muy comunes en el Tolima y de características similares a las de los Indígenas Nasa que habitan el Macizo Colombiano⁴; de la zona Atlántica Colombiana presenta los ritmos Cumbia y Puya Sabanera. En cuanto a los instrumentos musicales abordados, estos son: Tiple, Guitarra, Voces, Tambora, Chucho, Esterilla, Marrana, Llamador, Alegre y Guache.

Este micro currículo reconoce que por la duración del curso no se puede incluir todas las músicas del país, por lo cual recurre a los ritmos de los Andes. Lo destacable es que no asimila como Música Andina Colombiana solo a Bambucos y Pasillos, algo que ocurre con mucha frecuencia, sino que reconoce e incluye ritmos como la Caña de Cantalicio y los aplica directamente en repertorios de carácter infantil, grupos de media y alta dificultad, instrumental, vocal y vocal instrumental, así como formatos de trío andino colombiano, coro infantil, grupo folclórico, preorquesta Orff (del tipo Batuta), agrupaciones típicas con percusiones folclóricas enriquecidas con voces y cuerdas.

Con las dos asignaturas anteriores ocurre que en el [PEP \(2010\)](#) se espera alcanzar una cantidad de competencias que sobrepasan las posibilidades de tiempo de ambos cursos, por ejemplo, en Historia de la Música Colombiana se propone analizar, interpretar e investigar, es decir, actividades que no corresponden a una materia de 2 créditos que dura un semestre.

Historia de la Música Colombiana: Reconocer, identificar, interpretar y analizar música colombiana de las diferentes culturas musicales propias del país, a partir de diferentes fuentes. Hacer investigación relativa a los contextos de producción de los diferentes géneros, formatos y autores de la música nacional. ([PEP, 2010, p.20](#)).

Por otra parte, las asignaturas Metodología de la Investigación y Trabajo de Grado (I y II), se enmarcan en la formación investigativa y dejan abierta la posibilidad de que el estudiante escoja libremente si desea o no realizar su proyecto final sobre MC, acogidas en una de las cuatro líneas de investigación a la que el Conservatorio llama Música Vernácula. Esta línea busca “reconocer la composición, la interpretación, los estilos y los aspectos generales que tipifican la música propia de la región, la etnomúsica, el folclor y la música popular” ([PEP, 2010, p.36](#)).

La palabra vernácula significa “Dicho especialmente del idioma o lengua: Doméstico, nativo, de la casa o país propios” ([DRAE, 2020](#)) y etimológicamente significa “Vernáculo: tomado del latín vernaculus, indígena, nacional, derivado de la verna, esclavo nacido en casa de su dueño, nacido en el país, indígena” (Corimas, 1990, p.789). Esta categoría no permite hacer una clasificación sonora fuera de la colonialidad ya que el origen de la palabra está unido al sometimiento de seres humanos, no reconoce al otro como igual y condiciona al nativo y a su música a un nivel de inferioridad.

Finalmente, al revisar los trabajos de grado de los estudiantes se encuentran documentos sobre MC, como lo son: historias de vida de compositores de la región; docentes que trabajaron en la Institución; materiales didácticos para la enseñanza de estas músicas que abordan diversos ritmos e instrumentos, entre ellos un método de batería con ritmos de la región andina colombiana y un material de ritmos de la costa atlántica para el bajo eléctrico; trabajos encaminados al repertorio y su adaptación; eventos de música colombiana; y un documento sobre el resguardo indígena Nasa Wéx. Estos datos revelan que efectivamente los estudiantes sí se interesan por las MC.

Sub área (c) pedagogía

En esta sub-área, que busca la formación pedagógica, no se incluyen de ninguna forma a las MC, algo refutable si tenemos en cuenta la importancia de la música materna en la educación musical. La cuestión es que si se propone formar a un licenciado que pueda tener un énfasis en las prácticas sonoras del país ¿No debería pensarse en una educación acorde con las lógicas de transmisión de conocimiento de las MC, que reflexione sobre la pedagogía, el currículo, la didáctica y la evaluación propias de estas? ¿Por qué no se discuten las adaptaciones y propuestas pedagógicas y didácticas que se han hecho en Colombia, como la de la fundación nacional Batuta o las escuelas de música tradicional del Plan Nacional de Música Para la Convivencia (PNMC)? ¿Son los modelos educativos de los conservatorios los más adecuados para la enseñanza de estas músicas?

Sub área (d) profundización

Esta sub-área está conformada por cuatro tipos de énfasis, uno de los cuales el estudiante debe escoger a partir de séptimo semestre y continuar hasta el final de la carrera, estos son: Coro, Vientos y Percusión (Banda Sinfónica), Cuerdas Frotadas, y Conjuntos de Música Tradicional Colombiana. Los tres énfasis que no son en MC no las abordan, excepto por algunos repertorios a interpretar.

Por su parte, Conjuntos de música Tradicional Colombiana abre cuatro asignaturas de las cuales dos se basan en los elementos fundamentales de la dirección de formatos como la Banda sinfónica y no incluyen MC, estas son: Dirección

Básica y Dirección de Conjuntos Instrumentales. Sin embargo, las asignaturas Dirección de Conjuntos Escolares de Música Colombiana (I y II) y Seminario de Instrumentos de Cuerdas Tradicionales (I-IV) son completamente dedicadas a las MC y poseen la mayor duración de la sub-área (12 créditos).

El [PEP \(2010, p.23\)](#) aclara que esta sub-área de profundización está dedicada a conjuntos de música tradicional colombiana, citando el tiple, la bandola y la guitarra como los instrumentos a estudiar. Siendo así, su denominación es inconveniente porque el documento hace referencia al trío andino colombiano, por lo cual debió tener ese nombre y no pretender abarcar la música del país al llamarse música tradicional colombiana.

El Seminario de Instrumentos de Cuerdas Tradicionales (I -IV) se encuentra centrado en el trío andino colombiano trabajando en su primer semestre el tiple, en el segundo la bandola y el tiple requinto, para luego encargarse del ensamble e incluir de manera secundaria ritmos con instrumentos de percusión folclórica. Al contrario, en el micro currículo ([PCC, 2015](#)) de la asignatura Dirección de Conjuntos Escolares de Música Colombiana se encontró que esta se abre a otros formatos e instrumentos, algo que obedece a la inquietud del docente y contradice lo establecido en el [PEP \(2010\)](#):

Este curso plantea el abordaje de diversos formatos, instrumentos, ritmos y repertorios de Música Colombiana (...) se trabajarán seis formatos (...) 1. el conjunto vocal infantil acompañado por percusión corporal y flauta (dulce) 2. el Duetto y Trío Vocal Andino Colombiano acompañado por instrumentos de cuerda (...) y algunos instrumentos de viento y percusión, 3. El Trío instrumental Andino Colombiano (bandola, tiple y guitarra) y Estudiantinas, 4. La agrupación de cuerdas típicas, percusión folclórica, flautas dulces, flautas folclóricas -tipo Estudiantina- más voces infantiles, (5) Conjunto Folclórico Tolimense conformado por percusión folclórica mayor y menor, flautas, guitarra, tiple y de forma ocasional, voces y bandola; (6) el formato Orff o pre orquesta (...) Adicionalmente, se trabajará los ritmos de la zona andina Colombiana y algunos del resto del país, como son el Currulao, Cumbia, Porro, Chandé, Calipso y Joropo. Así como instrumentos musicales de la Zona Andina Colombiana y algunos del resto del país, como el alegre, Llamador, Maracones, Flautas traversas sin llaves y Quenas. ([PCC, 2015, p. 280](#)).

3.2 ¿Cuáles son las Músicas Colombianas que hacen parte del currículo del programa Licenciatura en Música?

Desde el currículo del programa se identifica que las MC que han ingresado son: la Música Andina Colombiana sobre todo del centro del país, con los ritmos de Pasillo, Guabina, Bambuco, Caña de los trapiches, Torbellino, Raja leña, San Juanero, Caña de Cantalicio, Merengue Campesino, Rumba Criolla, Caña Brava, Paseo Paisa, Porro Paisa, Vals y Danza, con una pequeña presencia de la música Andina Colombiana del sur, con ritmos como Bambuco Caucaño y San Juanito; después aparece la Costa Atlántica, con la Cumbia como estilo dominante y la Puya Sabanera, el Porro, la Tambora y el Vallenato con una presencia menor; de los Llanos orientales solo está el Joropo, el cual se ve en cuatro asignaturas, lo que a su vez muestra su representatividad y un posible desconocimiento de otros ritmos de esta zona; del Pacífico Colombiano aparece el Currulao; y de la zona Isleña, el Calipso (Tabla 2).

Tabla 2.

Músicas Colombianas presentes en el programa de Licenciatura en Música.

Asignatura en la que está presente	Ritmo o Saber	Zona a la que pertenece
Piano, Guitarra, Taller, Seminario de Instrumentos de Cuerdas Tradicionales (S.I.C.T), Dirección de Conjuntos escolares de Música Colombiana (D.C.M.C.)	Pasillo (lento y fiestero)	Andina
Piano, Taller, S.I.C.T. y D.C.M.C.	Guabina	Andina
Piano, Guitarra, S.I.C.T, D.C.M.C.	Bambuco en 6/8 y ¾	Andina
Piano, Guitarra, S.I.C.T. y D.C.M.C.	Joropo	Llanos Orientales
Piano, Guitarra, Taller, D.C.M.C.	Cumbia	Costa Atlántica
Piano, Taller, S.I.C.T. y D.C.M.C.	Caña (de los trapiches)	Andina
Taller, S.I.C.T. y D.C.M.C.	Torbellino	Andina

Continúa en la página siguiente

Asignatura en la que está presente	Ritmo o Saber	Zona a la que pertenece
Taller, S.I.C.T. y D.C.M.C.	Raja Leña	Andina
Piano, S.I.C.T.	San Juanero	Andina
Taller, D.C.M.C.	Caña de Cantalicio	Andina
Taller, D.C.M.C	Merengue Campesino	Andina
Taller, D.C.M.C.	Rumba criolla en 3/4 y 6/8	Andina
Taller	Caña Brava	Andina
Taller	Paseo Paisa	Andina
Taller	Porro Paisa	Andina
S.I.C.T	Vals	Andina
S.I.C.T	Danza	Andina
D.C.M.C.	Bambuco Caucano	Andina (cauca)
D.C.M.C.	San Juanito	Andina (Nariño)
Taller	Puya Sabanera	Costa Atlántica
D.C.M.C.	Porro	Costa Atlántica
D.C.M.C.	Puya	Costa Atlántica
D.C.M.C.	Tambora	Costa Atlántica
Guitarra	Vallenato	Costa Atlántica
D.C.M.C.	Currulao	Pacífico
D.C.M.C.	Calipso	Isleño
Historia de la música colombiana	Músicas Afrocolombianas	No definido
Historia de la música colombiana	Músicas indígenas	No definido

Fuente: Elaboración propia.

Aunque a nivel meso curricular el [PEP \(2010\)](#) tiende a solo incluir la Música Andina Colombiana, en el micro currículo ([PCC, 2015](#)) se incluyeron más músicas del país, lo que refleja una independencia de los docentes a la hora de realizar su plan de curso quienes son, sino gestores de un giro decolonial, partícipes de esta inclusión ¿Cometió un error el Conservatorio del Tolima al direccionar el PEP del programa únicamente hacia la Música Andina Colombiana? Para el autor de este documento, el error está en querer abarcar la inmensidad sonora del país en una sub-área de profundización; en ese sentido, sería mejor direccionar el énfasis al Trío Andino Colombiano cambiando la denominación Dirección de Conjuntos de Música Tradicional Colombiana. Otra opción es dedicar gran parte del currículo a las MC, tarea que no es imposible pero que requiere emancipación ideológica de músicos que no lo ven viable. Al respecto, el programa podría aprender de la experiencia de la Licenciatura en Música Autóctona de la Universidad Nacional Tres de Febrero compartida por [Iglesias \(2020\)](#).

En cuanto a los instrumentos musicales de MC incorporados en la universidad, son también de manera dominante los del Trío Andino Colombiano, guitarra, bandola y tiple, más la percusión folclórica del centro del país compuesta por tambora, chucho, esterilla, marrana o zambumbia, cien pies, mates, raspa, quiribillo, cucharas y carraca o quijada de burro, también hay instrumentos de la costa Atlántica como llamador, alegre, tambora, maracones y gaitas, no hay instrumentos musicales de percusión, viento o cuerda de otras zonas del país como marimbas de chonta, cuatro, arpa llanera, charango, cañas de millo, los cuales no se incluyen en el currículo ni tienen existencia física en el Conservatorio. En total hay 109 instrumentos en la sala de instrumentos de la Facultad y 239 de la Sala de la Gran Donación 2013, para un total de 348 instrumentos de los cuales 32 son de MC - Diario de campo, 2016.

La mayoría de las MC que se estudian en el Conservatorio del Tolima son Músicas Andinas del centro de Colombia, región a la que pertenece la institución, pero a su vez la de mayor nivel de blanqueamiento y academicismo: ritmos como el Bambuco fueron de los primeros en considerarse parte del país desde principios del S. XIX ante la naciente República de

Colombia y la búsqueda de una identidad nacional ([González, 2006](#)). Así mismo, se aprecia cómo músicas menos explotadas comercialmente y con poco nivel de blanqueamiento, como la Afrocolombiana del pacífico y la Indígena, poseen una escasa presencia en el currículo. Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado en el currículo adicional de la institución ([Salinas, 2020](#)).

3.3. Músicas Colombianas, Currículo e interés a nivel meso y micro.

En el meso currículo del Conservatorio del Tolima están presentes, al mismo tiempo, el interés técnico, práctico y emancipatorio. En el siguiente párrafo extraído del capítulo Marco Psicológico del Proyecto Educativo Institucional ([PEI, 2015](#)) se puede ver cómo el aprendizaje se entiende como la adquisición de nuevas conductas por parte del estudiante, convirtiendo a este en un sujeto pasivo en el que se moldean comportamientos deseables a partir de procesos como el condicionamiento, la repetición y la memorización, pero a la vez alude a la emancipación.

El aprendizaje en nuestro campo educativo tiene por finalidad la adquisición de nuevas conductas, comportamientos y la transformación del pensamiento a través del conocimiento mediante procesos psicológicos como la atención, la percepción, la imaginación, la motivación, las asociaciones y los condicionamientos ([PEI, 2015, p.8](#)).

En concordancia con el interés técnico, en la siguiente cita se aprecia cómo el docente se convierte en un objeto de transmisión, un intermediario con rol pasivo, lo importante no es él como ser que conoce y participa activamente en un proceso de enseñanza aprendizaje, sino como portador que posee la conducta ideal que debe ser transferida al estudiante. Así mismo, el método, los contenidos y las actividades están determinados por las conductas, siendo la evaluación desarrollada en el concierto público, espacio donde estas se manifiestan.

Por otra parte, en este modelo el método y el contenido llegan a confundirse en la imitación y emulación del “buen ejemplo”, el ideal propuesto como patrón cuya figura paradigmática es el maestro; constituyéndose éste, en un modelo objetivo que subyace en nuestra institución: las prácticas de aprendizaje musical se fundamentan en oír, ver, observar, repetir y preparar un concierto para presentar al público. ([PEI, 2015, p.8](#)).

La mirada anterior es propia del modelo técnico de [Tyler \(1973\)](#), aunque en los referentes bibliográficos no aparece el padre de este enfoque curricular. Paradójicamente, un par de páginas más adelante, en el Marco Epistemológico (p.10) la institución decide tomar una postura post positivista, olvidando su posición psicológica y la conexión del modelo técnico-conductista con la epistemología positivista. En las siguientes líneas se puede identificar el interés práctico con un ser social y por ende moral que pertenece a un contexto, pero a la vez sugiriendo la liberación o emancipación desde la praxis.

Concebida la educación como factor de cambio, ella debe permitir a los educandos apropiarse del “ser social” de su comunidad, alcanzar las destrezas, habilidades y herramientas metodológicas para identificar problemas y formular alternativas de solución; asimismo, para vivir la relación teoría - praxis y asumir la responsabilidad de participar activamente en el proceso de desarrollo integral y autónomo del país ([PEI, 2015, p. 10](#)).

Como se puede ver, esa participación en el desarrollo del país se asume parcialmente a nivel crítico. Lograr una emancipación requiere de crítica al individuo, pero también al Estado ya que este no está exento de tener como proyecto un ser oprimido. Este enfoque es práctico, asume una posición moral de país, pero avanza en cuanto al técnico suponiendo una relación entre teoría y práctica. En páginas posteriores del PEI (2015), más exactamente en el Capítulo 12 Enfoque pedagógico y metodológico, el Conservatorio fija un doble interés: técnico para la escuela de música, la cual desarrolla programas de educación para el trabajo y desarrollo humano; y emancipatorio para la Facultad de Educación y Artes, sección en la que se incluyen los programas universitarios. Esto supone una división en cuanto a sus modelos educativos, pero a la vez en su concepción de enseñanza - aprendizaje.

Para la educación superior en la Facultad de Educación y Artes, la práctica educativa sigue el modelo pedagógico Histórico Cultural, basado en la Teoría Crítica, puesto que se consideran los planteamientos hechos desde la Pedagogía de la Liberación y la Educación en la Libertad ([Dussel 1980, Freire 1972, 1980](#)), con la concientización que conlleva la educación como educación política ([Freire 1972, Torres 1992](#)), con el compromiso de la pedagogía crítica ([Giroux, 1992; McLaren, 1997; Contreras 1997; Pérez Gómez, 1998](#)). ([PEI, 2015, p.15](#)).

Nótese que la cita anterior define una postura clara de interés emancipatorio con fundamentos teóricos que buscan la transformación social. Destaca la figura de Freire, así como la presencia de Dussel, lo que sugiere una decisión para superar la colonialidad e ideología del pensamiento eurocentrado.

A nivel micro curricular, las asignaturas que incluyen a las MC tienen mayoritariamente un interés técnico y en menor grado un interés práctico, el interés emancipatorio no se encontró en ninguna de estas; así mismo, las que incluyeron MC menos blanqueadas y academizadas son las que tienen un interés práctico. A continuación, se expone la [Tabla 3](#), la cual resume los intereses que guían las asignaturas que incluyen prácticas sonoras del país.

Tabla 3.
Interés curricular en las asignaturas que incluyen Músicas Colombianas.

Asignaturas que incluyen Músicas Colombianas	Interés curricular con el que son tratadas las Músicas Colombianas
Piano (I-IV)	Técnico
Guitarra (I-IV)	Técnico
Taller de arreglos II (I)	Técnico
Historia de la Música Colombiana (I)	Práctico
Taller de Música Tradicional Colombiana. (I)	Técnico
Metodología de la Investigación. (I)	Práctico
Trabajo de grado (I-II)	Práctico
Seminario de Instrumentos de Cuerdas Tradicionales (I-IV)	Técnico
Dirección de Conjuntos Escolares de Música Colombiana (I-II)	Técnico
Total de cursos: 20.	

Fuente: Elaboración propia.

En la asignatura Piano, las palabras que dirigen los objetivos son destreza, ejecución, acompañamiento instrumental, este es un interés técnico del currículo que se identifica en las competencias “Desarrollar en acompañamiento pianístico para formatos vocales, corales, instrumentales y mixtos” ([PCC, 2015, p.88](#)) cuyo criterio de evaluación es “Acompaña melodías en ritmos de Vals, Polka, Guabina”. Caso similar ocurre con la asignatura Guitarra “Reconoce los ritmos, los toca y los aplica” ([PCC, 2015, p.100](#)).

Otra cátedra con interés técnico es Seminario de Instrumentos de Cuerdas Tradicionales, la cual no posee un concepto histórico, ni una carga moral, sino que aborda directamente la habilidad materializada en la ejecución del instrumento musical con destreza; los objetivos planteados se evalúan como “Afinar correctamente el Tiple, o Transcribir fragmentos melódicos y generar acompañamientos con el Tiple, el Chucho y la Tambora” ([PCC, 2015, p.245](#)).

Por su parte, Dirección de Conjuntos Escolares de Música Colombiana incluyó como Música Colombiana el formato de Preorquesta Orff institucionalizado por la Fundación Nacional Batuta, sin haber realizado un análisis o crítica sobre el mismo. No hay que olvidar que este es el formato insignia con el cual se ha trabajado desde la lógica de la música para la convivencia en el contexto del conflicto armado interno, con el objetivo de atender a población víctima, reinsertados y prevenir el reclutamiento armado ([Salinas, 2018a](#)).

En esta asignatura el interés es técnico, el estudiante aprende cómo manejar las distintas agrupaciones, sus ritmos, géneros y los aplica mediante repertorios y montajes, pero no hay un análisis ni reflexión de los orígenes de los formatos o ritmos, ni una discusión pedagógica sobre las implicaciones que esto contiene.

En Historia de la Música Colombiana se reconoce que no existe un solo estilo o única música en el país, sino que son muchas, diagnóstica un retraso en la investigación musicológica nacional para lo cual propone que los estudiantes, a partir

de la reflexión histórica de las MC, identifiquen falencias o vacíos y realicen escritos, a manera de planteamiento de problemas, con mira en los futuros trabajos de grado.

Conocimientos (Saber): Reconoce las prácticas musicales de Colombia y establece sus características y diferencias. Identifica el proceso musical del país desde una visión histórica, reconoce las dificultades y problemáticas históricas de la nación a partir de sus músicas, así como el proceso de colonización y construcción de identidad sonora del país. Identifica las dificultades y el retraso en investigación en músicas colombianas, así como las oportunidades que las mismas otorgan para la realización de trabajos de consulta e investigación. Realiza escritos en respuesta a preguntas de investigación orientadas en clase como una forma de introducción a la formación investigativa. ([PCC, 2015, p.152](#)).

Esta asignatura identifica como oportunidad los vacíos en la investigación musical de Colombia y se propone estimular a los estudiantes en la investigación formativa. Este interés es práctico, no sobra recordar que generar conocimiento no necesariamente trae consigo una liberación, la cual es fundamental para el interés emancipatorio. En cuanto a la evaluación, esta posee algunos criterios propios de conductas a medir- como la puntualidad- y otros dirigidos a un interés curricular práctico.

Semana: 1; Tema: Acuerdo pedagógico. ¿Para qué sirve la historia?...

Semana: 4; Tema: ¿Desembarco o descubrimiento de América? Metodología: Lecturas programadas de forma grupal, solución de guía en clase y generación de preguntas problemáticas sobre la historia nacional. ([PCC, 2015, p.161](#)).

4. Discusión

¿Son contradictorios los intereses curriculares presentes en el Conservatorio del Tolima? Es lógico que las ciencias empírico-analíticas, que tienen como objeto de estudio el mundo natural, posean un interés técnico de predicción y control, pero en el caso de la música que no es una ciencia sino un arte relacionado con la expresión de emociones y pensamientos humanos, es decir, con sujetos, seres humanos que sienten y piensan ¿No sería lógico que el interés debiera ser histórico hermenéutico o emancipatorio?

Abordar el estudio de la armonía se puede hacer desde una perspectiva técnica de causa y efecto, el uso de regularidades de consonancia y disonancia para producir efectos en quienes escuchan una composición y a su vez, generar más teoría sobre las emociones y el sonido organizado; también puede hacerse desde un interés práctico, pues la armonía es ante todo histórica y cambia con la perspectiva estética de cada época, lo que se entiende por regla es en realidad la regularidad del sonido en cierto momento de la historia, lo que se consideraba bello en un periodo del tiempo humano puede dejar de serlo en otro. Si se piensa desde lo emancipatorio, desde la ideología, ¿No resulta obvio que la música puede ser utilizada como propaganda o tecnología de opresión? ¿Cuál debería ser el rol del músico que observa la injusticia? ¿Cuáles de las prácticas musicales actuales están siendo utilizadas para oprimir y justificar la violencia?

Es normal que una disciplina artística, como la música, tenga intereses técnicos, prácticos y emancipatorios, pero es una realidad que ese debate debe llegar a los programas de educación musical superior, sobre todo para comprender las consecuencias que estos suponen en contextos de desigualdad y colonialidad. En el presente trabajo se encontró que las MC son abordadas desde el interés técnico, pero también que el interés práctico del currículo incluyó más variedad de MC sin arrancarlas de su contexto, al contrario del interés técnico que las instrumentaliza convirtiéndolas en una herramienta descontextualizada donde no hay análisis, reflexión, crítica o comprensión histórica de esta música, sino el uso del ritmo correspondiente en un instrumento o ensamble determinado.

Ocurre con bastante frecuencia que los músicos al abordar, por ejemplo, música de los pueblos originarios, no les interesa comprender sus características, formas de funcionamiento, rol social, la lucha interna de la comunidad por definir o redefinir una identidad, sino que la finalidad gira en torno a aprender el ritmo o la melodía y utilizarla para la composición o la ejecución de un instrumento dando un sonido exótico, ¿No es esto acaso un extractivismo similar al practicado por las grandes industrias mineras? ¿No son los mismos músicos de Colombia quienes muchas veces ven las MC de forma utilitaria?

Este interés técnico con capacidad de arrancar la música de su contexto coincide con lo encontrado por [Ochoa \(2016\)](#) sobre la idea de música absoluta descontextualizada, rasgo propio de la colonialidad que arrebató el saber del ser para someterlo al proceso de blanqueamiento, como explican [Maldonado-Torres \(2007\)](#), [Dussel \(2000\)](#), [Mignolo \(2002\)](#), [Quijano \(2000\)](#). Esta tecnología de sometimiento también es develada por [Freire \(2005\)](#) al presentar el método anti-dialógico: como la emancipación se logra a partir de mencionar, nombrar y problematizar el mundo, la opresión se alcanza con la ruptura del diálogo, la desaparición del contexto y el otro, la inhibición de la praxis transformadora.

Además de esa descontextualización de la música, también está presente en el programa la exclusión de las MC de asignaturas teórico-musicales, lo cual hace parte del proceso de división entre teoría y práctica usado para poner el sello de superioridad a las músicas blancas, escritas, racionales, intelectuales y civilizadas, que dejó en un nivel inferior a las orales y no escritas en partitura. En este caso, el patrón de exclusión en la educación musical coincide con la lógica de colonialidad musical descrita en [Holguín \(2017\)](#), [Castro \(2017\)](#), [Ochoa \(2016\)](#), [Hernández \(2007\)](#) y [Jorquera \(2020\)](#).

Por su parte, las MC con mayor inclusión en los micro y meso currículos son las que poseen un proceso más avanzado de academicismo y blanqueamiento, hallazgos que concuerdan con lo estudiado en el currículo adicional de la institución ([Salinas, 2020](#)), pero también con investigaciones similares como la de [Ayala \(2013\)](#) en la Universidad del Cauca, en donde estas músicas no poseen asignaturas exclusivas y en las que son abordadas presentan dinámicas comunes de inclusión-exclusión, línea que comparten los resultados de [Lozano \(2013\)](#) sobre los exámenes de admisión en la Universidad Pedagógica Nacional, en los que domina la música europea.

Por otro lado, en la investigación que precede a este artículo se evidenció que curricularmente las MC entraron decididamente a la formación profesional a raíz de que el Conservatorio del Tolima identificó una oportunidad laboral para sus egresados en el Plan Nacional de Música para la Convivencia, concebido como una de las formas de pacificación del país ([Salinas 2018](#)). Sin embargo, en este trabajo se encontró que ese plan y fenómeno pasó desapercibido, no es mencionado ni discutido en el programa de educación musical en cuestión: las MC ingresaron acriticamente al currículo al ser útiles para el Estado en el proceso de pacificación nacional y a su vez tienen un tratamiento técnico de utilidad. Así mismo, las MC encajaron en ese escenario global de expropiación de conocimientos subalternos mencionado por [Castro-Gómez y Guardiola:](#)

(...) la "anexión" de América Latina al modelo hegemónico de producción ya no se realiza bajo la forma del capitalismo liberal clásico. Difiere, entre otras cosas, en que opera sin necesidad de apelar al "contrato social" y se concentra en la expropiación ya no solo de la mano de obra barata, sino de conocimientos subalternos que antes se tenían por "premodernos" (...). Es decir que la incorporación de las periferias a la economía del sistema mundo continúa pasando por la "vía colonial" (...) pero ahora asumiendo formas diferentes. Todo esto significa que las luchas frente al modelo hegemónico de globalización pasan, en parte, por la afirmación de formas locales de conocimiento (...) pues éstas ya se encuentran integradas a redes globales ([Castro-Gómez y Guardiola, 2002, p.70-71](#)).

Los anteriores elementos reflejan lo que hasta el momento hace parte del dilema en que se debaten los conservatorios, que en algunos casos se han convertido en Instituciones de Educación Superior (IES) del Siglo XXI, pero a su vez tienen la tradición del conservatorio francés que instruye música desde finales del siglo XVIII: la lucha interna de poseer un currículo pos estructuralista o emancipatorio frente a las tradicionales formas técnicas de enseñanza donde lo importante es alcanzar el mismo nivel musical del maestro; lógicas del pasado y del presente conviven en hombres y mujeres que son docentes, directivos y estudiantes que conforman las instituciones en donde los modelos de educación tradicional viven y luchan con las nuevas visiones de la realidad, pero también con las directrices del Estado que da autonomía universitaria al tiempo que desfinancia la educación y condiciona recursos económicos a lo que define en sus planes de desarrollo. Sin embargo, es importante mencionar que en los currículos a nivel meso y micro no aparecen mencionadas o esbozadas apuestas de educación decolonial como musicar, la pedagogía de la potencia, la educación para el ser o Buen vivir, entre otras, presentadas por autores como [Holguín \(2017\)](#), [Castro \(2017\)](#), [Alvarado \(2021\)](#) e [Iglesias \(2020\)](#).

El Conservatorio del Tolima nos muestra que si se acogen las MC desde un interés práctico del currículo se puede avanzar en una decolonialidad, pero la posición moralista que posee le impide cambiar el estatus quo, pues la sensación de hacer lo correcto tiene una estrecha relación con la comunidad o sociedad a la que pertenece, recordemos que la moral o ética de comunidades coloniales es más una no-ética o ética de la guerra ([Maldonado-Torres, 2007](#)), donde la sensación de lo correcto e incorrecto puede ser deforme. Sin embargo, en algunas asignaturas la institución se encuentra a medio camino

de la transformación entendiendo que lo histórico hermenéutico es una fase previa a la emancipación y un requisito para llegar a esta.

El interés que guía al currículo capaz de salirse de la colonialidad es el emancipatorio, este lleva consigo una superación de ideas dogmáticas creando teorías críticas sobre las personas y la sociedad para develar la forma en que se inhibe la libertad (Grundy 1999). Los sujetos confirman las teorías por medio de la autorreflexión para luego ir a la potenciación, la praxis transformadora en la que el grupo, mediante el diálogo, se hace cargo de su destino autónoma y responsablemente. La emancipación supone superación de la ideología eurocéntrica, romper la hegemonía y la invasión cultural, proceso en el que parafraseando a Freire (2005), nadie libera a nadie, entre todos se liberan.

El interés Técnico funciona como herramienta de perpetuación o nueva manifestación de la Colonialidad, es incapaz de cambiar dicho pensamiento pues el diseño curricular no parte de la universidad sino de poderes económicos y políticos superiores a ella, en la que aún con libertad de cátedra los docentes se convierten en intermediarios que ejecutan lo planeado, al fin y al cabo, fueron educados en instituciones en las que hasta no hace mucho los saberes no europeos eran rechazados. Los estudiantes poseen un rol pasivo, se limitan a asimilar las conductas llamadas competencias para al final pasar por un proceso de verificación - Evaluación- donde se mide si los objetivos fueron alcanzados. Este currículo es similar a los postulados que plantea Tyler (1973) en el Modelo Técnico-Conductista, donde el Estado o un grupo de académicos planea el currículo, objetivos, actividades de aprendizaje y experiencias, ubicando al final la evaluación, allí el docente es un ejecutor y el estudiante un receptor acrítico.

La asignatura Historia de la Música Colombiana posee un interés Práctico, está cargada de análisis histórico, reflexiones sobre el área y el país, no negocia los contenidos, pero los presenta a manera de preguntas, los evalúa valorando el pensamiento personal de cada estudiante. Sin embargo, no profundiza en la auto reflexión ni alcanza a llegar a la potenciación del individuo, está lejos de representar una liberación de la ideología eurocentrada y sin liberación ideológica no hay emancipación.

El interés emancipatorio no existe en la institución, por lo menos desde las asignaturas que incluyen Músicas Colombianas, ¿Cómo lograr la emancipación sin liberarse de la ideología?, la valoración de las MC como objeto o cosa útil presenta elementos particulares, en el nivel meso curricular se identifica una disputa entre el interés técnico, práctico y emancipatorio, pero en el micro currículo los mismos docentes músicos reproducen las categorías de poder, ya que existiendo libertad de cátedra casi todas las asignaturas se inclinaron por el interés Técnico. Los Músicos hemos sido educados con un pensamiento Colonial y es difícil salir del molde, lo más fácil es reproducir los mismos sistemas con los que aprendimos, pues, aunque las instituciones permitan la decolonialidad, la resistencia al cambio es difícil de superar.

5. Conclusiones

Un giro decolonial que se dé desde la educación es solo posible si el interés del currículo es emancipatorio, no se puede superar la colonialidad sin alcanzar la liberación ideológica del eurocentrismo - y de cualquier otro dogma-. Dar valor al saber de los seres racializados, en este caso la música, no se logra extrayéndolo de su contexto, pues también hay formas de transmisión, unas concepciones y sistemas propios de didáctica, currículo, pedagogía y evaluación, unos seres humanos que fueron deshumanizados pero que lo siguen siendo cada vez que un músico utiliza una escala o ritmo ignorando qué sentido, función e importancia tiene para la comunidad que lo originó.

Esto nos lleva a concluir lo obvio, inclusión no es decolonialidad: dignificar y reivindicar el saber de un pueblo racializado no es posible sin dignificar y reivindicar a esa comunidad ya que, así como la colonialidad del saber fue justificada desde la ausencia del ser, solo se puede dignificar y reivindicar el saber si se valora el ser que lo originó y para el cual tiene sentido. En esa medida, la inclusión de las MC en la formación musical universitaria de Ibagué está lejos de brindar una liberación, mucho menos de visibilizar al ser, más próximos a nuevas formas de colonialidad que deben estudiarse frente a los cambios económicos y geopolíticos de la post modernidad. Sin embargo, la inclusión de MC y del interés práctico abren una posibilidad, después de todo, la comprensión histórico-hermenéutica está a medio camino del interés emancipador.



Notas

1. Esta información está disponible para libre consulta por el Ministerio de Educación de Colombia en el buscador de programas de pregrado y posgrado de la página del Concejo Nacional de Acreditación, Recuperado de <http://menweb.mineducacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php?Mostrar=Si>, 20/11/ 2014.
2. No sobra aclarar que cuando hablamos de práctica musical nos referimos a la interpretación de un instrumento de manera grupal o individual, como un coro o ensamble, que no es sinónimo de un interés práctico del currículo.
3. En la página web de la Fundación Nacional Batuta puede encontrar mayor información al respecto. <http://www.fundacionbatuta.org>
4. Zona montañosa identificada como la Cordillera de los Andes del Cauca, Huila y Nariño.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

1. ALVARADO, Rolando. Buen Vivir y colonialismo: Hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. En: Revista Electrónica de LEEME. 2021. no 48, p.94-114 <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
2. AYALA, Carlos Hugo. ¿Qué música están al interior del departamento de Música de la Universidad del Cauca? academia/músicas populares/tradicionales de Colombia. Trabajo de grado Magister en Educación. Popayán: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación, 2013. 155 p.
3. CASTRO, Sebastián. Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. En: Revista internacional de Educación Musical. 2017. vol 5, no 5, p. 139-147. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p139-147>
4. CASTRO GÓMEZ, Santiago; GUARDIOLA RIVERA, Óscar. El Plan Colombia o de cómo una historia local se convierte en diseño Global. En: Walsh, Catherine. Schiwy, Freya, Castro Gómez, Santiago. Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Editorial Abya Yala, 2002. p. 61-71.
5. CONSERVATORIO DEL TOLIMA. PCC: Plan de Curso por Competencias, programa Licenciatura en Música, plan 2012. Ibagué: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima, 2015a. 291 p.
6. CONSERVATORIO DEL TOLIMA. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Ibagué: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima, 2015b. 50 p.
7. CONSERVATORIO DEL TOLIMA. PEP: Programa de Licenciatura en Música, informe para la Renovación del Registro Calificado. Ibagué: Facultad de Educación y Artes, Conservatorio del Tolima, 2010. 85 p.
8. DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. En: LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2000. p. 24-33. ISBN 950-9231-51-7
9. ESQUIVEL, Yelson; SALINAS, Boris. Memoria sonora del resguardo indígena Paéz de Gaitania Tolima: relatos de sus músicos. Ibagué: Alcaldía de Ibagué, 2015. 114p. ISBN 978 -958-46-7919-2
10. FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 14. ed. México: Siglo veintiuno editores, 2005. 247 p. ISBN 968-23-2589-7.
11. GONZÁLEZ, Jesús. "No doy por todos ellos el aire de mi Lugar": La Construcción de una Identidad Colombiana a través del Bambuco en el Siglo XIX. Trabajo de grado Doctor en Musicología. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de filosofía y letras. Departamento de Arte, 2006. 223 p.
12. GRUNDY, Shirley. Producto o Praxis del Curriculum. 3. ed. Madrid: Morata, 1999. 279 p. ISBN 84-7112-358-4.
13. HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e interés. Traducido por Manuel Jimenez. 2. ed. Madrid: Taurus, 1986. 352 p. ISBN 84-3061-163-0.
14. HERNÁNDEZ, Óscar. Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia. In: Latin American Music Review. 2007. vol. 28, no. 2. p. 242-270. <https://doi.org/10.1353/lat.2007.0030>
15. HOLGUÍN, Pilar. La música desde el punto cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. En: Revista internacional de Educación Musical. 2017. vol 5, no 5, p. 149-156. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p149-156>
16. HOLGUÍN, Pilar; SHIFRES, Favio. Escuchar música al sur del Río Bravo: Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. En: Revista Calle 14. 2015. vol 10, no 15, p. 40-53. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2015.1.a04>
17. IGLESIAS, Alejandro. Descolonizando la música: la creación de la primera Licenciatura en Música autóctona, clásica y popular de América. En: Tsantsa, revista de investigaciones artísticas. 2020. vol 10, no 10, p. 29-45. <https://publicaciones.uceuca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3544>
18. JORQUERA, Rosel. Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Análisis de su inclusión y exclusión. Trabajo de grado Doctor en Educación. Ballaterra; Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación, 2019. 208 p.
19. JORQUERA ROSEL, Raúl; VALVERDE OCARIZ, Ximena; GODALL CASTELL, Pere. Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. En: Revista Electrónica de LEEME. 2020. n. 46, p. 1-16. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.16932>
20. LOZANO, Ángel. Reproducción acrítica musical y colonialidad del saber. Trabajo de grado Magister en Educación. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 2013. 128 p.

21. MALDONADO TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. ISBN: 978-958-665-096-0.
22. MEDEIROS, Marcus. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. En: Revista Brasileira de Educação. 2020. vol 25, p.1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250054>
23. MIGNOLO, Walter. Las Geopolíticas de Conocimiento y Colonialidad del Poder. En: Walsh, Catherine. Schiwy, Freya, Castro Gómez, Santiago. Indisciplinar las ciencias sociales: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Editorial Abya Yala, 2002. p. 17-42.
24. OCHOA, Sebastián. Un análisis de los supuestos que subyacen en la educación universitaria en Colombia. En: Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas. 2016. vol 11, no 1, p. 99-129. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
25. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO. Lista representativa del Patrimonio Cultural de la Humanidad. París: Sector de Cultura, 2009. 172 p.
26. PALOMINOS, Simón. Entre la oralidad y la escritura. La importancia de la música, danza y canto de los Andes coloniales como espacios de significación, poder y mestizajes en contextos de colonialidad. En: Revista musical chilena. 2014. vol 68, no 222, p.35-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902014000200003>
27. QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2000. p. 201-246. ISBN 950-9231-51-7
28. REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario de la Real Academia Española. [en línea] <https://dle.rae.es>
29. ROSABAL, Guillermo. "I did it my way!" A case study of resistance to coloniality in music learning and socialization. En: Action, Criticism & Theory for Music Education. 2014. vol 3, no 1, p.155-187. http://act.maydaygroup.org/articles/Rosabal-Coto13_1.pdf
30. SALINAS, Boris. Las Músicas Colombianas en los programas de formación musical profesional de Ibagué: apuntes sobre currículo y colonialidad. Trabajo de grado Magister en Educación. Ibagué: Universidad del Tolima. Facultad de Educación, 2016. 219 p.
31. SALINAS, Boris. El ingreso de las músicas colombianas a la educación superior del Conservatorio del Tolima. En: Revista Electrónica de LEEME. 2018a. vol. 41, p.1-15. <https://doi.org/10.7203/LEEME.40.10220>
32. SALINAS, Boris. Reflexiones (de-) Colonialidad e ideas sobre la o las Músicas Colombianas. En: Simposio Regional de Educación Artística. 2018b. vol 2, no, 2, p. 14-36. https://www.researchgate.net/publication/329019180_Reflexiones_de-Colonialidad_e_ideas_sobre_la_o_las_Musicas_Colombianas
33. SALINAS, Boris. Las Músicas Colombianas en el currículo adicional de los programas profesionales de educación musical de Ibagué. En: PANORAMA. 2020. vol. 14, no.27. p. 35-50. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1521>
34. SANTOS, Boaventura. Construyendo las epistemologías de sur. Buenos Aires: CLACSO, 2018. 636 p. ISBN 978-987-722-363-7.
35. SERRATI, Pablo. Cuestionar la colonialidad en la educación musical. En: Revista internacional de Educación Musical. 2017. vol 5, no 5, p. 93-101. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p093-101>
36. SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. Problematizando la herencia colonial en la educación Musical. Epistemus. En: Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura. 2015. vol 3, no 2, p. 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
37. STAKE, Robert. Investigación con Estudio de Casos. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1999. 159 p. ISBN: 84-7112-422-X.
38. TYLER, Ralph. Principios Básicos del Currículo. Buenos Aires: Editorial Troquel. 1973. 136 p.
39. WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno las epistemologías decoloniales. En: Nómadas. 2007. vol 26, p. 102-113. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241011.pdf>