

**UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
(1965-1993)**

*INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
MUSICAL EN ANTIOQUIA*

ANDRÉS MAURICIO GALVIS CORREA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA FORMACIÓN DE MAESTROS

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
MEDELLÍN

2012

**UNA MIRADA A LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
(1965-1993)**

*INSTITUCIONALIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
MUSICAL EN ANTIOQUIA*

ANDRÉS MAURICIO GALVIS CORREA

ASESOR

RAFAEL RÍOS BELTRÁN

DOCTOR EN EDUCACIÓN

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN

2012

A la Universidad de Antioquia

A la memoria de mis dos abuelos paternos; mis padres.
Quienes partieron durante la elaboración de este proyecto.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	6
1. OBJETO DE ANÁLISIS	6
2. PROBLEMA A EXAMINAR	8
3. ESTADO DEL ARTE	10
4. ACERCAMIENTO METODOLÓGICO	19
5. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS	23
6. ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE MÚSICA EN ANTIOQUIA	26
7. LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UN EJEMPLO DE TRANSFERENCIA EDUCATIVA	32
7.1 NECESIDAD DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	34
7.2 EL INSTITUTO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL (INTEM); UNA PROPUESTA DE ASISTENCIA TÉCNICA, FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES MUSICAL EN LATINOAMÉRICA	45
7.3 DEL CURSO DE PEDAGOGÍA MUSICAL A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL	48
8. EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	51
8.1 CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y EXISTENCIA, LA APUESTA DE UN GRUPO	51
9. TRANSITAR HACIA LA PROFESIÓN DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL: LA PROFESIONALIZACIÓN	57
9.1 DEL OFICIO DEL MÚSICO MAESTRO AL LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL	57
9.2 LEGITIMACIÓN DE LA PROFESIÓN DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL	68

10.	EL CURRÍCULUM: PROPUESTAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA, MUSICAL Y BÁSICA	71
10.1	PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE	76
10.2	PROPUESTAS DE FORMACIÓN MUSICAL	82
10.3	LOS ESTUDIOS PREPARATORIOS	87
11.	DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN A LA FACULTAD DE ARTES: LA INSTITUCIONALIZACIÓN	94
11.1	LOS UMBRALES: DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y EL CONSERVATORIO DE MÚSICA	94
11.2	LUCES Y SOMBRAS: DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DE MÚSICA Y ARTES REPRESENTATIVAS (EMAR)	101
11.3	LA AUTONOMÍA: LA FACULTAD DE ARTES	104
12.	CONCLUSIONES	108
13.	REFLEXIONES FINALES	110
	BIBLIOGRAFÍA	112
	ANEXO	119
	CUADRO DE AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS	119

INTRODUCCIÓN

OBJETO DE ANÁLISIS

El presente estudio se ocupa de analizar el proceso de institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia a través de la emergencia de la Licenciatura en Educación Musical en la Universidad de Antioquia.

Desde mediados del siglo XX hasta, más o menos, la década de los noventa, la educación en Colombia se caracterizó por el afán de posibilitar la formación de maestros en otros saberes y disciplinas, considerados por el Ministerio de Educación Nacional como saberes técnicos y vocacionales, como la música y las artes.

En el trabajo *“Las artes se hacen universitarias”* se afirma que la Universidad como espacio institucional sería el primer espacio donde se formarían los artistas y los profesores de la enseñanza básica y secundaria, donde la formación humanística exigida por primera vez le permitiría a las artes alcanzar el espacio y estatus universitario, como programas académicos reconocidos en el mismo rango que las disciplinas tradicionales (al menos en el ordenamiento institucional). Ahora bien, teniendo en cuenta que *“la discontinuidad es un concepto operatorio que señala lo que debe especificarse cada vez más en el análisis”*¹, se puede observar una discontinuidad mayor, a modo de hipótesis de trabajo, en el proceso de transformación y práctica pedagógica del Conservatorio y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta discontinuidad se especifica con el surgimiento de la Licenciatura en Educación Musical en 1965, desde la cual se organizó una nueva práctica de saber y de poder para la formación de los maestros de música de la enseñanza primaria y secundaria.

¹ Orozco Silva, Luis Enrique. (1979). *Arqueologismo como método para un análisis de las ideologías*, en Cuadernos de Filosofía y Letras, Vol. 2, Nº 2, Bogotá, p. 37.

En esta primera exploración documental hay indicios que permiten hacer visible cómo la Licenciatura en Educación Musical tendía a convertirse en el objeto que organizara la discursividad en torno a la institucionalización y profesionalización de la docencia musical no sólo en el Departamento, sino a nivel nacional por el ser el primer programa de esta naturaleza en Colombia. Digo el objeto que organizará porque se advierte también la presencia de otros programas e instituciones formadoras en el campo de las artes.

La Licenciatura, como objeto mayor, tiene consecuencias metodológicas muy importantes para tomarlo y mirarlo como un objeto de trabajo histórico desde la perspectiva arqueológica. Tales consecuencias apuntan a establecer un corte, un punto nuevo, un foco de discursos y de prácticas reconducido por el Conservatorio de Música y la Facultad de Educación. Por ejemplo daría una nueva mirada sobre la relación pedagogía-música, entre otros.

Desde una mirada arqueológica esto significa que las disciplinas y saberes nuevos que entran a los programas de formación de los maestros ya no estarían dirigidas solamente a la enseñanza primaria, sino a la enseñanza secundaria y superior, en consecuencia, los saberes ya no se enfocarían solamente a la infancia sino también a la adolescencia y la adultez. Significa también que los saberes técnicos y vocacionales ofrecidos por las instituciones formadoras de maestros deberían empezar a renovarse a la luz de las nuevas exigencias educativas y los nuevos conocimientos que aportarían el Conservatorio de Música y la Facultad de Educación.

Por ahora los indicios parecen ser pocos, pero cuentan la creación y configuración de la Licenciatura en Educación Musical entre 1965-1993, hasta hoy poco analizada por los investigadores de la educación en Colombia.

PROBLEMA A EXAMINAR

En este trabajo se parte de las relaciones problemáticas entre pedagogía y música, para tratar de hacer algunas reflexiones que contribuyan a responder dos interrogantes: ¿Cuándo empieza a configurarse la institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia? y ¿cómo opera la relación pedagogía-música en el currículo para la formación de licenciados en educación musical?

La problemática de la institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia ha sido planteada hasta el momento muy tangencialmente por diferentes informes y estudios sobre la realidad musical de Colombia; se afirma incluso la necesaria presencia de la formación de pedagogos musicales en el espacio universitario, por considerarse un problema prioritario. En el informe sobre el estado actual de la cultura musical en Colombia, Álvaro Neira afirma que *“el país requiere licenciados en cantidad suficiente para atender las exigencias del bachillerato diversificado...la formación musical en el bachillerato no tiene como objetivo la formación artística, sino elevar el nivel de apreciación de las artes en los jóvenes...”*. Esta situación evidenció los siguientes problemas:

En primer lugar, las nociones y conceptualizaciones sobre institucionalización y profesionalización de la docencia musical son tardías comparadas con el de otras profesiones, entre ellas la formación de maestros; esto se puede explicar, en parte, por la misma naturaleza del quehacer musical, realizado por los músicos tradicionalmente en un espacio de libre contratación.

En segundo lugar, la obtención de certificados y títulos con las posibilidades de inserción laboral en instituciones dedicadas, no sólo a la formación musical, sino a la docencia oficial y privada para la enseñanza primaria y secundaria, se hizo necesaria. La aspiración de los maestros de música era ocupar otro lugar en la escala social, mediante la formación para la profesión

En tercer lugar, es necesario tener presente la importancia que había adquirido la formación pedagógica, pues rebasaba el exclusivo ámbito de la escuela primaria y secundaria. Las instituciones académicas, algunas más que otras, se habían sensibilizado sobre la importancia de ofrecer una formación pedagógica a sus docentes.

¿Cuáles son las condiciones de posibilidad y emergencia en Antioquia de la formación de licenciados en educación musical? ¿Cómo se ha formado? ¿Dónde se han formado? ¿Cuál es el entramado de relaciones educativas, políticas, culturales y artísticas en que se inscribe el programa de licenciatura?; sin embargo, para llegar a responder las anteriores preguntas y las tensiones que de ellas derivan, es necesario describir el proceso de institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia.

En este sentido, el presente trabajo pretende desarrollar los siguientes objetivos y tareas:

1. Analizar el proceso de institucionalización y profesionalización de la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia (1965-1993).
2. Describir y caracterizar la formación musical y pedagógica de los licenciados en educación musical (1965-1993).
3. Identificar las condiciones de posibilidad y existencia de la formación de licenciados en educación musical (1965-1993).

Respecto a los objetivos planteados en principio para esta investigación, es bueno hacer algunas aclaraciones respecto a lo que ofrece la dinámica misma de este trabajo, que metodológicamente no opera sobre los objetivos como previos, que tienen que cumplirse inexorablemente, sino más bien como puntos de partida que pueden ir transformándose en virtud del análisis mismo de los documentos.

ESTADO DEL ARTE

La formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia ha sido reseñada y abordada desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, siempre subsumidas en el marco de otro gran relato generalmente historiográfico y referido principalmente a las efemérides, las reseñas e historias institucionales, informes, catálogos, anuarios, artículos de periódicos y revistas, entrevistas, documentales, folletos conmemorativos y los planes y programas de formación. No se conoce ningún estudio sistemático y profundo del tema, que permita reconocer la formación de licenciados en educación musical como un acontecimiento que se ha configurado históricamente, un acontecimiento que marcó el devenir educativo, social, artístico y cultural de la institucionalización de la formación de maestros de música en Antioquia. Trabajos que no han permitido reconocer al profesional universitario de la educación musical antioqueña como un sujeto en contexto, situación ésta que ha hecho que su condición se “desdibuje, se invisibilice o se transforme” (Barragán, 2004, p. 9)

Teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo me centraré en seis trabajos, la mayoría de ellos de carácter histórico, que han reseñado y abordado tangencialmente dicho objeto.

La formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia ha sido reseñada por primera vez en los “**Catálogos de 1968-1973**”² de la misma Universidad, como un programa de nivel universitario que tiene como propósito formar, informar, capacitar y actualizar profesores que co-ayudan en la prestación de servicios a todos los estamentos de la sociedad. Para obtener el título de licenciado en educación musical se exigía una duración de ocho semestres y un número de 160 créditos, con una distribución en porcentajes así: 20 a 25% cultura

² *Catálogos Universidad de Antioquia, 1968-1973.*

básica, 50 a 55% área de especialización y 20 a 25% área profesional docente. Lo referente a cultura básica y al área de especialización lo proveían la facultad de ciencias y humanidades y el conservatorio de la Universidad. La formación profesional docente era de competencia exclusiva de la Facultad de Educación. Los aspirantes a este programa debían ser bachilleres y o normalistas graduados y matricularse en el conservatorio de música y en la Facultad de Educación respectivamente.

“Los 30 años de la Facultad de Educación”³, del profesor Bernardo Restrepo. Este trabajo se ocupa fundamentalmente de historiar los primeros treinta años de vida de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia a partir de sus cuatro configuraciones curriculares. El eje de su trabajo son las reformas y cambios curriculares que experimenta la Facultad de Educación a partir de dos grandes etapas o períodos: 1954 a 1964 (generalista e idealista), y 1965 a 1983, (especialista, conductista y criticista); tres rupturas significativas, la de 1962 a 1966 (del profesionalismo docente), la de 1969 a 1973 (del criticismo social), y la de 1978 a 1983 (de la pedagogía científica); y cuatro tipos de currículo, a saber: el generalista, el profesionalista, el sociologista, y el actual, que tiende hacia una pedagogía científica.

Este trabajo describe la formación de licenciados en educación musical como un acontecimiento que se inscribe en la etapa del profesionalismo docente, buscando dar identidad de docentes a los futuros licenciados para la enseñanza secundaria y crear un espacio de investigación y elaboración teórica sobre el quehacer educativo, por contraste con la identificación anterior con el saber de la especialidad enseñada. Como respuesta a la tendencia especializadora de la época avalada en el progreso de la industrialización y en el impulso del modelo exportador que ya iniciaba su vigencia, y que sería oficializado con la expedición

³ Restrepo Gómez, Bernardo. (1983). *Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares*. Medellín: Universidad de Antioquia.

del estatuto colombiano de 1967, comenzaron a aparecer las licenciaturas en áreas técnicas y vocacionales, como la licenciatura en educación musical en 1968.

Durante esta misma época, y acogiendo recomendaciones del tercer seminario de facultades de educación de 1966, se unifica para todos los programas de licenciatura un currículo pedagógico de nueve asignaturas, que representan el 25% del currículo total. Integran este currículo los cursos de filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología del adolescente, aprendizaje y metodología, ayudas audiovisuales, evaluación, administración educativa, observación y práctica docente y ética profesional; currículo del área docente que fue básicamente el mismo entre 1965 y 1981. El producto de la Facultad, sus licenciados, fue diferente. Los egresados de esta etapa adquirieron mística por la profesión, por lo docente, por la seriedad que se dio a los cursos profesionales. La licenciatura en educación musical fue aprobada según resolución 10472 de octubre de 1973 por el Ministerio de Educación Nacional, y según estadísticas de la Universidad, en julio de 1983 el programa contaba con 17 graduados en educación musical.

“Las Artes se Hacen Universitarias”⁴, del profesor Mario Yepes Londoño. Es un trabajo histórico sobre la creación e institucionalización de los pregrados en artes en la Universidad de Antioquia y la creación de la Facultad de Artes. En el devenir histórico de la Universidad, relata el ideario y las bases del primer espacio institucional donde se formarían los artistas y los profesores de la enseñanza básica y secundaria, donde la formación humanística exigida por primera vez le permitiría a las artes alcanzar el espacio y estatus universitario, como programas académicos reconocidos en el mismo rango que las disciplinas tradicionales (al menos en el ordenamiento institucional).

⁴ Yepes Londoño, Mario. (1998). *Las artes se hacen universitarias*. En, Universidad de Antioquia: Historia y presencia (pp. 31-44). Medellín: Universidad de Antioquia.

Hace referencia a la licenciatura en educación musical como uno de los acontecimientos y logros más importantes de Margoth Arango de Henao durante los doce años que estuvo al frente de la dirección del Conservatorio y en cuya consolidación inicial trabajaron de manera relevante otros docentes como Consuelo Echeverri de Escobar y Rocío Vélez de Piedrahita. El entusiasmo por la renovación de la enseñanza de la música llevó estos tres personajes a estudiar en diferentes países la metodología Ward, Orff y Kodaly, y a colaborar, conjuntamente con un pequeño equipo de docentes y directivas universitarias en la organización de la III Conferencia Interamericana de Educación Musical, en 1968. Éste y muchos otros acontecimientos que reformaron la enseñanza, las políticas, planes y programas curriculares, movilizaron y consolidaron el interés de algunos docentes y directivas del conservatorio de la Universidad de Antioquia, como Margoth Arango de Henao, Consuelo Echeverri de Escobar, Rocío Vélez de Piedrahita, Jairo Yepes, Marta Agudelo de Maya y Mario Gómez Vignez, quienes apoyados en la idea de un modelo de enseñanza artística, como el de las universidades norteamericanas, gestaron las bases de la licenciatura en educación musical, modelo acogido inicialmente por la Universidad Nacional en Bogotá para su programa de licenciatura en pedagogía musical.

“Facultad de Artes 25 Años Formando en Arte y Cultura”⁵. Es un trabajo histórico conmemorativo de los 25 años de existencia de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Este trabajo denota la importancia de la sistematización de las experiencias, de la memoria visual y documental que permitirá servir de fuente documental para la investigación en artes, los ciclos de formación profesional, sus vínculos con la cultura y con la sociedad.

Hace referencia a la licenciatura en educación musical como un programa de formación universitaria que ingresa al mundo universitario en igualdad de condiciones que las otras carreras y con una gran expectativa de parte de todos

⁵ Facultad de Artes. *Facultad de Artes 25 años formando en arte y cultura*. (2006) Medellín: Universidad de Antioquia.

los estamentos de la Universidad, muchos de los cuales no estaban convencidos de la conveniencia de la medida, ni de que la Universidad tuviera que impartir docencia en campos “tan poco científicos” como los del arte.

La organización y realización de la III Conferencia Interamericana de Educación Musical, con patrocinio de la OEA, y la realización de diversos seminarios de perfeccionamiento docente en metodologías y didácticas de enseñanza musical masiva, fortalecieron la recién creada licenciatura, la cual funcionó en sus inicios como un programa cooperado entre la Facultad de Educación y el Conservatorio.

La primera se encargaba de los cursos pedagógicos y el segundo de las materias musicales, convenio que se mantuvo vigente hasta el mes de noviembre de 1993 por el acuerdo superior 274; dicho acontecimiento delega la administración total de la licenciatura a la Facultad de Artes.

Entre otros se destaca la importante colaboración y comunicación permanente con la Misión Pedagógica Alemana, pues realizó una capacitación a nivel nacional de la obra pedagógica de Orff, que enriqueció los programas de licenciatura en todo el país. También se destaca en este trabajo la importancia del Decreto Ley 80 de 1980, que abrió dentro de las universidades un espacio para los estudios profesionales de las artes. Por primera vez se consideró en el país la existencia de facultades de artes.

“Estudio de la Realidad Musical en Colombia”⁶. Es un informe preliminar, resultante de la primera encuesta a instituciones superiores de música y similares, la primera etapa concluida acerca de la realidad musical de Colombia. Estudio desarrollado por el programa regional de musicología PNUD/UNESCO, con el

⁶ Betancur, Jorge. Londoño, María Eugenia. González, Luis Eduardo. (1980). *Estudio de la Realidad Musical en Colombia*, primera parte: instituciones de enseñanza superior y similares. Bogotá: COLCULTURA-PNUD-UNESCO.

apoyo de COLCULTURA. Esta publicación del informe preliminar tiene como propósito abordar de inmediato el análisis de la situación en que se encuentran las instituciones que imparten docencia musical de alto nivel. Dichos análisis fueron efectuados por 60 especialistas colombianos participantes en el primer grupo nacional de estudio efectuado en La Ceja, Antioquia, del 7 al 13 de diciembre de 1980.

El estudio de la realidad musical en Colombia, único en el mundo hasta ese momento, constituye uno de los más intensos, arduos y ambiciosos trabajos entre todos los que adelanta el programa regional de musicología en los cuatro países hasta ahora incorporados: Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, y constituirá un modelo experimental para ser aplicado en los diferentes campos musicales que abarca, como uno de los medios de conocer a fondo quiénes somos, qué hemos hecho, cuáles son nuestros anhelos, aspiraciones y posibilidades como cultores y transmisores del arte más arraigado en nuestro continente; para crear conciencia de nuestros valores y encontrar nuevos rumbos que estimulen y fortalezcan el autodesarrollo y la autoafirmación.

El estudio hace referencia a las licenciaturas en educación (pedagogía musical) como la carrera más difundida en el país, ofrecida por 6 instituciones universitarias y como la de mayor número de titulados hasta la fecha, además de considerar de vital importancia en el desarrollo educativo musical, por estas razones mereció un tratamiento especial en dicho estudio.

La introducción de la carrera en Colombia data apenas de año 1964. Surge primero en Antioquia y la acogen luego los departamentos de Cundinamarca, Cauca, Atlántico y Valle del Cauca. Es además la única carrera musical universitaria que funciona simultáneamente en 5 ciudades del país, en 6 centros universitarios.

En los 16 años de funcionamiento en el país y sumando los años de servicio de dichas 6 instituciones, 57 años en esta área, se concluyó que hasta la fecha se han graduado en educación musical aproximadamente 220 alumnos, 101 a nivel

de técnicos y 119 a nivel de licenciatura, lo que equivale a un 69,6% del total de titulados por las instituciones musicales universitarias en el país. En cinco de seis instituciones se estipula el tiempo de duración de la carrera en 8 semestres; sólo una institución le asigna 10 semestres.

Los requisitos académicos para obtener los títulos están referidos principalmente a la aprobación de las diversas asignaturas; tres de las instituciones exigen monografía o tesis de grado. Dos explicitan como requisito la práctica docente.

Los análisis de cada uno de los programas evidencian tres grandes líneas de formación: formación musical, formación humanística y de cultura general, y formación psicopedagógica, general y específica. Las constantes más frecuentes se encuentran en las líneas de historia de la música y el arte, y la práctica docente. También se evidencia constantes en sociología educativa, introducción a la psicología, psicología evolutiva, didáctica general y pedagogía, metodología especial o comparada de la música. En las demás asignaturas se encuentran índices de menor coincidencia.

Los análisis evidencian que aún no parece haber la consistencia necesaria respecto a los criterios de formación humanística y psicopedagógica que sustenten y garanticen solidez al futuro profesional de la educación musical.

Los egresados deben estar en capacidad de cubrir el ciclo completo de niveles docentes comprendidos entre la educación preescolar y la universitaria. Llama la atención que siendo los niveles de Preescolar y Primaria los más importantes para atender a la formación musical de los niños, sólo el 50% de las instituciones, en el caso de preescolar, y 66.6% en el caso de primaria, orienten la formación pedagógica musical de sus alumnos a este nivel.

Se evidencia como hecho negativo y preocupante el constatar que la mayoría de licenciados en educación musical no optan por el trabajo en los niveles de Preescolar y Primaria debido a los bajísimos salarios asignados al profesorado que opera en estos niveles, y a las escasas oportunidades de ascenso profesional.

“Aproximaciones al Estado Actual de la Cultura Musical en Colombia⁷”. El documento recoge y ordena información parcial sobre la situación actual de la cultura musical colombiana. Se expone el replanteamiento ocurrido en el Ministerio de Educación Nacional con respecto al área de Educación Musical, el cual está articulado al reciente replanteamiento curricular y a la reestructuración del sistema educativo nacional y las repercusiones en Básica Primaria, Secundaria y en el bachillerato diversificado. Además señala los obstáculos encontrados en la aplicación de los nuevos programas en los diferentes niveles educativos y en las diversas modalidades, que tienen que ver, principalmente, con la precaria o nula formación musical de los docentes.

Reseña las licenciaturas en educación musical como los programas más extendidos en las universidades de Colombia, en el que más admitidos se registran y el que evidencia una mayor dinámica. Registra en sus estadísticas a la Universidad Pedagógica Nacional como la responsable de la formación del 61% del total de estudiantes de pedagogía musical del país, además de recibir el mayor número de solicitudes y ofrecer el mayor número de cupos. Por sus características particulares, esta carrera muestra un menor nivel de deserción estudiantil y un mayor número de egresados y graduados.

Entre algunas de sus conclusiones se encuentra la urgente insistencia en la formación de pedagogos musicales, que debe ser considerada como un problema prioritario para las instituciones superiores de educación musical y para los organismos encargados de la capacitación de los docentes en actividad. “ El país requiere licenciados en cantidad suficiente para atender las exigencias del bachillerato diversificado y con la calidad necesaria para formar estos bachilleres, con los conocimientos, destrezas y hábitos que son requisitos para los programas de educación superior. Definir estos requisitos mínimos por consenso entre las escuelas musicales y los conservatorios es una tarea impostergable, máxime si se tiene en cuenta que la formación musical en el bachillerato no tiene como objetivo

⁷ Duarte, Jesús Hernán. (1985). *Aproximación al estado actual de la cultura musical en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

la formación de artistas, sino elevar el nivel de apreciación de las artes de un elevado número de jóvenes estudiantes. Esta diferencia, creemos nosotros debe modificar el enfoque curricular en la formación de licenciados. Ellos han recibido en el seno de las escuelas de arte una formación académica individualizada que no los capacita para abordar una formación masiva y frecuentemente con pocos recursos. Es preciso incorporar nuevas técnicas y métodos y sobre todo enfoques aplicados a nuestra realidad y a los objetivos de la formación artística como componente de la formación integral”⁸

⁸ Ponencia, Álvaro Neira.

ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

La perspectiva desde la cual se realizó el análisis del presente estudio es arqueológica. Entendida como un intento de análisis de las prácticas discursivas fuera de toda sujeción antropológica, descubriendo capa por capa las condiciones de posibilidad de emergencia y de existencia de los sujetos, las instituciones y las prácticas discursivas; en este sentido, la teoría no expresa, no traduce; es una práctica, ya que lo que hace existir a una práctica discursiva no es que tenga sentido, sino que funcione, que sirva a una comunidad (Barragán, 2004).

La mirada es histórica⁹ y adopta la perspectiva arqueológica de Michael Foucault, no como herramienta teórica sino de análisis histórico; una mirada donde los sucesos de creación, los documentos y los discursos se asumen como acontecimientos. Desde este punto de vista, un proceso de institucionalización y profesionalización no puede ser analizado como un acontecimiento aislado y continuo, sino plural y discontinuo a partir de múltiples relaciones que se puedan establecer.

Desde la perspectiva arqueológica, el documento es entendido como monumento, como registro material del pasado que no refleja una teoría, lo que se ha hecho o dicho o como un testimonio silencioso, sino que registra el ejercicio de una práctica aun cuando este documento sea de carácter escrito (Zuluaga, 1999).

En este sentido los conceptos de serie, categorías de análisis, dominios y archivo son fundamentales para aclarar el uso metodológico de la arqueología en este trabajo:

Serie: agrupaciones elegidas deliberadamente y empleadas como acumulaciones que posibilitan describir una práctica desde sus diferentes aspectos y condiciones de existencia capa por capa. Su denominación proviene del hecho de aparecer

⁹ Histórica no significa un simple relato del pasado, sino la descripción de las transformaciones, retrocesos, inercias, hegemonías, encabalgamientos, de los sujetos, de las instituciones y de los saberes que pueden coexistir.

con cierta regularidad a través de la historia, permitiendo seguimientos a las rupturas y continuidades en las prácticas. Para efectos de este trabajo, se proponen las siguientes series que darán cuenta de las prácticas en la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia: planes y programas de estudio, leyes y actas institucionales y publicaciones.

Categorías de análisis: agrupaciones propuestas como medio de analizar las diferentes perspectivas del problema a investigar; son formas de ordenación de la información encontrada, y en este caso formas de privilegiar la búsqueda de la información más relevante para hallar las relaciones problematizantes. Desde la perspectiva arqueológica, estas categorías se presentan además como los conceptos a rastrear en los documentos de las series propuestas: Facultad de Educación, Conservatorio, Escuela de Música y Artes Representativas (EMAR), Facultad de Artes, profesor de música, maestro de música, licenciado en educación musical, licenciatura en educación musical, formación musical, formación docente (pedagógica), formación humanística y cultura general.

Dominios: entendidos como series de documentos, definidos en unos conjuntos de registros que abarquen contenidos y prácticas suficientemente homogéneas en sus relaciones temáticas: institucionalización, profesionalización y formación en educación musical.

Archivo¹⁰: desde la perspectiva arqueológica, es la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como sistemas singulares de las comunidades de discurso, en este caso sobre el discurso de la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia, materializado en las series, que se definieron anteriormente. Es el sistema de funcionamiento, el sistema general, esto permitió llevar a cabo diferentes momentos de exploración conceptual:

¹⁰ La palabra *archivo* reemplaza a la masa documental inerte que guarda la memoria de lo dicho.

1. Exploración conceptual: consistió en la exploración conceptual, entendida como la localización material de los conceptos en relación con la institucionalización y profesionalización de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia en el período (1965-1993) en los archivos producidos en las leyes, en las instituciones de saber y en las publicaciones.
2. Agrupación por dominios: consistió en una categorización a partir de la exploración conceptual, con el fin de elaborar unos agrupamientos alrededor de los conceptos en relación con el objeto de análisis y determinar así los criterios para la selección del campo documental. Para obtener este campo fue preciso establecer dominios: institucionalización, profesionalización y formación en educación musical.
3. Análisis y lectura descriptiva de agrupaciones: posterior a la localización de las agrupaciones se hizo una ubicación de los conceptos según la relación que sostienen con el objeto la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia, de manera que su permanencia lo haga visible como una temática, concepto u objeto. Se trata de hacer el análisis de las condiciones de existencia de los sujetos, las instituciones y las relaciones que no están determinadas de antemano y que sólo el análisis puede demostrar si existen, es decir, si son susceptibles de ser descritas.

El instrumento utilizado para la recolección, tratamiento y el análisis de la información es la ficha, por medio de la cual se llevó a cabo un registro ordenado y unificado de las fuentes recuperadas; posteriormente dicha información fue codificada y categorizada de acuerdo con los criterios de análisis planteados para la investigación.

Agrupamientos alrededor de los conceptos en relación con el objeto de análisis:

Dominio: Institucionalización

Categorías:

- Facultad de Educación
- Conservatorio
- Escuela de Música y Artes Representativas (EMAR)
- Facultad de Artes
-

Dominio: Profesionalización

Categorías:

- Maestro de música
- Profesor de música
- Licenciado en educación musical
- Licenciatura en educación musical

Dominio: Currículo en educación musical

Categorías:

- Formación docente (pedagógica)
- Formación musical
- Formación humanística y cultura general

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS

El análisis teórico requiere nociones conceptuales provenientes de diferentes campos y para efectos de este trabajo se definen los siguientes conceptos: transferencia educativa, corte histórico, acontecimiento, discontinuidad, tensión, institucionalización y profesionalización. Algunos de estos conceptos tienen el estatuto de metodológicos y otros sirven de comunicación entre el objeto de investigación y los campos de conocimiento implicados en el análisis.

Se hace preciso entonces definir dichos conceptos para evitar la polisemia y mantener abierta la comunicación con esos y otros campos, condición necesaria para posibilitar el análisis histórico en este trabajo. Apoyado en Michael Foucault y en otros autores como Herbert Spencer, María Ester Aguirre Lora, Olga Lucía Zuluaga Garcés, Bernardo Barragán y Virginia Patricia Zozaya.

La transferencia educativa es entendida como un proceso sistémico con flujos diversos y direcciones de circulación del conocimiento y con la participación de múltiples agentes (Zozaya, 2006). La transferencia implica una asimetría entre un socio dominante y otro dominado. Los efectos de esta asimetría me conducen a identificar cuándo se inicia y se termina. Es decir, tiene un fin práctico y limitado. Supone los procesos de desplazamiento de un contexto a otro de las prácticas, ideas o políticas educativas que, en su generalidad, tenía en la base de la problemática el asunto de la copia y el original.

Por la particular forma como emerge institucionalmente la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia exigirá realizar diferentes cortes históricos, entendidos como: *“sistemas descriptibles que abarcan diferentes tipos de hitos fechables y localizables correspondientes a los discursos*

*y prácticas involucrados en el sistema de relaciones que rige la formación de un saber o su ejercicio en una formación social específica*¹¹.

La noción de acontecimiento remite cada acto a su singularidad, o sea a la serie de condiciones que lo individualizan, explicable sólo por aquellas condiciones discursivas que lo posibilitan. Esta noción permite tomar distancia de un conjunto de nociones que están ligadas al concepto de continuidad.

Esta noción ha sido definida por el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia como el *“suceso de diferente procedencia, jerarquizado de acuerdo con su lugar en un sistema de formación, y diferenciable con otros acontecimientos porque no poseen la misma importancia, ni la misma duración, ni igual fuerza para producir efectos en el sistema”*

Desde esta perspectiva arqueológica, los sucesos de creación, los documentos y los discursos son asumidos como acontecimientos. Desde este punto de vista, el proceso de institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia es analizado como acontecimiento. Tal proceso no es aislado y continuo sino plural y discontinuo a partir de las múltiples relaciones que se establecen entre instituciones, sujetos y discursos (Ríos, 2008).

La noción de discontinuidad es una consecuencia de la historia actual que transforma el documento en monumento, es decir, propone analizarlos como un haz de relaciones múltiples e infinitas, permitiendo analizar y hacer visible objetos, sujetos y establecer nuevas relaciones. No se trata de buscar las causas o el origen oculto, sino que trata de hacer visible las condiciones que hicieron posible la formación de licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia. Sin discontinuidad no se pueden hacer visibles las condiciones de posibilidad y surgimiento (Ríos, 2008).

¹¹ Zuluaga Garcés, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, UdeA, 1999, Pág. 139.

La tensión es entendida como la lucha de fuerzas en los campos de saber, en los sujetos y en las prácticas, dadas por las distintas formas de relaciones que se producen allí. En este sentido no sólo hay tensiones cuando las relaciones se dan por oposición, por hegemonía o por encabalgamiento de los discursos y las prácticas, sino también cuando las relaciones se dan por plegamiento o subyugación (Barragán, 2004).

Por proceso de institucionalización de un saber entenderemos, “*el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber pedagógico, delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada. Se dice “práctica” de un saber para ubicar que la región del análisis no separa mecanismos del poder y acontecimientos del saber. Designa una orientación que excluye el análisis de la cientificidad de un saber*”.¹²

La profesionalización entendida como un proceso en el cual una ocupación u oficio es reconocido y alcanza el estatus de profesión. Lo que salta a primera vista es que su desarrollo va de la mano con la especialización de funciones sociales demandadas por cada sector productivo, con los requerimientos de competencia de las nuevas formas de organización social, así como con los procesos de expansión de los sectores medios” (Aguirre, 2008). Para efecto de este trabajo la noción de profesión se asume como hecho y de profesionalización como proceso.

De acuerdo con las nociones anteriores definidas para el análisis de este trabajo, los documentos se acogerán como *registro* de una práctica y no como testimonio silencioso que debe llenarse de contenidos desde otra discursividad. La palabra *archivo* reemplaza a la masa documental inerte que guarda la memoria de lo dicho.

¹² Zuluaga Garcés, Olga Lucía. Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, UdeA, 1999, Pág. 148.

ANTECEDENTES DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE MÚSICA EN ANTIOQUIA

Es la docencia en música, como en otras artes, la que impulsa la necesidad de profesionalización de manera definitiva en el siglo XX; en este contexto, el Conservatorio de Música y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia posibilitaron desde 1965 “capacitar profesorado en ejercicio o estudiantes normalistas para desarrollar las clases de música, orientándolos según la metodología actual, dentro de un determinado nivel escolar”¹³. La formación universitaria para los profesores de educación musical en la Universidad de Antioquia, dio inicio a un importante proceso de institucionalización y profesionalización no sólo de la docencia musical, sino de la música misma en el espacio universitario, llevándola a ocupar el mismo rango que las disciplinas tradicionales, al menos en el ordenamiento institucional (Yepes, 1998).

La docencia musical a nivel de la educación formal y no formal¹⁴ en el Departamento de Antioquia demandó siempre maestros; normalistas, artistas y personas aficionadas en su mayoría; egresados de las escuelas normales, de la Escuela de Música Santa Cecilia, de la Escuela de Música del Instituto de Bellas Artes o del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia, entre otros, que conocían algunas técnicas de enseñanza musical, con alguna sensibilidad hacia la música y con formación y experiencia pedagógica (Aguirre, 2006), como es el caso de los maestros Gonzalo Vidal y Carlos Vieco Ortiz, reconocidos artistas antioqueños y profesores de música de la Escuela Normal de Varones de Medellín, entre otras instituciones; a continuación reseño algunas de ellas:

En Medellín se crearon y consolidaron a partir de la segunda mitad del siglo XIX dispositivos culturales como las compañías de ópera y zarzuela, el teatro, los clubes sociales, las sociedades musicales, las tertulias, las publicaciones culturales, los concursos musicales y literarios, que configuraron y “vistieron” la

¹³ Folleto promocional de la Licenciatura en Educación Musical, 1968.

¹⁴ Denominada hoy educación para el desarrollo y el trabajo humano.

ciudad con un aire civilizador, teniendo en cuenta que en dicha época las letras y las bellas artes (música, pintura, literatura, escultura) eran el camino para civilizar a la sociedad medellinense de fines del siglo XIX (Restrepo, 2005)

Esta nueva configuración de Medellín, relacionada además con la llegada del proyecto moderno y, especialmente, con los avances y la consolidación de las empresas artísticas, sobre todo las musicales, se basó el discurso¹⁵ pronunciado por Rafael Uribe Uribe¹⁶ en 1892 sobre un concierto público que ejecutó el cuerpo de profesores y estudiantes de la Escuela de Música Santa Cecilia en una celebración que anualmente hacía la institución como finalización del año de estudios, en el cual hizo énfasis en la importancia y beneficios que a la sociedad le traían los conocimientos y el aprendizaje de la música, de las bellas artes y de la música en particular, además de elogiar la labor educativa y la difusión musical que llevaba a cabo la Escuela de Música Santa Cecilia (Restrepo, 2005).

Entre las empresas culturales más destacadas y representativas del siglo XIX en Medellín se encuentra la llevada a cabo por el célebre músico y compositor Gonzalo Vidal, como fue la edición y publicación de revistas culturales. La revista que editó el maestro Vidal fue exclusivamente sobre artículos, eventos, noticias y partituras musicales, como lo deja explícito el nombre de dicha revista, *Revista musical. Periódico de música y literatura*, editada entre noviembre de 1900 y octubre de 1901, con doce números publicados. Todo cuanto publicó la revista revela un significativo bagaje intelectual en cuanto a los conocimientos que sobre cultura musical estaban circulando en la ciudad durante ese período (Restrepo, 2005).

La Escuela de Música Santa Cecilia ocupó un lugar muy importante entre las principales instituciones de música existentes en Medellín a fines del siglo XIX, y se constituyó en el primer establecimiento de enseñanza netamente musical con

¹⁵ Publicado en: *Revista musical. Periódico de música y literatura*. Medellín, imprenta del Departamento, año I – Vol I, noviembre de 1900, número I.

¹⁶ Rafael Uribe Uribe no sólo es conocido por la historiografía nacional como general, sino como orador y amante de la música.

que contó la ciudad, fundado a mediados del año 1888. La escuela se mantuvo abierta desde su fundación, durante diez años, de 1888 a 1898; en 1897 se creó una sección femenina dentro de ella y, no obstante, en 1898 la institución se vio obligada a cerrar sus puertas por falta de recursos, teniendo en cuenta la suspensión presupuestal del Gobierno Departamental debido a la guerra de los Mil Días. La Escuela de Música Santa Cecilia fue abierta nuevamente en 1907 y funcionó con auxilios departamentales hasta 1911 cuando pasó a formar, junto con el taller de pintura y escultura, el Instituto de Bellas Artes, institución que se mantiene vigente en la actualidad (Restrepo,2005).

El 26 de septiembre de 1910, según consta en acta N° 237, la Sociedad de Mejoras Públicas aprueba la proposición de fundar el Instituto de Bellas Artes, dentro de una concepción de escuela que abarcara varios campos de arte, constituyéndose en la segunda escuela de música en Antioquia y la cuarta más antigua de Colombia. Su apertura tuvo lugar el día 7 de febrero de 1911. Se destaca en el Instituto de Bellas Artes la organización de la primera Orquesta Sinfónica de Antioquia en 1919, el club artístico que reunía pintores y escultores, la sociedad de “amigos del arte” que de 1939 a 1962 promueve la actividad musical en Medellín y el haber auspiciado el II Congreso Nacional de Música que se celebró en su sede en 1937.

En 1959 la docencia musical en Medellín se hallaba casi completamente extinguida. Fue entonces cuando la idea de crear un Conservatorio de Música en la capital antioqueña se consolidó, y fue la Asamblea Departamental de Antioquia, mediante ordenanza N° 21 de noviembre 29 de 1959, creó el Conservatorio de Música, anexo a la Universidad de Antioquia. El Rector Iván Correa acogió y legalizó la idea mediante acuerdo N°1 del 24 de febrero de 1960, constituyéndose así la tercera escuela de música en el Departamento de Antioquia.

La consolidación de las escuelas de música y la necesidad de mantenerlas vigentes a partir de 1988, con sus conciertos públicos como las retretas y demás presentaciones ciudadinas en clubes, bares o teatros, generaron una percepción

más académica y civilizada de la música. Igualmente la condición de músico cambió al adquirir un carácter profesional que demandaba unos estudios y conocimientos específicos, a diferencia del aficionado a la música o al cantautor popular del siglo XIX, considerado, más que un músico, un artesano.

Desde 1913¹⁷ la enseñanza en las escuelas normales en Colombia contemplaba la enseñanza de la música y el canto durante cinco años en su plan de estudios, tanto para hombres como para mujeres; pero a pesar de la normatividad vigente, la labor del docente musical continuó siendo un oficio de maestro en Antioquia hasta 1965.

La pregunta de quiénes han sido los docentes de música en Antioquia hasta 1965 es la primera pregunta que surge al iniciar los análisis. En un primer intento por responderla, puede decirse que son personas con vocación artística, que han tenido que debatirse en un medio diverso, buscando su subsistencia como hombres, como músicos y como artistas. Personas que en su mayoría han carecido de los recursos mínimos de toda índole y han tenido que hacerse ellos mismos. Personas que sienten y reconocen que cargan serias limitaciones, que no han contado con el debido apoyo social, institucional y estatal para superarlas.

No obstante su falta de credibilidad en las instituciones, están dispuestos y abiertos a un diálogo que tienda a propiciar el mejoramiento individual y colectivo y a romper las barreras de incomunicación existentes¹⁸.

Una de las tensiones más relevantes que afrontaron las instituciones que posibilitaron la formación musical en el Departamento fue la escasez de recursos humanos calificados, como consecuencia lógica de la estrechez del medio, de la falta de estímulos económicos, profesionales y artísticos, y por la falta de oportunidades de capacitación y mejoramiento. La difícil situación económica y social, la falta de incentivos, los bajos salarios, el exceso de trabajo a causa de la

¹⁷ Decreto 0827 (diario oficial 15016 viernes 10 de octubre de 1913) por el cual se reforma el marcado con el número 670 de 1912. Septiembre 29.

¹⁸ Estudio de la realidad musical en Colombia. Bogotá, diciembre de 1980.

dispersión impuesta por las circunstancias, la marginalidad académica, la desventajosa posición profesional para ingresar y ascender y la incomunicación, fueron factores que contribuyeron definitiva y necesariamente al estancamiento del profesorado, y que arrojaron como resultado la carencia de un nivel más alto de formación musical, humanística y pedagógica.

Esta situación se vio reforzada por la concepción falsa y muy generalizada, producto del medio, de que la esencia del ser músico, la base de la formación musical, radicaba casi exclusivamente en la ejecución instrumental. De esta concepción se derivó un efecto más grave aún, y fue el de haber hecho del músico más un técnico, un virtuoso que un humanista. Esto parece una ironía tratándose del arte musical.

Esta situación fue apenas obvia, como producto de una cultura esencialmente individualista, tecnocrática y competitiva, donde la música se convirtió en una mercancía más, en espectáculo; el músico tuvo la tendencia a convertirse en isla; cultura que hizo de la música algo aislado, porque no se concibió como expresión totalizadora de la vida de la sociedad.

La heterogeneidad en los niveles académicos en la formación de los docentes demandó un necesario proceso de capacitación, que cualificara la formación metodológica general y específica, haciendo énfasis en lo relativo al desarrollo de la creatividad musical, la formación pedagógica, las teorías, las técnicas y los métodos de investigación, la formación musicológica en historia y las estructuras de la música colombiana y latinoamericana, la formación humanística general y específica en el área de psicología, los cursos de dirección coral e instrumental, la actualización musical, incluyendo el manejo de áreas nuevas y de reciente incorporación a los currículos académicos¹⁹.

¹⁹ Estudio de la realidad musical en Colombia. Bogotá, diciembre de 1980.

Otra de las tensiones encontradas revela la tendencia europeizante e internacional, tradicional de la educación musical académica en Antioquia. La gran mayoría de los docentes evidenciaron carecer de herramientas que les permitiera moverse con destreza en los campos de la música tradicional y popular. Aspectos fundamentales en el intento por apropiarse tanto un lenguaje nacional como un lenguaje musical, que estuviera más cercano a los niños y jóvenes.

No hay evidencias de dinámica y creatividad pedagógica, pues en general son muy pocos los trabajos estructurados de equipos docentes que respaldaran tales iniciativas. Otra tensión hace referencia al aislamiento en el que estaban sumidos los docentes musicales. No existió comunicación gremial, ni interinstitucional, y cuando ésta se dio fue espontánea y voluntaria. No hubo reciprocidad, ni enriquecimiento mutuos. La estrechez de su visión produjo rivalidades y empobrecimiento en todos los niveles.

Este aislamiento llegó hasta tal punto, que rara vez los docentes musicales se reunieron para discutir y analizar temas, teorías, movimientos o tendencias en la enseñanza musical. Se hizo necesario buscar dinámicas para establecer la comunicación permanente y productiva en todo sentido, además de permitir un proceso de integración social y de renovación artística y musical, entre lo popular y lo tradicional en los procesos de capacitación docente, como elemento dinamizador y cohesionador, en la búsqueda de una verdadera identidad regional y musical propia.

LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: UN EJEMPLO DE TRANSFERENCIA EDUCATIVA

La comparación no ha sido un asunto ajeno a la constitución de los saberes modernos (ciencias y disciplinas). Ejemplos de comparación existieron tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales y humanas: anatomía comparada, geomorfología comparada, ciencia comparada del lenguaje, del derecho, de la religión, de los sistemas políticos, entre otros. A ello no estuvo ajena la pedagogía. Desde sus inicios, como campo académico y disciplinar, la pedagogía o ciencia de la educación vio nacer en su interior varios esfuerzos por una pedagogía comparada, con los que se buscaba darle una constitución a este campo de indagación y reflexión como una “ciencia” positiva y práctica que debía proveer las herramientas básicas para cualquier reforma educativa (Ochs, 2007).

Los defensores de esta pedagogía comparada positivista partían del supuesto de que existían lecciones prácticas que podían aprenderse de los sistemas educativos extranjeros, hegemónicos, y que para ello era necesario un previo ejercicio riguroso de comparación. Estos pioneros de la pedagogía comparada, en su gran mayoría designados por sus propios gobiernos para velar por el desarrollo de sus sistemas educativos, tenían una concepción lineal del tiempo y creían en el progreso y en la evolución, en este caso, de los sistemas educativos extranjeros y hegemónicos. Por tanto, su optimismo se basaba en que con la transferencia educativa, sobre todo de aquellos países considerados como desarrollados, iban a evitar los errores cometidos por éstos y aprovechar, por no decir copiar, sus aciertos de cara a la conformación de un sistema educativo ideal (Ochs, 2007).

La pedagogía comparada ha venido trabajando desde una concepción de lo que suponen los procesos de desplazamiento de un contexto a otro de las prácticas, ideas o políticas educativas que, en su generalidad, tenía en la base de la problemática el asunto de la copia y el original. Hoy se habla de una pedagogía

comparada interesada en los procesos de apropiación, en donde lo tomado es transformado y pasa a constituirse en un algo otro. De allí la necesidad de pensar y reconsiderar los procesos de importación de instituciones, prácticas e ideas específicas en contextos y dinámicas particulares de apropiación que suponen procesos de des-localización y re-localización (Ochs, 2007).

La transferencia es un proceso sistémico con flujos diversos y direcciones de circulación del conocimiento y con la participación de múltiples agentes (Zozaya, 2006). Cualquier transferencia implica una asimetría entre un socio dominante y otro dominado. Esto crea una situación de oferta y demanda de un país prestatario y un país que toma prestado. Este es el caso de Chile y Colombia. Los efectos de esta asimetría me conducen a identificar cuándo se inicia y se termina. Es decir, tiene un fin práctico y limitado.

Para efectos de este trabajo y desde la mirada de la transferencia educativa, un campo de investigación de la educación comparada, describo y analizo la formación de licenciados en educación musical. Una mirada práctica y técnica que me permitió rastrear el modelo desde el cual se dio esta transferencia educativa (Chile-Colombia) y preguntarme ¿qué se aprendió y se tomó prestado del sistema educativo chileno, para crear el programa de licenciatura en educación musical en la Universidad de Antioquia?

Tomar prestado implica, hasta cierto punto, aislar la educación de su contexto político, económico y cultural (Steiner, 2002). Dada esta preocupación concreta por la descontextualización, no es nada sorprendente que centre los análisis de la investigación en lo que se ha tomado prestado del contexto chileno al contexto colombiano, examinar cuánto se ha puesto en práctica realmente de todo aquello que se ha tomado prestado. Infortunadamente, para efectos de este trabajo no pretendo mirar otras historias que hablan de resistencia, modificación e

indigenización de los bienes educativos importados, que dan cuenta de un reconocimiento a ambos tipos de países: los prestamistas y los prestatarios.

Al revisar los archivos explorados de las distintas series, resulta posible construir y desarrollar la descripción y el análisis a partir de tres matrices que muestran un proceso cronológico de acuerdo con el modelo tradicional al cual ha respondido la transferencia educativa, que supone los procesos de desplazamiento de un contexto a otro de las prácticas, ideas o políticas educativas que, en su generalidad, tenía en la base de la problemática el asunto de la copia y el original.

Matriz número uno: Identificación del problema local
Matriz número dos: Solución al problema local en otro sistema educativo
Matriz número tres: Adaptación e implementación al nuevo contexto

Matriz número uno (1958-1963). NECESIDAD DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

El panorama de la realidad de la educación musical chilena de los años 60 revela su afinidad nacional con una orientación europea, más que con la norteamericana, con una alta especialización, riqueza de material didáctico e instrumental, un nutrido horario de actividades musicales, las facilidades otorgadas por los establecimientos escolares y su dirección, la ayuda eficiente de la comunidad, aspectos que han permitido que la enseñanza musical se ramifique en actividades especializadas, como: conjuntos instrumentales, corales y bandas, desatendiendo la clase de música general.

La educación musical en Chile es obligatoria en los niveles de primaria y secundaria, existen planes y programas oficiales a los cuales hay que conformarse dentro de una relativa libertad; no se cuenta en muchos casos, con salones de

clase adecuados y equipados, no hay instrumentos musicales ni textos de estudio. Escasamente se cuenta con un pequeño profesorado idóneo, cuyo entusiasmo e inventiva suple las deficiencias del ambiente y material de enseñanza musical, orientado por las asesorías musicales y, sobre todo, por la AEM²⁰, cuya abnegada y eficiente labor es secundada por la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile.

En consecuencia, el profesor de educación musical chileno ha debido suplir la falta de todo, confeccionando su material y adaptarlo al exiguo horario en un laudable esfuerzo por superar las deficiencias y realizar su labor. No hay tiempo ni oportunidad para hacer un trabajo más especializado, salvo la hora de conjunto coral, que fue suprimida en secundaria y que el profesor bien dispuesto realiza fuera del horario y sin percibir ninguna remuneración por ella.

Todo tiene que salir de la clase de música única semanal: conocimientos generales, teoría, un poco de solfeo, historia y literatura musical, actividad coral masiva y formación vocal; es aquí donde se encuentra con la orientación del viejo mundo, que en muchos casos lucha con problemas similares. En cambio cuenta a su favor con una tradición musical de larga trayectoria, de la que Chile carece (Bindhoff, 1960).

El Consejo Interamericano de Música²¹, en su primera asamblea general, celebrada en la ciudad de México en 1958, abordó el problema de la educación musical en los países latinoamericanos como una preocupación fundamental de la División de Música de la OEA. En 1959 de nuevo el Consejo Interamericano Cultural recomendó a sus respectivos gobiernos la inclusión de la educación musical en los planes oficiales de estudios, por considerarla materia indispensable en la formación integral del individuo.

²⁰ Asociación de Educación Musical de Chile

²¹ CIDEM

“Nuestra búsqueda por encontrar una solución al problema continental de América Latina en materia de educación musical, que está muy desatendida y mal comprendida en algunos de nuestros países, ha encontrado un eco en la Sección de Música de la Unión Panamericana, cuyo dinámico jefe y, a la vez, secretario ejecutivo del CIDEM²², Guillermo Espinosa, ha logrado interesar a la OEA para convocar, bajo los auspicios del CIDEM y de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, una conferencia en San Germán de Puerto Rico, con el fin de estudiar los diferentes aspectos y problemas de nuestra educación musical en la América Latina, donde los profesores del continente podrán perfeccionar sus conocimientos mediante becas, otorgadas por los gobiernos de los países interesados y de organismos culturales internacionales, empeñados en fomentar este aspecto importante de la cultura general del individuo, como también, la conservación y depuración del caudal folklórico musical de cada país, patrimonio base de su expresión popular. Es de esperar que esta interesante iniciativa halle una resonancia en los gobiernos, y se le de toda la importancia y el apoyo que se merece, para el bien de nuestras futuras generaciones y la buena música en las Américas” (Bindhoff, 1960).

Entre los aspectos novedosos e interesantes que se advierten en el desarrollo musical contemporáneo está la importancia que han cobrado los estudios acerca de la educación musical. La difusión de la música en las grandes masas, y en primer lugar entre los educandos, es un fenómeno determinante del curso de nuestra historia. La música, encerrada hasta hace muy poco en el recinto de las salas de conciertos, llega ahora, potencialmente, a todos los ámbitos; todos los pueblos se han incorporado en la vida musical, y no sólo a la de sus propios países sino también a la de otras tierras (Santa, 1964).

Este desarrollo característico de su tiempo preocupó a los educadores musicales. La demanda de maestros creció en lo musical y los problemas que esos maestros debían enfocar eran muy variados. Diferentes encuentros, conferencias y

²² Consejo Interamericano de Música

congresos internacionales sobre la educación musical develaron la falta que hacía el conocimiento e información recíproca de las naciones situadas en una misma área geográfica. Se concluyó que nada de lo que ocurría en Europa podía aplicarse a los países latinoamericanos y que tampoco el desarrollo musical de los Estados Unidos podía proporcionarles experiencias prácticas. Era necesario crear un tratamiento ordenado de la enseñanza musical en América Latina y hacerlo proceder de un examen o de un comienzo de examen de su realidad y complementarlo con las experiencias que en cada país se hubieran recogido. A esto obedeció la Primera Conferencia Interamericana de Educación Musical que entre especialistas se realizó en Puerto Rico a fines de 1960, convocada por el CIDEM²³ y la OEA y a la creación del Instituto Interamericano de Educación Musical²⁴, cuya sede se fijó en Santiago de Chile a cargo de La Facultad de Ciencias y Artes de la Universidad de Chile (Santa, 1964).

La Segunda Conferencia Interamericana de Educación Musical tuvo lugar en Santiago de Chile en noviembre de 1963 por solicitud del Consejo Interamericano de Música. La realización de esta conferencia estuvo a cargo de la OEA y de la Universidad de Chile. Este nuevo espacio permitió reflexionar acerca de la unificación de las prácticas y objetivos de la educación musical, ampliar el concepto de educación musical e interesar no sólo a los educadores musicales, sino a los maestros de enseñanza primaria y secundaria, a los docentes profesionales de la música, compositores, musicólogos, críticos, ejecutantes y promotores de conciertos. Esta segunda conferencia permitió alcanzar mayores logros antes de realizarse un nuevo encuentro a nivel de congreso, como había sido el deseo formulado por el CIDEM²⁵ durante la asamblea general, realizada en Cartagena de Indias (Colombia) en febrero de 1963.

Por primera vez se agrupó a más de la mitad de las naciones americanas, lo que le dio un carácter único y trascendental porque permitió encuestar previamente

²³ Consejo Interamericano de Música

²⁴ INTEM

²⁵ Consejo Interamericano de Música

sobre la organización de la educación musical, planes, objetivos, programas, métodos, materiales didácticos y equipos, sistemas de evaluación, la formación del profesorado, actividades extra-programáticas, estadísticas, presupuesto, vida musical en la comunidad y necesidad de asistencia técnica a todas las autoridades educacionales de las repúblicas iberoamericanas e interpretar sobre la organización y estado actual de la educación musical en países como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Puerto Rico y El Salvador. Los análisis dejan entrever que las recomendaciones repetidamente formuladas por el CIDEM²⁶ y por el Consejo Interamericano de Cultura no habían sido aún puestas en práctica en la mayoría de los países.

La primera medida tomada por el recién creado Instituto Interamericano de Educación Musical²⁷ en 1960 fue la de preparar un cuestionario por medio del cual se pudiera conocer la realidad de la educación musical en América Latina. Este cuestionario fue enviado a la OEA y a través de la sección de música de la Unión Panamericana fue distribuido en el mes de septiembre de 1962 en todos los países integrantes de dicha organización.

El 60% de los países latinoamericanos dio respuesta a esta encuesta; considero que su resultado puede darnos una visión casi completa de la educación musical del continente. Para efectos de este trabajo resulta interesante analizar los resultados que corresponden a los siguientes aspectos: la organización de la educación musical, los planes de estudio, los objetivos, la formación y perfeccionamiento del profesorado y la asistencia técnica. Con respecto a la organización de la educación musical, se evidencia que en el 90% de los países la educación musical es obligatoria y depende del Ministerio de Educación; en el 10% restante es optativa y obedece a la orientación de la Facultad de Bellas Artes o de otro organismo musical.

²⁶ Consejo Interamericano de Música

²⁷ INTEM

En el 100% de los países, la educación musical está incluida en el plan de estudios; sin embargo, sólo en el 40% se mantiene a lo largo de todo el proceso educativo; en el otro 40% alcanza hasta el primer ciclo de secundaria; y en el 20% restante, sólo se da en educación primaria. El 25% de los países ha considerado la música como un elemento indispensable en el logro del desarrollo armónico de la personalidad del educando, principio éste que orienta hoy día todo proceso educativo. El 75% restante sólo le asigna objetivos de tipo académico (dominio de la teoría, solfeo, etc.); predomina el conocimiento académico sobre la experiencia musical.

Finalmente analizo la formación y perfeccionamiento docente y encuentro que es un punto importante porque de la preparación de los maestros depende en gran medida la calidad de la educación musical que se imparte en el respectivo país y, como consecuencia, la mayor o menor intensidad de su vida musical. La encuesta revela que en el 60% de los países no hay una escuela de formación del educador musical, en el 20% se forman en el nivel universitario, es decir, como cualquier otro profesor: matemáticas, filosofía, etc., y en el 10% restante se forman en la escuela normal. Aún más: en el 75% de los países no hay cursos de posgrado o de perfeccionamiento. En el 15% se organizan cursos en la temporada de verano, y en el 10% restante se limitan a ser de carácter informativo.

Profesores especiales con estudios musicales heterogéneos ejercen la asignatura en escuelas y colegios de la gran mayoría de países informantes. El profesor de curso ejerce normalmente la clase de música en las escuelas primarias, escasamente lo realiza un profesor especializado. En países como Chile se cuenta con un profesor de curso que enseña música en sus escuelas primarias, secundados dentro de lo posible por un profesor guía, y en secundaria sólo actúan oficialmente profesores con estudios especiales reconocidos. Sólo en Chile existen cursos de perfeccionamiento para graduados en forma sistemática y

continua, organizados por el Ministerio de Educación, la Universidad de Chile y la Asociación de Educación Musical²⁸.

Por esta razón se recomienda a cada uno de los países adoptar a la brevedad posible las medidas necesarias para organizar la escuela única de formación del educador musical, uniformando criterios en cuanto a la preparación musical y pedagógica que el futuro maestro debe recibir y a la forma como deberá impartir a sus alumnos esos conocimientos.

El 100% de los países reclama con insistencia ayuda técnica, la que por orden de preferencia se basa en:

1. Creación de la escuela de formación del educador musical idóneo con nuevas orientaciones, métodos y técnicas de trabajo.
2. Formación de supervisores
3. Cursos de perfeccionamiento para el profesorado en servicio activo
4. Envío de especialistas en metodología, instrumentos, coros, organización de conciertos educacionales, etc.
5. Envío de material didáctico
6. Repertorio latinoamericano

Todas estas peticiones formuladas en el Instituto Interamericano de Educación Musical²⁹ nos sugieren la imperiosa necesidad de que el INTEM inicie sus funciones a la brevedad posible y que la medida adoptada en la primera conferencia interamericana para especialistas en educación musical, celebrada en San Germán de Puerto Rico, en el sentido de crear el INTEM, responde a una necesidad por demás urgente.

²⁸ AEM

²⁹ INTEM

El panorama de la docencia musical en Colombia, y concretamente en Antioquia en los años 60, revela una demanda importante de maestros en esta disciplina. “En 1959 la docencia musical en Medellín se hallaba casi completamente extinguida. Fue entonces, cuando la idea de crear un Conservatorio musical en la capital antioqueña nació en las mentes de personas de interés cívico definido”³⁰, personas que anhelaban una institución pública con amplias facilidades de acceso, con alta exigencia en la formación, y en la cual se renovarían los métodos de educación musical (Yepes, 1998).

El entusiasmo por la renovación de la enseñanza musical llevó a algunos de los profesores del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia a estudiar fuera del país algunas metodologías de enseñanza musical masiva, entre las que se encuentran el método Ward, Orff y Kodály, a participar de congresos internacionales y conferencias interamericanas de educación musical. Se hizo necesario en la ciudad formar docentes para diferentes disciplinas, del mismo modo fueron surgiendo las llamadas licenciaturas puras, dedicadas al dominio y manejo de una rama del saber. Su presencia ayudó al debate acerca de la conveniencia de la formación de docentes para la educación media en varias áreas del conocimiento con el propósito de atender las nuevas necesidades planteadas por la diversificación del bachillerato, particularmente a la creación y desarrollo de los INEM³¹ (Restrepo, 1983), que incluían por primera vez el arte como área y modalidad de formación importante (Fandiño, 2001).

La docencia musical en el Departamento era realizada por profesores, artistas y personas aficionadas en su mayoría, egresados de las escuelas normales, de la Escuela de Música Santa Cecilia, de la Escuela de Música del Instituto de Bellas Artes o del Conservatorio anexo a la Universidad de Antioquia, entre otros, que conocían algunas técnicas de enseñanza musical, con alguna sensibilidad hacia la música, con formación y experiencia pedagógica (Aguirre, 2006), como es el caso de los maestros Gonzalo Vidal y Carlos Vieco Ortiz, reconocidos artistas

³⁰ Plegable promocional de la Escuela de Música y Artes Representativas, 1979.

³¹ Instituto de Enseñanza Media Diversificada

antioqueños y profesores de música de la escuela normal de varones de Medellín entre otras instituciones.

El crecimiento de la población estudiantil en básica primaria y secundaria, el entusiasmo por la renovación en los métodos de la enseñanza de la música, el anhelo de una institución pública con amplias facilidades de acceso, con alta exigencia en la formación musical y humanista, la demanda de profesores para la enseñanza de la música en primaria y secundaria hacen pensar cada vez más en la necesidad de profesionalizar el ejercicio de la música en el Departamento (Yepes, 1998).

“Desgraciadamente, gran parte de culpa del estado lamentable en que se desarrollan las clases de música escolares, se debe a la deficiencia, impreparación y mediocridad de aquellos que, a título de conocer más o menos el manejo de un instrumento o de cantar con voz dudosa o muchas veces ni tocar ni cantar sino como una simple afición melómana, se arrogan los derechos de dictar la clase por cumplir un pensum o evitar mayores desembolsos presupuestarios, en el supuesto caso que el curso fuera entregado a un verdadero técnico en la materia”³²

“La educación musical por el arte significaría apropiarse las disciplinas, la higiene mental, la recreación espiritual, y aplicar todo aquello que las artes tiene de potencialidad formativa en la personalidad del individuo, su comportamiento y su conducta ante su grupo y ante la comunidad toda. Esto no es ninguna utopía y es perfectamente aplicable y factible, siempre que haya maestros inteligentes y formados adecuadamente. Los talentos artísticos latentes, a través de una orientación semejante emergen por sí solo. De aquí en adelante el propio maestro

³² Informe enviado por el profesor Mario Gómez Vignes, Director encargado del Conservatorio de Música al Comité de Admisiones de la Universidad de Antioquia, enero 30 de 1972.

*podrá sugerir al niño o al joven, estudios técnicos y avanzados fuera del ámbito escolar, en el campo artístico en que demuestre su capacidad*³³

*“Es por estas razones que el Conservatorio creó hace unos seis años la Licenciatura en Educación Musical (8 semestres), de la cual ya han salido dos promociones que, obvia decirlo, no han copado aun las necesidades del medio”*³⁴.

Cada cierto tiempo aparecen proposiciones e ideas que procuran generar procesos de cambio, tanto en el sistema educativo como también en el quehacer docente en las salas de clase. Las razones para ello se inscriben en el marco de la necesidad y el interés de promover procesos de mejoramiento en la calidad de la educación, articulados a las demandas y los desafíos que le impone el desarrollo socioeconómico y los caminos hacia la modernización y la globalización en los que se han comprometido los países de América Latina.

Una de las preocupaciones básicas es la formación del profesor musical. Seguramente no existe ningún aspecto de la vida musical de un país que merezca una dedicación mayor, tanto por parte del maestro de música y del ejecutante, inclusive el de jazz, como del compositor, el musicólogo y etnomusicólogo, el director de la escuela primaria, secundaria y vocacional y la universidad (Lawler, 1963).

La educación musical en la escuelas de todos los países es la base de su vida musical y el programa de instrucción depende de los profesores, de lo que enseñan, de cómo enseñan y de cuál ha sido su formación. El punto álgido del problema es: qué enseñan, cómo enseñan y qué formación se les ha dado para que enseñen. Es por eso que la formación del profesor de música es de una importancia primordial. Además, aquello que los profesores enseñan y la manera de hacerlo es responsabilidad exclusiva de todos los músicos: profesores,

³³ *Ibidem*, p. 2.

³⁴ *Ibidem*, p. 2.

ejecutantes, compositores, investigadores y directores educacionales (Lawler, 1963).

El reclamo por la exigencia y la necesidad de la formación del maestro se hace patente en la voz de Sarmiento cuando afirma: *“Es general creer que basta para ser maestro el conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios; no se requiere ni preparación, ni cualidades especiales, y aun, muy a menudo, se confía la dirección de una escuela a personas sin instrucción alguna. Nada acusa mayor torpeza ni más grande olvido de la verdaderas exigencias de la enseñanza”*³⁵.

En la mayoría de los países de la región, la solución pareció encontrarse en los cursos de perfeccionamiento docente, para luego ingresar a las escuelas de maestros, fundamentalmente a aquellas dedicadas a la formación de profesores para la enseñanza media adscritas a las facultades de educación de las universidades latinoamericanas (Tezanos, 2006).

La idea de la necesidad de perfeccionamiento para los docentes emerge en América Latina en los años sesenta. La concreción de esta necesidad se expresa en el surgimiento de los centros dedicados a esta actividad que se fundan en la mayoría de los países de la región, así como en la transformación de las estructuras de aquellos que ya existían. Ejemplos de estas acciones son la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica en Chile y del Instituto Colombiano de Pedagogía en Colombia, y la instauración como ente articulador del Instituto Magisterial Superior en el Uruguay, que concentró los cursos que tradicionalmente se llevaban a cabo en los institutos normales para acceder a la carrera docente, en lo relacionado con el ingreso a las escuelas de prácticas (escuelas de aplicación en el contexto chileno), los cargos directivos y de inspección (supervisión) (Tezanos, 2006)

³⁵ Sarmiento citado en Várela, 1874:229

Estos ejemplos expresan claramente las dos vertientes que han sustentado la concepción de perfeccionamiento: una ligada a la capacitación en servicio (caso chileno y colombiano), que está vinculada esencialmente a la llamada "actualización de conocimientos", y otra ligada al desarrollo de una carrera docente y a la especialización (caso uruguayo). Estos enfoques acerca del perfeccionamiento están también articulados a miradas sobre la profesión docente, que surgen de dos tiempos diferentes dentro de una misma historia y tradición (Tezanos, 2006)

Matriz número dos (1963-1965). EL INSTITUTO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN MUSICAL (INTEM); UNA PROPUESTA DE ASISTENCIA TÉCNICA, FORMACIÓN, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE DOCENTES MUSICALES EN LATINOAMÉRICA

En diciembre de 1960 tuvo lugar en San Germán de Puerto Rico la Primera Conferencia Interamericana de Especialistas en Educación Musical convocada por el CIDEM y la OEA. En esta oportunidad fue creado el Instituto Interamericano de Educación Musical (INTEM) con sede en Santiago de Chile. Este acuerdo fue tomado por unanimidad ante la urgente necesidad de dar una preparación adecuada a la educador musical (Cartes, 1963).

No fue sino hasta 1963 durante la Segunda Conferencia Interamericana de Educación Musical que el INTEM tuvo vida y funcionó como entidad corpóreamente definida. Se propuso inicialmente el intercambio de educadores musicales en América Latina a través de becas y de los programas de asistencia técnica y perfeccionamiento docente, que posteriormente se transformarían en cursos de formación y capacitación de docentes musicales en diferentes países latinoamericanos. Cursos que contaban con el auspicio y patrocinio del Ministerio

de Educación de Chile, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas³⁶ de Chile y la OEA.

El éxito de este programa fue total, más aún porque en cada uno de los países donde se aplicó se fue consolidando la formación de currículos especializados en educación musical; esto permitió que cada país lograra formalizar la creación del recurso humano calificado y en muchos otros casos la creación de carreras de pedagogía en educación musical, adscritas en su mayoría a los conservatorios de música.

Los cursos de perfeccionamiento docente y asistencia técnica (formación y capacitación) en educación musical se estructuraron en cuatro semestres, en la modalidad de educación a distancia, situación que requería una coordinación efectiva entre el equipo docente chileno del INTEM y los profesores monitores en el área local, exbecarios del INTEM.

Los cursos de perfeccionamiento docente y asistencia técnica comprendían en su plan de estudios asignaturas como: audición dirigida, armonía funcional, taller de composición escolar, educación ritmo auditivo, metodología de la educación musical (específica) y taller de creación musical escolar, taller de música contemporánea, educación de la voz, seminario de dirección coral, folklore musical latinoamericano, currículo, evaluación escolar, medio siglo de música contemporánea, filosofía de la educación, psicología del aprendizaje, planificación y evaluación, curriculum y evaluación, organización y administración educacional (escolar), antropología educacional y cultural, teoría de la comunicación y la cultura, informática musical, piano, guitarra funcional y flauta dulce.

Los cursos de perfeccionamiento docente y asistencia técnica iniciaban con una prueba de diagnóstico que permitía apreciar el grado de conocimiento de los profesores alumnos y adecuar los programas a la realidad existente. Además cada profesor especialista entregaba a los profesores alumnos un set de material de

³⁶ CPEIP

estudio, un programa del curso presencial y un programa detallado, mes a mes, para el período de seguimiento a distancia, incluyendo trabajos escritos, ejercicios con apoyo de cassette y todo lo que diariamente tendrían que trabajar durante esta etapa. Los profesores monitores, en su mayoría exbecarios del INTEM en cada país, ayudaban dando el apoyo necesario a los profesores alumnos, con reuniones periódicas, y tenían a su cargo la recolección de los trabajos para ser enviados a Chile.

Los cursos de perfeccionamiento docente y asistencia técnica (formación y capacitación) en educación musical tenían como objetivo:

Lograr la formación de un profesor de educación musical, que sea capaz de:

1. Aplicar el programa oficial con suficiencia, practicidad y responsabilidad.
2. Utilizar adecuadamente: vocabulario técnico, métodos, procedimientos y técnicas de enseñanza, la voz, un instrumento musical, la teoría, la armonía, la educación ritmo auditiva, instrumento de evaluación y material didáctico.
3. Seleccionar con criterio valorativo y práctico: repertorio didáctico, recreativo y alusivo, material ilustrativo.
4. Elaborar con claridad y flexibilidad: planeamiento anual y diario, objetivos, ítems de evaluación y temas de investigación.
5. Organizar trabajos de grupo: investigación, creación individual y colectiva, conjuntos vocales o instrumentales.
6. Influir en todas sus acciones educativas, la vigencia y realización de los valores de la cultura nacional.

El INTEM fue sin duda un espacio necesario que posibilitó reflexionar sobre la creación de centros pedagógicos musicales en el nivel superior formadores de docentes musicales en las instancias nacionales de la región hemisférica como un camino seguro y eficaz para erradicar el déficit educativo que esta especialidad cultural presentaba en América Latina y que estableciera definitivamente el curriculum pedagógico musical universitario que permitiera mejorar la calidad y excelencia académica de la educación musical en las Américas. Un espacio de formación permanente que los organismos interamericanos e internacionales como el CIDEM³⁷, el Consejo Internacional de la Música de la UNESCO y las Conferencias Interamericanas de Educación Musical han apoyado.

Matriz número tres (1965-1968). DEL CURSO DE PEDAGOGÍA MUSICAL A LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN MUSICAL

Desde principios de los años 60 el Conservatorio de Música de la Universidad de la Antioquia posibilitó intercambios culturales a través de becas para realizar cursos de especialización en pedagogía musical durante dos semestres en el Instituto Interamericano de Educación Musical patrocinados por la OEA. Una de sus primeras becarias en Antioquia fue Julia Victoria Ferreira por ser la única persona que cumplía los requisitos exigidos por la OEA³⁸.

Durante esta primera etapa del Conservatorio de Música no sólo se ofrecieron becas, sino que algunos de los profesores más comprometidos con la renovación de la enseñanza musical, como la profesora Consuelo Echeverri de Escobar, viajó con sus propios recursos para conocer con detalle los cursos de perfeccionamiento docente para educadores musicales que realizaba el INTEM en la ciudad de Santiago de Chile.

³⁷ Consejo Interamericano de Música

³⁸ Acta N°84 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, junio 11 de 1965.

Con la asesoría de comisiones de la fundación Fulbright que visitaron periódicamente el Conservatorio de Música se estudió la posibilidad de establecer en la ciudad de Medellín la carrera de pedagogía musical³⁹. Antes de que este deseo se concretara, se realizó en el Conservatorio de Música una serie de conferencias pedagógicas para profesores y alumnos, con la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia⁴⁰.

Posteriormente se concreta el primer curso de pedagogía musical, el cual inició el 1 de febrero de 1965 con capacidad para 15 estudiantes y con una intensidad de 18 horas de clase semanales⁴¹. Este primer curso evidenció un normal desarrollo en las clases recibidas en el Conservatorio, situación contraria para las clases que estuvieron a cargo del Instituto de Estudios Generales, donde se presentaron inconformidades y desorden. Situación que motivó la posibilidad de suspender las clases a cargo de Instituto y continuar solamente con las del Conservatorio durante tres años y en el último año dedicación exclusiva a las materias complementarias⁴².

En septiembre de 1965 fue presentado ante la Junta Directiva del Conservatorio de Música el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía Musical, la cual se hará en tres años y con una intensidad de 21 horas de clase semanales y tendrá los 160 créditos exigidos para una licenciatura, así: 136 en materias musicales y 24 en humanidades. Esta reforma fue estudiada entre el Dr. Joe Sims, delegado de la Fundación Fulbright y Margot Arango de Henao, y fue aceptada por la junta⁴³. El programa de Licenciatura en Educación Musical marcó la pauta para que fuera adoptado por otras universidades del país⁴⁴.

³⁹ Acta N°80 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, febrero 2 de 1965.

⁴⁰ Acta N°82 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, marzo 4 de 1965.

⁴¹ Acta N° 81 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, marzo 2 de 1965.

⁴² Acta N° 83 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, junio 11 de 1965.

⁴³ Acta N° 85 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, agosto 18 de 1965.

⁴⁴ Estudio de la Realidad Musical en Colombia, diciembre de 1980.

Posteriormente, en 1968, se presentó el nuevo programa de la Licenciatura en Educación Musical, hecho conjuntamente por el Conservatorio y la Facultad de Ciencias de la Educación, y que ya fue aprobado por el Consejo Directivo Universitario⁴⁵

⁴⁵ Acta N° 104 de la Junta Directiva del Conservatorio de Música, octubre 4 de 1968.

EMERGENCIA DE LOS ESTUDIOS EN EDUCACIÓN MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y EXISTENCIA. LA APUESTA DE UN GRUPO

Entendida la institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia como un acontecimiento discontinuo, no trataré de buscar las causas o sus orígenes ocultos, sino que trataré de hacer visibles las condiciones que hicieron posible la Licenciatura en Educación Musical en la Universidad de Antioquia. De esta manera, se va a tratar de entender que sin discontinuidad no se pueden hacer visibles las condiciones de posibilidad (Ríos, 2008). No se tratará de encontrar las causas sino las condiciones que hacen posible el surgimiento de la Licenciatura en el Departamento.

Tomaré la Licenciatura en Educación Musical en términos de acontecimiento, aunque su existencia aún es muy corta. Sin embargo, aquí voy a tratarlas en su irrupción histórica, por trivial que parezca su emergencia. *“Por poco importante que nos lo imaginemos en sus consecuencias, rápidamente olvidado que puede ser tras de su aparición, por poco entendido o mal descifrado que lo supongamos, un enunciado es siempre un acontecimiento que ni la lengua ni el sentido pueden agotar por completo”*⁴⁶

Desde sus orígenes, la Licenciatura se vio enfrentada a la necesaria construcción del campo de estudios musicales universitarios propiamente dichos, lo cual le exigiría la constante definición de la propia identidad, la afirmación de la audacia y el riesgo de las propias decisiones, el fortalecimiento del sentido de pertenencia a una comunidad universitaria, tareas en las que mediarían los encuentros y desencuentros, las

⁴⁶ Michael Foucault, *Arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1996, p. 46.

coincidencias y divergencias con otras instituciones musicales, que habitaban las tramas de la vida social y cultural en Antioquia.

La dialéctica propia de la inclusión y de la exclusión marcaría la cualidad del ser educador musical universitario. El Conservatorio de Música, como una institución nueva, abría el horizonte de posibilidades para imaginar y hacer las cosas de diferente manera, para asumir otros compromisos. Los nuevos maestros de música universitarios, imbuidos de los deseos de renovación cultural y musical, eran conscientes del poder de su arte para lograr la armonía y la solidaridad social, para lograr la transformación de la escuela. Se vivían como protagonistas, al igual que otros, de un proyecto colectivo de gran alcance, en función del beneficio colectivo de la educación.

Una de las sus tareas por demás urgente sería dar cuenta de lo que había sucedido, de cómo se había fundado la Licenciatura. La preocupación por dejar constancia de lo vivido, por narrar a quienes vinieran después, por no olvidar los orígenes como forma de asegurar las decisiones del presente y recordar a los otros la apuesta de un grupo de personas con interés cívico definido⁴⁷ y músicos comprometidos con la renovación de la enseñanza musical primaria y secundaria (Yepes, 1998), que se dispusieron a dar forma a sus propias opciones y anhelos de una institución pública con amplias facilidades de acceso, con alta exigencia en la formación musical y humanista, cristalizó la Licenciatura en Educación Musical.

La demanda de profesores para la enseñanza de la música en todos los niveles es una consecuencia del crecimiento de la población estudiantil (Calvo, 2004), lo que determinará también la profesionalización e institucionalización de la docencia musical en el espacio universitario, constituyéndose en un acontecimiento singular, discontinuo, que irrumpe en la formación tradicional de maestros. Dicho acontecimiento constituye un nuevo sujeto y unas nuevas prácticas discursivas, que permite hacer visible una nueva institucionalización y la emergencia de un nuevo profesional de la educación en

⁴⁷ Plegable promocional de la Escuela de Música y Artes Representativas, EMAR, 1979.

Antioquia, posible en un momento en el cual un grupo de personas, que tienen intereses comunes, requieren de una transmisión inicial de su acervo cultural a través del espacio escuela (Mora, 2007).

Durante la segunda mitad del siglo XX en Medellín, la música ya tenía un camino andado, contaba con espacio para su transmisión, poseía reconocimiento e incluso podríamos decir se había legitimado. En cuanto a la formación musical, los maestros y músicos respaldaban su trabajo en la práctica y las experiencias adquiridas en el ámbito regional, nacional y extranjero, ya que algunos habían estudiado con maestros procedentes de otros países.

La institucionalización de la formación de licenciados en educación musical posibilitó la inserción de nuevos hábitos y prácticas que se fueron legitimando; como carrera fue adquiriendo rasgos propios y se fue apartando de la improvisación, lo que permitió que alcanzara finalmente el rango de profesión⁴⁸ de acuerdo con los preceptos de la época, lo que implicó que la actividad docente se circunscribiera al ámbito del saber especializado.

La apertura de la Licenciatura trajo consigo algunas tensiones y debates al Conservatorio sobre los propósitos formativos de los nuevos maestros. Ser músico y maestro significaba “un saber y un hacer, un conjunto de disposiciones, creencias, selectividades; un movimiento, una gestualidad y un lenguaje propio⁴⁹”, lo cual conlleva, por un lado, la asimilación personal de dicha profesión y, por otro, la aceptación y

⁴⁸ Profesión, del latín *profiteor*, declarar abiertamente, reconocer públicamente, remite a la acción de profesar, a una protesta o declaración pública. Desde la perspectiva que nos interesa, la profesión remite al carácter público de la ocupación que se ejerce y al compromiso, también público, que se establece mediante su ejercicio. María Esther Aguirre Lora “Recuerdos y epopeyas: aproximaciones a la memoria de la educación”, *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México, 2001, pág. 64.

⁴⁹ María Esther Aguirre Lora, 1998, pág. 45.

sanción que de ellos haga determinado grupo, pues en el *habitus*⁵⁰ el conjunto de prácticas individuales y de grupo se sistematizan y toman coherencia con la totalidad social.

En consecuencia, a partir de la creación de la licenciatura en 1965 se albergó a un grupo de estudiantes y maestros que fueron aprendiendo a hacer las cosas y a pensarlas de cierta forma, y encontrando paulatinamente la manera más adecuada de transmitir la disciplina⁵¹; fue el lugar donde los estudiantes cumplirían con un proceso de aprendizaje de los conocimientos y destrezas de la profesión, así como una serie de actitudes y disposiciones en relación con el carácter moral de quienes ejercían esa actividad, con el fin de que en el futuro formaran parte de una estructura profesional.

Se dio así cabida a un acervo común de exigencias y hábitos académicos, de formas de validar saberes. Por tanto, en la educación musical se fue haciendo necesario contar con una metodología de trabajo, con una técnica o serie de técnicas validadas por un grupo de maestros y músicos que tendieran a unificar la forma de enseñar y hacer música bajo una cobertura institucional. De igual manera fueron necesarios ciertos mecanismos de control del ejercicio profesional mediante el *ethos*, tanto en el dominio de los contenidos como en su carácter moral. Finalmente, la permanencia y participación en una comunidad implicó compartir visiones del mundo, valores e intereses, y supone participar de ciertas premisas y líneas de razonamiento que hacen válido el conocimiento.

⁵⁰ Bourdieu señala que “El *habitus*, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente para este fin”. Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. México, 1990, pág. 141.

⁵¹ La categoría de disciplina en este trabajo a los campos de conocimiento estructurados y transmitidos a partir de los criterios de racionalidad weberiana, es decir, una tendencia peculiar de las sociedades modernas donde nada queda librado a la casualidad o a la improvisación, sino que su producción se orienta desde una óptica capaz de delimitar clara y conscientemente los propósitos de una tarea y operativizarlos; que puede dar cuenta de ellos y regular sus propios tiempos de realización.

Uno de los propósitos de la segunda mitad del siglo XX en Medellín era la vinculación de las artes al tejido institucional universitario al mismo rango que las demás disciplinas tradicionales. Este propósito, aunado a las transformaciones experimentadas y vividas en la escuela, contribuyó a la formación de los maestros en el Conservatorio de Música. Margoth Arango de Henao, Consuelo Echeverri de Escobar, Jairo Yepes y Mario Gómez Vignes insistieron en la necesidad de consolidar una carrera para formar al educador musical por la vía de la educación y el reconocimiento de la profesión. Esta propuesta contó con el apoyo de autoridades, artistas e intelectuales y con la colaboración de algunos profesores destacados, quienes habían sido llamados a trabajar en el proyecto, pero también es cierto que la organización y dirección del trabajo estaba depositada en Margot Arango de Henao, quien ocupó un destacado lugar en el Conservatorio y tuvo la autoridad para definir el rumbo de la formación del educador musical en Antioquia.

La delegación del proyecto a Margoth Arango se dio porque se pensaba que los músicos no tenían facultades de organización administrativa y técnica, y que si se les ponía a la cabeza del proyecto, muy probablemente tratarían de imponer sus particulares métodos profesionales. Aunque el proyecto fue liderado posteriormente por dichos músicos, el campo de la Licenciatura obtuvo su autonomía y se reconoció que su práctica estaba al nivel de otras.

El movimiento por la profesionalización de la enseñanza y la formación de profesores de música se fundamenta en varias razones. La primera está en la percepción de severas deficiencias dentro de los modelos tradicionales de formación de profesores, tanto el modelo de Escuela Normal para formar a los profesores de enseñanza primaria, como el modelo musical tradicional, en el caso de los profesores de secundaria y superior. La segunda razón se apoya en la fuerte necesidad de mejorar y reformar la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar la educación musical en una sociedad en constante cambio.

El proyecto profesional del educador musical pretendía elevar a un compromiso de vida la reflexión sobre la práctica. Más allá del desarrollo de rutinas profesionales, habituales y deseables en cualquier profesión, los docentes necesitaban implicarse en las diferentes clases de reflexión necesarias para aprender y cambiar. De entre las razones para propiciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, el compromiso de los profesores con su trabajo incrementaría a su vez el compromiso de los alumnos. Así, los profesores con entusiasmo por la labor docente trabajarían más para hacer el aprendizaje significativo a sus alumnos, especialmente para los que tienen más dificultades o falta de motivación. Este entusiasmo se ve reforzado por la auto-percepción de los profesores como educadores con amplios propósitos, que a su vez se retroalimenta por unas buenas posibilidades de desarrollo profesional continuo.

Si bien la institucionalización de los estudios en educación musical en la Universidad de Antioquia se había llevado a cabo, y ahí estaban los documentos, los protagonistas, las prácticas que lo atestiguaban, el proceso de identificación fue un largo camino por recorrer y dar forma a su propio rostro, expresión de múltiples rostros, como carrera universitaria dirigida a la formación del educador musical, que se quería del más alto nivel, implicó para la comunidad académica retos recurrentes, posturas y reflexiones que atravesaban distintos planos de la arquitectura que se quería construir. Se descubre la cualidad educadora del músico, no sólo su condición de maestro de música, y con ello se amplía la perspectiva de la difusión, de sus agentes y ámbitos propicios para educar musicalmente a la población.

TRANSITAR HACIA LA PROFESIÓN DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL: LA PROFESIONALIZACIÓN

DEL OFICIO DEL MÚSICO MAESTRO AL LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL

“La noción de profesión, como tal, surge en el ámbito eclesiástico para referirse a aquel que hace votos para dedicar su vida a una congregación y hace pública su hacienda y pertenencias, es indudable que en el curso del tiempo este significado cambió aun cuando persiste la idea de formación y dedicación a alguna actividad que, en nuestros días, se vincula con los procesos de modernización de las sociedades occidentales. Lo que salta a primera vista es que su desarrollo va de la mano con la especialización de funciones sociales demandadas por cada sector productivo, con los requerimientos de competencia de las nuevas formas de organización social, así como con los procesos de expansión de los sectores medios” (Aguirre, 2008)

El estudio de las profesiones no es reciente: los primeros análisis se atribuyen a Herbert Spencer (1820-1903)⁵², al inicio del siglo XX, y, si en principio hubo un aparente consenso al considerar que las profesiones constituían un tipo particular de ocupación propia de las sociedades industrializadas, sometidas a procesos significativos de modernización, cuyo *ethos* caracterizaba por su incidencia en la satisfacción de necesidades de orden colectivo utilizando conocimientos y habilidades adquiridas mediante la formación en instituciones de nivel superior, con el tiempo diversas perspectivas pusieron de manifiesto otros rasgos⁵³.

⁵² Herbert Spencer, *Origen de las profesiones*. En el capítulo III, Spencer trata lo referente al bailarín y al músico.

⁵³ Véase Philip Elliot (1975). Josefina Vásquez, por su parte, nos ofrece una definición convincente: “entendemos por profesión la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración”.

Las actividades enmarcadas en la categoría de profesión ganan en delimitación en relación con otras, exponiendo, cada vez más, una marcada especialización. La sociología de las profesiones, a partir de la emergencia de los estudios críticos de los años sesenta, pondrá de manifiesto el vínculo de las profesiones con los círculos de poder de diverso tipo, así como la estructura de clases de una sociedad dada y su movilidad interna, donde las instituciones de educación superior y sus posibilidades para otorgar títulos reconocidos tendrán un peso considerable⁵⁴.

En el caso de Colombia el ejercicio de la “profesión” converge en dos instancias: una formativa, representada en la universidad o el gremio, y una de gobierno que examina y autoriza el ejercicio de las actividades “calificadas”. Entre las profesiones universitarias más reconocidas han estado los estudios de teología, derecho civil y medicina; con el despliegue de la ciencia útil, a comienzos del siglo XX “se formalizaron los estudios requeridos para el ejercicio de varias profesiones como la arquitectura, la ingeniería y las técnicas relacionadas con la minería”.

Desde la fundación en 1867 de la Universidad nacional de Colombia, aglutinando las diferentes escuelas superiores nacionales que entonces existían e integrando en ellas a los pensadores y maestros más destacados, es evidente que cada una de las profesiones que ofrecería la nueva universidad procedían de diversas tradiciones y prácticas, por lo que presentaban un cuadro sumamente diferenciado en cuanto a su origen, su desarrollo y su inserción social (Zorro, 2007).

Para los propósitos de este trabajo se asume la noción de profesión como hecho y de profesionalización como proceso, directamente vinculada con la formación académica de licenciados en educación musical en un momento y en un contexto dados, para un grupo social específico; es decir, no perder de vista que se trata de construcciones histórico-culturales.

⁵⁴ Eliot Freidson, 2001: 28-43

En el conjunto del tejido institucional de la Universidad de Antioquia, el Conservatorio de música, que se constituye en parte del universo de estudio, ha sido un caso aparte por diversos motivos. El proceso de profesionalización del músico parece lento y tardío comparado con el de otras profesiones, entre ellas la formación de maestros; esto se puede explicar, en parte, por la misma naturaleza del quehacer musical realizado por los músicos en un espacio de libre contratación: funciones litúrgicas, fiestas cívicas, orquestas, bandas y salas de concierto (Yepes, 1998). En el desarrollo de tales actividades, la contratación dependía, más que de la acreditación de estudios formales, del hacer música, ya fuera tocando un instrumento musical, cantando, dirigiendo conjuntos, o bien componiendo. Todo esto, aunque si bien con distintos niveles de conocimiento e improvisación, por supuesto, se dirigía fundamentalmente al esparcimiento, la convivencia, el ritual religioso o cívico.

En 1959 la docencia musical en Medellín se hallaba casi completamente extinguida⁵⁵. Fue entonces cuando la idea de crear un conservatorio musical en la capital antioqueña se concretó y mediante ordenanza departamental n° 21 de noviembre 29 de 1959, se creó el Conservatorio, anexo a la Universidad de Antioquia. Es la docencia en música, como en otras artes, la que impulsa la necesidad de profesionalización, de manera definitiva, en el siglo XX; en este contexto, el Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia se va replanteando sus actividades como escuela universitaria de arte. Adscrito el Conservatorio a la Universidad, se facilitaron las condiciones para la verdadera profesionalización de la docencia musical en el Departamento.

Si bien no se desconocen las búsquedas y propuestas de otras instituciones nacionales en relación con la profesionalización de la docencia musical posteriores a la institucionalización en la Universidad de Antioquia (Fandiño, 2001), se da por entendido que cada una de ellas, en la particularidad de sus prácticas, podría constituir el punto de partida de los tan necesarios estudios comparados. Este

⁵⁵ *Estudio de la Realidad Musical en Colombia*, diciembre de 1980.

capítulo se circunscribe al contexto de la Universidad de Antioquia y, dentro de ella, a la profesión de Licenciado en Educación Musical, en términos de parámetros universitarios. De tal modo, el propósito es incursionar en algunas cuestiones de la profesionalización de licenciados en educación musical, dirigiendo la mirada hacia la estrecha relación que se empezó a manifestar, alrededor de la década de los sesenta, entre la carrera de estudios, la obtención de certificados y títulos con las posibilidades de inserción laboral en instituciones dedicadas no sólo a la formación musical sino a la docencia oficial y privada para la enseñanza primaria y secundaria.

Esto es, ¿en qué momento y por qué motivos se desencadena la exigencia de hacer del oficio de maestro de música una profesión?, ¿qué implicaciones tuvo configurar la profesión de licenciado en educación musical para la Facultad de Educación y el Conservatorio?, ¿de qué manera asumió la institución universitaria la profesionalización de la docencia musical?, ¿cómo se inscribe la profesionalización de la docencia musical en el tejido de las instituciones abocadas a la educación musical de la ciudad?

El hecho de que no se apuntara a la profesión de Licenciado en Educación Musical como tal sino hasta mediados del siglo XX, no quiere decir que no existiera una intención formativa entre los sectores de músicos ilustrados (Yepes, 1998). En una perspectiva de largo alcance, sería posible rastrear algunas instituciones secularizadas y algunos procesos formativos musicales importantes en la ciudad de Medellín, dentro de los que cabe mencionar la Escuela de Música Santa Cecilia, el Instituto de Bellas Artes, entre otros, que entrado el siglo XX ocuparon una función artística, educativa y social relevante (Restrepo, 2005).

Puede decirse que aun cuando los primeros espacios públicos formativo-musicales tuvieron una vida relativamente corta, pusieron de relieve la necesidad social y cultural, y también la preparación musical, que entonces prevalecía (Yepes, 1998). En los primeros planes de estudio de la Licenciatura en Educación Musical se incluían, además de las materias específicamente musicales, algunas

materias de cultura y formación general, entre otras, lenguas extranjeras, que en conjunto bosquejan contenidos académicos encaminados a fortalecer procesos de profesionalización de los licenciados en educación musical. Se consideraba que para la práctica y dominio de lo musical, el educador musical requiere una formación de cultura general y especializada en su campo, que le proporcione una visión amplia para desarrollar en la docencia de la música algunas posibilidades de renovación (Yepes, 1998)

La formación de los licenciados en educación musical no sólo se dio en el ámbito institucional, también recurrió a otras prácticas innovadoras que llegaron a constituir el galardón al que habría de aspirar el docente musical ilustrado. Se trata de los viajes de estudio, las becas y los cursos de perfeccionamiento docente que ofrecía el INTEM⁵⁶ con patrocinio de la OEA en diferentes países latinoamericanos.

El anhelo por extender sus horizontes, de convivir y experimentar ante novedosas exigencias artísticas, de vincularse con casas editoras de música y con centros de investigación en educación musical, da un nuevo sentido al viaje: superar las propias deficiencias y los ambientes que, por diversos motivos, se percibían estancados y alejados de las innovaciones en el terreno de los métodos de enseñanza musical. Es el caso de la Profesora Consuelo Echeverri de Escobar, vinculada estrechamente a la licenciatura y quien viajó en tres oportunidades a Chile con el propósito de conocer de cerca la experiencia chilena en el campo de la formación de educadores musicales⁵⁷, además de la realización de diferentes cursos de perfeccionamiento docente en la metodología de enseñanza musical Justine Ward en París. El profesor Jairo Yepes también estudió la citada metodología musical e impulsó un importante vínculo con casas editoras, al fundar la reconocida Casa Jayes⁵⁸. Las profesoras Haydeé Marín Álvarez y Ana María

⁵⁶ Instituto Interamericano de Educación Musical

⁵⁷ Entrevista personal

⁵⁸ CASA JAYES es una empresa fundada hace más de 30 años en Medellín por el maestro Jairo Yepes, músico profesional graduado en Roma con estudios musicales en Francia, Alemania y Suiza, basa su actividad comercial en la importación y comercialización de instrumentos, accesorios, repuestos y literatura musical.

Henao⁵⁹, docentes vinculadas también a la licenciatura, realizaron el curso de perfeccionamiento docente en Chile y Argentina respectivamente.

Viajar, por tanto, era un reto en diversos aspectos; conforme avanza el siglo XX había que entrar en contacto con el otro-civilizado y mostrar el rostro de la modernidad. En la sociedad, poco a poco se fue construyendo la imagen del músico viajero, y el viajar devino en una costumbre con fuerza de ley entre los círculos de intelectuales y de artistas. Había que gestionar los recursos o las relaciones para dar rumbo al proyecto; algunos patrocinios, así como las becas, posibilitaron dicho anhelo.

Los centros a los que se dirigía la mirada se fueron modificando de acuerdo con las tradiciones en educación musical vigentes y los modelos cosmopolitas legitimados: Francia, Estados Unidos, Chile y Argentina. Por otra parte, al retornar a la ciudad, los docentes musicales adquirirían un compromiso: compartir su experiencia educativa, musical y creativa con el medio artístico, convirtiéndose en maestros de nuevas y ansiosas generaciones (Marín, 2006). Pueden citarse como ejemplos las trayectorias de algunos maestros viajeros como los anteriormente citados. El viaje constituyó de alguna manera la posibilidad de la formación autodidacta.

Las apreciaciones del Maestro Mario Gómez Vignes⁶⁰ nos colocan en un punto de observación de las generaciones que buscaban su identidad y las respuestas a los requerimientos artísticos de su tiempo: la situación académico-musical en Medellín no era satisfactoria o suficiente para quienes realizaban su formación en las instituciones, así que detrás de los viajes de estudio, no sólo realizados por decisión personal, también se fue generando un sentido de identidad que significaba no sólo adquirir conocimiento de lo nuevo y adelantado, sino también lograr referencias para comparar lo propio.

⁵⁹ Certificado de estudios, V Curso Interamericano de Perfeccionamiento de Personal Docente en Educación Musical a Nivel Primario, Secundario y Superior. Buenos Aires, 29 de junio de 1976.

⁶⁰ Informe N° 002. Director encargado del Conservatorio de Música, Mario Gómez Vignes, Medellín, enero 30 de 1972.

La Tercera Conferencia Interamericana de Educación Musical celebrada en 1968 en el Conservatorio de la Universidad de Antioquia⁶¹ fue uno de los primeros espacios donde públicamente se analizó la necesidad de elevar, a un plano profesional, las actividades que realizaban los docentes de música (Marín, 2006). Algunos incluso señalaron las exigencias que planteaba el momento histórico, sobre todo para los docentes vinculados con las instituciones formativas. Era necesario cuestionar algunas prácticas que habían dominado la formación musical en Medellín, para demandar la movilidad del docente a partir de su autonomía, de su concienzudo trabajo, de su preparación e inteligencia, irrumpiendo en las reminiscencias de un músico maestro de oficio en algunos casos servil.

Pero, ¿cuáles eran las cualidades que los docentes musicales atribuían a la profesión?, ¿de qué manera se transformarían en una comunidad que, abogando por sus propios derechos, se diferenciaría de las demás licenciaturas?, ¿de qué modo incidiría esto en la regulación de la docencia o enseñanza musical?

En el Medellín de los años sesenta y setenta tenía lugar un movimiento universitario con tendencia a la renovación, al replanteamiento de las instituciones y las prácticas, donde se iba modelando una exigencia generalizada de mayor preparación y de un incremento en la especialización de la docencia en áreas técnicas y vocacionales. El profesor Bernardo Restrepo lo interpreta como una crisis, podría decirse de autoridad intelectual, que luchaba contra el empirismo y la improvisación en el campo de la educación, lo que también tuvo su equivalencia en los estudios musicales, incidiendo con ello en la recuperación de su lugar.

Los ánimos de aquellos años pretendían el ejercicio de campos avanzados de conocimiento en educación musical e integrar comunidad, en su campo, competente; con base en estos elementos, el grupo de los primeros licenciados validarían su autoridad y ejercerían, internamente, en diversas formas, el control sobre los pares, la sanción de su actividad profesional; es decir, ya no serán

⁶¹ Acta N° 98. Junta Directiva del Conservatorio de Música. Medellín, octubre 5 de 1967.

Acta N° 101. Junta Directiva del Conservatorio de Música. Medellín, marzo 11 de 1968.

Acta N° 102. Junta Directiva del Conservatorio de Música. Medellín, mayo 10 de 1968.

posiblemente las autoridades políticas, los directivos o la burocracia en general, ni los círculos amistosos o familiares, los que otorgarían un nombramiento ni un lugar de trabajo, por lo menos, como deseo. Esto también los haría menos vulnerables y los fortalecería como gremio.

Los licenciados en educación musical de algún modo participaban del modelo de las profesiones liberales; esto es, ofrecían por su cuenta sus servicios y contrataban en la misma forma una remuneración por ellos, ya fuera como docentes, ejecutantes, cantantes o directores. Enfrentados con las perspectivas que ofrecían, o no, otras profesiones universitarias con otro nivel de inserción en la vida económica y política de la ciudad, demandaban su lugar en la sociedad, abogaban por el reconocimiento y legitimación de su actividad docente y musical, así como por una mejor remuneración acorde con su papel. Para ellos, uno de los indicadores en el tiempo, vinculado a nuevas formas de permanencia en el trabajo, eran las posibilidades reales de ejercicio profesional que se pudieran abrir en las instituciones, por medio de la contratación, de un trabajo que ofreciera condiciones de mayor estabilidad; sin embargo, comenzaba a vislumbrarse como una de las primeras exigencias al respecto con documentos que avalaran los estudios realizados, a lo cual no se le había dado la importancia porque no había sido necesario⁶². Puede afirmarse que los documentos que acreditarían la formación en el campo de la docencia musical, a la vuelta de escasos años, se convertiría en una condición *sine qua non*, de acuerdo con la institución de que se tratara.

Las generaciones de jóvenes estudiantes de los primeros cursos de pedagogía musical en el Conservatorio de la Universidad de Antioquia en 1965, ya expresaban su preocupación por la certificación de los estudios musicales, que pudieran usarse como recurso para lograr el tan deseado empleo. No obstante, tal pareciera que la certificación de los estudios así como la adquisición de un título profesional, que pusiera al educador musical en igualdad de condiciones con otros

⁶² El principio de libertad de trabajo, que tanto defendieron los músicos, no se sostuvo de la misma manera y se plasmó en el Estatuto de Profesionalización Docente de 1979; nuevos requisitos se definieron para el ejercicio de la docencia musical con el propósito de mejorar la formación de los maestros.

profesionales de la educación, estuvo particularmente motivada por el impulso de la renovación de la enseñanza musical, por las instituciones académicas, por su contratación para ejercer la docencia musical en diversos niveles escolares. De hecho, también entre los maestros, la pugna entre los empíricos y los profesionales se debatía en diversos ámbitos, y fijando requisitos y normas para su ejercicio y contratación, lo cual, dicho sea de paso, también se dio en otras ocupaciones en tránsito hacia la moderna sociedad capitalista (Tenti, 1988).

Es necesario tener presente la importancia que había adquirido la formación pedagógica, pues rebasaba el exclusivo ámbito de la escuela primaria y secundaria. Las instituciones académicas, algunas más que otras, se habían sensibilizado sobre la importancia de ofrecer una formación pedagógica a sus docentes (Restrepo, 1983). El Conservatorio de Música no era ajeno a la preocupación y previó la necesidad de ofrecer un espacio para la pedagogía musical y se planteó la posibilidad de abordar de manera específica la formación de maestros de música. Se buscaba que no cualquiera que supiera música, poco o mucho, diera clases, solamente aquellos que estaban preparados y que ofrecían esta garantía con un título profesional para hacerlo.

Otras vertientes de la actividad musical en el Conservatorio, como el concertismo, la dirección o la composición, aparentemente no fueron sancionadas por la presentación de un certificado de estudios, ni se supeditaron a la obtención de títulos y grados tan tempranamente como la docencia en música, sino que la actuación del músico y su prestigio como tal siguieron dependiendo del reconocimiento de su virtuosismo, de la aprobación por el público, de su legitimación frente a los pares, dentro y fuera de la ciudad. Tal parece que la habilidad en la ejecución, la creatividad y los espacios formativos encontrados por los músicos para mejorar su preparación no necesariamente estaban vinculados con la formación académica universitaria. En este caso, el juicio de los pares pasaba por otros parámetros, se establecían desde otras perspectivas, como podía ser la autoridad derivada del dominio del instrumento, de las cualidades interpretativas o bien de la creación de nuevos repertorios.

Es importante no perder de vista otras tensiones referidas a la inclusión y la exclusión en la institucionalización de nuevas exigencias profesionales: la licenciatura permitió, particularmente a los docentes, avizorar otras vías de movilidad social, lo que permitió encontrar un camino más seguro hacia la seguridad económica y el reconocimiento social. Apelando al establecimiento de un balance positivo entre la certificación de los estudios y la consecución de mejores lugares de trabajo, la profesionalización de licenciados en educación musical permitió que entre los pares se constituyera un nuevo círculo de oportunidades, de regulación de la práctica profesional, de sistemas de méritos para acceder a otras posibilidades de diverso tipo en el campo educativo y cultural.

Las exigencias planteadas por la institucionalización de la docencia musical permitirían que de un simple curso de pedagogía musical que pudiera representar un beneficio económico, pasara a convertirse en una ocupación de tiempo completo, sistemáticamente remunerada y regulada por las normas de la vida académica. El cambio también se expresaría en el tránsito de la práctica de una actividad autónoma, normada por sí misma, de corte liberal, al ejercicio profesional próximo a la contratación de un empleado, al inicio de un escalafón laboral docente, con lo que de pérdidas o ganancias traería tras de sí.

La aspiración de los maestros de música para ocupar otro lugar en la escala social, mediante la formación para la profesión, y las reglas del juego que establecerían las instituciones contratantes, también pondría en apuros los antecedentes con los que se ingresaba a los estudios musicales institucionales, para lo cual se requería preferiblemente edades tempranas. No puede perderse de vista que la edad para ingresar al Conservatorio de Música era aleatoria, dependiendo fundamentalmente de la disposición personal para estudiar la pedagogía musical, de la aptitud, la habilidad y la experiencia que tuviera para cantar o interpretar un instrumento musical. La problemática laboral de los docentes, su lucha sindical, sus necesidades económicas, las exigencias estatales

que apremiaban al desarrollo cultural y educativo de la sociedad, permitió sin duda que la profesionalización universitaria del docente musical fuera trascendental.

El estudio de la música conservó la impronta de los modelos artesanales, en los que el aprendizaje requería la cercanía con el maestro, en una relación de uno a uno, la inversión de muchos años de estudio y entrenamiento, así como iniciar este aprendizaje a edades tempranas. Esta situación se tradujo en largos años de estudio, lo cual planteó una contradicción con los estudios universitarios, orientados a jóvenes y adultos y no referida principalmente a la iniciación musical, que comprendía: el desarrollo auditivo (melódico y armónico), la coordinación motora, el desarrollo de la memoria musical y la utilización de la voz. La misma naturaleza de los estudios musicales planteó a la Universidad la necesidad considerar la creación de los estudios preparatorios.

Las tensiones que por algún tiempo convergían se sobreponían, y en otros se sofocarían, entre el Conservatorio de Música y la Facultad de educación, se resolverían a favor de las dos, en una institución adecuada a las nuevas circunstancias, adecuada a la estructura y normativa universitaria, en diálogo académico y administrativo, sin lesionar sus prácticas, aunque cada una surgió por caminos diferentes, por necesidades diversas y, a la larga, históricamente, establecieron propósitos, prácticas e imágenes sociales distintas: una, estrechamente vinculada con el terreno artístico; otra, abocada a la formación de maestros.

La institucionalización y profesionalización de los estudios universitarios en educación musical daba un nuevo giro a la formación de maestros en Antioquia. Sortear las dificultades de diversos tipos y ver realizado el deseo de permanecer en la Universidad y experimentar nuevas exigencias en la formación constituyó sin duda un acontecimiento discontinuo en la formación de los maestros de música en el Departamento.

LEGITIMACIÓN DE LA PROFESIÓN DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN MUSICAL

La práctica de la titulación en la Universidad de Antioquia, que comenzó a operar a finales de los años 60, le otorga oficialmente el rango de profesión a la Licenciatura en Educación Musical ocupando un lugar “reconocido” en el tejido social y cultural, es decir, se le equiparó con otras profesiones.

En el informe enviado por el Director del Conservatorio, el maestro Mario Gómez Vignes al Comité de Admisiones de la Universidad de Antioquia, el 30 de enero de 1972, se describen las razones por las cuales el Conservatorio decide crear la licenciatura y se aclara que a la fecha dos promociones se han graduado, promociones que, obvia decirlo, no han copado aún las necesidades del medio educativo. El profesor Bernardo Restrepo también reseña 17 estudiantes graduados de la Licenciatura en Educación Musical hasta julio de 1983, además cita la fecha de aprobación del programa por Resolución n° 10472 de octubre de 1973 ante el Ministerio de Educación Nacional.

Las dependencias universitarias se concentraron en el diseño curricular para definir los créditos necesarios para optar al título de Licenciado en Educación Musical y permitir que los docentes se vincularan al sistema educativo, gestionando incluso las becas y la conveniencia de crear las plazas oficiales de profesores de música ante el gobierno departamental⁶³. Los primeros planes de estudio analizados se centraron en que los estudiantes pudieran titularse, de ahí su elaboración emergente, posteriormente mejor estructurados y reglamentados, en los cuales se aclaraban los diferentes requisitos para obtener el título correspondiente⁶⁴.

⁶³ Acta N° 96. Junta Directiva del Conservatorio de Música. Medellín, junio 6 de 1967,

⁶⁴ Acuerdo N° 23, Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia, octubre de 1968. Proyecto de Acuerdo. Medellín, mayo de 1981.

En Colombia, la historia de la formación de maestros, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación. A lo largo de la historia de la educación en Colombia, es frecuente encontrar que los intentos de profesionalización del maestro se han relacionado con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante, plasmándose en reformas que enfatizan, ya sea su papel como promotor de valores liberalizantes, o su compromiso con valores tradicionales y el mantenimiento del orden social (Calvo, 2004).

Es la historia del reconocimiento progresivo de las acciones y saberes específicos de unos sujetos cuya función resulta imprescindible para la constitución del Estado. De esta forma, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Por otra parte, debemos entender que la formación de los docentes en los entornos educativos está mediada por la valoración que se le da a su función en el contexto social (Calvo, 2004)

Sólo a partir de 1976 con la promulgación de la Ley 24⁶⁵, se legitima y reconoce en el contexto nacional la profesión de licenciado en ciencias de la educación, por la cual se reglamenta su ejercicio, en sus diferentes especialidades. Esta Ley decretó que los licenciados graduados en cualquiera de las especialidades establecidas en las facultades de educación, debidamente aprobadas por el Gobierno Nacional, dada la esencia de sus estudios, son profesionales de la docencia. La denominación de licenciado en el campo de la docencia de nivel medio y superior, en cualquiera de las especialidades, queda reservada exclusivamente a los profesionales en Ciencias de la Educación. En adelante nadie podrá ser inscrito como Licenciado en Ciencias de la Educación si no posee el título académico correspondiente, otorgado por una universidad reconocida

⁶⁵ Ley 24 de 1976, septiembre 13. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de licenciado en ciencias de la educación, en sus diferentes especialidades.

legalmente. Ningún licenciado puede ejercer la profesión docente en asignaturas diferentes a aquellas para lo cual lo autoriza el título.

La formación de educadores y el otorgamiento de títulos de licenciados se expande indiscriminadamente; se desarrolla de manera sistemática la relación entre profesionalización y formación académica universitaria, y se dan los criterios y normas de reconocimiento de los títulos, a la par que se fortalecen los sindicatos de maestros, las organizaciones gremiales y se nacionaliza el modelo de contratación de maestros con el Estado (Calvo, 2004).

El movimiento pedagógico, de comienzos de los años ochenta, si bien es cierto en un comienzo buscó las reivindicaciones salariales propias del gremio de los maestros, poco a poco éstas se fueron combinando y resignificando con otras motivaciones, que ponían en el centro al maestro como un trabajador de la cultura, que reflexiona sobre su práctica y la orienta hacia el servicio de las clases populares. En este sentido, cabe decir que uno de sus varios propósitos fue el de profesionalizar y elevar la formación del magisterio (Calvo, 2004).

El Decreto 2277 de 1979⁶⁶ adopta después de muchas luchas del magisterio colombiano las normas sobre el ejercicio de la profesión docente en Colombia; aclara que sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente, además se estructura el escalafón docente como un sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, entre otras disposiciones.

⁶⁶ Decreto 2277 de 1979. Septiembre 14.

EL CURRÍCULUM: PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE, MUSICAL Y BÁSICA

A continuación reviso los diferentes planes de estudio encontrados entre 1965 y 1993; estos planes ponen en evidencia los lineamientos generales y tendencias en la formación pedagógica y musical de los licenciados en educación musical en la Universidad de Antioquia. La revisión me remite a una afirmación de Popkewitz: “la escolarización es la principal institución del Estado que se ocupa de la educación y la formación profesional”⁶⁷, ya que las propuestas que contienen los planes fueron centrales para trazar la línea de acción del programa académico.

Para efectos de este trabajo los planes de estudio encontrados se presentan en tres períodos y categorías que emergen del análisis: la formación docente, la formación musical y la formación básica, con el propósito de describir y analizar con mayor precisión las diferentes tensiones.

Las siguientes son las asignaturas que componen los cuatro planes de estudio analizados y que se presentan a continuación clasificados por propuestas de formación:

⁶⁷ Thomas S. Popkewitz, Miguel A Pereyra y Barry M. Franklin, “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Pomares, México, 2003, Pág. 43.

Primer período: 1965 – 1975

Conservatorio de Música – Facultad de Educación

Dos planes de estudio hacen parte de este primer período que está comprendido entre 1965 y 1975, tiempo durante el cual el programa de Licenciatura en Educación Musical estuvo administrado por el Conservatorio de Música y la Facultad de Educación.

Plan de estudios n°1 (1968)
161 créditos

Formación Musical	Formación Docente	Formación Básica
Educación ritmo-auditiva	Sicología general	Español
Teoría aplicada	Sicología evolutiva	Idioma extranjero
Piano	Sociología	
Técnica vocal	Sociología educativa	
Armonía	Ayudas audiovisuales	
Apreciación musical	Práctica de enseñanza	
Historia de la cultura	Técnicas de evaluación	
Instrumento opcional	Filosofía de la educación	
Análisis de la forma		
Metodología musical		
Dirección de coros		

Plan de estudios nº 2 (1973)

160 créditos

Formación Musical	Formación Docente	Formación Básica
Educación ritmo-auditiva	Introducción a la sociología	Antropología general
Técnica vocal	Introducción a la psicología	Fundamentos de matemáticas
Apreciación musical	Psicología evolutiva	Introducción a la filosofía
Guitarra	Sociología educativa	Teoría del conocimiento
Piano	Ayudas audiovisuales	Historia del arte
Contrapunto	Técnicas de evaluación	Introducción a la literatura
Historia de la música	Filosofía de la educación	Español
Introducción a la armonía	Administración educativa	Lengua moderna
Armonía	Ética	
Análisis de la forma	Didáctica general	
Flauta dulce	Didáctica especial	
Expresión corporal	Práctica profesional	
Dirección coral		

Segundo período: 1975 – 1980

EMAR (Escuela de Música y Artes Representativas) – Facultad de Educación

Un plan de estudios hace parte de este segundo período, que está comprendido entre 1975 y 1980, tiempo durante el cual el programa de Licenciatura en Educación Musical estuvo administrado por la EMAR⁶⁸ y la Facultad de Educación.

⁶⁸ Escuela de Música y Artes Representativas

Plan de estudios nº 3 (1975)

163 créditos

Formación Musical	Formación Docente	Formación Básica
Teoría y solfeo	Introducción a la educación	Español
Coral EMAR	Introducción a la sociología	Deporte
Apreciación musical	Introducción a la psicología	
Rítmica corporal	Sociología educativa	
Flauta dulce	Psicología evolutiva	
Historia de la música	Administración educativa	
Piano complementario	Técnicas de evaluación	
Técnica vocal	Tecnología educativa	
Dictado	Filosofía de la educación	
Armonía	Didáctica general	
Metodología	Seminario de educación	
Etnomúsica	Práctica docente	
Dirección coral		
Morfología		

Tercer período: 1980 – 1993

Facultad de Artes – Facultad de Educación

Un plan de estudio hace parte de este tercer período, que está comprendido entre 1980 y 1993, tiempo durante el cual el programa de Licenciatura en Educación Musical estuvo administrado por la Facultad de Artes y la Facultad de Educación.

Plan de estudios nº 4 (1981)

169 créditos

Formación Musical	Formación Docente	Formación Básica
Rítmica corporal	Introducción a la psicología	Epistemología
Flauta dulce	Introducción a la sociología	Español
Técnica vocal	Psicología evolutiva	Matemáticas y estadística
Piano complementario	Sociología de la educación	
Apreciación musical	Psicología del aprendizaje	
Coral	Filosofía de la educación	
Metodología especial	Investigación educativa	
Teoría y solfeo	Tecnología educativa	
Historia de la música	Psicolingüística y educación	
Dictado	Didáctica	
Armonía	Práctica	
Etnomúsica	Administración y legislación educativa	
Dirección coral	Historia de la pedagogía	
Morfología		
Contrapunto		

PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los cuatro planes de estudio comprenden un promedio total de entre 160 y 169 créditos, distribuidos en ocho semestres académicos. El total de créditos se distribuye en tres áreas definidas por la Facultad de Educación, así: asignaturas de especialización, asignaturas de cultura básica y asignaturas profesionales. Para efectos de este trabajo, nombraré las asignaturas de especialización propuestas de formación musical, las asignaturas profesionales propuestas de formación docente y las asignaturas de cultura básica como propuesta de formación básica.

Los estudios de la Facultad de Educación, en el área de educación musical y tendientes al grado de licenciado, exigían un número de 160 créditos como mínimo, distribuidos en porcentajes⁶⁹, así:

Cultura básica y humanidades 20 a 25%

Especialización 50 a 55 %

Profesional docente 20 a 25%

Esta propuesta curricular de la Facultad de Educación alrededor de tres áreas académicas; fue sistemática y adecuada al desarrollo de la educación secundaria y de la formación de docentes para otros niveles de enseñanza o para desempeñar roles complementarios a la docencia propio de la época.

El área básica de cultura general comprende asignaturas fundamentales para las áreas de especialización y docente; el área de especialización contiene los cursos a través de los cuales se forma al futuro profesor en el saber científico y específico y el cual enseñará, para efectos de este trabajo, el saber artístico; la música y

⁶⁹ Catálogos Universidad de Antioquia, 1968-1973.

finalmente el área profesional docente, que configura la formación del saber pedagógico-educativo.

En 1965 existían ya 8 cursos en el área docente y a partir de 1968, acogiendo recomendaciones del Tercer Seminario de Facultades de Educación (1966), se unifica para todos los programas de licenciatura de la Universidad de Antioquia un currículo pedagógico de nueve asignaturas, que representan el 35% del currículo total, así: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología del adolescente, psicología del aprendizaje y metodología, ayudas audiovisuales, evaluación educativa, administración educativa, ética profesional y práctica docente (García, 1998). Esto reconoce de alguna manera que la preocupación ha estado centrada en “qué enseñar”, descuidando el “a quién y el cómo se está enseñando”.

La corriente curricular centra su mirada en el enfoque profesionalista, que promovió una formación más especializada tanto en el área docente (pedagógica) como en la especialidad por enseñar. A esta etapa corresponde el primer plan de estudios, que busca dar identidad de docentes a los futuros licenciados y crear un espacio de investigación y elaboración teórica sobre el quehacer educativo (Restrepo, 1983). Paradójicamente, el hecho de que los estudiantes tuviesen que tomar asignaturas en la Facultad de Educación y el Conservatorio de Música fue creando una crisis de identidad, que generó rupturas entre el saber pedagógico y el saber musical, situación que amortiguó el esfuerzo profesionalista, que consistió básicamente en resaltar el aspecto profesional docente sobre el de la especialidad musical.

El modelo pedagógico es claramente pragmático y conductista, evidenciado en hechos educativos singulares como los objetivos conductuales, los test, la instrucción programada, la “curva”, la micro-enseñanza mecanizada, el método Flanders de análisis del comportamiento verbal del docente en el aula y el énfasis en los medios audiovisuales (Restrepo, 1983).

Los planes de estudio dos y tres corresponden respectivamente a una etapa denominada por el profesor Bernardo Restrepo como el criticismo social o sociologista, que fue más un estado del alma que un cambio administrativo o académico (Restrepo, 1983). Hay evidencias que sugieren que las asignaturas del currículo, pedagógicas y de la especialidad respectiva, se saturaron del discurso crítico, de la espontaneidad pedagógica, de libertad de cátedra para explicar la crisis social y sucumbieron ante prácticas de tipo sociológico e ideológico.

A pesar de las marcadas diferencias en el acontecer social y universitario en cada una de las etapas que se configuraron, el currículo del área docente en la Facultad de Educación fue básicamente el mismo entre 1965 y 1981. Esto se evidencia en resoluciones de creación o reestructuración de programas y catálogos curriculares de la Universidad.

Desde el punto de vista curricular, los cambios fueron mínimos. La asignatura denominada aprendizaje y metodología se divide en dos didácticas, general y especial; así desaparece el curso de teorías de aprendizaje y desarrollo humano y ética profesional, y aparecen dos cursos nuevos: seminario de tecnología educativa e introducción a la educación, con los cuales se busca situar la formación de docentes con el modelo de la tecnología educativa y mejorar la identidad de los estudiantes de educación con su profesión y con la Facultad.

El plan de estudios cuatro corresponde a una etapa denominada del advenimiento de la pedagogía científica, caracterizado por el fortalecimiento de las ciencias básicas y el consiguiente impulso de los programas paralelos a las licenciaturas clásicas en educación, que para efectos de este análisis se refiere al programa de música instrumento y música canto. El debate entre los programas de pregrado de la Facultad de Educación y sus paralelos en ciencias básicas, humanas y artes tiene como efecto positivo centrar la mirada del profesorado de educación hacia lo pedagógico. Una etapa de lucha por aclarar y mantener la identidad del docente.

Esta etapa se desarrolla en medio del cambio y atravesada por múltiples corrientes, donde conviven la tecnología educativa, los desarrollos de la informática, la enseñanza por computador, la educación a distancia, la corriente del saber pedagógico que sigue el modelo arqueológico, la corriente epistemológica que plantea la interdisciplinariedad ciencia y pedagogía y la corriente que propugna por la construcción del objeto pedagógico.

Desde la perspectiva curricular, el área de formación docente se estructura en un bloque de 15 cursos organizados en cuatro subconjuntos o sub-áreas: la visión social de la educación y la profesión, el área psicológica, el área pedagógica y el área investigativa. Como asignaturas nuevas aparecen los cursos de investigación en educación, sicolingüística y educación, epistemología de la pedagogía, historia de la pedagogía, metodología especial, didáctica especial y tecnología educativa.

El objetivo del nuevo currículo se enmarca dentro de una conciencia creciente de la pedagogía como disciplina con pretensión científica, que fortalece el enfoque pedagógico, tanto a nivel del saber epistemológico como del saber sobre el quehacer pedagógico- educativo, lo que gesta un docente nuevo, potenciado científica y pedagógicamente.

Este plan de estudios hace parte de la reforma curricular de 1981, que adoptó un currículo de área única, científico y pedagógico, y en el cual los programas paralelos como música instrumento y música canto crean competencia a la licenciatura en educación musical y desafían su nivel artístico. A diferencia de los planes anteriores, el porcentaje curricular del área de formación docente y del área de especialización se incrementan, y corresponde respectivamente a un 40% en el área pedagógica y básica y a un 60% en la especialidad.

Éste es el único plan de estudios de los cuatro encontrados que considera que es necesario actualizar la Licenciatura en Educación Musical de acuerdo con el desarrollo del país, de la ciencia y del saber pedagógico, además refiere que la

calidad de la enseñanza en los niveles preescolar y medio demanda un docente más especializado y capacitado para la investigación y la educación permanente⁷⁰.

Los planes analizados muestran una ruptura entre el saber pedagógico y el saber musical que traen como consecuencia una división entre estos dos saberes. Esto se aprecia en la estructura de los planes de estudio de los programas de formación del educador musical, en tanto que en la totalidad de los cursos sólo de un 20 a 25% corresponde al componente pedagógico, además los cursos que pertenecen al saber musical representan entre un 50 y 55% de la formación y tienen una mirada sobre la música como objeto de conocimiento y no como objeto de enseñanza; esto es, no parecen establecer una relación explícita con el campo de formación de los docentes musicales.

La revisión de estos planes muestra una separación que se produce en la práctica y en la concepción de estos programas; es así como la pedagogía cruza el campo de formación de los programas de licenciatura en educación musical pero académicamente se piensa como subsidiaria del saber específico. De hecho las asignaturas del saber musical se enseñan con el mismo fin, con la misma intensidad horaria y con la misma intención formativa en los programas de música aplicada y música teórica como en el programa de licenciatura en educación musical, lo que hace visible la hegemonía de lo musical sobre el saber pedagógico; otro aspecto es que las asignaturas que se proponen en los planes no distinguen el campo de formación musical del campo de formación pedagógica musical, y confunden la función de los objetos de conocimiento de la música de su función como objetos de enseñanza⁷¹.

La hegemonía del saber musical sobre el saber pedagógico se expresa también en la actitud general de tomar el área pedagógica como “agregado” al saber

⁷⁰ Proyecto de Acuerdo, mayo de 1981. Consejo Académico de la Universidad de Antioquia.

⁷¹ Respecto a estas afirmaciones y otras de este tipo que aparecen en este trabajo, es necesario hacer una aclaración: esta investigación no quiere en ningún momento llevar a cabo juicios valorativos respecto a las hegemonías, en este sentido no le interesa decir si estas son buenas o malas; y de tal manera no hace ninguna interpretación. Lo que quiere hacer este trabajo es una descripción de cómo surgen y se dan esas hegemonías en el campo de la relación Pedagogía-Música.

musical, motivo por el cual se desarticula la formación del docente y provoca un enrarecimiento del docente musical en su posición como sujeto de enseñanza. La dependencia de la pedagogía del saber musical devela la hegemonía, la desarticulación y suposiciones de la capacidad del saber específico para ser transmitido sin proponer una reflexión pedagógica.

Parece visible que la formación musical subsume tanto al aprendizaje como a la enseñanza, lo que niega toda posibilidad de reflexión pedagógica sobre el oficio, lo que produce una clara ocultación de la Pedagogía, en el sentido de que si en el oficio están tanto la enseñanza como el aprendizaje, para qué pensarlos, con lo que se pierde, a su vez, la necesidad de un programa que forme en la enseñanza de la música.

También parece visible que los procesos de enseñanza-aprendizaje del saber musical tienen una única manera de enseñarse, si se asume que la forma de enseñanza tradicional que se observa es recurrente y desconoce otros modelos que históricamente han aparecido, justamente en oposición a lo tradicional y para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se observa una confusión de las nociones de didáctica y metodología con la Pedagogía, asumiendo que tienen como referencia el mismo objeto. Esta confusión hace visible el desconocimiento del campo conceptual de la Pedagogía.

El saber musical predomina en el discurso, incluso podría afirmarse que por las condiciones de su formación el saber pedagógico es una consecuencia del saber específico; esta imagen subsidiaria de la pedagogía respecto de la música ha hecho precisamente que la institución formadora de docentes convierta al educador musical en un artista que puede enseñar a pesar de la pedagogía.

Hay un aspecto que llama la atención respecto de las asignaturas que componen la formación docente y de especialización, y está referido a que en ninguno de los planes de estudio analizados se reconoce alguna categoría que agrupe un área para los cursos cuyo objeto de formación no es el conocimiento pedagógico o

musical por sí mismo sino la enseñanza y la pedagogía musical, como correspondería a los cursos de metodología musical, didáctica especial de la música, dirección de coros, flauta dulce, expresión corporal y rítmica corporal.

Cabe destacar que en un informe⁷² al comité de admisiones de la Universidad de Antioquia se hace referencia a un curso de educación musical que se impartirá a maestros de nivel de primaria; este curso tiene una duración de dos años, distribuidos en cuatro semestres académicos. Dichas asignaturas “serán de índole práctica, sin mayores teorizaciones que impidan el rápido desenvolvimiento y la pronta entrega de las herramientas de trabajo que el maestro aplicará enseguida a sus educandos en la iniciación musical”. Entre las materias que comprende el curso están: lectura musical (2 horas semanales), técnica vocal (1 hora semanal), instrumento; guitarra o flauta dulce (1 hora semanal), expresión corporal (1 hora semanal). En los semestres subsiguientes se impartirán clases de apreciación musical y nociones de historia de la música.

PROPUESTAS DE FORMACIÓN MUSICAL

Algunos análisis dejan entrever que el nivel superior de la educación musical no experimentó en nuestros países latinoamericanos, a lo largo del siglo que se terminó, reformas sustantivas. A partir del establecimiento y la consolidación del modelo institucional del conservatorio (fundado en Italia durante el siglo XVI), y luego de la creación del Conservatorio de París (1795), éste se transforma en el paradigma monopólico para la formación profesional de los músicos. A lo largo del siglo XIX, en diferentes países europeos, y en forma correlativa en algunas de las grandes capitales del nuevo mundo, se ponen en vigencia las estructuras musicales, programas, repertorios y textos que irradian los principales centros, que se constituyen así en el punto de referencia básico respecto de la calidad y el

⁷² Informe al comité de admisiones Universidad de Antioquia, Medellín, enero 30 de 1972.

alcance de la enseñanza musical que imparten las instituciones educativas (Gainza, 1999).

La oferta de formación musical del Conservatorio de música de la Universidad de Antioquia estuvo siempre dirigida a un número limitado de alumnos, seleccionados con base en sus aptitudes musicales: oído, afinación, sentido del ritmo, cualidades vocales para el canto, destreza manual para la ejecución instrumental, memoria musical y facilidad para la lectura musical.

En un informe⁷³ enviado al comité de admisiones de la Universidad de Antioquia por el director encargado del Conservatorio de música, el profesor Mario Gómez Vignes, hace referencia a que “un Conservatorio es un semillero formativo de músicos, creadores por una parte: compositores, investigadores en los diversos campos de la ciencia musical, como la historia, la musicología, la etnomusicología, el folclor, y de otra parte los reproductores: instrumentistas, cantantes, directores de orquesta, de coro”.

“La misión del Conservatorio, por lo tanto, es instruir técnicamente al individuo musicalmente apto y conducirlo a un grado de capacitación que le permita desenvolverse idóneamente en la especialidad elegida. Un conservatorio no es para motivar ni crear inquietudes hacia la música. La educación para el arte corresponde a los conservatorios y escuelas de música”.

El objetivo central del Conservatorio de música en asocio con la Facultad de Educación consistió, entonces, en transmitir conocimientos musicales y capacitar a los alumnos para desempeñarse como profesores de música. El propósito fundamental era formar maestros para cubrir las plazas de profesores de música

⁷³ Informe al Comité de Admisiones Universidad de Antioquia, Medellín, enero 30 de 1972.

en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano, desde las escuelas primarias hasta el nivel universitario.

En términos generales, la capacitación básica ofrecida por el Conservatorio de Música incluyó: el solfeo (leído y entonado), en distintas claves, tonalidades, ritmos, etc., y la comprensión de los signos e indicaciones escritas referidas a materiales, articulaciones, etc.; o la ejercitación técnico-instrumental progresiva, mediante la aplicación de textos y materiales didácticos que, en su mayoría, datan del siglo XIX; o el repertorio musical, integrado por obras del género clásico o erudito internacional y nacional, que abarcan un período de alrededor de doscientos años sin superar las dos o tres primeras décadas del siglo XX.

A pesar de los pocos y detallados programas de enseñanza que se conservan del Conservatorio de música, hay que destacar que en esta institución quedó a cargo de los alumnos más talentosos la realización de un sinnúmero de tareas esenciales, relacionadas, por ejemplo, con la comprensión de las estructuras musicales, el conocimiento de los principios que sustentan los diferentes códigos, los mecanismos profundos del funcionamiento auditivo, la génesis de la sensibilidad musical, etc.

El desarrollo curricular de las asignaturas musicales puede describirse a partir de tres categorías: la primera la técnica-musical, referida principalmente a la capacidad auditiva: para percibir, comprender, decodificar/codificar estructuras y objetos musicales del nivel correspondiente al requerido. La capacidad vocal/instrumental/corporal: para la ejecución vocal y/o instrumental (instrumento pedagógico y/o complementario), leyendo, reproduciendo auditivamente (desde un ejemplo musical), improvisando o componiendo elementalmente (para los no compositores).

La capacidad interpretativa: para la comprensión operativa de las estructuras musicales (sonoro-rítmico-melódico-armónico-formales) básicas, con el fin de

ejecutar, memorizar, describir, transmitir, representar (gráfica y/o corporalmente) lo sonoro-musical. La capacidad técnica: relativa al conocimiento teórico-práctico de las funciones corporales aplicadas a la ejecución vocal o instrumental y el repertorio musical, que comprende el conocimiento activo de las diferentes músicas que integran los materiales básicos de trabajo del nivel correspondiente.

La segunda categoría está referida a la formación cultural básica y estrechamente relacionada con la historia de la música y las artes, la apreciación musical y la etnomúsica. La tercera categoría corresponde a lo pedagógico, que comprendió asignaturas como metodología de la música, didáctica especial de la música, flauta dulce, dirección de coros, rítmica y expresión corporal, cursos que permitían el conocimiento de los principios filosóficos, psicológicos y sociológicos en que se sustentaba el conocimiento y la práctica pedagógico-musical. Las teorías de psicología del aprendizaje, de la percepción, la conducta y el desarrollo musical. El conocimiento de las teorías y técnicas de musicalización y transmisión de experiencias y conocimientos musicales, que permitían asegurar una más plena participación del educando en un clima de creatividad.

El conocimiento y práctica de los principios que rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje general y musical. El conocimiento de las técnicas actuales de dinámica grupal aplicadas tanto a los procesos de absorción y sistematización del conocimiento como a los de libre expresión y creatividad. Desarrollo de la capacidad para planificar e interpretar las indicaciones del currículo musical; para organizar secuencias pedagógicas en relación con necesidades o situaciones concretas de aprendizaje musical.

El conocimiento operativo acerca de las principales contribuciones realizadas por los grandes métodos de educación musical a lo largo del siglo XX, en relación con el desarrollo auditivo, la formación de la sensibilidad musical y artística, las técnicas lúdicas y activas de improvisación musical, la formación de grupos corales e instrumentales y la participación expresivo-corporal.

Diferentes acuerdos entre la Facultad de Artes y la Facultad de Educación ponen en evidencia no solo sus responsabilidades administrativas con respecto al programa de educación musical sino procesos de revisión de los planes de estudios y de su prospección para atender a las necesidades sociales de formación de buenos educadores en el campo artístico, es el caso del acuerdo⁷⁴ de junio de 1988 en el cual se define que durante los primeros seis semestres del nivel universitario se servirán en el Departamento de Música de la Facultad de Artes los núcleos de formación auditiva, desarrollo vocal e instrumental, dirección coral y de conjuntos, fundamentación expresiva del arte, y cultura nacional y latinoamericana. Igualmente, se cubrirá en este período parte del núcleo didáctico definido por las Facultades de Artes y Educación para la formación general de educadores musicales. En los semestres séptimo y octavo, los estudiantes cursarán el resto de la formación en los campos pedagógico-didáctico y socio-educativos, en la Facultad de Educación.

El currículo musical no tuvo cambios importantes entre 1965 y 1993 como sucedió con el currículo de formación docente. La mayor parte de las asignaturas musicales presentes en los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Musical tienen su origen en las asignaturas que sirvió el conservatorio en sus primeros años de creación⁷⁵ para la formación de instrumentistas del nivel de iniciación, inferior, medio y superior para banda, orquesta y grupos de cámara⁷⁶. Las asignaturas encontradas corresponden a los cursos de piano, instrumento opcional, armonía, análisis, historia de la música, apreciación musical, educación ritmo-auditiva y técnica vocal.

⁷⁴ Acta de Acuerdo entre la Facultad de Artes y la Facultad de Educación para la reforma de los programas compartidos, Medellín, junio 14 de 1988.

⁷⁵ Constituido como entidad oficial anexa a la Universidad de Antioquia, por medio de la Ordenanza N° 21 del 28 de noviembre de 1959 y por acuerdo n°1 del Consejo Superior de la Universidad, del 24 de febrero de 1960. El 20 de febrero de 1961 inició labores.

⁷⁶ Conservatorio de Música, antecedentes históricos y evolución en general.

LOS ESTUDIOS PREPARATORIOS

Los estudios preparatorios tienen su origen incipiente e inestable durante la EMAR (Escuela de Música y Artes Representativas 1975-1980) y posteriormente se consolida en un proyecto de acuerdo⁷⁷ por medio del cual se crea la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. En este acuerdo se define a la sección académica de estudios preparatorios como parte del Departamento de Extensión y Divulgación Artística. La elaboración, modificación y supervisión de los estudios preparatorios es competencia del Consejo de Facultad.

Dichos estudios “no conducen a título y estarán orientados a personal no universitario que, previo lleno de los requisitos indicados en el reglamento, opten por concurrir a los mismos en vía de suplir deficiencias en su formación artística o busquen ayuda en el proceso de definición vocacional en el campo de las artes⁷⁸”.

Los estudiantes que concluyen y aprueban el ciclo de estudios preparatorios y son bachilleres podrán solicitar ingreso a los programas de nivel universitario en la Facultad de Artes sin el requisito de presentar examen de admisión general de la Universidad, siempre que el mismo no esté asimilado a examen de Estado, como lo prevé el inciso final del Art. 169 del Decreto Ley 080/80. En todos los casos, deberán presentar y aprobar pruebas específicas de primera evaluación sobre aptitudes y actitudes, en la forma que sea indicada en el reglamento. Para efectos de ingreso al programa de educación musical, el examen de aptitud comprendió “pruebas de audición, discriminación y reproducción rítmica y melódica, afinación y calidad vocal, memoria auditiva y coordinación motriz⁷⁹”.

⁷⁷ Proyecto de Acuerdo n° 5. Agosto 21 de 1980, por medio del cual se crea la Facultad de Artes.

⁷⁸ *Ibíd*em, p. 2

⁷⁹ Guías de inscripción para los programas preparatorios de música

Se define entonces el preparatorio musical o los conocimientos equivalentes como condición esencial para el ingreso al programa de educación musical y exime a los estudiantes de la presentación del examen de admisión general de la Universidad, excepto quienes superen la edad máxima permitida⁸⁰ por la Facultad de Artes, quienes deberán presentar exámenes de conocimientos musicales.

El programa de estudios preparatorios de la Facultad de Artes tuvo como objetivos: preparar a quienes no ingresaban aún a los estudios universitarios, tratando de suplir las deficiencias en su formación musical, además de ayudar al estudiante en el proceso de su definición profesional en el campo de la música⁸¹.

Posteriormente los objetivos⁸² de los estudios preparatorios de música de la Facultad de Artes fueron definidos nuevamente:

1. Proporcionar a los estudiantes de secundaria la oportunidad de iniciar de manera más temprana y de modo más formal y sistemático, su formación en la música.
2. Mediante la ejecución de un trabajo teórico-práctico, lograr que los estudiantes desarrollen los conocimientos y habilidades necesarios para el abordamiento de los estudios de música, de carácter universitario.
3. Lograr un acoplamiento entre intereses y habilidades en el campo musical.

Los programas de los estudios preparatorios tuvieron inicialmente una duración de cuatro semestres, organizados por ciclos integrados, donde el estudiante no toma materias, sino niveles completos; es decir, toma todas las asignaturas del ciclo correspondiente, salvo el caso de clasificación o validación o cuando un aspirante al programa de educación musical esté cursando el bachillerato.

⁸⁰ La edad máxima permitida para ingresar a los programas preparatorios de música sin conocimientos musicales previos estuvo definida entre los 12 y los 30 años. El requisito de edad podía ser exceptuado de acuerdo con las aptitudes de los aspirantes y a juicio del jurado evaluador.

⁸¹ Resolución Rectoral n° 308, marzo 6 de 1981.

⁸² Resolución Rectoral n° 0030, enero 29 de 1985.

Podían ingresar a los estudios preparatorios quienes certificaran la aprobación del IV grado del ciclo básico (noveno) y aprobaran el examen especial de aptitud musical general. Por este y otros motivos los estudiantes del preparatorio no tenían la categoría de estudiantes universitarios, por tanto “no eran elegibles para los organismos en los cuales los estudiantes de la Universidad tienen representación y tampoco es elector para esas instancias. Tienen acceso a los servicios de material didáctico como instrumentos musicales, uso de talleres y la biblioteca”⁸³.

⁸³ Resolución Rectoral n° 308. Marzo 6 de 1981.

Plan de Estudios N° 1 ⁸⁴

Ciclo I

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento A	2
Solfeo A	4
Dictado A	2
Taller de Ritmo A	2

Ciclo II

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento B	2
Solfeo B	4
Dictado B	2
Taller de Ritmo B	2

Ciclo III

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento C	2
Solfeo C	4
Dictado C	2
Coro A	2

Ciclo IV

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento D	2
Solfeo D	4
Dictado D	2
Coro B	2

⁸⁴ Plan de estudios adoptado por Resolución Rectoral n° 309, marzo 6 de 1981.

Plan de Estudios N°⁸⁵

Primer año

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento A	1
Educación auditiva A	4

Segundo año

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento B	1
Educación auditiva B	4

Tercer año

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento C	1
Educación auditiva C	4

Cuarto año

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento D	1
Educación auditiva D	4

Quinto año

MATERIA	INTENSIDAD SEMANAL
Instrumento E	1
Conjunto (Coro, banda, orquesta)	2
Taller de creación musical	2

⁸⁵ Resolución Rectoral n° 0019, enero 29 de 1985.

Los estudios preparatorios se caracterizaron por su alto nivel de exigencia académica, entre algunas de sus normas se destacan la posibilidad de perder el derecho a continuar los estudios preparatorios en cualquiera de sus ciclos, por el hecho de obtener una calificación inferior a 3.0 en alguna de las materias. Solo se podía cancelar el ciclo como un todo, siempre y cuando todas las materias se encontraran aprobadas. Ninguna de las materias del programa preparatorio en ninguno de sus ciclos podía ser habilitada o repetida⁸⁶.

Es importante aclarar que se exceptuó a los estudiantes del programa de educación musical que asistían simultáneamente a cursos del nivel preparatorio para que puedan tomar algunas asignaturas, cancelar, habilitar y repetir sin necesidad de tomar los ciclos completos como ocurría con el programa preparatorio de música instrumento y música canto. Los estudiantes de educación musical se regían por el reglamento estudiantil de la Universidad y por las disposiciones del Consejo Académico, en lo referente a repetición de materias⁸⁷.

Al finalizar el programa completo de estudios preparatorios, mediante análisis del resultado académico, de las aptitudes y actitudes del estudiante, se recomendará al Consejo de Facultad la admisión a los estudios de formación universitaria en educación musical con aptitudes especiales en este campo⁸⁸.

La finalización de los estudios preparatorios, permitía recibir una certificación de asistencia en la que se especificaba los ciclos cursados, la intensidad horaria y el resultado de las evaluaciones. Esta certificación era expedida por la Facultad de Artes y firmada por el Decano y el Jefe del Departamento de Extensión y Divulgación Artística⁸⁹.

⁸⁶ Resolución N° 010, febrero 10 de 1982. Facultad de Artes, Consejo de Facultad. Por medio de la cual se define el reglamento estudiantil para los programas de estudios preparatorios en música.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 2.

⁸⁸ Resolución Rectoral N° 0030. Enero 29 de 1985.

⁸⁹ Resolución Rectoral N° 308. Marzo 6 de 1981.

A partir de 1985, los estudios preparatorios en música tendrán una duración de cinco años, en períodos académicos anuales, además de reglamentar el ingreso a partir del primer año de bachillerato aprobado y 12 años de edad máxima para empezar sin conocimientos previos y la aprobación del examen especial de aptitud musical y el período de prueba.

DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN A LA FACULTAD DE ARTES: LA INSTITUCIONALIZACIÓN

LOS UMBRALES: DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y EL CONSERVATORIO DE MÚSICA 1965-1975

En el terreno fértil de la sensibilidad musical de los medellinenses, así como en la formación especializada que al respecto tenían algunos de ellos, fructificó, desde mediados de los años 60 y estrechamente vinculada con las tareas de formación en pedagogía musical y en la formación de maestros de música para la enseñanza primaria y secundaria la Licenciatura en Educación Musical, institucionalizándose en el espacio universitario antioqueño en 1965⁹⁰ y por primera vez en el país. El Conservatorio y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia asumieron dicha formación conforme a los cánones estilísticos y temáticos fijados por la tradición en la formación de las dos dependencias existentes.

“En 1954 se fundó la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia, siendo su segunda institucionalización en el espacio universitario antioqueño, después de la creada en 1926. Fue creada por el gobierno departamental mediante Decreto n° 342 del 19 de junio de 1953, para “resolver el problema de la educación secundaria en Colombia, que estriba principalmente en la falta de profesorado competente⁹¹...”. En otras palabras, “para solucionar el mayor y fundamental problema nacional: el problema de la educación, y busca como fin inmediato de su primera etapa de labores, la educación: bachillerato, escuelas normales, institutos técnicos y de comercio⁹². Inició su actividad académica el 1 de marzo de 1954 con los siguientes programas académicos: biología y química, matemáticas y física, sociales y filosofía. En 1955 se abrió idiomas y literatura” (Ríos, 2008) y posteriormente en los años sesenta los

⁹⁰ Conservatorio de Música, antecedentes históricos y evolución en general.

⁹¹ Julio César García; Juan Hurtado, “Informe de la Comisión de Rectores”, en revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Medellín, Vol. III, N° 8, 1959, p. 206.

⁹² *Ibidem*, p. 207.

programas de agropecuaria, comercial, educación física y deportes, educación musical, artes plásticas y educación religiosa (Restrepo, 1983).

Desde 1962 La Facultad de Ciencias de la Educación abrió sus departamentos de ciencias a toda la comunidad universitaria para servir el programa de “Estudios Generales”. Esta unidad se hizo cargo de la formación básica general en ciencias y humanidades. Posteriormente pasa a llamarse Facultad de Educación desde 1965. La entrega de las ciencias básicas, y las ciencias humanas puras a otras dependencias universitarias le permite a la Facultad conservar el campo de las ciencias aplicadas a la educación, y, liberada de la administración de esos departamentos, dirige su atención a la docencia, la investigación y extensión en el campo pedagógico educativo. Al no tener la Facultad de Educación que administrar directamente el saber por enseñar, reflexionó sobre el quehacer y lo que la práctica de esta ocupación suponía saber para lograr un desempeño adecuado. Esta situación pone en evidencia que la Facultad de Educación había centrado su mirada en el “qué enseñar”, descuidando el “a quién y el cómo se está enseñando” (Restrepo, 1983).

Posterior a la creación de la Facultad de Educación surge el Conservatorio de Música como entidad oficial anexa a la Universidad de Antioquia, por medio de la Ordenanza nº 21 del 29 de noviembre de 1959 y por Acuerdo nº 1 del Consejo Superior de la universidad, del 24 de febrero de 1960⁹³. El 20 de febrero de 1961 inició labores y en 1965 se inició el programa de Licenciatura en Educación Musical, definitivamente aprobado y configurado en octubre de 1968 por el acuerdo nº 23 del Consejo Directivo, en el cual se decidió así mismo otorgar los grados correspondientes a esta carrera, en cooperación con la Facultad de Educación. La fundación de esta carrera se puede leer como una “caja de resonancia” de la experiencia de formación de docentes de música y su institucionalización en otras universidades de Colombia, ya que su propósito fue

⁹³ Acta Nº 22, Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 24 de febrero de 1960.

capacitar a los profesores profesionalmente en el espacio universitario para que sirvieran la docencia en música⁹⁴ en la escuela primaria y secundaria.

La formación de licenciados en educación musical, al compás de los aires secularizadores de la vida independiente y las aspiraciones de los sectores ilustrados que miraban hacia Europa, será asumida por el Conservatorio de Música, orientado fundamentalmente a la enseñanza de algunos instrumentos musicales y del canto, estudios que se complementaban con otros contenidos generales y especializados⁹⁵. El Conservatorio se irá legitimando paulatinamente como el centro de estudios musicales por antonomasia, en su condición de institución pública regida por el Estado. Evidentemente, en el curso de los años se fue adecuando a los cambios políticos y culturales, así como a las expectativas de la sociedad; un indicio de la sucesiva transformación de sus funciones y de la percepción de la música fueron sus diferentes denominaciones: Conservatorio de Música (1960), Escuela de Música y Artes Representativas (1975), Departamento de Música (1980).

Consecuente con el propósito de lograr el progreso de las Artes Musicales, a lo largo de todos esos años, el Conservatorio tuvo una amplia presencia en la sociedad medellinense. Muchos de los nombres de músicos reconocidos por sus cualidades interpretativas o de composición, representativos de diversos movimientos culturales, independientemente de que se hubieran formado ahí, o bien en otras instancias del país o del extranjero, convergieron en el Conservatorio: Joseph Matza, Edo Polánek, Helmunth Trefzt, Gino Pacciau, Giusepi Gorgni y Jonas Kaseliunas, sólo por mencionar algunos (Marín, 2006).

Influido desde su misma concepción por las tradiciones musicales europeas, particularmente italianas, francesas y alemanas, las cuales dominaron los ambientes del siglo XIX y XX, el Conservatorio poco participó en las búsquedas artísticas que expresaran lo nacional propiamente dicho (Posada, 2005). Su

⁹⁴ Acuerdo N° 23, Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia, Octubre de 1968.

⁹⁵ Conservatorio de Música, antecedentes históricos y evolución en general.

proyección se realizó en distintas formas: organización de conciertos, conferencias, cursos, festivales internacionales, recitales, integración de conjuntos instrumentales y de coros, creación de la Orquesta Sinfónica y la Banda Sinfónica (Yepes, 1998). Por otra parte, siendo un centro planteado para una formación musical elevada tendiente a superar lo que se consideraba improvisación, con el tiempo, sobre todo desde mediados del siglo XX, también se dirigió a los centros musicales que atendían a amplias poblaciones, así como a proponer principios de pedagogía musical que incidieran en el mejoramiento de la educación artística del país.

La Licenciatura en Educación Musical se propuso formar los maestros de la escuela primaria y secundaria, uno de los logros más importantes de Margoth Arango de Henao durante los doce años que estuvo al frente del Conservatorio de Música y en cuya consolidación inicial trabajaron de manera relevante Consuelo Echeverri de Escobar, Rocío Vélez de Piedrahíta, Jairo Yepes, Marta Agudelo de Maya y el compositor chileno Mario Gómez Vignes (Yepes, 1998).

Ciertamente, las transformaciones en la vida y proyección del Conservatorio de Música como de la Facultad de Educación en gran parte se pueden entender en el contexto de los cambios que experimentaban las instituciones educativas y culturales del país, sus discursos y sus prácticas, necesariamente influidos por los aires de cambio que se avizoraban. Aquellos que se dedicaban al arte y la educación modificarían sus propias concepciones al respecto, los contenidos y formas de expresión de sus obras, el papel social que se le atribuía. La consigna para los intelectuales, que cada vez se consolidaba con mayor fuerza, era volcarse a la realidad nacional, reconocerla, recuperarla, transformarla (Restrepo, 1983).

Ahora bien, en relación con los fines del estudio, la Institucionalización de la Licenciatura en Educación Musical en el Conservatorio de Música y en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, destaca dos importantes

acontecimientos:

Primero. De una institución pública por excelencia, regulada y financiada por el Estado, abocada específicamente a mejorar la formación de los maestros de música de la enseñanza primaria y secundaria, en la que se delega la profesionalización de los docentes y, conforme pasaron los años e irrumpieron las masas, también la educación artístico–musical dirigida a otras poblaciones de maestros del Departamento⁹⁶. Esto significó para el Conservatorio y la Facultad de Educación, en el curso de los años posteriores, por una parte, asumir la cultura oficial y las políticas públicas en relación con la música y la educación; por otra, tener el apoyo y la tutela de la Universidad en estas tareas, con todas sus implicaciones, su vasta proyección e incidencia en los diversos escenarios regionales y nacionales. Segundo. De instituciones adscritas a otras dependencias del Estado pasan a depender de la Universidad de Antioquia. Esto fue decisivo en la vida de ambas instituciones, ya que, como resultado de su reestructuración, quedaron bajo la dirección del rector de la universidad y la regulación del máximo cuerpo colegiado, el Consejo Universitario.

El Conservatorio de Música participó durante estos años del régimen de vida de la naciente Facultad de Educación, sometido a otras regulaciones y a otros problemas. En su comunidad académica, sin embargo, tenían lugar diversas tradiciones que se recreaban constantemente: en cuanto a la orientación de la preparación del licenciando en educación musical, algunos apelaban a la más alta formación del músico instrumentista, cantante o compositor, y otros se orientaban de manera preferente a la enseñanza. En cuanto a la orientación del contenido y forma de la música propiamente dicha, en medio de un ambiente musical propio de los ilustrados, al lado de las tendencias europeizantes, y desde ellas, se había

⁹⁶ Informe nº 002. Director encargado del Conservatorio de Música, Mario Gómez Vignes, Medellín, enero 30 de 1972.

empezado a construir la música en un formato de música erudita, que estaría en la base de las búsquedas en torno a lo que sería una Escuela de Música propiamente dicha.

Las críticas a las prácticas que prevalecían en el ambiente en relación con el hacer música tenían como telón de fondo las posturas que emergían en relación con las tradiciones musicales y el papel social no sólo del educador sino del músico, de ahí que las formas y contenidos de enseñanza en el Conservatorio, institución formativa por excelencia, cambiaran con las necesarias e ineludibles reformas que se dieron posteriormente. Se constituyó, incluso comisiones para darle curso, entre los que estaba el mejoramiento de la vida académica en sus diferentes aspectos, desde planes de estudio hasta calidad del profesorado, y la realización de eventos musicales.

Conforme avanzaba, nuevas decisiones se llevaban a la práctica en relación con la Licenciatura en Educación Musical en el Conservatorio: durante esos años la ciudad de Medellín fue la organizadora y sede de eventos de gran relevancia para la vida de las Artes Musicales en el país, la III Conferencia Interamericana de Educación Musical, en 1968, con el patrocinio de la Organización de Estados Americanos (OEA) y los primeros seminarios de metodologías de enseñanza musical Orff, Walter Kolneder⁹⁷, Kodály, y musicoterapia (Marín, 2006).

Institucionalizada en el espacio universitario la Licenciatura en Educación Musical, definió su que hacer a partir de cinco objetivos⁹⁸:

1. Organizar, supervisar y orientar nuevos programas de Licenciatura en Educación Musical en todas las universidades colombianas que estén en capacidad de realizarlos.

⁹⁷ Acta n° 103. Junta Directiva del Conservatorio de Música. Medellín, agosto de 1968.

⁹⁸ Plegable promocional de la Licenciatura en Educación Musical, 1968.

2. Capacitar profesorado en ejercicio o estudiantes de normal para dictar clases de música, orientándolos según la metodología actual, dentro de un determinado nivel escolar.
3. Llevar la música desde la escuela primaria hasta la Universidad, e incorporar en los pñsumes actuales actividades que incluyan no sólo el necesario contacto estético que toda educación integral requiere, sino las ventajas formativas que depara la educación musical.
4. Colaborar en la formación de coros y toda clase de conjuntos instrumentales tendientes a elevar el nivel cultural y recreativo en el país.
5. Prestar su colaboración a los planes que el Ministerio de Educación prospecta para los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM), para los cuales no existía hasta ahora profesorado preparado a nivel universitario, para la docencia musical.

LUCES Y SOMBRAS: DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DE MÚSICA Y ARTES REPRESENTATIVAS (EMAR) 1975-1980

La licenciatura en Educación Musical continúa su trayecto y desarrollo en asocio con la Facultad de Educación y ahora con la recién creada EMAR (Escuela de Música y Artes Representativas) por Acuerdo del 24 de febrero de 1975. Esta importante transformación del Conservatorio de Música en 1975 consolidó la fusión de éste con los cursos y talleres de teatro, debido al naciente programa universitario de teatro (Yepes, 1998); sin duda se evidencia como un trayecto de transición hacia la fundación de la primera Facultad de Artes del país en 1980.

Durante esta etapa, la EMAR luchó por su existencia y defensa conceptual, ya que las críticas al nuevo proyecto formativo veían en él la mano negra del imperialismo yanqui o bien la del “socialimperialismo” soviético; de otros frentes de izquierda, en los cuales el propósito se consideraba loable pero había que radicalizarlo y sobre todo apropiárselo. La pregunta de algunas directivas era ¿para qué? La respuesta de todos los gestores, a todos, era que las artes debían tener en la Universidad la misma presencia y ser tratadas con el mismo rigor que cualquier disciplina intelectual, con el fin de formar profesionales independientes, individuos que asumían su rol de ciudadanos desde la práctica del arte, con una sólida formación humanística y política sin exclusiones, que sólo podía ofrecer la Universidad, y en particular la pública, pero como individuos, no como miembros de colectivos unificados por ideologías políticas (Yepes, 1998)

Durante este período no fue fácil comprender el papel de la Universidad, a la que le correspondía formar sujetos autónomos, independientes, individuos que escogen luego, libremente, el modo de producción de su arte que consideren posible y conveniente y la afiliación ideológica y partidista, si se quiere, más acorde con su práctica (Yepes, 1998). El docente de música no debía consagrar los viejos modelos de producción y de docencia artística, sólo la formación en el oficio, la sola técnica del arte para un ejercicio aficionado en la academia.

La Universidad decidió que el programa de Licenciatura en Educación Musical integrara en su pensum cursos de humanidades, que siempre habían estado ausentes de su formación, como teoría del conocimiento, español, un idioma electivo, historia de Colombia, lingüística, semiótica y análisis literario, además de historia de la música y suprimir los estudios preparatorios, con la consideración de que la educación en la Universidad era sólo para cursar estudios superiores (Ríos, 2006)

El momento es sumamente complejo en la vida política y cultural de la Universidad. En un clima de criticismo social directivas y profesores pensaron en alternativas que permitieran racionalizar costos administrativos, recursos locativos y humanos, de tal manera que fuera muchos más eficiente el manejo de las instituciones y la oferta educativa para los estudiantes. Como fruto de esas reflexiones, en el año 1975 se presentó al Consejo Superior de la Universidad una propuesta que solicitaba la creación de una estructura que reuniera las dependencias que tenían que ver con las artes, y fusionara la EMAR y el Instituto de Artes Plásticas.

Durante esta etapa la EMAR hizo parte de los encuentros sobre investigación de la educación musical en Colombia realizados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), además de realizar el Curso Internacional de Educación Musical, un programa de adiestramiento en educación musical para el Departamento de Antioquia y desarrollo cultural auspiciado por la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia. El curso de perfeccionamiento incluyó asignaturas como: Metodología especial I y II, educación ritmo-auditiva, ritmopedia, práctica coral, etnomúsica y folklore⁹⁹.

⁹⁹ Certificado otorgado a Ana María Henao Calderón por su participación en el Curso Internacional de Educación Musical, Medellín, marzo de 1975.

Uno de los aspectos que contribuyó al desarrollo de la etapa sociologista o del criticismo social en la Facultad de Educación fue sin duda alguna la competencia profesional en el mercado y de actitud hacia los programas paralelos, a los cuales se les consideró saberes más científicos y mejor cualificados, que los ofrecidos por la Facultad. Un claro ambiente de rechazo a las fundaciones extranjeras y a su pragmatismo, al proyecto de reforma universitaria, al estatuto docente y de preocupación por la competencia en otras profesiones y programas (Restrepo, 1983).

Los cambios curriculares en la Facultad de Educación fueron mínimos, y los pocos que se concretaron se vieron neutralizados por el sociologismo vigente, que desdibujó el objeto propio de esas asignaturas. La atmósfera académica se saturó del componente crítico, del espontaneísmo pedagógico, de una libertad de cátedra, hasta el punto en que los programas perdieron su objeto de estudio propio de la disciplina enseñada. Se descuidó lo pedagógico en aras de su sobre determinación social e ideológica. El criticismo predominante bien o mal analizado destacó a Marx, Mao y Althusser principalmente, y otro que habría de florecer más tarde y que preparó el auge de la epistemología y la investigación histórica, y tuvo como teóricos a Bachelard, Foucault, Canguilhem, Freud, Piaget, Illich, Establet, Baudelot, Bordieu y Passeron. (Restrepo, 1983).

LA AUTONOMÍA: LA FACULTAD DE ARTES 1980-1993

En estos ambientes, que necesariamente se proyectaron en diversas dimensiones y esferas de la vida social y cultural, irrumpe un nuevo proyecto de Facultad donde el centro lo ocuparían las artes. El asunto es, por demás, complejo, y constituyó, a partir de entonces, una nueva institucionalidad, susceptible de ser leída desde diferentes ángulos y mediaciones que van de una conquista institucional hasta una concesión de las autoridades presionadas por conflictos no resueltos. Sin embargo, los universitarios depositaron en ella las posibilidades de abrir un horizonte académico en el que fuera posible formarse en el campo de las artes. Las dificultades que habría de enfrentar esta nueva institución fueron enormes, pues su despliegue se inscribió en el centro de los debates y las querellas entre una formación que se quería de alto nivel y las políticas educativas de un Estado que constataba día a día la enorme tarea de responder a la educación de las masas dispersas en el país, entre quedar inmersa en las políticas centralizadoras del Estado o arriesgarse a quedar a la deriva, librada a sus propias posibilidades.

“La educación superior pasaba por un momento de crisis. El nivel académico era muy bajo debido a la proliferación de universidades privadas, que surgían sin ningún tipo de control estatal, y cuya crisis afectó de manera directa a las facultades, pues se comenzaron a manifestar problemas como la disminución de alumnos, el desempleo docente y la disminución de la calidad académica.” (Jiménez, 2002).

Augusto Franco, quien fue rector de la Universidad Pedagógica entre 1979 y 1984, impulsó la reforma conocida como el Decreto 080 de 1980, que tenía por objeto “controlar y organizar un sistema de educación superior que ante el país tenía la imagen de desorganizado y disperso, ocasionado por el crecimiento desmesurado de las instituciones de carácter privado” (Jiménez, 2002). Este decreto instauró los tres fundamentos de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Como era de esperarse, muchas fueron las protestas en torno a las implicaciones

académicas de la reforma, que prácticamente subsumían la autonomía universitaria a la primacía de lo administrativo.

Para la Universidad de Antioquia, la emisión del Decreto coincidió con uno de los cierres más largos del período, que se prolongó casi por un año, desde mediados de 1980 hasta bien entrado 1981, lapso durante el cual las directivas de la época se dedicaron a convertir en normas los principios tutelares del Decreto 080 de 1980. En el espíritu de esta reforma, se dictó el nuevo Estatuto General de la Universidad, mediante el Acuerdo 13 de 1980 del Consejo Superior.

Es paradójico pero para este grupo de directivos y docentes interesados en la creación de una nueva facultad que agrupara las dependencias que tenían que ver con las artes en el espacio universitario (Ríos, 2006), muy a pesar de que dicha propuesta fue considerada en su momento como “una de las nefastas imposiciones del PNUD sobre el gobierno y la Universidad”, de nuevo la comisión conformada por los mismos nombres de la primera (Gustavo Yepes, Harold Martina, Mario Yepes, Aníbal Vallejo Rendón y Beatriz Restrepo Gallego, con excepción de Harold Martina, a los cuales se agregaron los de Hernán Rojo Fernández y Javier Escobar Isaza, ven la coyuntura actual como una oportunidad para visibilizar la necesidad de la formación artística profesional, vincular las artes como programas académicos al mismo rango que las disciplinas tradicionales, ya no como una ocupación marginal, no productiva, no asociada con el proceso de desarrollo económico, ni con la formación de su imaginario como pueblo. (Yepes, 1998).

Entre los motivos de la propuesta se destaca el uso racional de los recursos materiales y humanos para garantizar un carácter interdisciplinario y posibilitar la existencia de un centro coherente en el que se planteen a nivel teórico y práctico las políticas relacionadas con las artes y la sociedad¹⁰⁰. Finalmente la segunda propuesta tuvo respuesta el 3 de marzo de 1980, y mediante el oficio n° 112 de la Rectoría de la Universidad autorizó al director de la EMAR, y al director del

¹⁰⁰ José Iván Escobar B. Proyecto para la creación de una Facultad de Artes, archivo histórico de la Facultad de Artes, copia mecanografiada, Medellín, Universidad de Antioquia.

Instituto de Artes Plásticas, para que instalaran un comisión formal que elaborara y presentara el proyecto (Ríos, 2006).

La Facultad fue creada mediante Acuerdo Superior nº 5 del 21 de agosto de 1980 con tres departamentos: Música y Artes Representativas, Artes Plásticas y Extensión y Divulgación Artística. Las artes entran así en Antioquia al mundo universitario en igualdad de condiciones que las otras carreras y con una gran expectativa de todos los estamentos, muchos de los cuales no estaban convencidos de la conveniencia de la medida, ni de que la Universidad tuviera que impartir docencia en campos “tan poco científicos” como los del arte (Ríos, 2006).

La licenciatura en Educación Musical, después de muchos debates en el Consejo Académico, deja de ser un programa administrado en cooperación con la Facultad de Educación y la EMAR, y adquiere su autonomía para ser administrado por la recién creada Facultad de Artes (Marín, 2006). Aunque el programa de licenciatura se vincula a la Facultad de Artes, las asignaturas correspondientes al área de formación docente se continuaron ofreciendo en la Facultad de Educación desde 1981¹⁰¹, con el argumento de que era necesario actualizar las licenciaturas en educación de acuerdo con el desarrollo del país, de la ciencia y del saber pedagógico, además de que la calidad de la enseñanza en los niveles preescolar, primario y medio demandaban un docente más especializado y capacitado para la investigación y la educación permanente, asuntos que la recién creada Facultad de Artes no podía asumir.

Durante esta etapa final del programa de Licenciatura en Educación Musical, la llamada “especialización” en Educación Artística fue posible, como alternativa para quienes, habiendo obtenido su título en la Facultad de Artes, pudieran obtener el título de Licenciatura en Educación y realizaran los estudios correspondientes a los campos pedagógico-didáctico y socio-educativo, estudios que tendrían una

¹⁰¹ Proyecto de Acuerdo. Medellín, mayo de 1981.

duración de dos a tres semestres, situación que hizo necesaria la excepción del Art. 171 del Reglamento Estudiantil¹⁰².

La Licenciatura en Educación Musical funcionó hasta 1993, cuando por medio del Acuerdo Superior 274 de noviembre 29 de 1993 y considerando que la Ley 30 de 1992 establece que las universidades son autónomas para definir sus programas y que el Consejo Académico aprobó el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Musical Escolar mediante el Acuerdo Académico 167 de marzo 24 de 1992, acuerda crear el nuevo programa de licenciatura y delegar su administración a la Facultad de Artes, a la que compete la administración de los programas de música.

¹⁰² Acta de Acuerdo entre la Facultad de Artes y la Facultad de Educación para la reforma de los programas compartidos. Medellín, noviembre 3 de 1988.

CONCLUSIONES

Puede concluirse que la institucionalización y profesionalización de la docencia musical en Antioquia marcó un avance significativo para la educación y el arte en nuestro país, pues a partir de dicho acontecimiento otras universidades del país acogieron el programa de Licenciatura en Educación o Pedagogía Musical; a partir de ellas continúa el proceso de configuración del campo de la educación musical colombiano, como proceso de formación.

La consolidación de la Licenciatura fortaleció la idea y la necesidad de unificar los esfuerzos de autoridades, profesores de música, artistas y músicos que marcaron la pauta del trabajo educativo y artístico posterior. Se desencadenó así la necesidad de revisar las técnicas de enseñanza musical que serían pertinentes para la formación del educador musical.

La labor desplegada antes y durante la creación del programa de licenciatura fue decisiva para la apertura y despegue de los nuevos programas universitarios de música en la Facultad de Artes. Artistas y académicos se dieron cuenta de la importancia, la pertinencia y necesidad de los estudios profesionales en música en la Universidad.

La formación de licenciados en artes ganó espacio y reconocimiento, prosigue la sistematización de la enseñanza, se empezaron a definir los contenidos generales de las asignaturas y se habló de formar artistas profesionales.

La institución contó con un grupo de profesores con conocimientos específicos de las asignaturas que impartían, lo cual fue alejando paulatinamente el programa de la improvisación para acercarse a la especialización. A la par, se abrieron los debates sobre los diferentes métodos de enseñanza musical escolar, que capacitaba a los maestros para dar clases en las escuelas primarias y secundarias.

El espacio que ganó la educación musical no sólo tuvo que ver con su reconocimiento como actividad docente, sino también con el hecho de que su práctica obtuviera el rango de profesión.

Se evidencia una dualidad en la formación de los docentes de música. Las tensiones, las ambigüedades y las expectativas entre el deseo de ser músico y docente de música.

Un buen número de sus estudiantes y egresados han destacado no sólo en el ámbito de la docencia, sino también en los de la ejecución, interpretación, promoción cultural, difusión e investigación de la música. Algunos de ellos, protagonistas de proyectos artísticos y académicos, muchos otros han hecho de la práctica educativa en música una forma de vida, al dedicarse a la docencia y transmitir sus conocimientos a niños, jóvenes y adultos cuyas aspiraciones no han sido realizarse profesionalmente en este ámbito.

Las conclusiones son múltiples y se transforman a medida que la institución y el profesional de la educación musical siguen adelante, redefiniéndose; lo importante es que no se pierda de vista que entre sus tareas debe figurar la reflexión sobre las formas de transmitir la cultura, sin olvidar que las prácticas que se generan en una institución educativa son responsables de las historias que se tejen, de la memoria que se transmite, de las expectativas que se difunden y de las imágenes del futuro que se propician.

REFLEXIONES FINALES

A continuación menciono, sin pretensión de ser exhaustivo, algunos problemas y tensiones que vislumbro en los análisis y que falta por abordar en el campo de la investigación educativa y musical, específicamente, aquellos que desde mi punto de vista podrían ser interesantes y útiles para la comunidad.

No se han estudiado lo suficiente la relación pedagogía y música a partir de las tensiones entre los sujetos, las instituciones y los saberes (Barragán, 2004). Varias cosas van a caracterizar la educación musical en todos los discursos que se despliegan desde su institucionalización en la Universidad. La primera es la tensión entre el saber específico, la música, cuyo lugar más visible fue el Conservatorio, la EMAR y el Departamento de Música, quienes formaron los docentes en ésta área, y la pedagogía, que opera como un saber mediador en el proceso de la formación de los docentes musicales y en el proceso de enseñanza del saber específico y que comienza a ser visible en la Facultad de Artes, que entra en discusión con la Facultad de Educación como única depositaria del saber pedagógico.

La segunda tensión es la dispersión del sujeto de la enseñanza de la música, que se va a nombrar de muchas maneras en los discursos de este momento, a saber: músico profesor, pedagogo musical, músico pedagogo y educador musical; lo que a su vez produce una tensión entre el educador musical y el músico, fundamentalmente porque en el campo de la formación del educador musical no están suficientemente delimitadas las relaciones entre el campo de la formación específica y el campo de la formación pedagógica; igual pasa con las prácticas de estos sujetos, de manera que el músico también termina enseñando y el educador musical se forma como músico que tiene licencia para enseñar.

La tercera tensión se da entre las instituciones formadoras de docentes en música, el Conservatorio, la EMAR, el Departamento de Música y la Facultad de Educación que tiene el programa de formación docente en educación musical.

Al analizar diferentes planes de estudio se evidencia la existencia de un predominio de asignaturas con un marcado carácter teórico por sobre aquellas cuya actividad fundamental es el “hacer música”. Esta tendencia, sin pretender en absoluto desmerecer la importancia que la preparación teórica tiene en la formación profesional, impide, por una parte, un desarrollo de las posibilidades expresivo-musicales del futuro docente y, por otra, co-ayuda en forma determinante en el enfoque teórico que el docente da a su asignatura en la educación musical en las escuelas y colegios.

Otro aspecto importante que aún no sido analizado es el desarrollo de la musicalidad asociado al aprendizaje o formación del docente como instrumentista. Lo que menos se puede esperar de un profesor es que maneje con propiedad un instrumento que le permita estar permanentemente haciendo música y como auxiliar valioso en el ejercicio de su función profesional. Los planes de estudio analizados demuestran una preocupación evidente por introducir al estudiante en el conocimiento de las técnicas y metodologías de ciertos instrumentos que calificaré como “pedagógicos”: el piano, la flauta dulce, la guitarra, la pequeña percusión entre otros.

Otra tensión importante está referida a que la gran mayoría de los estudiantes de licenciatura ingresan al programa atraídos más por la música que por la pedagogía, situación que no me parece censurable, pues la llamada “vocación pedagógica”, en el caso particular que analizo, puede ser despertada, estimulada y desarrollada.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Lora, María Esther. (2008). *Preludio y fuga*. México: issue

Aguirre Lora, María Esther. (1998). *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés.

Aguirre Restrepo, L. (2006). *Antecedentes históricos de la Facultad de Artes*. En, Facultad de Artes 25 años formando en arte y cultura (pp. 13-37). Medellín: Universidad de Antioquia.

Barragán Castrillón, B. (2004). *La formación de docentes en la relación pedagogía y educación artística*. Informe de investigación. Medellín: Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Barragán Castrillón, B. (2006). *El campo epistemológico de la educación artística*. En, Cuadernos de arte y pedagogía (pp. 6-14). Medellín: Universidad de Antioquia

Barragán Castrillón, B. (2006). *Formación de docentes en la relación pedagogía y educación artística*. En, Revista textos (pp. 121-135). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Bourdieu, Pierre. (1990). *Sociología y cultura*. México.

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. En, Estudios sobre la educación superior en Colombia. ASCUN.

Elliot, Philip. (1975), *Sociología de las profesiones*, Trad. De Esther Seivane Vásquez, Madrid: Tecnos (Ciencias Sociales).

Facultad de Artes. *Facultad de Artes 25 años formando en arte y cultura*. (2006) Medellín: Universidad de Antioquia.

Fandiño Franky, J. M. (2001). *Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana*. En, Revista educación y educadores (pp. 109-116). Bogotá.

- Foucault, M. (1996). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freidson, Eliot. (2001). *La teoría de las profesiones. El estado del arte*. En *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXIII, Núm. 93, México, CESU-UNAM, pp. 28-43.
- García Ospina, Norbey. (1998). *Medio siglo abriendo caminos*. En, Universidad de Antioquia: *Historia y presencia* (pp. 79-91). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hemsey de Gainza, V. (1999). *La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX, realidad y perspectivas*. En, *Revista doce notas*. Madrid.
- Herrera, M. C. (2002). *Historia de la educación en Colombia la república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*. Bogotá.
- Jiménez Becerra, Absalón y Figueroa, Helwar. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín Álvarez, Haydeé. (2006). *Del conservatorio al departamento de música*. En, Facultad de Artes 25 años formando en arte y cultura (pp. 45-51). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Norbert, Elias. (1991). *Mozart, Sociología de un genio*, edición de Michael Schröter; trad. María Fernández Villanueva y Oliver Strunk, Madrid, Península.
- Ochs, Kimberly. (2007). *Procesos de préstamos educativo en un contexto histórico*. Trad. Andrés Klaus Runge Peña.
- Orozco Silva, Luis Enrique. (1979). *Arqueologismo como método para un análisis de las ideologías*, en *Cuadernos de Filosofía y Letras*, Vol. 2, Nº 2, Bogotá, 1979.
- Popkewitz, Thomas S. Pereyra, Miguel A y Franklin, Barry M. (2003) *Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción*, en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Pomares, México.

Posada, Berta Lucía. (2005). *Una educación que ignoró nuestro sentir*. En, Artes la revista (pp. 64-71). Medellín: Universidad de Antioquia.

Ramos Villalobos, Roxana Guadalupe. (2009). *Una mirada a la formación dancística mexicana 1919-1945*. Medellín: Grapondi de México, S. C.

Real Villareal, M. A. (2004). *Sociología de la profesión de graduado social*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Restrepo Gómez, Bernardo. (1983). *Los 30 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Restrepo Posada, Daniel. (2005). *Apuntes para una historia de los discursos musicales en Medellín*.

Revista Musical. (1900). *Periódico de música y literatura*. Medellín: imprenta del Departamento, año I – Vol. I.

Ríos Beltrán, R. (2006). *La relación “conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares” en la formación de maestros colombianos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Ríos Beltrán, R. (2008). *Las ciencias de la educación en Colombia 1926-1954*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, colección pedagogía e historia.

Ríos Madrid, M. (2006). *Cronología*. En, Facultad de Artes 25 años formando en arte y cultura (pp. 159-185). Medellín: Universidad de Antioquia.

Ríos Madrid, Mariela (2006). *La creación de la Facultad de Artes*. En, Facultad de Artes 25 años formando en arte y cultura (pp. 91-104). Medellín: Universidad de Antioquia.

Spencer, Herbert. *Origen de las profesiones*, trad. De A. Gómez Pinilla, Valencia, Editores F. Sempere y Compañía.

Tenti, Emilio. (1988). *El arte del buen maestro*. México, Pax.

Tezanos, Araceli. (2006). *El camino de la profesionalización docente*.

VÁRELA, J.P. (1874). *La educación del pueblo*. Montevideo: Tipografía de la Democracia.

Yepes Londoño, Mario. (1998). *Las artes se hacen universitarias*. En, Universidad de Antioquia: Historia y presencia (pp. 31-44). Medellín: Universidad de Antioquia.

Zorro Sánchez, J. (2007). *Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia*. En, Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico.

Zozaya, Virginia Patricia. (2006). Las redes y las transferencias de conocimiento.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Universidad de Antioquia.

FUENTES PRIMARIAS

Acta de acuerdo entre la Facultad de Artes y la Facultad de Educación para la reforma de los programas compartidos, 1988.

Acta de Acuerdo N° 22, por el cual se crea el Conservatorio de Música de Antioquia como entidad anexa a la Universidad de Antioquia, 1960.

Actas del Consejo Académico y Consultivo de la Escuela de Música y Artes Representativas, 1975-1977.

Actas del Consejo Directivo del Conservatorio de Música, 1963-1974.

Acuerdo Académico N° 167. Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, 1992.

Acuerdo N° 23. Consejo Directivo de la Universidad de Antioquia, por el cual se crea la Licenciatura en Educación Musical, 1968.

Acuerdo Superior N° 274, 1993.

Betancur, Jorge. Londoño, María Eugenia. González, Luis Eduardo. (1980). *Estudio de la Realidad Musical en Colombia*, primera parte: instituciones de enseñanza superior y similares. Bogotá: COLCULTURA-PNUD-UNESCO.

Bindhoff de Sigren, Cora. (1960). *Conferencia Bienal de la Asociación Nacional de Educadores en los EE. UU. En, Revista Musical Chilena*. (pp. 113-117). Chile: Universidad de Chile; Facultad de Artes.

Boletín Interamericano de Educación Musical. N° 7-12, INTEM, 1986-1989.

Catálogos Universidad de Antioquia, 1968-1973.

Conservatorio de Música, antecedentes históricos y evolución en general.

Decreto 2277 de 1979.

Decreto Ley 80 de 1980.

Duarte, Jesús Hernán. (1985). *Aproximación al estado actual de la cultura musical en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Folleto promocional de la Licenciatura en Educación Musical, 1968.

Henao, Ana María. (1975). *Certificado de estudios, Curso Internacional de Educación Musical*. Medellín.

Henao, Ana María. (1976). *Certificado de estudios, V Curso Interamericano de Perfeccionamiento de Personal Docente en Educación Musical a Nivel Primario, Secundario y Superior*. Argentina.

Informe de actividades de la Facultad de Artes, 1980.

Informe N° 002. Dirigido al Comité de Admisiones de la Universidad de Antioquia, 1972.

Lawler, Vanett. (1963). *Formación del educador musical. En, Revista Musical Chilena.* (pp. 57-62). Chile: Universidad de Chile; Facultad de Artes.

Ley 24 de 1976. Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de licenciado en ciencias de la educación, en sus diferentes especialidades.

Plan de estudios, Conservatorio de Música. Licenciatura en Educación Musical, 1973.

Plan de estudios, Conservatorio de Música. Licenciatura en Educación Musical, 1971

Plan de estudios, EMAR. Licenciatura en Educación Musical, 1970.

Programa de didáctica especial de la música.

Programa de expresión corporal I y II, 1975.

Programa de expresión corporal, 1976.

Programa de flauta dulce, 1974.

Programa de metodología especial I, 1975.

Programa de metodología especial I, 1976.

Programa de metodología especial II, 1975.

Programa de metodología especial II, 1976.

Proyecto de acuerdo para reglamentar el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Musical, 1981.

Proyecto de acuerdo por medio del cual se crea la Facultad de Artes, 1980.

Resolución Nº 010, Consejo de la Facultad de Artes, 1982.

Resolución Nº 2, 1961.

Resolución Rectoral N° 0019, 1985.

Resolución Rectoral N° 0030, 1985.

Resolución Rectoral N° 308, 1981.

Resolución Rectoral N° 309, 1981.

Revista Musical Chilena N° 56, 59, 64, 70, 71, 77, 87, 88. Chile: Universidad de Chile; Facultad de Artes.

ANEXO

CUADRO DE AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS

DIRECTORES DEL CONSERVATORIO DE MÚSICA (1960 – 1975)	
Darío Gómez Arriola	1960
Rodolfo Pérez	1961 – 1962
Harold Martina	(1968 - 1965) (1970 – 1971)
Margoth Arango de Henao	1965 – 1970
María Victoria Vélez	1971
Mario Gómez Vignes	1971
Blas Emilio Atehortúa	1972 - 1973
Jairo Yepes	1973 – 1975
Gustavo Yepes	1975 – 1976
María Eugenia Londoño	1976
Marco Aurelio Toro	1976

DIRECTORES DE LA EMAR (1975 -1980)	
Gustavo Yepes	1975 – 1976
Marco A. Toro	1976 - 1977
Hernán Rojo	1977 - 1980

DIRECTORES DEPARTAMENTO DE MÚSICA FACULTAD DE ARTES (1980 – 1993)	
Mario Yepes	1980
Margarita Velásquez	1981
Rodolfo Pérez	1983
Roberto Fernández	1985
Darío Rojas	1987
María Clara Misas	1989
Víctor Viviescas	1989
Cecilia Espinosa	1990
Santiago Correa	1991
Haydee Marín	1991-1994

