

# La valoración de J. S. Bach en la educación musical colombiana a nivel superior: de modelo endiosado a sujeto provincializado \*

The valuation of J. S. Bach in Colombian music education at the higher level: From deified model to provincialized subject

A valorização de J. S. Bach na educação musical colombiana de nível superior: de modelo deificado a disciplina provincializada

Juan Sebastián Ochoa \*\*

Universidad de Antioquia, Colombia

juan.ochoa5@udea.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-5061>

DOI: <https://doi.org/10.15332/21459169.7722>

Recibido: 23 mayo 2022

Aceptado: 27 julio 2022

Francisco Castillo G \*\*\*

Universidad Distrital, Colombia

fjcastillog@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3897-8050>

## Resumen:

El texto busca indagar acerca de la valoración que se hace de Johann Sebastian Bach en la educación musical a nivel universitario. Para ello, se analizó el papel que se le da a la obra del compositor en la enseñanza de instrumentos de cuerda tradicionales de la zona Andina colombiana, instrumentos que hacen parte de una tradición musical diferente a la centroeuropea. A partir de algunos aportes de la teoría poscolonial, especialmente de la noción de provincializar Europa, propuesta por Dipesh Chakrabarty, los autores plantean la necesidad de provincializar al más mencionado de los considerados grandes compositores y, en general, a la tradición musical centroeuropea. En relación con la metodología, se realizaron encuestas a estudiantes y docentes de instrumentos, como el charango, tiple y bandola andinas, pertenecientes a dos universidades colombianas, con la intención de indagar qué tanto se usa o no la música de Bach en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, más importante aún, qué justificaciones se esgrimen para ello. Los resultados muestran que el peso simbólico de la obra de Bach sigue siendo muy fuerte, incluso en la enseñanza de instrumentos muy alejados de la tradición centroeuropea, por lo cual se propone una provincialización de Bach y su obra para pensar su uso de una forma más crítica.

**Palabras clave:** Bach, teoría poscolonial, bandola, tiple, charango, provincializar, educación musical.

## Abstract:

The text seeks to inquire about the valuation of Johann Sebastian Bach in music education at the university level. To this end, the role of the composer's work in the teaching of traditional stringed instruments from the Colombian Andean region, instruments that are part of a musical tradition different from the Central European one, was analyzed. Based on some contributions of postcolonial theory, especially the notion of provincializing Europe, proposed by Dipesh Chakrabarty, the authors propose the need to provincialize the most mentioned of the great composers and, in general, the Central European musical tradition. In relation to the methodology, surveys were conducted with students and teachers of instruments such as the Andean charango, tiple and bandola, belonging to two Colombian universities, with the intention of finding out how much Bach's music is or is not used in the teaching-learning process and, more importantly, what justifications are given for it. The results show that the symbolic weight of Bach's work is still very strong, even in the teaching of instruments far removed from the Central European tradition, which is why we propose a provincialization of Bach and his work in order to think about its use in a more critical way.

**Keywords:** Bach, postcolonial theory, bandola, tiple, charango, provincialization, music education.

## Resumo:

O texto busca investigar a valorização de Johann Sebastian Bach na educação musical em nível universitário. Para tanto, foi analisado o papel atribuído à obra do compositor no ensino de instrumentos de corda tradicionais da região andina colombiana, instrumentos

## Notas de autor

\*\* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Profesor de la Facultad de Artes, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [juan.ochoa5@udea.edu.co](mailto:juan.ochoa5@udea.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-5061>

\*\*\* Candidato a doctor en Arte y Arquitectura. Profesor de la Facultad de Artes ASAB - Universidad Distrital. [fjcastillog@udistrital.edu.co](mailto:fjcastillog@udistrital.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3897-8050>

que hacen parte de una tradición musical diferente de la centro-europea. Con base en algunas contribuciones de la teoría pos-colonial, especialmente la noción de provincialización de Europa, propuesta por Dipesh Chakrabarty, los autores proponen la necesidad de provincializar lo más mencionado de los grandes compositores e, en general, la tradición musical de Europa Central. Con relación a la metodología, se realizaron pesquisas con alumnos y profesores de instrumentos como charango, tiple y bandola andinos, pertenecientes a dos universidades colombianas, con la intención de descubrir lo cuanto a la música de Bach es o no utilizada en los procesos de enseñanza-aprendizaje e, más importante, cuáles son las justificativas para ello. Los resultados muestran que el peso simbólico de la obra de Bach continúa siendo muy fuerte, incluso en el enseñanza de instrumentos alejados de la tradición centro-europea, razón por la cual se propone una provincialización de Bach y de su obra para pensar su uso de forma más crítica.

**Palabras-clave:** Bach, teoría pos-colonial, bandola, tiple, charango, provincialización, educación musical.

## Introducción

A comienzos de abril de 2020 se hizo tendencia en redes sociales publicar una idea polémica y rematarla con la frase: “pero, ustedes no están listos para esta conversación”.<sup>1</sup> Siguiendo esa línea, pero de forma tal vez más provocadora, el 9 de abril de ese año, uno de los autores de este texto publicó en su muro de Facebook la siguiente frase: “J. S. Bach es un compositor sobreestimado por la educación musical, y ya estamos todos listos para tener esa conversación”.<sup>2</sup> En pocas horas esta publicación recibió numerosos comentarios y reacciones, mostrando que la frase tocó unas fibras sensibles, tanto para quienes estaban de acuerdo como para quienes estaban en contra. Aparecieron rápidamente comentarios que intentaban defender la supremacía de Bach en la educación musical, a partir de argumentos tan problemáticos como los juicios de valor estéticos (“es que se debe estudiar la buena música”), la supuesta universalidad del lenguaje musical (“la obra de Bach es la base para todas las músicas posteriores”), o la necesidad de tener un canon (“es que, si no es Bach, ¿entonces quién?”).

Aprovechando el interés y el impulso que esta publicación daba a la discusión, nos propusimos profundizar en el debate y plantear una pequeña investigación que, con base en datos empíricos, nos permitieran abordar ese cuestionamiento, a partir del estudio de un caso concreto y tomando información actual y perteneciente a nuestro medio. Para ello, realizamos unas breves encuestas a 28 intérpretes de tiple, bandola, charango y arpa llanera, entre docentes y estudiantes, pertenecientes a dos carreras de música en Colombia, para indagar qué tanto y de qué manera usan o no la música de Bach en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje instrumental.

Escogimos el tiple, la bandola, el charango y el arpa pensando en que, de los instrumentos que usualmente están en la lista de opciones que ofrecen las universidades —y de hecho es relativamente reciente que estos instrumentos tengan cabida en espacios universitarios—, tales instrumentos no tendrían por qué contar con una presencia consistente y significativa de la obra de Bach en su formación; esto por tratarse de instrumentos relacionados con tradiciones musicales distanciadas temporal, geográfica y socialmente de la obra del compositor alemán.

Problematizar la presencia de la obra de Bach en la formación en piano o violín, por ejemplo, resultaría más difícil, puesto que hay una clara relación entre estos instrumentos y la tradición musical de la práctica común centro-europea, por lo cual argumentar una posible sobrevaloración se convierte en una empresa más compleja. Por su parte, estudiarla con instrumentos de cuerdas pulsadas típicos de las músicas andinas colombianas resulta un espacio más contrastante, lo cual nos permitiría unas interpretaciones más claras y objetivas.

Sin embargo, antes de entrar en detalle sobre las encuestas, el marco teórico usado y los resultados obtenidos, es necesario enmarcar esta pregunta en un contexto más amplio, ya que indagar sobre la valoración de un solo compositor es, en realidad, apenas la puerta de entrada para plantear unos cuestionamientos de mayor calado: las valoraciones que hacemos sobre las distintas formas de conocimiento. Miremos rápidamente ese marco en el que se encuadra la discusión.

Como ya han mostrado autores como Kingsbury (1988) y Nettle (1995), la configuración ideológica de la educación en los conservatorios ha sido construida de manera similar a la de una religión, donde hay dioses (los grandes compositores), sagradas escrituras (las partituras), iglesias (las salas de concierto),

rituales (conciertos), sacerdotes (los docentes) y feligreses (los estudiantes). Tal valoración de los grandes compositores —no por casualidad todos hombres- blancos-europeos— se percibe, por ejemplo, en cuestiones de tipo arquitectónico, como que en la parte superior de la entrada de muchos conservatorios con frecuencia aparecen retratos de ellos, en forma de bustos o de pinturas, a la manera de dioses o santos a los que hay que adorar. De igual modo, se supone que las partituras se deben leer literalmente, se piensa que no se pueden alterar, como si se tratara de textos sagrados a través de los cuales nos es legada la música.

De manera paralela, del siglo XVI al XIX se creó una ideología teleológica del progreso que asumía que la humanidad avanzaba en una única dirección. Bajo este modelo, Europa se ubicaba como el lugar adelantado en el tiempo histórico, y las demás regiones estaban en una relación de atraso (Chakrabarty, 2008). De igual manera, el conocimiento aparentemente surgía en Europa y se distribuía luego por el mundo (Castro-Gómez, 2005). El correlato musical de esto es que la música —o al menos la que se consideraba buena música— era la música europea, la cual se diseminaba por el mundo generando otras tradiciones derivadas.

El cuestionamiento y desmitificación de estos relatos, llevado a cabo en la segunda mitad del siglo XX por filósofos e historiadores, por cientos de antropólogos y, en el campo musical, por los etnomusicólogos, hace que, así como la historia europea no es la historia de la humanidad, ni la cultura europea es la cultura válida para la humanidad, las músicas europeas no son el molde válido para cualquier otra forma de expresión musical en otros lugares del mundo; no son el prisma para mirar, ni la vara para medir otras tradiciones musicales.

Partimos de este punto para pensar el trasfondo de la valoración actual de autores como Bach, Beethoven o Chopin, o cualquier otro de los llamados grandes compositores, y de la importancia de sus obras.

El cuestionamiento al eurocentrismo en la educación musical formal en América Latina es algo que ya se ha hecho bastante por parte de múltiples autores en muchos lugares, y no es este el momento para profundizar en él. Baste mencionar, a manera de ejemplo, los trabajos de Barriga (2005), Arenas (2009), Zapata et ál. (2005), Santamaría-Delgado (2007; 2015), Carabetta (2008), Carabetta y Duarte (2018), Ochoa (2011; 2016), Samper (2011), Castillo (2018) y Shifres y Rosabal-Coto (2017). En el momento en el que se encuentra la discusión, al menos en espacios académicos y en las comunidades de investigación, la pregunta no es si la educación musical formal sufre de eurocentrismo, sino cómo se manifiesta en las prácticas y, más importante, cómo transformarla. Por lo tanto, la pregunta por la valoración de Bach es simplemente una manera práctica y concreta de enfrentar un problema mayor.

Vamos a expresarlo de una manera más sencilla. Para nuestro propósito, en este texto proponemos una estrategia argumentativa que llamamos una *provincialización de Bach*. Con provincializar a Bach nos referimos a no concebirlo como un ser superdotado, tocado por los dioses, sobrenatural, un individuo musical por encima de los demás. Por el contrario, lo concebimos como un músico entre muchos otros, si bien un gran músico, un músico más dentro de un campo de músicos importantes y conocedores de su oficio dentro de una tradición musical específica, en un contexto concreto. Tomando unos aportes de la teoría poscolonial, hacemos esta lectura de manera semejante a lo que Dipesh Chakrabarty (2008) ha denominado la necesidad de “provincializar a Europa”.

Esto es, eliminar esa idea de que Europa tiene algo especial que la hace superior a las demás regiones y culturas del mundo.

Chakrabarty propone provincializar a Europa en el sentido de pensarla como una región y cultura más, una entre muchas otras, de tal manera que no puede ser modelo para otras culturas, ni tiene por qué prevalecer. En últimas, ese es el núcleo del pensamiento y la discusión acerca del multiculturalismo, un reclamo por no pensar una cultura como superior a las demás. Si trasladamos esa idea al caso de un individuo y al ámbito musical, nuestra propuesta de “provincializar” a Bach significa desmitificarlo, bajarlo del pedestal de dioses (así como a los otros “grandes compositores”), para verlo en su condición humana, como un músico entre otros y que hizo parte de una tradición musical, entre muchas, una tradición ni mejor ni peor que ninguna otra. Si desmitificamos la figura de Bach, pierden sentido algunas ideas recurrentes, como que es el padre del contrapunto, o que de las características de su música se derivan las demás músicas del mundo, o que si se

comprende su música se comprenderán todas las músicas<sup>3</sup>. Visto así, estudiar su música se convierte ya no en una tarea indispensable para todo músico, sino que es una opción entre otras dentro de la paleta de cientos o miles de músicas que vale la pena estudiar.

Sin embargo, sabemos que hoy en día la mayoría de los programas de formación superior en música, en diferentes partes del mundo, siguen estando construidas sobre modelos que endiosan a los grandes genios de la música europea; y, en ese panteón, Bach suele ocupar un lugar muy importante. Por lo tanto, para tratar de comprender cómo se puede tejer en el día a día en la educación musical en Colombia esa construcción mítica, pensamos en indagar en el uso de la obra de Bach en un espacio que fuera el menos propicio para mantenerlo. Por ello, realizamos una mirada al uso que se hace de su obra en la formación en instrumentos relacionados con las músicas tradicionales colombianas. Se trata de instrumentos que Bach no conoció, para los cuales no compuso, que probablemente no imaginó, que tienen una tradición interpretativa que proviene de unos entornos temporales, geográficos y culturales diferentes, y para los cuales la música barroca no es parte fundamental de su repertorio.

Nuestra hipótesis es que, al examinar el uso y justificaciones que los docentes y estudiantes de estos instrumentos hacen de la obra de Bach en sus clases de instrumento en la universidad —si es que así sucede—, podremos encontrar hasta qué punto perduran y se sostienen esos mitos sobre Bach y su obra en las concepciones pedagógicas y las didácticas de la educación musical universitaria; o si, por el contrario, esos mitos tienen ahora menos peso. Por lo anterior, más que cuestionar o relativizar la importancia de un solo personaje como Bach —lo cual realmente no es el foco—, tomamos su figura como caso paradigmático para pensar qué tanto puede permanecer o no en el ámbito de la educación musical formal, y de qué manera el imaginario posiciona a la cultura europea como cultura superior o, para ser más precisos, al conocimiento del hombre blanco occidental como un conocimiento superior en el mundo.

Para ello, dividiremos el texto en los siguientes apartados. Primero, presentaremos el marco teórico sobre el que construimos las argumentaciones y las interpretaciones de los datos obtenidos en la fuente primaria, el cual se basa en la “Teoría del Gran Hombre” y en los cuestionamientos recientes que, desde la musicología, se han hecho a la historiografía de la música occidental. Luego, en dos apartados presentaremos los datos tomados de las encuestas y sus análisis, poniendo especial énfasis en los argumentos que esgrimen para estudiar la obra de Bach y en los repertorios más usados. Finalmente, presentaremos unas conclusiones construidas a la luz de la teoría poscolonial latinoamericana.

Antes de terminar esta introducción, vale la pena hacer una declaración explícita, para evitar malentendidos. Así como Chakrabarty afirma que “la provincialización de Europa no es un proyecto que rechace o que descarte el pensamiento europeo” (2008, p. 45), la provincialización que planteamos de Bach no implica rechazar ni descartar su obra. Tampoco se trata de un asunto de gustos: no es relevante si la obra de Bach nos gusta o no, ni debería ser un punto en consideración para pensar el tema<sup>4</sup>. Menos aún se trata de un proyecto nacionalista, que busque defender o rescatar lo propio (sea lo que sea que signifique esa expresión). De lo que se trata es de una reflexión crítica que nos permita comprender el lugar que le asignamos a cierto tipo de conocimiento para, así, propiciar transformaciones en prácticas concretas.

## Revisión teórica

Si bien en las últimas décadas el discurso musicológico ha sido partícipe de revisiones críticas a los lugares comunes de la narrativa histórica (Kurkela y Mantere, 2015), poniendo en cuestión incluso el lugar que ocupan Bach y otros compositores en el canon (McClary, 1987; Pekacz, 2004; Wiley, 2008), estas ideas no han incidido lo suficiente en la visión de los músicos del pasado, la cual es promovida desde la educación universitaria. Si consideramos que esta ausencia de revisión crítica permea también las rutas de difusión, la gestión cultural y la consolidación de un canon de compositores notables en los programas de formación

musical, para entender el lugar que ocupa J. S. Bach en los procesos de formación musical conviene revisar cómo se ha construido historiográficamente la figura del compositor.

Durante los siglos XVII y XVIII fueron escritos textos que daban cuenta de procesos histórico-musicales que, a manera de reseñas, crónicas, diccionarios o enciclopedias, mencionan a los músicos como inventores que dependían de sus habilidades racionales para poder componer obras notables<sup>5</sup>. La asociación entre el racionalismo laico de la Ilustración y la Revolución Francesa de finales del XVIII condujo a filósofos e historiadores del siglo XIX a reconsiderar valores cristianos o sobrenaturales para explicar las habilidades particulares de los sujetos notables en la historia. Como síntoma de ese movimiento intelectual cabe recordar a Carlyle, cuyo texto de 1841 *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History* (Carlyle, 2011) da lugar a lo que sería considerado más adelante como la “Teoría del Gran Hombre”. Si bien la expresión *teoría* es usada aquí de manera un tanto ligera, el postulado fundamental de Carlyle sugiere que el motor de la historia, el factor fundamental que guía el desarrollo cultural de la sociedad, descansa en los hombros de sujetos particulares —héroes— dotados de cualidades únicas.

Siguiendo esta lógica, hacia 1848, George Kiesewetter en su *History of the Modern Music of Western Europe* discutió el problema de la periodización histórica, y lo resolvió así: “Cada una de estas épocas debe ser llamada según uno de los hombres más célebres de su tiempo” (1848, p. 29). Consistentemente, su libro no está organizado en capítulos del tipo Antigüedad, Edad media, Renacimiento, etc., sino en “la época de Josquin”, “la época de Palestrina” y así sucesivamente. La posición de Kiesewetter se hace evidente en sus idealizaciones, un tanto mesiánicas: “bajo la guía de los genios, la música prospera en su propio estilo” (Kiesewetter, 1848, p. 248).

De la articulación entre la Teoría del Gran Hombre en la historiografía de la música occidental y el nacionalismo alemán, nació un conjunto incontable de menciones a Bach, en las que se dota al compositor de cualidades extraordinarias, las cuales pueden leerse desde las categorías de Carlyle. En las referencias que se hicieron de Bach durante el siglo XIX aparecen calificativos que lo presentan en tanto profeta, sacerdote o divinidad. Si bien los ejemplos son innumerables, algunos alumbran el punto. En *La pequeña crónica de Ana Magdalena*, Bach se le presenta como “portador de unos ojos oyentes, que tenían a veces un resplandor místico” [...] “Nadie podría verle una vez sin volver a mirarle, pues sobre él flotaba algo extraordinario” (Meynell, 1994, p. 11). En el mismo sentido, músicos altamente influyentes en la vida musical occidental del siglo XIX, como el mismo Mendelssohn, también aportaron a la construcción de ese Bach místico y sobrenatural<sup>6</sup>.

En el contexto latinoamericano reciente este tipo de ideas y valoraciones se manifiestan en muchísimas direcciones. Por ejemplo, no es difícil encontrar trabajos en musicoterapia y en psicología de la música que utilicen la música de Bach como base de sus observaciones<sup>7</sup>. En un caso, un tanto extremo, en el IX Congreso de Talentología, que organiza la Universidad Autónoma del Caribe, Diana Pedrosa (2012) presentó un trabajo llamado “El efecto Bach como estrategia que contribuye al liderazgo y la creatividad”. En él, se leen comentarios como el siguiente:

Una experiencia directa con esta fuga [BWV 846, Fuga en Do mayor del Clave Bien Temperado] es que, al escucharla, bajo situaciones normales o de stress, se siente un recogimiento íntimo, y a la vez algo mágico, grandioso, explícito en todos sus elementos, noble, y franco. [...] los efectos de la obra, al ser escuchada, se perciben como benéficos, pone en estado de alerta, despierta la atención, al poner a funcionar la escucha de diferentes melodías o discursos independientes que permiten elevarse en las densas armonías. (Pedrosa, 2012, p. 84)

Las bondades médicas o psiquiátricas que pueda o no tener la música de Bach, o cualquier otra, no son discutidas aquí. Si bien no puede descartarse que aquello que Pedrosa señala refleje la experiencia de algunas personas, no podemos desconocer la subjetividad y los condicionamientos sociales que se dan en el acto de recepción musical, por lo cual otras personas podrán percibirla de formas diferentes.

Por fuera de la musicoterapia, ámbitos como la filosofía también han sido partícipes de dicha valoración superlativa del compositor. El filósofo bogotano Hugo Ardila Ariza ha, incluso, considerado que Bach es quien resuelve la tensión entre el teísmo y el panteísmo. En su libro *Bach y el Disteísmo* (2009) la idea de dios se disuelve en la música de J. S. Bach. En ningún momento se discute por qué Bach y no otro, ni por qué Bach en solitario y no un conjunto de compositores diversos.

La actividad musical en Latinoamérica, en particular la que orbita alrededor de la educación formal, ha sido un terreno fértil para hacer crecer esta idea sobrevalorada de Bach<sup>8</sup>. Entre las razones que pueden explicar esta situación conviene mencionar dos: cierta equivalencia historiográfica y simplificación en la pedagogía.

La equivalencia historiográfica es entendida como los tropos y lugares comunes que comparte la historiografía latinoamericana con esta mitificación de músicos del pasado. Las narrativas históricas en los países americanos han sido proclives a identificar próceres de la patria como figuras centrales, míticas y dotadas de fortalezas espirituales o físicas exageradas. En ese marco, un relato sobre la historia de la música que sitúe a músicos del pasado a manera de héroes (Pérez, 2010), gestores de la liberación frente a parámetros musicales supuestamente anquilosados, promotores de una independencia creativa o capaces de superar las adversidades en virtud de una condición especial, son relatos que encajan muy bien en el pensamiento histórico latinoamericano.

De manera paralela a casos en los que la retórica desbordada sitúa a Bach en un pedestal, se sitúan otros casos que, aunque menos poéticos, refuerzan el mensaje en el entorno latinoamericano. Monografías dedicadas a la obra de Bach escritas en México (Salazar, 1985), o textos dedicados a la historia de la música publicados en Argentina, donde Bach tiene una “habilidad técnica casi sobrehumana” (Suárez, 2007, p. 169) son manifestaciones más o menos veladas del mismo fenómeno. En el caso colombiano, la ausencia casi total de bibliografía producida sobre historia de la música se ha suplido con la publicación de revistas y otras publicaciones periódicas, dentro de las cuales cabe resaltar el Boletín de Programas de la Radio Difusora Nacional, en la que varios artículos sitúan a Bach como modelo de la música pura (por ejemplo, D’Onofrio, 1956-57). En el mismo sentido, la revista *Programas de la HJCK* conmemoró los 250 años de la muerte del compositor con varias emisiones, en las que se defiende su obra en tanto “cima del arte religioso en Occidente” (Caro Mendoza, 2000, p. 13). De los poquísimos títulos sobre historia musical occidental publicados en Colombia, se resalta el trabajo de Manuel Drezner (2010), en el cual se ahonda en la misma narrativa heroica del compositor, eslabón ineludible de la teleología que conduce a la civilización y la cultura.

De manera paralela, el mito bachiano se refuerza por la falsa sensación de seguridad que le ofrece a la educación musical. Esta suele caer en la trampa de simplificar sus narrativas, para con ello simplificar su operación. ¿Qué tipo de armonía estudiar? ¿Con qué criterio evalúo los ejercicios de los estudiantes? En un contexto donde se homogenizan contenidos y estandarizan evaluaciones, reducir las preguntas complejas del oficio a respuestas fáciles y concretas funge como un imán poderoso. En torno a Bach se han tejido varias simplificaciones en la pedagogía. Nos referiremos a dos aspectos en los que se produce esa simplificación: la teoría de la música y la interpretación musical.

En el campo de la enseñanza de la teoría musical es quizá donde con mayor fuerza se perciben la sobrevaloración del sujeto junto a la simplificación. Con frecuencia, Bach aparece elevado por la teoría musical al estatus de modelo técnico. Veamos algunos ejemplos.

En una carta fechada en 1775, C. P. E. Bach dice lo siguiente sobre la forma en que su padre enseñaba música a sus alumnos:

Sus pupilos tenían que empezar aprendiendo a escribir a 4 partes sobre un bajo. Empezaba con ellos trabajando corales; primero él ponía el bajo y ellos debían inventar el alto y el tenor. Luego él les enseñaba cómo componer el bajo también. Insistía particularmente y con mucha insistencia en la escritura de voces sobre un bajo. Enseñando fugas, él empezaba con escritura a dos voces, y así sucesivamente. (Clark, 1997, p. 133)

De las diversas proyecciones que ha tenido esta idea tan particular en la enseñanza de la teoría, vale la pena mencionar, por ser un caso elocuente, el programa de una asignatura de teoría musical de una universidad bogotana. En él se lee:

Para Literatura I se tomarán como referencia básica los corales a cuatro voces de Juan Sebastián Bach. [...] Para Literatura IV se tomarán como referencia básica las invenciones a dos voces de Juan Sebastián Bach.<sup>9</sup>

Las similitudes entre la carta de C. P. Bach y la descripción de la metodología en la asignatura son pasmosas. Si se tiene en cuenta todo lo que ha cambiado la cultura occidental en los últimos 250 años, las transformaciones profundas que ha experimentado la armonía como campo de estudio, los enormes avances que se han hecho en el área de la pedagogía musical, los aportes cruciales provistos por la nueva musicología, la antropología y la historia cultural, y las calidades intelectuales y humanas de los docentes a cargo de esos espacios académicos, la única forma que encontramos de explicar semejantes coincidencias es que responden a la reiteración constante y sostenida de un mito que se naturaliza eficazmente. Del asocio entre las cualidades reales que tiene la música de Bach, la utilización poco crítica del músico en la historiografía y la simplificación estimulada por la educación formal se termina construyendo el mito que asume que la mejor ruta de aprendizaje teórico en Colombia en pleno 2021, es la misma propuesta por J. S. Bach en Sajonia hacia 1740. Esta simplificación funciona a la manera de dogma y, por lo tanto, no permite construir una mirada crítica sobre el compositor y su obra.

Para comprender en mayor detalle lo problemático de ubicar a Bach como modelo técnico, en tanto simplificación pedagógica, es importante comprender un poco la historia de su propia formación musical y el contexto en el que produjo su obra. Bach fue un compositor bastante atípico en el contexto de los músicos del siglo XVIII. A diferencia de otros músicos, nunca viajó fuera de Alemania, no tuvo una formación musical completa ni conoció de primera mano las prácticas musicales que determinan el estilo compositivo del Barroco. Recibió ideas, textos y partituras de manera fragmentada, materiales que exploró y combinó con sus propias búsquedas e intereses, y sus propios contemporáneos se percataron de ello. De esta manera, teniendo presente que la música de Bach posee cualidades admirables, convertir sus obras en un modelo de la música barroca crea serios problemas de representatividad, toda vez que se está situando al caso excepcional como expresión de una totalidad que no encapsula.

Dicha práctica pedagógica tiene implicaciones en distintas direcciones. Por un lado, participa poderosamente en la construcción de un imaginario sobre la música, aspecto identificado por Hennion (2003), quien observa críticamente que, bajo tal idea formada de Bach, este y la música se funden en una sola entidad. No solo Bach es música, sino que la música es Bach: “Bach no se integra en un universo musical preconcebido, lo produce, en parte, por medio de la invención de un nuevo gusto musical” (2003, p. 85). Por otro lado, tales ideas encuentran aún más tensiones en el contexto latinoamericano, en la medida en que coexisten en tensión y cooperación tradiciones musicales de diversas latitudes. Que Bach sea considerado parte integral e imprescindible de la cultura musical en Leipzig, en donde se presenta su Oratorio de Navidad cada diciembre, hace más de cien años, se entiende sin mucha dificultad; que sea imprescindible también en una universidad colombiana en el siglo XXI invita a una revisión más aguda del asunto.

## **Materiales, metodología y resultados**

### **Encuestas a estudiantes y profesores**

Como se mencionó en la introducción, si la participación tan activa de Bach en entornos históricos, teóricos e interpretativos puede ser problematizada cuando se trata de música académica, tal problema se acentúa si se observa desde la educación musical en instrumentos y músicas tradicionales colombianas.

Si la formación musical en instrumentos tradicionales colombianos hace el mismo uso de la música de Bach, sería esto una forma aguda y precisa de diagnosticar los alcances del mito en la actividad musical, al tiempo que serviría para formular preguntas y señalar aspectos que merecen ser atendidos con mayor cuidado.

Presentamos, a continuación, un breve estudio realizado a partir de la indagación por el uso de la obra de Bach dentro de las clases de cuatro instrumentos tradicionales en dos carreras de música en Colombia.

En las condiciones en que se encuentra actualmente la musicología, es sabido que música clásica y tradicional no son dos categorías mutuamente excluyentes, no están del todo separadas, ni responden a órdenes jerárquicas. No obstante, es un hecho que en el entorno local algunos instrumentos han estado participando en contextos musicales más cercanos a las tradiciones locales, en los que se prioriza la oralidad, la improvisación, la flexibilidad ontológica en sus canciones y otros aspectos. Tal es el caso de la bandola andina, el tiple, el charango y el arpa llanera.

Para observar de manera directa esa situación, durante el mes de julio de 2020 se hizo una encuesta a 22 estudiantes y 6 profesores de dichos instrumentos. Los encuestados están vinculados al Departamento de Música de la Universidad de Antioquia (Medellín) y a la Facultad de Artes ASAB, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). La encuesta fue realizada por medio de un formulario digital, en el cual se indagaba por el uso o ausencia de la música de Bach en sus programas, por el tipo de obras utilizadas, así como las razones que esgrimen para explicar la pertinencia o no de Bach en su tránsito académico como estudiantes o profesores de instrumento.

Para empezar, los resultados evidencian que Bach participa activamente en la formación en dichos casos. De los 22 estudiantes encuestados, 18 contestaron de manera afirmativa a la pregunta que indaga por el uso de Bach en su repertorio de clase. Adicionalmente, de los 4 estudiantes que afirmaron no haber tocado a Bach, 2 de ellos explicaron que no han interpretado aún alguna de sus obras, pero que tienen claro que aparecerá después en su carrera (figura 1).

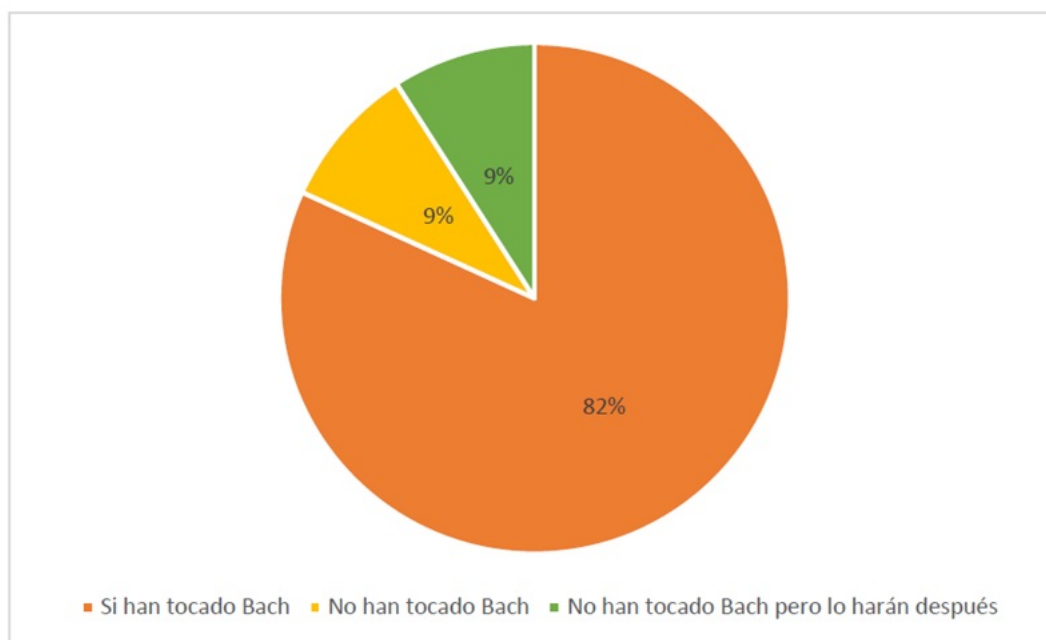


FIGURA 1.  
Porcentaje de estudiantes que usan música de Bach

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas de los profesores en relación con la participación de Bach en el repertorio coinciden con esta tendencia. De los 6 profesores encuestados, 5 afirmaron usar obras de Bach en la enseñanza de sus instrumentos.



En relación con el origen de la iniciativa, es decir, cómo llegó a la clase la idea de tocar música de Bach en instrumentos tradicionales, se pueden encontrar algunas discrepancias entre las respuestas de ambos estamentos. Las respuestas están agrupadas en la figura 2.

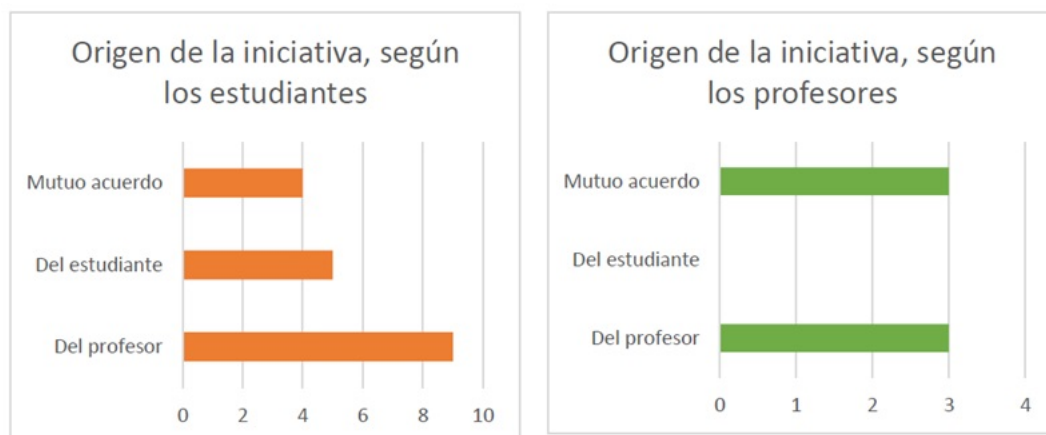


FIGURA 2.  
Origen de la iniciativa para usar a Bach  
Fuente: elaboración propia.

Mientras que los profesores se dividen por partes iguales, entre señalar que Bach ha sido convocado bien como acuerdo mutuo entre las partes o como idea del profesor, los estudiantes perciben mayoritariamente que ha sido el profesor quien ha propuesto las obras de Bach como parte del curso. Además, algunos estudiantes señalan que la iniciativa ha partido de ellos mismos, cosa que los docentes no han señalado en ninguna ocasión.

Frente a la pregunta: ¿en qué semestres de la carrera ha interpretado obras de Bach en su clase de instrumento?, los estudiantes, en conjunto, dejan ver una tendencia hacia los primeros semestres: el 50 % de los encuestados afirmó usarlo en el primer semestre y desde ahí descende la tasa hasta los semestres finales.

Los docentes por su parte señalan algo similar: el 20 % dispuso a Bach en el primer semestre, aumentando luego al 60 % en el tercer semestre de la carrera, para después descender en los semestres finales (figura 3).

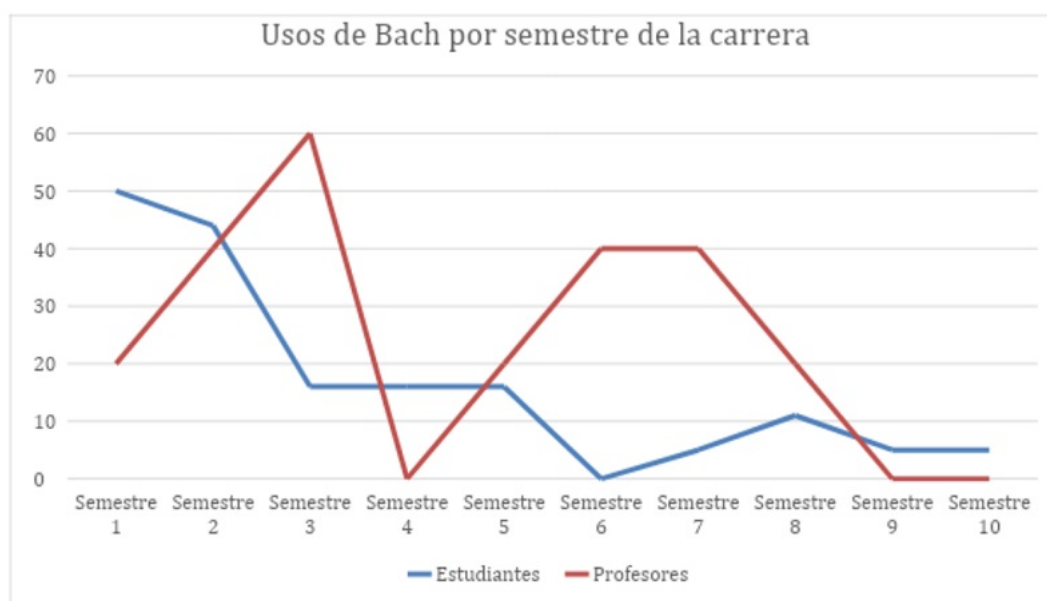


FIGURA 3.  
Usos de Bach por semestre de la carrera  
Fuente: elaboración propia.

Esta tendencia se confirma al pedir a los encuestados que manifestaran el interés o no por tocar música de Bach en el recital final de los estudios universitarios. Si Bach ha sido clave en la formación técnica del instrumentista, el concierto de grado parece ser una ocasión para ver dichas competencias aplicadas en otro repertorio. No obstante, los profesores han mostrado poco interés en que Bach haga parte de los recitales de grado, mientras que los estudiantes matizan un poco ese indicador, aunque se mantiene una tendencia (figura 4).

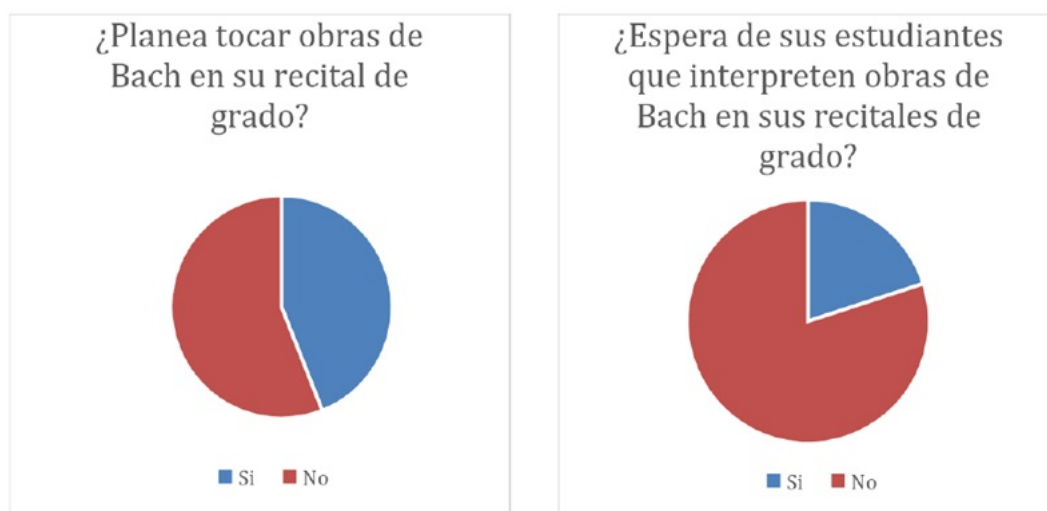


FIGURA 4.  
Interés por usar Bach en el recital de grado  
Fuente: elaboración propia.

Una pregunta abierta del formulario indagó por las razones que explican el uso de Bach en esos procesos de formación. Las respuestas de docentes y estudiantes pueden clasificarse en dos subcategorías. Por un lado, algunos expresan que para los bandolistas y tiplistas el repertorio de Bach representa una posibilidad de salir

de la zona de confort, así como una oportunidad para vincularse con un lenguaje atípico dentro de su práctica habitual. Sobre esto, un estudiante contestó:

En primera instancia, tener un acercamiento a una música que ha estado alejada de mi instrumento, conocerla, adaptarla e interpretarla en la idiomática de la bandola. Además de lo anterior, el acercamiento al contrapunto, a la polifonía imitativa y a tonalidades extrañas son algunos de los principales argumentos presentados para resaltar la importancia de interpretar sus obras.

Por otro lado, las respuestas hacen especial énfasis en los beneficios técnicos. Disociación, resistencia, dobles cuerdas y versatilidad son aspectos mecánicos o corporales que se ven fortalecidos en el contacto con el repertorio bachiano. Al respecto, un estudiante de Bandola andina apuntó que

Uno de los aportes principales se realiza a la parte técnica, la agilidad y precisión que se debe tener en la mano derecha (el ataque con el plectro debe manejarse como un rebote sobre las cuerdas, y en algunas ocasiones la plumada es: solamente hacia abajo —solamente hacia arriba— alternando abajo/arriba; esto depende de las combinaciones rítmicas que se presentan en las obras de Bach). Con respecto a la mano izquierda, se debe tener precisión y fuerza en la pulsación, es necesario preparar las posiciones una vez se vayan terminando las frases, debido a los saltos que se presentan, y cambios de frase en registros diferentes. Para preparar estas posiciones y tener una buena ejecución de las obras, es importante apoyarse con el movimiento del codo.

Esta valoración técnica de la obra de Bach se refuerza si vemos que su uso se da principalmente en los primeros semestres de la carrera, como una forma de fortalecer las bases interpretativas del instrumento.

Otro aspecto que se indagó en la encuesta era relacionado con el repertorio. Al profundizar en aquellas obras de Bach utilizadas en las clases de instrumentos tradicionales —y este es tal vez el dato más llamativo—, la lista es sorprendentemente estrecha. Las obras más mencionadas son las invenciones a dos y tres voces (BWV 772-801). Junto a ellas, las partitas para violín solo (BWV 1001-1006) son también indicadas como parte del repertorio; y en menor cuantía las Suites para Cello (BWV 1007-1012) y la Partita para flauta sola (BWV 1013). Se trata de un conjunto muy pequeño de obras, si se tiene en cuenta el amplio repertorio disponible.

Finalmente, y para diagnosticar con mayor precisión el asunto, se le preguntó a los encuestados si en sus clases integran obras de otros compositores de los siglos XVII y XVIII. Las respuestas a este punto fueron muy pocas (solamente el 33 % de los estudiantes manifestó usar música de compositores diferentes a Bach).

Hubo unas pocas menciones para Vivaldi, Telemann y Haendel; y algo muy leve también para Gaspar Sans, Santiago de Murcia, Giuseppe Zaneboni y Cristoforo Signorelli.

## Discusión

### Discusión sobre las encuestas

A partir de un análisis de las respuestas obtenidas en las encuestas, encontramos al menos tres aspectos que vale la pena problematizar, relacionados principalmente con las justificaciones del uso de la obra de Bach en estos instrumentos y, de manera particular, con los repertorios específicos interpretados.

El primer punto que problematizar es la idea de que interpretar a Bach es una forma de ampliar los horizontes estéticos de los estudiantes de instrumentos de cuerdas pulsadas tradicionales. Desde una mirada poscolonial —y acorde con la necesidad que planteamos de provincializar a Bach— si se trata de aproximarse a músicas diferentes, a tradiciones musicales diversas y poco familiares para estos instrumentos, a salirse de la “zona de confort” (como mencionaron algunas encuestas), en el mundo hay una infinidad de caminos alternativos, como podría ser tocar música de gamelán, hip hop, flamenco, tangos, rock progresivo, son jarocho mexicano, música clásica de la India, etc. El punto es que, al provincializar las músicas académicas centroeuropeas en general —y Bach es tan solo un caso dentro de este universo—, si la búsqueda es por acercarse a otras músicas diferentes a las comunes para las bandolas, tiples, charangos y arpa, existen miles de músicas en el mundo que pueden cumplir esa función.

Si bien la intención de ampliar los referentes estéticos y acercarse a otras maneras de hacer y comprender la música es un imperativo de una educación crítica y abierta a la multiculturalidad, la solución que plantean la contradice, puesto que termina unificando los repertorios y aproximaciones. El asunto es especialmente problemático, ya que genera una falsa sensación de apertura y diversidad bajo unas prácticas que, en realidad, resultan ser canonizantes y uniformadoras. Con esto no queremos indicar que no merezca la pena interpretar las obras de Bach, o que no funcione como forma de acercar a los estudiantes a otros lenguajes. El problema está cuando, de forma sistemática, la mayoría de los estudiantes y docentes utilizan las mismas obras de un mismo autor, lo que genera una experiencia restringida donde debería haber un espacio de apertura.

El segundo punto problemático es la asociación de la obra de Bach con el mejoramiento de la técnica interpretativa. Lo primero que es importante mencionar es que, así como hemos hablado de provincializar la música académica centroeuropea y provincializar a Bach, la misma lógica nos lleva a la necesidad de provincializar las técnicas interpretativas. En un sentido general, la técnica consiste en aquellas herramientas que permiten interpretar cierto tipo de música en cierto instrumento. En este sentido, las técnicas cambian no solo dependiendo del instrumento (una cosa son las técnicas para tocar trompeta y otras para tocar violín, por ejemplo), sino también dependiendo del tipo de música y estilo en particular; esto es, que un mismo instrumento puede contar con diferentes técnicas dependiendo del tipo de música por interpretar.

La idea de provincializar la técnica consiste, entonces, en que no existe una técnica ontológicamente mejor que otras, no hay una técnica intrínsecamente superior o necesaria, sino que todas cumplen su función dentro de contextos y situaciones particulares. Por lo tanto, los bandolistas, tiplistas, charanguistas y arpistas han desarrollado sus propias técnicas para sus instrumentos, que son funcionales a los tipos de músicas que suelen interpretar. Visto así, no resulta lógico que sea tan frecuente que, para mejorar su técnica acudan precisamente a las mismas obras del mismo autor. Bach no conoció los tipleles ni las bandolas, ni conoció las músicas andinas colombianas, por lo cual sería una casualidad extraña que algunas de sus obras fueran el único repertorio por fuera de su práctica habitual que les resulte útil en su desarrollo técnico. Más bien, la justificación del uso de estas obras como fuente de progreso técnico lo que muestra, además de la sobrevaloración de la obra de Bach, es una visión universalizante de la técnica; como si existiera una técnica neutra que constituyera un fin en sí mismo.

Lo anterior corresponde a una actitud colonial que reproduce la idea de que esa técnica la proporciona la música clásica centroeuropea en general y, en particular, la obra de Bach. Además, esta parece ser una de las últimas salidas discursivas para mantener la jerarquización de la música clásica como superior. Como ha mostrado la crítica poscolonial (Chakrabarty, 2008), es un imaginario que ubica a los conocimientos europeos como racionales, y a los no europeos como primitivos e irracionales. No es casualidad que sea precisamente una música centroeuropea la que se piense que ayuda a mejorar la técnica de los instrumentos tradicionales latinoamericanos, cosa que difícilmente sucedería en sentido contrario<sup>10</sup>.

El tercer aspecto que problematizar se deriva del subconjunto de obras compuestas por Bach que son utilizadas en las clases de instrumento tradicional: las invenciones y las partitas, mayoritariamente. En cuanto a las invenciones, que son las obras más mencionadas en las encuestas, su uso resulta bastante problemático por el tipo de obras de que se trata. Estas invenciones no fueron pensadas como obras musicales ejemplares, ni como síntesis de una técnica abstracta, que podía ser aplicada sin reparos a cualquier instrumento. J. S. Bach había conseguido buenos trabajos durante su vida por la tradición musical que rodeaba su núcleo familiar, por lo cual se dispuso a enseñar música con mucha dedicación a sus hijos.

Ante la falta de suficientes materiales pedagógicos que caracterizó el siglo XVIII, y la misma manera autodidacta en la que Bach se formó, decidió componer una serie de ejercicios para que sus hijos tuvieran un material con el cual estudiar. En el párrafo breve que encabeza las invenciones a dos voces, Bach mismo expresó que dichos ejercicios están encaminados a “tocar limpiamente a dos voces” en el clavecín, así como a “aprender a desarrollar buenas ideas” al tiempo que se logra un “estilo *cantabile* en la interpretación” (Mendel

y David, 1998). De esta manera, es evidente que las invenciones fueron diseñadas, no en tanto obras, sino como ejercicios amarrados estrechamente a la interpretación del clavecín y a la composición musical.

Desde ahí cabe hacerse dos preguntas. Primero, si las invenciones sirven a los estudiantes de instrumento tradicional para acercarse a un repertorio novedoso, ¿son esos ejercicios una manera eficaz de enriquecer sus horizontes estéticos? Y segundo, si uno de los intereses es conocer la música tan interesante que Bach compuso, ¿las pequeñas tareas musicales que diseñó para sus hijos son la mejor muestra disponible? En este sentido, sin duda, un interés por vincularse con la música de Bach no debería empezar con las invenciones. Como analogía, quien quiera conocer a Beethoven se hace una idea incompleta de este si se restringe a los ejercicios de contrapunto que hiciera el compositor en su juventud; o quien quiera apreciar la obra de Freddy Mercury mal haría en condensar su esfuerzo a estudiar las canciones que el artista compuso antes de Queen. En otras palabras, si el objetivo fuera apreciar las cualidades contrapuntísticas de Bach, hay muchas otras obras en las que Bach da cuenta de ello, como podrían ser la música para órgano o las cantatas, las cuales, según Maul, investigador del Bach-Archiv Leipzig, son más fácilmente identificables como la mejor expresión de su música (2020, p. 6).

En cuanto a las partitas para violín, se pueden problematizar por razones semejantes a las mencionadas para las invenciones. En primer lugar, en el contexto del Barroco era bastante extraño que se compusieran obras para violín solo. Más atípico aún es que se esperara que el violín cumpliera tres o cuatro roles melódicos simultáneamente. Las menciones que hiciera C. P. E. Bach sobre dichas obras, junto con las enormes diferencias que tienen con la música italiana para violín, dejan ver que estas eran consideradas en su tiempo, más como una herramienta de estudio polifónico en el violín que como obras musicales autónomas o piezas de concierto (Fabian, 2005). Sujetos importantes del siglo XIX en la constitución de Bach como compositor canónico, entre ellos Mendelssohn, Brahms, Busoni y Clara Schumann, hicieron comentarios y transcripciones (en especial sobre la *Chaconne* en Dm) sobre estas partitas y apuntalaron las bases para que se convirtieran en obras altamente estimadas. El valor de las partitas para violín no descansa en que sean representativas del Barroco violinístico, sino en el enorme reto que suponen para el violinista, toda vez que debe atender a una escritura musical extraña para su instrumento.

Además, debido a que la práctica musical del siglo XIX favoreció la aparición de solistas virtuosos que asombraran a la audiencia con sus habilidades extraordinarias, las partitas se fueron convirtiendo poco a poco en modelo de dificultad, depuración técnica y una forma de llevar al extremo las posibilidades del violín. Sin duda, tales factores han situado las partitas en un canon que se expresa en los repertorios a los que acuden los estudiantes de bandola y tiple. Si bien ambos instrumentos funcionan de manera muy distinta al violín, el imaginario construido por la escuela de violín, según el cual dichas partituras guardan un secreto técnico que solo se muestra ante los valientes que se animen a descifrarlas, incide en que sean convocadas para instrumentos tradicionales también<sup>11</sup>.

Este uso mayoritario de las invenciones y partitas nos muestra que el asunto se trata no tanto de las cualidades y particularidades internas de estas obras, sino de un proceso de canonización y fetichización de estos repertorios. Es decir, una materialización de esas políticas de ignorancia asimétrica (Chakrabarty, 2008), en las cuales los intérpretes de instrumentos tradicionales deben conocer la obra de Bach, aunque sea a través de unas pocas obras, y aunque estas obras no sean muy representativas estilísticamente.

En cuanto a los demás compositores de los siglos XVII y XVIII utilizados en el aula, un comentario breve. La conclusión general de las encuestas se refuerza al identificar que solo un porcentaje muy bajo de los estudiantes hace uso de compositores diferentes a Bach. Si el escenario fuera proclive a vincularse con músicas del pasado occidental, por ejemplo, cabría esperar mayor participación de otros autores. En cuanto a los otros compositores mencionados, cabe anotar que Gaspar Sans y Santiago de Murcia son repertorio habitual de estudiantes de guitarra, y dadas las conexiones que ha tenido el tiple con la guitarra clásica, se puede suponer que dichas transferencias se hayan derivado de épocas en que el tiple carecía de suficiente repertorio escrito en partitura, cosa altamente valorada en la formación académica.

Zaneboni y Signorelli fueron compositores de la mitad del XVIII que escribieron métodos y obras para mandolina, instrumento de muy poco uso en la época, en comparación con los demás. Quizás, asumiendo que la mandolina es antepasado de la bandola andina, y considerando la enorme influencia de la música italiana en Colombia durante el siglo XIX y comienzos del XX (arreglos o adaptaciones de oberturas y arias de óperas, principalmente), se han servido de tratados antiguos para mandolina en sus clases. Por último, las menciones a Vivaldi, Telemann y Haendel quizá se explican, no por la cercanía de sus obras con los instrumentos tradicionales, sino más bien por el lugar que ocupan en el panteón, justo debajo de Bach.

## Conclusiones

La participación de músicos asociados a ciertas tradiciones musicales en géneros o tradiciones contrastantes no es un gesto particular de la educación musical contemporánea. Al contrario, a través de los tiempos esta parece ser más bien la norma, y Colombia no ha sido la excepción. Por ejemplo, arias de óperas italianas fueron parte del repertorio de estudiantinas en Bogotá durante el siglo XIX, y muchas orquestas locales a comienzos del siglo XX vinculaban obras de origen norteamericano asociadas al *Foxtrot* o al *Charleston*. Más bien, consideramos que la distinción que merece la pena ser contemplada fue expuesta por Cottrell:

Los intérpretes que han logrado un reconocimiento en un campo particular a veces migran a otra música, ya sea -si se acercaban hacia los estilos populares- para lograr un mayor éxito comercial, o -si se movían desde lo popular hacia el Arte musical Occidental- con fines de legitimación. (Cottrell, 2012, p. 748)

Como se puede concluir a partir de todo el contexto histórico que presentamos, así como de los resultados obtenidos en las encuestas, las razones del uso reiterado de algunas obras de Bach no responden a sus cualidades internas, sino principalmente —y esto es lo más relevante— a una forma de legitimación. Es una forma de materialización de esa política de ignorancia asimétrica que plantea Chakrabarty, en la cual todos debemos conocer, independientemente de la situación, contexto y lugar, las músicas hegemónicas centroeuropeas. Esta forma de legitimación la podemos mirar a través de la teoría poscolonial.

Lo poscolonial muestra que la dominación no termina con el fin de la Colonia, como período histórico de dominación militar y política, sino que continúa mucho tiempo después, como una forma de dominación del pensamiento. Pero esa dominación del pensamiento no es realizada ya necesariamente por el colonizador, sino que se ha instaurado de tal manera en la forma de pensar de los colonizados que ellos mismos la reproducen, muchas veces sin notarlo. El simple hecho de que un tiplista o bandolista estudie la música de Bach no es, de ningún modo, una actitud colonial, pero la forma reiterada en la que aparece en diferentes instrumentos y personas sí da cuenta de una forma de poscolonialidad, una jerarquización sedimentada, anclada en el sentido común, que reproduce formas de pensamiento coloniales.

Se trata, entonces, de una forma de legitimar no solo la música, sino al músico y su instrumento: el tiple y el tiplista, la bandola y el bandolista, así como los otros instrumentos tradicionales, ganan prestigio ahora que también tocan a Bach.

Aunque la crítica poscolonial a la educación musical ya se ha dicho bastante por autores como Santamaría-Delgado (2007), Pilar Holguín (2017), Carabetta (2008), Shifres y Rosabal-Coto (2017), Samper (2011), Hernández (2007) y Ochoa (2011; 2016), entre otros, hasta ahora no ha permeado lo suficiente los espacios educativos, y es por esto por lo que cobran relevancia los resultados aquí presentados<sup>12</sup>.

Enmarcado en esta crítica poscolonial, la sobrevaloración de Bach, y en general de los grandes compositores, la podemos analizar también con base en lo que Chakrabarty llamó las “políticas de ignorancia asimétrica” (2008, p. 59). La idea consiste en que unas personas pueden ignorar lo de otras, pero esas otras no pueden ignorar lo de las primeras. En términos más simples, A puede no conocer a B, pero B no puede no conocer a. Es decir, se permite la ignorancia en un sentido, pero no en el otro, por eso es una política de ignorancia asimétrica. Esto es lo que sucede cuando, por ejemplo, los latinoamericanos debemos conocer la

historia de Europa, pero no importa si los europeos conocen o no la historia de Latinoamérica. Desde esta perspectiva, hay un conocimiento que es obligatorio y otro que es opcional o secundario.

Llevado al campo más específico del tema que nos ocupa, eso explica por qué se suele pensar (y eso lo evidencian las respuestas a la encuesta) que los tiplistas, bandolistas, charanguistas y arpistas deben conocer e interpretar a Bach, porque su conocimiento los enriquece<sup>13</sup>. Pero si, en un sentido contrario, un estudiante de música clásica no conoce a Pedro Morales Pino, por ejemplo, no suele ser visto como un problema. Ahí es donde se percibe esa política de la ignorancia asimétrica. Encontramos en las encuestas que la obra de Bach es sistemáticamente abordada por casi todos los estudiantes, pero sabemos que el repertorio de bambucos y pasillos, por ejemplo, no es sistemáticamente abordado por estudiantes de instrumentos sinfónicos como oboes, violines, o cornos. Es decir, la obra de Bach se valora ontológicamente positiva para cualquier músico en cualquier ámbito, de una manera en que no sucede con otras músicas.

El asunto de fondo es por un verdadero reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural. Aunque en el discurso se suele pregonar la valoración y comprensión de la diversidad cultural, en la práctica seguimos manteniendo unas valoraciones y acciones que privilegian determinadas manifestaciones culturales sobre otras, especialmente si son europeas (y, más recientemente, estadounidenses), masculinas y blancas (e incluso, heteronormativas). Todo este artículo es un intento por hacer consciencia y racionalizar esas desigualdades que se perpetúan en la cotidianidad de nuestras sociedades, pensando en que, si las logramos identificar y comprender, será el primer paso para transformarnos en una sociedad menos desigual.

Si abogamos por una educación anclada en la multiculturalidad es por lo menos llamativo que, aparte de las músicas directamente relacionadas con cada uno de los instrumentos estudiados, Bach sea consistentemente un invitado de honor. Habiendo tantas tradiciones musicales en el mundo, y contando hoy en día con la posibilidad de acercarse a cientos o miles de músicas de diferentes lugares con unos pocos clics, la persistencia de unos mismos personajes una y otra vez, de manera mitificada y hasta cierto punto fetichizada, resulta no tanto una apertura cultural, sino más bien un obstáculo para ampliar la mirada a otras músicas y otras formas de comprender lo musical. Esta utilización de Bach como algo que hay que incluir, aunque sea de forma superficial y a partir de clichés, es poco provechosa dentro de un proyecto crítico de educación musical y, con seguridad, aporta poco a la comprensión y valoración crítica y profunda de la obra del compositor alemán.

De manera paralela, aunque no menos importante, una revisión crítica del lugar que ocupa Bach en nuestras narrativas tiene el potencial de enriquecer la experiencia con su música. Quizá recordando que la partitura que es puesta en el atril no representa la voz inmortal de un genio sobrenatural y universal, podamos encontrarnos con un nuevo Bach: uno que no juzga con dureza las octavas paralelas ni el estilo correcto de interpretación, que propone un modelo de aprendizaje desde la experiencia práctica, que invita a la improvisación y a la transformación constante de sus composiciones; un Bach que puede, junto a otros músicos, aportar al conjunto de experiencias humanas que hacen de la música una forma creativa de expresión, al tiempo que su estudio se convierte en pretexto para estimular relaciones humanas equilibradas, amistosas y pacíficas.

Sin embargo, y para concluir con lo que mencionamos en la introducción, insistimos en que tomamos a Bach solo como un caso que nos permite indagar una idea más amplia: cuestionar la sobrevaloración que se le da en diferentes ámbitos de nuestra sociedad a las tradiciones musicales centroeuropeas. Nuestra preocupación, recalamos, no implica rechazar ni deslegitimar estas músicas, sino bajarlas de su pedestal, para comprenderlas de una manera crítica y valorarlas en su justa medida. Este giro podría ser incluso benéfico para el futuro de ellas mismas. Ojalá que así sea.

## Referencias

Ardila, H. (2009). *Johann Sebastian Bach y el Disteísmo*. Giordano Bruno Editores & Ediciones Veramar.

- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo*, (13). <http://www.musigrafia.org/contratiempo/?ediciones/revista-13/articulos/Elementos.html>
- Barriga, M. L. (2005). La educación musical en Bogotá: 1880-1920. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 1, 7-17.
- Boyd, M. (1986). *Bach*. Salvat.
- Burney, C. (1789). *A General History of Music: from the Earliest Ages to the Present Period*.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Editorial Maipue.
- Carabetta, S. y Duarte, D. (2018). *Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural*. Editorial Maipue.
- Carlyle, T. (2011). *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*. Barnes & Noble.
- Caro Mendoza, H. (2000). Bach, 250 años. Programas. H.J.C.K., 12-15. <https://catalogo.senalmemoria.co/cgi-bin/kooha/opac-detail.pl?biblionumber=143556>
- Castillo, F. (2020). Bach in Latin America: Good and bad uses of his figure in music education. En M. Maul y Nones, A. (eds.), *Forms of Performance: From J.S. Bach to M. Alunno* (pp. 33- 38). Delaware: Vernon.
- Castillo, F. (2018). Encuentro sobre músicas populares y tradicionales en la educación universitaria. Facultad de Artes ASAB.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chakrabarty, D. (2008). Al margen de Europa: pensamiento poscolonial y diferencia histórica. Tusquets editores.
- Clark, S. (1997). *The letters of C.P.E. Bach*. Oxford University Press.
- Cottrell, S. (2012). Musical performance in the twentieth century and beyond: an overview. En C. Lawson y R. Stowell (eds.), *The Cambridge History of Musical Performance* (pp. 725- 751). Cambridge University Press.
- Díaz, P. H. y Eisele, C. (2008). El eje sincrónico del acorde como dimensión de orden plegado en relación al despliegue, actualización y desarrollo diacrónico de la obra pianística, y su incidencia en los procesos metacognitivos. M. P. Jaquier y A. Pereira (eds.), *Objetividad - Subjetividad y Música. Actas de la VII reunión de SACCoM*, (pp. 429-432). SACCoM.
- D'Onofrio, R. (1956-57). Bach y la música pura. *Boletín de programas de la Radiotelevisora Nacional*, 101-102.
- Drezner, M. (2010). *Civilización y Cultura a través de la música*. Fonolibros de Colombia.
- Fabian, D. (2005). Towards a Performance History of Bach's Sonatas and Partitas for Solo Violin: Preliminary Investigations. En L. Vikárius y V. Lampert (eds.), *Essays in Honor of László Somfai: Studies in the Sources and the Interpretation of Music* (pp. 87-108). Scarecrow.
- Hawkins, J. (1776). *A General History of the Science and Practice of Music*. Londres.
- Hennion, A. (2003). Music and Mediation: Toward a New sociology of Music. en M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (eds.), *The Cultural Study of Music* (pp. 79-90). Routledge.
- Hernández, Ó. (2007). La colonialidad y la poscolonialidad musical en Colombia. *Latin american music review*, 28(2), 242-270. <http://www.jstor.org/stable/4499340>
- Holguín, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 149-156. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/136>
- Jácome, A. (2001). Bach: máxima expresión de genes musicales. *Medicina*, 23(1), 54-56.
- Kiesewetter, R. G. (1848). *History of the Modern Music of Western Europe*. T. C. Newby Publisher.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: a conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kurkela, V. y Mantere, M. (2015). *Critical Music Historiography: Probing Canons, Ideologies and Institutions*. Ashgate.



- Martínez, Y., Gutiérrez, L. y Laguna, A. D. (2014). Musicoterapia como alternativa terapéutica en la depresión. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 39(9). <http://revzoilomarinellosld.cu/index.php/zmv/article/view/159>
- Maul, M. (2020). Musical border crossing in J. S. Bach's sacred Cantatas. En M. Maul y A. Nones (eds.), *Forms of Performance: From J.S. Bach to M. Alunno* (pp. 3-16). Vernon.
- McClary, S. (1987). The Blasphemy of Talking Politics During Bach Year. En M. Susan y L. Richard (eds.), *Music and Society: The Politics of Composition, Performance and Reception* (pp. 13-62). Cambridge University Press.
- Mendel, A. y David, H. (1998). *The new Bach reader: A life of Johann Sebastian Bach in letters and documents*. Norton.
- Meynell, E. (1994). *La pequeña crónica de Ana Magdalena Bach*. Juventud.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Illinois: University of Illinois Press.
- Ochoa, J. S. (2011). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *A Contratiempo*, 16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7619520>
- Ochoa, J. S. (2016). Un análisis de los supuestos que subyacen a la educación musical universitaria en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 11(1), 99-129. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae11-1.asse>
- Pedrosa, D. P. (2012). El efecto Bach como estrategia que contribuye al liderazgo y la creatividad. *Dimensión Empresarial*, 10(1), 78-86.
- Pekacz, J. (2004). Memory, History and Meaning: Musical Biography and its Discontents. *Journal of Musicological Research*, 23(1), 39-80. <https://doi.org/10.1080/01411890490276990>
- Pérez, J. (2010). *Las historias de la música en Hispanoamérica (1876-2000)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar, A. (1985). *Juan Sebastián Bach*. Alianza.
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 8, 297-316.
- Santamaría-Delgado, C. (2007). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review*, 28(1), 1-23.
- Santamaría-Delgado, C. (2015). Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la torre de marfil. *A Contratiempo*, 25. <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-25/articulos/conocimiento-y-dialogo-de-saberes-en-el-ejercicio-profesional-del-musico-colombiano-algunas-ideas-sobr.html>
- Shifres, F. y Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/153>
- Suárez, P. (2007). *Historia de la Música*. Claridad.
- Vásquez, K. (2020). "NO ESTÁN LISTOS PARA ESA CONVERSACIÓN", la nueva tendencia en redes. E-consulta.com. <https://www.e-consulta.com/nota/2020-04-09/virales/no-estan-listos-para-esa-conversacion-la-nueva-tendencia-en-redes>
- Wiley, C. M. (2008). Re-Writing Composer's Lives: Critical historiography and Musical Biography [tesis de doctorado, Royal Holloway, University of London]. Repositorio institucional Royal Holloway, University of London. <http://repository.royalholloway.ac.uk/items/51c986f5-ea02-d3b8-03e2-6ab2b962a61f/1/>
- Zapata, G., Goubert, B. y Maldonado, J. F. (2005). *Universidad, músicas urbanas, pedagogía y cotidianidad*. Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.

## Notas

\* Artículo de investigación.

- 1 En un artículo publicado por Vásquez (2020) se pueden ver algunos ejemplos de este tipo de publicaciones.
- 2 La publicación y todos sus comentarios se puede apreciar en el siguiente enlace: [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=10163221877145058&id=731775057](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10163221877145058&id=731775057).
- 3 Algunas de estas valoraciones aparecen expresadas explícitamente y analizadas en Ochoa (2016).
- 4 Este texto está escrito por dos personas con aproximaciones intelectuales y emocionales muy diferentes a la obra de Bach, pero que comparten el interés por analizar el contexto histórico actual de su uso y valoración.
- 5 Por ejemplo, los trabajos de Burney (1789) y Hawkins (1776).
- 6 Por ejemplo, Felix Mendelssohn ha señalado que “la Pasión [según San Mateo] se ha hecho la entrada en la vida pública y se ha vuelto propiedad de las almas”. Max Reger apunta que “Bach es para mí principio y fin de toda música”: en él descansa y se basa todo verdadero progreso. Carl M. Von Weber lo pone en un pedestal, al afirmar sobre Bach que “De vez en cuando la providencia envía héroes que empuñan con mano de hierro, purifican, transfiguran y, en definitiva, reestructuran hasta alcanzar lo sublime de la rutina artística” (citados en Boyd, 1986).
- 7 Por ejemplo: Alfredo Jácome Roca. *Bach: Máxima expresión de genes musicales*, donde se argumenta sin dilación que Bach es el “padre de la música moderna” (Jácome, 2001, p. 55; Díaz y Eisele, 2008; Martínez et ál., 2014).
- 8 Una revisión más detallada de este planteamiento se encuentra en Castillo (2020).
- 9 Se trata del programa de la asignatura Literatura y Materiales, que corresponde a la materia de teoría de la música dentro del programa ofrecido por la Pontificia Universidad Javeriana. Para una mirada crítica a este programa, véase Ochoa (2016).
- 10 Una problematización más detallada de esta forma de colonialidad presente en la sobrevaloración de la técnica se encuentra en Ochoa (2016).
- 11 En la misma línea, uno de los estudiantes encuestados afirmó que también ha interpretado las suites para cello de Bach, pero en la bandola bajo. Como continuación esperable del mito, si se asume que las obras para violín sirven a la bandola soprano, es esperable que para fortalecer el aprendizaje de la bandola bajo se usen las obras para violín bajo —cello— del mismo compositor.
- 12 Este tipo de discusiones no se está dando solo en el ámbito latinoamericano, sino que está presente en diversos entornos académicos. Cuando estábamos realizando la lectura de las encuestas realizadas, nos encontramos con la polémica que se generó en la Sociedad de Musicología de Estados Unidos, a raíz de la ponencia del profesor Phillip Ewell titulada “El marco racial blanco de la teoría de la música” en la conferencia de 2019, en la que pone en evidencia el marco racista sobre el que se ha construido la teoría musical occidental desde el siglo XIX hasta la actualidad. Si bien las discusiones y conflictos raciales en Estados Unidos tienen unas particularidades diferentes a las de Latinoamérica, encontramos una relación entre estas discusiones y la preocupación que planteamos en este texto. En términos generales, se trata de problematizar la hegemonía de la tradición musical centroeuropea dentro de la educación musical y, más importante aún, problematizar el imaginario de superioridad de la cultura del hombre- blanco-nórdico (no solo europeo sino, también estadounidense) que sigue permeando muchos espacios de nuestras instituciones y nuestra cotidianidad.
- 13 El tema de las políticas de ignorancia asimétrica en la educación musical está desarrollado más en detalle en Ochoa (2011).

Licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0

*Citar como:* Ochoa, J. S. y Castillo, F. (2023). Sobre la valoración de J. S. Bach en la educación musical colombiana a nivel superior: de modelo endiosado a sujeto provincializado. *Análisis*, 55(102). <https://doi.org/10.15332/21459169.7722>



**Disponible en:**

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515582236010>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la  
academia

Juan Sebastián Ochoa, Francisco Castillo G

**La valoración de J. S. Bach en la educación musical  
colombiana a nivel superior: de modelo endiosado a  
sujeto provincializado\***

**The valuation of J. S. Bach in Colombian music education  
at the higher level: From deified model to provincialized  
subject**

**A valorização de J. S. Bach na educação musical  
colombiana de nível superior: de modelo deificado a  
disciplina provincializada**

*Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*

vol. 55, núm. 102, p. 1 - 29, 2023

Universidad Santo Tomás,

**ISSN:** 0120-8454

**ISSN-E:** 2145-9169

**DOI:** <https://doi.org/10.15332/21459169.7722>