

Repertorio para piano europeo y latinoamericano, hacia un diálogo horizontal*

Artículo de investigación

Sandra Bibiana Cáceres

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
sbcaceresr@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4381-9202>

—

Recibido: 27 de marzo de 2024

Aceptado: 19 de agosto de 2024

Cómo citar este artículo: Cáceres, S.B. (2025). Repertorio para piano europeo y latinoamericano, hacia un diálogo horizontal. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 20(38), pp.137–148.

DOI: <https://doi.org/10.14483/21450706.22013>

* El contenido del presente artículo corresponde, con modificaciones, a la sección del “Estado de la cuestión del problema y principales referentes” de mi trabajo en desarrollo “La interpretación musical como modalidad de la investigación-creación para un encuentro y diálogo horizontal entre músicas europeas y latinoamericanas para piano con énfasis en músicas colombianas”. Tesis de Doctorado en Estudios Artísticos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Resumen

Debido a la presencia de paradigmas culturales coloniales que jerarquizan unas prácticas musicales sobre otras (notorio en gran parte de los contextos académicos occidentales eurocentristas latinoamericanos), se ha obstaculizado el desarrollo interpretativo de las músicas tradicionales y locales latinoamericanas para piano, generando una brecha con la música de tradición europea en las prácticas interpretativas instrumentales. Todo esto, como resultado de la falta de publicación y conservación del repertorio latinoamericano para piano y su ausencia en las mallas curriculares en academias y conservatorios, lo que provoca un notable desconocimiento del contexto y de la interpretación misma de este repertorio. Analizando la condición actual de los syllabus de las cátedras de piano, en algunos programas de formación artística, se hace evidente la necesidad de construir genuinamente diálogos desde la horizontalidad de las prácticas musicales y no desde la jerarquización.

Palabras clave

Diálogo; horizontalidad; interpretación; música latinoamericana; piano



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

Repertoire for European and Latin American piano, towards a horizontal dialogue

Abstract

Due to the presence of colonial cultural paradigms that hierarchize some musical practices over others (notorious in a large part of Latin American Eurocentric Western academic contexts), the interpretative development of traditional Latin American piano music has been hindered, generating a gap with traditional European music in instrumental interpretative practices. This is due to the lack of publication and conservation of the Latin American repertoire for piano and its absence in the curricula in academies and conservatories, which causes a notable lack of knowledge of the context and the interpretation of this repertoire itself. An analysis of current piano syllabi in select artistic training programs reveals the urgent need to foster genuine dialogues based on the horizontality of musical practices, rather than on hierarchical structures.

Key Words

Dialogue; horizontality; interpretation; Latin American music; piano

Répertoire pour piano européen et latino-américain, vers un dialogue horizontal

Résumé

En raison de la présence de paradigmes culturels coloniaux qui hiérarchisent certaines pratiques musicales par rapport à d'autres (notoires dans une grande partie des contextes académiques occidentaux eurocentriques d'Amérique latine), le développement interprétatif de la musique pianistique traditionnelle latino-américaine a été entravé, créant un fossé avec la musique européenne traditionnelle dans les pratiques interprétatives instrumentales. Tout cela, en raison de l'absence de publication et de conservation du répertoire latino-américain pour piano et de son absence dans les programmes des académies et des conservatoires, ce qui entraîne un manque notable de connaissance du contexte et de l'interprétation de ce répertoire lui-même. En analysant l'état actuel du programme des chaises de piano, dans certains programmes de formation artistique, il devient évident la nécessité de construire véritablement des dialogues à partir de l'horizontalité des pratiques musicales et non de la hiérarchisation.

Mots-clés

Dialogue; horizontalité; interprétation; la musique latino-américaine ; piano

Repertório para piano europeu e latino-americano, rumo a um diálogo horizontal

Resumo

Devido à presença de paradigmas culturais coloniais que hierarquizam algumas práticas musicais sobre outras (notório em grande parte dos contextos acadêmicos ocidentais eurocêntricos latino-americanos), o desenvolvimento interpretativo da música tradicional latino-americana para piano tem sido dificultado, gerando uma lacuna com a música tradicional europeia nas práticas instrumentais interpretativas. Tudo isso, em decorrência da falta de publicação e conservação do repertório latino-americano para piano e sua ausência nos currículos das academias e conservatórios, o que provoca um notável desconhecimento do contexto e da interpretação desse próprio repertório. Analisando a condição atual do programa das cadeiras de piano, em alguns programas de formação artística, torna-se evidente a necessidade de construir genuinamente diálogos a partir da horizontalidade das práticas musicais e não da hierarquização.

Palavras-chave

Diálogo; Horizontalidade; interpretação; música latino-americana; piano

Introducción

Las dinámicas eurocéntricas propias de la mayoría de los ámbitos académicos de la interpretación de piano en los conservatorios y academias en América Latina, han generado en las últimas décadas, una serie de cuestionamientos concernientes a vacíos o falencias al momento de abordar otro repertorio distinto al europeo. Un caso particular es la dificultad musical de ejecutar repertorio latinoamericano tradicional, incluso por intérpretes latinoamericanos (como es mi propio caso como pianista). Esto fácilmente conduce al intérprete, a un ejercicio de carácter autoetnográfico, que busca estrategias que analicen su propia experiencia personal (López, 2014), y observando desde distintas ópticas sus propios modos de hacer, descubriendo que la experiencia y la metodología aplicada a los repertorios de música de tradición occidental europea no son suficientes a la hora de abordar repertorios latinoamericanos. En consecuencia, una de las primeras dificultades al momento de la lectura musical, suele ser la sensación de estar leyendo en otro sistema de notación sin llegar a entender la idea musical de una manera espontánea. Todo esto resulta en una cierta impotencia rítmica, a modo de tartamudeo musical, en la que mentalmente no encajan los acentos agógicos desde el lente clásico y académico. A esto se suma el hecho de que la mayoría de las obras, deben leerse en manuscritos lo que dificulta aún más la decodificación y hace más complejo y lento su montaje para el intérprete.

Vale la pena aclarar que entendemos el repertorio latinoamericano, como el compilado de música compuesta por compositores de América Latina, para quienes su principal objetivo consiste, en muchos casos, en incorporar las músicas tradicionales y regionales como “una expresión artística con un valor de autenticidad basada en la natural floración de las tradiciones inherentes al compositor” (Orrego-Salas, 1965, p. 27) y llevarlas al modelo convencional de la notación musical occidental para piano.

Esta dificultad de abordaje de la lectura e interpretación en dichos repertorios se debe, en parte, a la ausencia de obras de música latinoamericana en los micro currículos o los contenidos programáticos de los planes de estudio en buena parte de las universidades latinoamericanas. Por ejemplo, si bien, en las últimas décadas se ha venido incluyendo una obra latinoamericana o colombiana dentro del repertorio

de cada semestre como también en los recitales de grado, no obstante, esto se ha realizado más orgánicamente de parte de los estudiantes como una manera de inclusión de lo excluido curricularmente.

Los repertorios sugeridos en los planes de estudio y en los syllabus de las cátedras de piano de nivel superior, están conformados por una estructura curricular que imita el modelo de formación occidental eurocentrista. La arquitectura de estos repertorios tiene la siguiente configuración: obra polifónica, estudio de carácter técnico, forma sonata, obra romántica y obra libre. La inclusión de la música latinoamericana y colombiana ha tomado el espacio complementario de la obra libre (en buena medida por cuenta de los estudiantes), adquiriendo un tinte de algo que sirve para llenar un espacio dentro de los requerimientos formales; como un contenido local que le da un cierto matiz a unos contenidos musicales de carácter supuestamente “universal”. Esto genera indirectamente una jerarquización (incluso indeseada en principio por el estudiante), donde hay un repertorio serio europeo objeto de estudio y un repertorio de relleno que supuestamente no requiere tanto trabajo y atención interpretativa.

Hacia una mirada contextual

Si se parte del supuesto de que en procesos de investigación aplicada se le solicite a un grupo selecto de estudiantes de música que escuchen y analicen obras musicales tanto clásicas europeas como latinoamericanas tradicionales, todas interpretadas en piano; se podría llegar fácilmente a la conclusión de que, aunque el mismo pianista toque la misma pieza, sus interpretaciones resultan asimétricas. Esto se puede deducir desde perspectivas que exploran el lenguaje musical desde un enfoque metodológico de revisiones formales, como las llevadas a cabo por Ismael Montesdeoca, quien realizó un análisis en formato de bajo, batería, piano y quena para evaluar aspectos formales y estilísticos del yaraví ecuatoriano. En su análisis, el autor califica de interpretaciones simétricas o asimétricas según el nivel de correspondencia rítmica, melódica e interpretativa entre versiones, señalando, por ejemplo, que “en el aspecto melódico encontramos el uso de distintas direccionalidades: horizontal, alternada, alternada y descendente, con elementos como inicios en anacrusa, las frases melódicas terminan de forma femenina” (Montesdeoca, 2019, p.58). De ahí la riqueza e importancia de la

interpretación musical, ya que cada interpretación de una obra musical será siempre única y diferente en cada ejecución, aunque las distintas interpretaciones sean realizadas por un mismo intérprete.

Lo anterior denota varias percepciones, de las cuales vale la pena mencionar por un lado la variedad, el color y los sentidos propios de cada intérprete y su cultura que crean “aromas” especiales y distintos de la misma obra, dados por el contexto que en cada caso impregna a la pieza. Por otro lado, los pianistas al abordar el estudio de la misma obra musical, lo hacen desde un particular criterio interpretativo entendiéndolo como “la representación mental del ejecutante que da lugar a la ejecución” (Schifres, 2002, p. 2). Esto nos lleva a tener una singular lectura en cada intérprete, lo que podría tener como resultado dos o más percepciones diferentes de la misma obra, y esto también se refleja en los diferentes niveles representacionales de los oyentes.

Al respecto, el crítico musical argentino Leopoldo Hurtado, plantea que el “ethos” del problema de interpretación puede considerarse desde factores como el estilo, la generación o el ambiente, donde se consideran aspectos como los expuestos por los historiadores soviéticos Dreizin. U.T.N., y Chemodanoff, S.N., quienes han escrito historias de la música basadas en el materialismo dialéctico, según las cuales “las formas de la música, su carácter y su contenido dependen de la estructura económica, social y política de la sociedad” (como citó Hurtado, 1951, p. 35). No obstante, cabe señalar que si bien un estudiante de piano nacido en Latinoamérica, puede tener en teoría el mismo contexto político y social en macro que las músicas tradicionales de su país, esto no determina las circunstancias específicas de formación, ambiente y entorno sonoro en el cual él se desarrolló, razón por la cual su interpretación de música regional puede que se sienta y perciba como forzada, o como dicen ciertos puristas, “no auténtica”, por lo que se vuelve indispensable no sólo considerar las circunstancias contextuales del intérprete, sino también (y especialmente) de la obra a interpretar.

En ese sentido, es relevante identificar asociaciones de las prácticas culturales a partir de sus territorios de origen, pues, las manifestaciones de “musicales locales” suelen vincularse comúnmente a algún territorio específico (Ochoa, 2003). En este punto, vale la pena mencionar que la terminología “músicas populares” o “música popular” puede generar confusión, ya

que fácilmente puede hacer referencia específica a músicas tradicionales locales o regionales, mientras que, el término “popular” establece una delimitación entre la música erudita o clásica, y prácticamente el resto de expresiones musicales, siendo un término que abarca muchos más estilos.

Ahora, tomemos como ejemplo la escuela rusa para piano. Según Heinrich Neuhaus, considerado el padre de esta escuela, en su obra *El Arte de Tocar el Piano*, existen tres elementos fundamentales e indispensables en la interpretación musical: lo interpretado (la obra musical), el intérprete y el instrumento, a través de los cuales se concreta la interpretación o ejecución musical (Neuhaus, 1958). No obstante, como se ha señalado anteriormente, estos elementos pueden que no sean suficientes, ya que, además de la importancia y valor musical de la obra, es imprescindible ubicarla en su contexto histórico, político, geográfico y cultural; ya que este contenido no musical que contiene recuerdos, historias, escenas, sabores, imágenes, hace a la interpretación “más auténtica” y “natural” (no necesariamente puristamente correcta); siendo estos factores de igual importancia al análisis de la forma musical y las herramientas técnicas para la interpretación. Por ello es muy importante tener en cuenta un cuarto elemento, el contexto, entendido en sus dos dimensiones: contexto donde se origina la obra musical y también como el espacio donde su interpretación tiene lugar, donde el acontecimiento sonoro adquiere su sentido. En cierto modo, la música tiene la capacidad de poner en diálogo dos contextos distintos tanto geográfica como temporalmente. Pero también puede ser instrumentalizada para la imposición de valores de un contexto sobre otro, como efectivamente ocurrió históricamente con la colonización europea de América, ya que, se instrumentaliza a la música cuando una civilización que ejerce hegemonía sobre otra, se vale de medios culturales para establecer que es lo deseable y de buen gusto de tal manera que se marque la estandarización de querer parecerse al dominante (Nussbaum, 2014).

En consecuencia, no debemos olvidar que, durante la época colonial, los misioneros católicos trabajaron junto a los conquistadores para colonizar y convertir a las poblaciones indígenas, para colonizar su imaginario, sus representaciones y modos de entender el mundo. La música de la época mostraba una clara influencia religiosa. Por eso no sorprende que la primera figura destacada en la historia de la música

y el arte colombiano fuera el padre José Dadey, un jesuita que llegó al país en 1604 y trabajó específicamente como misionero, estableciendo una escuela música en la que la música era una herramienta más de la evangelización y la expansión del catolicismo. Esta función de la música como herramienta colonial fue continuada, entre otros, a principios del siglo XVIII por el padre Juan de Herrera, quien presentó la colección de partituras musicales del famoso compositor Tomás Luis de Victoria que había sido publicada en Madrid (España) en 1600 (Martínez, 1961). En 1784 llega de España la primera Banda del Regimiento de la Corona a Santa Fe de Bogotá, y luego para los tiempos independentistas, se conforma la banda marcial dirigida por el alférez José María Cancino, que acompañaba a Simón Bolívar y sus tropas desde Venezuela (Martínez, 1961).¹

En este contexto, si bien la población criolla tuvo tendencias de asimilación (y en varios casos apropiación) por las tradiciones nativas, es evidente el mayoritario desdén por las expresiones culturales indígenas al igual que por el resto de las "razas inferiores" que habitaban las naciones andinas emergentes con principalmente "indios" y "negros" (Quijano, 2003). Vale la pena aclarar, que, hasta que se dieron los procesos independentistas, la hoy Latinoamérica, hacia parte del Imperio Español, por lo que todos los registros de música previos al siglo XIX, corresponden plenamente a las prácticas en las iglesias, cortes y salones de los españoles en Europa por varios siglos. Si bien parece obvio, esto es de resaltar puesto que explica la ausencia del "repertorio tradicional o local" en buena medida de la tradición musical académica occidental latinoamericana.

En consecuencia, en los estados emergentes surgió el deseo de importar la cultura musical europea e incorporar sus elementos distintivos para alinearse con las aspiraciones de la nueva élite de la sociedad del siglo XIX. Esta aspiración de una ilusoria paridad cultural de Colombia con Europa, llevó al establecimiento de la Sociedad Filarmónica en 1846, una organización privada dedicada a cultivar la pasión por la música. Según la filósofa Martha Nussbaum (2014) en su libro "Political Emotions", la música juega un papel vital en la configuración de las identidades

de las personas, y en este periodo neogranadino, la música filarmónica era sinónimo de buen gusto, clase y distinción, idea que se prolonga hasta nuestros días.

El caso del piano

En concordancia con lo mencionado, es fundamental sumergirse con mayor apertura y comprensión en el momento en que el piano llega a Colombia, cuya introducción, tuvo lugar a principios del siglo XIX. En la primera mitad de este siglo, el piano era un instrumento poco conocido en Colombia, pero gracias a las primeras importaciones que arribaron al país, entidades seculares y, en algunas ocasiones, familias adineradas de la sociedad de la época, comenzaron a adquirir pianos. "El primer piano llega a Bogotá a finales del siglo XVIII y para 1804 ya había 4 pianos en la capital" (Henríquez, 1990, p. 97). Esto implica que pasaron aproximadamente 94 años desde su aparición en Europa hasta que se contó con el primer piano en Colombia.

En la segunda mitad del siglo XIX, se forjó un proceso de apropiación social del piano que tuvo diversas facetas. En un principio, el piano se erigió como un símbolo de distinción social, siendo la posesión de este instrumento singular, un distintivo entre las élites urbanas colombianas. Sin embargo, avanzaron varias décadas del siglo XIX, marcadas por un cambio en la percepción del piano en la historia de Colombia, adquiriendo un carácter más vinculado a lo social, cultural y político. Como hemos mencionado previamente, el piano se convierte en un medio de reconocimiento para la emergente clase burguesa de la época. No es sino hasta 1882 que la música adquiere un carácter académico con la creación de la Academia Nacional de Música de Bogotá por parte de Jorge Price, establecida mediante el Decreto 68 del 31 de enero de 1882 (Monroy, 2014). Uno de los objetivos primordiales de esta academia, además de formar músicos, radicaba en la educación de formadores para contar con maestros capacitados que pudieran impartir clases en diversas instituciones educativas del país.

En este contexto, se dio la Escuela Nacional de Música, y en sus primeros años el primer instrumento de teclado incluido en el plan de estudios fue el órgano, con un mecanismo neumático que establecía un importante vínculo con el ámbito religioso de la época. No fue sino hasta 1886 que el piano hizo su

1 Entre los cuales, llegó Nicolás Quevedo y Rachadel, quien posteriormente dio mayor impulso al arte musical y se interesó por la divulgación de las nuevas músicas de la independencia. Padre de Julio Quevedo, quien sería director de la cátedra de piano de la Escuela Nacional de Música.

entrada en los registros de la Escuela Nacional de Música, cuando el reconocido compositor y pianista maestro Julio Quevedo (hijo de Nicolás Quevedo Rachadel) asumió la responsabilidad de esta cátedra. Más tarde, tras el cierre de la Academia Nacional de Música (1899-1905) a causa de la Guerra de los Mil Días, el pianista Honorio Alarcón (1859-1920) emprendió el proceso de restitución con el respaldo del maestro Guillermo Uribe Holguín. En 1910, Uribe Holguín fue designado director de la institución y le cambió el nombre a Conservatorio Nacional (Pérez, 2010). El comienzo del siglo XX para la música en Colombia estuvo marcado por compositores, en su mayoría formados en Europa, que iniciaron un movimiento nacionalista "académico" arraigado en los cánones de la música occidental. Este enfoque es evidente, por ejemplo, en la figura del pianista caleño Antonio María Valencia (1904-1952), quien realizó sus estudios en el Conservatorio de París. Formarse en Europa, entendida por las élites criollas como cuna de la modernidad, era una vía importante para lograr el reconocimiento social al retornar al país como formadores, con el canon estético occidental, de los hijos de las élites locales.

Como es bien sabido, estas clases sociales anhelaban ser reconocidas como modernas, cultas y civilizadas, lo que implicaba romper completamente con lo que percibían como costumbres rezagadas que impedían el progreso de la joven república. Vale la pena destacar que estas "costumbres rezagadas" hacían referencia principalmente a las poblaciones étnicas, como indígenas, afrodescendientes y campesinos. Mientras tanto, los criollos, cuya aspiración cultural consistía en quitar la "mancha de la tierra". Para consolidar su imaginario de la "blancura", dirigían su atención hacia la cultura francesa, considerándola un faro y modelo civilizatorio a seguir para construir la propia comunidad imaginada de la nación colombiana (Anderson, 2006).

Este enfoque de la política cultural, que buscaba constituir una nación con base en modelos externos, contribuyó al aislamiento de las músicas autóctonas colombianas, generando una marcada fisura y tensión entre las expresiones musicales tradicionales del país y las provenientes de la tradición occidental. Históricamente, se ha abordado esta fisura desde contextos heterogéneos y de colonialidad, involucrando diversas dinámicas de producción cultural que incorporan mecanismos de apropiación, traducción e interacción entre diferentes tradiciones

y estilos. Estos procesos incluyen la aceptación, transformación, sujeción o subversión de los cánones establecidos, ya sean literarios, musicales, artísticos o epistémicos en general. Todo esto se desarrolla en un constante diálogo, yuxtaposición y/o confrontación con las tradiciones propias (López, 2020). Sin embargo, en estas amalgamas culturales, el componente occidental ha mantenido una predominancia constante sobre los demás elementos, incluyendo el componente cultural indígena y el afrodescendiente.

Por esta razón, la instauración de un diálogo horizontal, verdaderamente intercultural, se vuelve esencial, en contraposición a una conversación jerárquica, que muestra el proceso expansivo de la occidentalización. Por todo esto, se hace imperativo ir más allá del mestizaje o hallar un término más preciso. Edouard Glissant, en su obra *Tratado del todo-mundo*, sugiere utilizar el concepto de "creolización" en lugar de mestizaje, definiéndolo como "el contacto entre diversas culturas o, al menos, entre varios elementos de culturas diferentes en algún lugar del mundo, que da como resultado un dato nuevo, completamente imprevisible en cuanto a la suma o la simple síntesis de esos elementos" (Glissant E., 2006, p. 37). No obstante, la idea de creolización podría también resultar limitada, ya que podría asociarse a procesos de mestizaje que, en América Latina, han sido históricamente jerárquicos, con predominio del componente blanco. De nuevo, aquí la interculturalidad sería la ruta para pensar en la posibilidad de una relacionabilidad distinta, de una conversación no jerarquizada entre las culturas en general y entre las músicas en particular. Lo que se propone es la necesidad de crear las condiciones para un diálogo más equitativo, en el que las músicas tradicionales latinoamericanas (con especial énfasis en las músicas colombianas), puedan entrar en un diálogo horizontal con la música del modelo hegemónico occidental europeo de piano, con el propósito, no de conservar ni generar jerarquías, sino de propiciar una conversación de carácter intercultural. En relación con esto, resulta valiosa la propuesta de Irene López a través de las "genealogías críticas", las cuales, pueden contribuir a socavar las barreras impuestas por la distinción jerárquica entre lo letrado y lo oral, lo culto y lo popular, abriendo la posibilidad de reflexionar sobre otras producciones más allá de las literarias (López, 2020).

Repertorios

Desde la fundación de la Escuela Nacional de Música en 1892 hasta la actualidad, se observa con preocupación la persistencia de la hegemonía del repertorio occidental en los planes de estudio de las cátedras de piano, conocidos hoy como syllabus. Este predominio se refleja en que los repertorios de tradición occidental constituyen más del 70% de los contenidos programáticos en las instituciones de educación superior de Colombia. La internacionalización de la enseñanza del piano se manifiesta de manera destacada en los países latinoamericanos, donde se tiende a replicar los modelos europeos y los repertorios enseñados en los conservatorios occidentales. Como resultado, el ámbito musical académico nacional sigue distante en términos de la inclusión, en los planes de estudio, del repertorio de música colombiana para piano. Si bien no podemos negar un cierto grado de inclusión, éste ha sido limitado hasta el momento, y como una forma de inclusión de la diferencia en los territorios de la mismidad europea.

Por otra parte, es posible identificar varias razones fundamentales que explican el vacío en la incorporación del repertorio para piano de música colombiana en los espacios de formación, entre las cuales destacan el desconocimiento general de estas obras y la falta de fuentes bibliográficas especializadas además de la dificultad para acceder a las partituras. Paradójicamente, esta dificultad no se presenta con el repertorio europeo, más accesible, más divulgado y más analizado por especialistas. En contraste, lamentablemente, se evidencia una carencia significativa de investigación sobre el repertorio pianístico latinoamericano y colombiano, lo que contribuye al desconocimiento y la subestimación de estas composiciones. En los casos en que existen ediciones completas y en limpio de las partituras, resulta muy complicado conseguirlas. A menudo, se encuentran disponibles únicamente las mismas obras de los mismos autores, y acceder a otras composiciones se convierte en una tarea ardua (Roldán, 2006).

Otras causas importantes tienen que ver con la dificultad en la ejecución del repertorio existente para piano de música colombiana, caracterizado por su complejidad rítmica. Asimismo, es de señalar la falta de pautas pedagógicas e interpretativas al abordar este repertorio, la particularidad de la notación

musical utilizada en su escritura y la escasez de obras editadas, siendo la mayoría de ellas manuscritos.

Abordando esta cuestión, e intentando abrir alternativas, el maestro Fabio Martínez emprendió una investigación basada en los 100 estudios técnicos para piano de Carl Czerny, reconocido como el método técnico más relevante en la formación de pianistas clásicos. En este trabajo, incorporó ritmos colombianos como el bambuco y la guabina en los estudios de Czerny. Como resultado, el maestro destaca el inmenso aporte pedagógico de esta obra, que surge de un proceso investigativo y abre la posibilidad de emplear otros recursos musicales como la transposición, el cambio de modo y la improvisación. Esto permite al estudiante interpretar no sólo un estudio técnico, sino un fragmento musical impregnado de elementos de la música popular y tradicional colombiana (Martínez, 2009). Aunque la propuesta del maestro Martínez fomenta un encuentro musical, es evidente que aún prevalece el componente europeo, con los estudios de tradición occidental como eje central en la práctica pianística.

Ahora bien, para analizar la situación actual de las universidades en su planteamiento curricular con relación al pasado, a continuación, se compara el primer plan de estudios del cual tenemos conocimiento en Bogotá, de la Escuela Nacional de Música del año 1892 junto al syllabus actual de piano de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Al observar este cuadro comparativo, resulta claro que, tras casi 130 años desde la fundación de la Escuela Nacional de Música en 1892 hasta hoy, persiste una continuidad en la hegemonía eurocéntrica en los repertorios que conforman los planes de estudio de las cátedras de piano, o como se les denomina actualmente, los syllabus. Este fenómeno está presente también en las cátedras de piano de universidades privadas como la Universidad Pontificia Javeriana y la Universidad de los Andes, en las cuales, también hay una ausencia del repertorio colombiano y latinoamericano en la parte estructural de los syllabus.

Por otro lado, aunque se reconoce la presencia de la música latinoamericana y colombiana para piano en estos planes de estudio, esta inclusión se manifiesta más como una inclusión forzada más que como un espacio equitativo y meritorio para la coexistencia y el diálogo con los repertorios de la denominada

COMPARATIVO DE PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN EN PIANO					
	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
	- E. Pauer. Método, desde la página 11 a la 19. - Bertini. Las primeras 24 lecciones del método. _____ - Clementi. Sonatinas. - Id. 6 Sonatas progresivas. - Hummel. Rondos. - Beethoven. Sonata en sol mayor (Op. 47, No 2) - Mozart. Sonatas números 1, 16 y 17. - Field. Nocturnos. - Mendelssohn. Romanzas sin palabras.	- Escalas y arpeggios en todos los tonos mayores y menores. - Czerny. 50 estudios progresivos. - Bertini. 25 estudios fáciles progresivos. (Op. 100) _____ - Clementi. Sonatinas. - Id. 6 Sonatas progresivas. - Hummel. Rondos. - Beethoven. Sonata en sol mayor (Op. 47, No 2) - Mozart. Sonatas números 1, 16 y 17. - Field. Nocturnos. - Mendelssohn. Romanzas sin palabras.	Pauer. Escalas mayores en 3as, 10as, y 6as sencillas, y escalas cromáticas. - Czerny. 30 Estudios de mecanismo. - Bertini. Letra C. _____ - Clementi. Sonatinas. - Id. 6 Sonatas progresivas. - Hummel. Rondos. - Beethoven. Sonata en sol mayor (Op. 47, No 2) - Mozart. Sonatas números 1, 16 y 17. - Field. Nocturnos. - Mendelssohn. Romanzas sin palabras.	- Pauer. Ejercicios página 54 a 59. - Czerny. 30 estudios para la mano izquierda. (Op. 861) - Czerny. Escuela de la velocidad. (Op. 299) _____ - Mozart. Sonatas números 7,9, 11 y 14. - Beethoven. Sonatas números 1, 10 y 19. - Haydn. Sonatas. - Beethoven. Sonatas números 8,12, 13,14, 16,17 y 18. - Chopin. Valses y Nocturnos. - Mendelssohn. Romanzas sin palabras. Fantasías y caprichos. - Bach. 15 invenciones a tres voces. - Bertini. Letra F.	- Czerny. 40 Ejercicios diarios (Op. 377) - Cramer. 84 Estudios. - Czerny. Escuela de ejecución moderna. _____ - Mozart. Sonatas números 7,9, 11 y 14. - Beethoven. Sonatas números 1, 10, y 19. - Haydn. Sonatas. - Beethoven. Sonatas números 8,12, 13,14, 16,17 y 18. - Chopin. Valses y Nocturnos. - Mendelssohn. Romanzas sin palabras. Fantasías y caprichos. - Bach. 15 invenciones a tres voces. - Bertini. Letra F.
Plan de Estudios – Price -1892					
	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V
Plan de Estudios – ASAB	- Polifonía: preludio y fuga del clave bien temperado, o suite francesa, sonatas de Scarlatti, u otra de dificultad similar - Forma sonata: Movimiento de sonata: Haydn, Mozart, Beethoven u otra. - Obra latinoamericana: pasillo, bambuco, valse, danza, tango, jazz latino u otra. - Ensamble a cuatro manos: sonata de Mozart, variaciones de Beethoven, piezas de Schumann o Schubert. - Dos estudios: Cramer, Bartok, Czerny, Moskowski, Clementi, Chopin, Liszt u otros.	- Polifonía: preludio y fuga del clave bien temperado. ' - Estudio. - Obra del período clásico: Mozart, Beethoven, Haydn (movimiento de sonata o variaciones). - Obra del período romántico: Schumann, Schubert, Chopin, Rachmaninoff, Skriabin u otro. - Obra latinoamericana: Ginastera, Villalobos, Delgado Palacios, Sojo, Calvo, Escobar, Figueroa, Piazzola u otro. - Acompañamiento con cantante. En este semestre es obligatorio el preludio y fuga del clave.	- Escalas y arpeggios. - Sonata clásica completa: Haydn, Mozart, Beethoven u otro. - Polifonía o Barroco: Schostakovich, Hindemith, Scarlatti, Rameau, Händel, Bach u otro. - Estudio: Czerny, Moskowski, Chopin, Liszt, Rachmaninoff, Skriabin, Messiaen, Debussy u otro. - Obra latinoamericana. - Ensamble con otro instrumento. (La sonata completa es la obra obligatoria del semestre.)	- Escalas y arpeggios. - Se recomienda incluir en el repertorio obras de estilos o compositores no abordados anteriormente: Prokofiev, Debussy, Satie, Ravel, Messiaen, Mussorgski. - Programa para recital de al menos 40 min.	- Estudio. - Concierto para piano y orquesta obligatorio.

Plan de Estudios – Price -1892	Año 6	Año 7	Año 8	Año 9	
	<ul style="list-style-type: none"> - Bertini. Letra E. - Czerny. Arte de independizar los dedos. - Bach. 15 invenciones a dos voces. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Mozart. Sonatas números 7,9, 11, y 14. - Beethoven. Sonatas números 1, 10, y 19. - Haydn. Sonatas. - Beethoven. Sonatas números 8,12, 13,14, 16,17 y 18. - Chopin. Valses y Nocturnos. - Mendelssohn. Romanzas sin palabras. Fantasías y caprichos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Czerny. Escuela del Virtuosismo. - Bach. 15 invenciones a tres voces. - Bertini. Letra F. - Escalas en 3as dobles en todos los tonos. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Field. 40. Concierto en mi bemol mayor. - Chopin. Baladas, impromptus, Polonesas y Scherzos. - Schumann, Sonatas, Concertos, Fantasías. - Beethoven. Sonata número 23. - Liszt. Concertos, Sontas, polonesas. - Saint-Saens. Concertos. - Rubinstein, Concertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bach. Los 24 primeros preludios y fugas. - Chopin. Estudios (Op. 10 y 25) - Czerny. 10 grandes estudios para la mano izquierda. - Escalas en 6as dobles en todos los tonos. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Field. 40. Concierto en mi bemol mayor. - Chopin. Baladas, impromptus, Polonesas y Scherzos. - Schumann, Sonatas, Concertos, Fantasías. - Beethoven. Sonata número 23. - Liszt. Concertos, Sontas, polonesas. - Saint-Saens. Concertos. - Rubinstein, Concertos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bach. 24 preludios y fugas (2ª Serie) - Schumann. Estudios sinfónicos. - Rubinstein. Estudios (Op. 81 y 93) - Liszt. Estudios de ejecución trascendente - Estudios de Paganini. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Field. 40. Concierto en mi bemol mayor. - Chopin. Baladas, impromptus, Polonesas y Scherzos. - Schumann, Sonatas, Concertos, Fantasías. - Beethoven. Sonata número 23. - Liszt. Concertos, Sontas, polonesas. - Saint-Saens. Concertos. - Rubinstein, Concertos. 	
Plan de Estudios – ASAB	Semestre VI	Semestre VII	Semestre VIII	Semestre IX	Semestre X
	<ul style="list-style-type: none"> - Partita o suite inglesa de Bach o equivalente. Obligatorio. - Completar programa de una hora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obra romántica grande o equivalente. Obligatorio. - Estudio. - Obras de profundización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Obra romántica grande o equivalente. Obligatorio. - Estudio. - Obras de profundización. 	<ul style="list-style-type: none"> Obras pertinentes para el proyecto del estudiante en particular. Los repertorios utilizados por semestre están a libre elección del maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> Obras pertinentes para el proyecto del estudiante en particular. Los repertorios utilizados por semestre están a libre elección del maestro.

Tabla 1. Comparativo de planes de estudio de formación en piano. Elaboración propia.

"escuela universal" para piano. Asimismo, se plantea la posibilidad de ampliar esta discusión desde el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB hacia otros programas de formación a nivel distrital y nacional.

Adicionalmente, es relevante destacar en este momento la situación de las partituras y las ediciones musicales. Hasta hace unas décadas, la única manera de preservar, reproducir y comercializar las obras musicales de los compositores era mediante

las partituras. En 1888, atendiendo a una solicitud del gobierno colombiano, el músico italiano Manuel Conti llegó al país para constituir agrupaciones musicales (bandas), así como también para formar nuevos docentes en música (Correa, 2022). Este evento marcó el inicio de la comercialización de partituras editadas del repertorio europeo en Colombia, mientras que la música de los compositores colombianos ha enfrentado numerosas dificultades para obtener ediciones de calidad. La transcripción de los manuscritos de las obras no ha sido formalizada ni

adecuadamente reconocida, principalmente debido a la ausencia de una política cultural destinada a la conservación, reproducción y difusión de la música de los compositores colombianos en el repertorio tradicional para piano específicamente, por lo que da como resultado paulatinamente una alta comercialización de partituras europeas importadas versus una baja comercialización de partituras de música colombiana tradicional editada.

Conclusiones

Esta falta de políticas culturales de conservación patrimonial musical, así como la ausencia de un tratamiento adecuado dentro de los syllabus de nuestras universidades, ahondan profundamente la brecha excluyente y jerarquizadora entre las prácticas europeas y latinoamericanas, dando como resultado la paradoja de músicos dentro de la academia que desean interpretar repertorios nativos de sus propias regiones, pero siendo obstaculizados por una desconexión hacia estas. Es por ello que son necesarios los encuentros como puentes de diálogos para una mejor comprensión de las músicas europeas en comunicación con las músicas tradicionales y locales latinoamericanas desde la horizontalidad. Encuentros como el diseño específico de un syllabus dedicado a los repertorios tradicionales colombianos (por ejemplo), a espacios de indagación desde la academia (como seminarios) acerca de aspectos teóricos, interpretativos y técnico-instrumentales específicos al piano, con actores especialistas en el tema como intérpretes, docentes y compositores.

En otras palabras, un modo no-colonial del abordaje musical; entendiendo que el abordaje colonial musical es donde en primer lugar se aborda a la obra desde una perspectiva mecanicista y la técnica instrumental no se relaciona desde un principio con la comprensión del discurso musical dejando a un lado la intuición inherente del interprete, y aún más importante, ignorando el análisis de sus relaciones contextuales. Sin embargo, no deja de ser un gran reto dicho abordaje no-colonial a las músicas tradicionales, para los músicos acostumbrados a metodologías europeas, al intentar hacer una lectura mecanicista se encuentra con una gran barrera.

Es por ello que es tan importante que el intérprete sea un ente de diálogo, como es el caso de la investigación doctoral de la que este escrito representa

tan sólo una parte, donde con una perspectiva auto-etnográfica se hace el acercamiento honesto desde la ignorancia a un repertorio que por mucho tiempo estuvo excluido en contextos académicos, aportando así, no sólo a la comprensión personal de ciertas prácticas, sino beneficiando a toda una malla curricular de la cátedra de piano de la Academia Superior de Artes de Bogotá. Por lo que este documento también hace una invitación para que sean cada vez más los intérpretes, músicos, artistas y agentes culturales en Colombia y Latinoamérica que puedan desarrollar el acercamiento entre prácticas hegemónicas extranjeras y prácticas musicales de su entorno sin imposiciones, sin conflicto entre unas y otras, sino con un diálogo tejido desde la horizontalidad con el fin de nutrir los saberes, prácticas y procesos de producción de conocimiento presentes en su quehacer cultural.

Referencias

- Anderson, B. (2006). *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Correa, C. (2022). Familia Conti, pionera en literatura y negocio musical. *El Nuevo Siglo*. Bogotá, Colombia. Disponible en: «<https://www.elnuevosiglo.com.co/cultura-y-sociedad/familia-conti-pionera-en-literatura-y-negocio-musical>». Recuperado el 23 de abril del 2023.
- Glissant, E. (2006). *Tratado del Todo-Mundo*. Barcelona: Ediciones El Cobre.
- Henríquez, A. (1990). La música del caribe colombiano durante la Guerra de la Independencia y comienzos de la República. *Historia crítica*, 1(4), 85–112. «<https://doi.org/10.7440/histcrit4.1990.05>»
- Hurtado, L. (1951). Apuntes sobre historiografía musical. *Revista Musical Chilena*, 7(41), 17–36. «<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12106>». Recuperado el 23 de abril del 2023.
- López, I. (2020). Genealogías críticas para pensar "Nuestra América". *Fronteras, migraciones y desplazamientos teóricos. Tesis*, 13(16), 25–41. «<https://doi.org/10.15381/tesis.v13i16.18890>»

López, R. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música*. México y Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes - ESMuC. ISBN: 978-84-697-1948-0.

Martínez, A. (1961). Reseña histórica sobre la música en Colombia desde la época de la Colonia hasta la fundación de la Escuela Nacional de Música. *Páginas Olvidadas* (Reimpr.). Radio Nacional de Colombia. Disponible en: «https://radionacional-v3.s3.amazonaws.com/s3fs-public/file/archive_80y/field_file/Es_1961_10_01.pdf». Recuperado el 23 de abril del 2023.

Martínez, F. (2009). *Czerny aplicado a la música colombiana: piano complementario*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Monroy, M. (2014). La Academia Nacional de Música en Bogotá de 1882 a 1898: reglamentos, planes de estudio, usos y costumbres. *El artista*(11), 235-258.

Montesdeoca, I. (2019). *Desde el más allá. Composición de cuatro obras expuestos en un formato de bajo, batería, piano y quena. Basados en el análisis formal y estilístico del yaraví ecuatoriano en los temas: Pobre barquilla mía, No me olvides y Puñales interpretados por el dúo Benítez y Valencia*. [Trabajo de grado]. Quito: Universidad de las Américas]. «<http://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/10549>».

Neuhaus, H. (1958). *El arte de tocar el piano*. Madrid: Editorial Real Musical.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Ochoa, A. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Orrego-Salas, J. (1965). Heitor Villa-Lobos. Figura, obra y estilo. *Revista Musical Chilena*, 19(93), 25-62.

Pérez, B. (2010). La música en Colombia: siglos XIX y XX. *EXPEDITO*, (4), 87-95.

Quijano, A. (2003). Notas sobre raza y democracia en los países andinos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 9(1), 53-59.

Roldán, C. (2006). La formación pianística en Bogotá: hacia la creación de una “escuela” propia. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 3(1), 46-67.

Shifres, F. (2002). De la fuente de la expresión musical al contenido de la experiencia del oyente. En *Segunda Reunión Anual de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Velásquez, A. (2019). El piano civilizador, o cómo un instrumento musical debía ayudar en la construcción de la nación colombiana, 1848-1910. *Historia cultural de Colombia 1880-1930, Memorias XIX Congreso Colombiano de Historia*, (19), 29-35.