

Primer Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, Didáctica y Producción. Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2016.

# **Mi Primera Clase de Guitarra. La ritualización de los espacios pedagógicos musicales desde una perspectiva autoetnográfica.**

Sebastián Tobías Castro y Favio Shifres.

Cita:

Sebastián Tobías Castro y Favio Shifres (Octubre, 2016). *Mi Primera Clase de Guitarra. La ritualización de los espacios pedagógicos musicales desde una perspectiva autoetnográfica. Primer Congreso Internacional de Música Popular. Epistemología, Didáctica y Producción. Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata, La Plata.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/233>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/wcw>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## ROBERT DE SAMBOMBA

Sebastián Castro y Favio Shifres

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes - Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM)

### Introducción

Este trabajo propone el análisis de un episodio de la vida musical de uno de sus autores que puede entenderse como muestra del modo en el que las ontologías hegemónicas de la música, sus correlatos en las pedagogías musicales y la definición de los roles de los sujetos de la educación musical, condicionan los modos de transmisión y experiencia musical. En tal sentido el trabajo aborda la problemática planteada desde una perspectiva autoetnográfica<sup>i</sup>.

Se proponen algunas características que encuadran la primera clase de instrumento como un rito de iniciación -según la actualización del concepto realizada recientemente por Segalen<sup>ii</sup>. De tal modo, el rito marca el pasaje de estados que establece la diferencia entre los miembros de la cultura. En este caso la diferencia consiste en la marca de músico. En él el símbolo dominante<sup>iii</sup> es el sistema de notación musical occidental. Se aspira a mostrar cómo dichas ontologías -música como objeto/texto/idea- materializadas a través del sistema representacional moderno<sup>iv</sup>, son introyectadas, habilitando así un proceso de semiosis colonial<sup>v</sup> con otras ontologías musicales, condicionando por un lado la experiencia pedagógica referida, pero también el horizonte de sentido respecto de qué es hacer, saber y transmitir música, no solo en los ámbitos de formación musical, sino también a otros presentes en la vida cotidiana.

El ejemplo abordado resulta elocuente de tal semiosis colonial, habida cuenta de que las prácticas musicales que caracterizaron la transmisión de conocimiento musical en el contexto de esa experiencia pedagógica, por orientarse hacia la música popular urbana, no consideraban la partitura como recurso didáctico o de producción artística, por lo que claramente aparece como símbolo en el escenario ritual.

Palabras clave: ontologías de la música; rito de iniciación/institución; semiosis colonial; educación musical; método autoetnográfico

### Robert de Sambomba

*A los 15 años tomé mi primera clase de guitarra. Estaba muy entusiasmado. Ya me había acercado un par de veces a ella, pero en esta ocasión me sentía realmente comprometido. Últimamente los encuentros con Juan y Leandro giraban definitivamente en torno a la música. Coincidíamos en los gustos musicales a través de los que nos identificábamos y ellos nos permitían encontrar excusas para compartir, más allá de lo musical, momentos que resultaron inolvidables como aquellos debates alrededor de las letras del Indio Solari. Esa música en común nos acompañaba siempre, aunque no estuviera sonando. Además, hacer música, se había convertido de a poco en nuestro principal motivo de reunión. Ya no sólo era escuchar música con ellos, era hacerla juntos: Juan nos mostraba sus progresos con el riff de Come as you are, de Nirvana, en una vieja guitarra que pasaba de mano en mano, permitiéndonos dar muestra de lo que cada uno venía estudiando. Nos ayudábamos cuando algo no salía bien, a veces sugiriendo una versión propia, y otras abandonando todos los intentos individuales previos y poniéndonos a trabajar de cero sobre ese problema que ya era de los tres.*

*El placer de hacer música juntos, de fabricar con nuestras propias manos, a través de los instrumentos que teníamos, los sonidos, fortaleció nuestra amistad. Fue tan natural entonces, que casi no recuerdo ni cuándo ni cómo, decidimos formar la banda.*

*Por aquel tiempo, en mi pueblo no había profesores de guitarra más allá de unos pocos reconocidos maestros de la Escuela de Música, institución con la que yo no me podía reconciliar, después de haberlo intentado sobrellevando el esfuerzo de acudir a continuación de la doble*

escolaridad que cursaba en mi secundaria, y padeciendo aburridas clases de lenguaje musical, donde todo giraba alrededor de la flauta dulce, instrumento que abominaba y que, por supuesto, no había elegido. Por ello, Roberto, el dueño de Sambomba, un negocio de venta y reparación de instrumentos musicales, a quien apodamos cariñosa y socarronamente el hippie, por su parsimonia y su vestuario, que en nuestro arrobamiento combinaban perfectamente con los instrumentos andinos que decoraban su vidriera, terminó oficiando de profesor de guitarra.

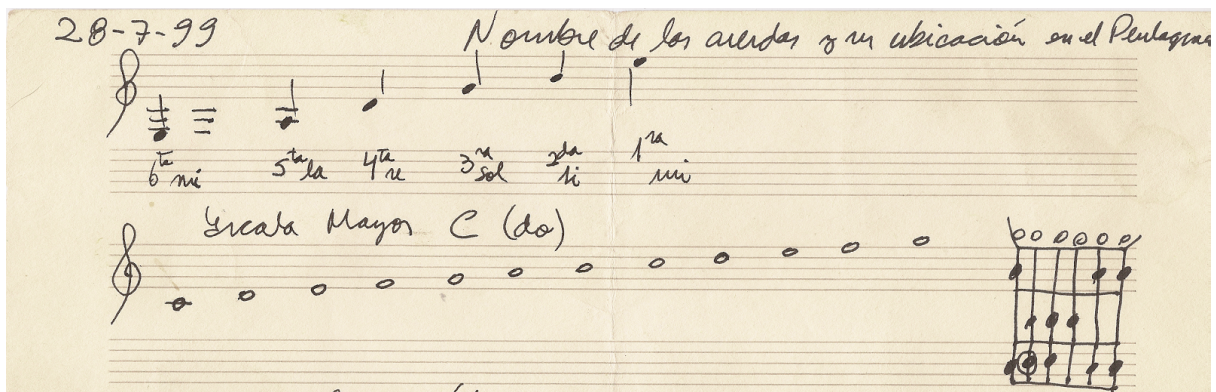
Robert no se había formado como educador musical. Tampoco quería serlo. Asumía con desgano ese rol, no sé aún sin por necesidad económica o porque, a pesar de no sentirse docente, entendía que tenía algo para ofrecernos. Pero a mí ¡cómo me gustaban las clases de Robert en Sambomba! ¡Allí estaban los instrumentos! Guitarras de todo tipo, eléctricas, criollas, electroacústicas, colgaban de las paredes, en una escenografía que se completaba con amplificadores, bajos eléctricos, instrumentos exóticos de los que no conocía ni los nombres, y otros a medio hacer. En ese ambiente que me fascinaba, y que no podía albergar más imágenes que me prometieran convertirme en músico, podía jugar una vez por semana, si me animaba a pedirle permiso para tocar, a ser hacedor de sonidos.

Robert era muy distinto a los profesores con los que yo tenía contacto habitualmente. En mi querida escuela provincial de enseñanza técnica, era habitual que el trato con los docentes, se viera afectado en mayor o menor medida por la disputa "alumnos vs. profesores". Esto no sucedía con Robert, y en contraposición al paso lento y aburrido del tiempo en el colegio, la clases en Sambomba siempre parecían breves.

Por otro lado Robert ejercía sobre mí una atracción tan poderosa como enigmática. Era alto y de una contextura robusta que contrastaba con su andar tranquilo y sus gestos amables. Como Sambomba era un local de dimensiones extremadamente reducidas, en el que además de los instrumentos a la venta, tenía su taller de Luthería, se movía muy lentamente, como pensando cada movimiento en consideración a su tamaño. Al menos en mi presencia, hablaba solamente cuando era necesario e indudablemente sabía escuchar. En ocasiones yo podía estar durante gran parte de la clase tocando una secuencia de acordes, improvisando ritmos diferentes, considerando variados sonidos en las guitarras eléctricas, o probando dinámicas, mientras que Robert en el tallercito, arreglando algún instrumento, parecía no estar prestando atención, cuando, imprevistamente, corría la cortinita que separaba ambos espacios y me hacía alguna sugerencia, me pedía alguna corrección o simplemente comenzaba a tocar conmigo, con otra guitarra, un bajo o cualquier otro instrumento que tuviera a mano.

Sin embargo, a este Robert reposado se le oponía el Robert "loco", que al subir a un escenario se transformaba en un ferviente animador de ribetes "psicotrópicos". En aquel entonces una de las bandas que integraba, tenía una explícita tendencia a romper con los cánones estéticos que yo era capaz de reconocer por entonces. Sus shows se parecían una oscura puesta en escena de comedia musical en estilo Burtoniano, con personajes oscuros, ultra maquillados, exóticos vestuarios, donde los músicos asumían personajes aunque solo tocaran. Robert siempre era el narrador bizarro que trascendía lo estrictamente musical, bailaba, entraba en "trances", saltaba, interactuaba con el público, etc. La música era una mezcla de estilos al servicio de esa estética, que según recuerdo, eludía de diversas formas, aunque no lo lograra del todo, las fórmulas tonales prototípicas presentes en la música que yo solía escuchar. Creo que siempre recordaré el estribillo de una de sus canciones, donde Robert cantaba "¡Quita mi calzon!", y la banda respondía "¡quitalo!".

En aquella primera clase que hoy viene a mi memoria, la primera intervención docente de Robert, fue enseñarme la escala de Do mayor: me mostró los sonidos que la componen tocándolos en la guitarra en primera posición. Lo imité y él corrigió algo que no estaba haciendo correctamente. Le pedí que lo volviera a hacer, y yo volví a imitarlo. Así varias veces. Pero además, tomó un cuaderno y anotó en la primera página, la escala completa con algunas indicaciones necesarias para su lectura y ejecución que explicaban para qué servía la clave de sol y cómo debía dibujarse, dónde se ubicaban en el pentagrama las notas de las cuerdas al aire de la guitarra, entre otras cosas. También dibujó un mástil de guitarra a escala para indicar concretamente dónde estaban las notas que había representado en el pentagrama. Cuando hubo terminado de anotar todo eso tocó en su guitarra lo que había escrito mientras cantaba, diciendo el nombre de la nota correspondiente a cada uno de los sonidos que tocaba.



Nunca más, en los dos años que duraron nuestros encuentros semanales en Sambomba, volvió a un pentagrama de forma sistemática como apoyatura didáctica o artística.

Rescato el carácter especial y deseado que tuvo aquella primera clase que hoy viene a mi memoria, ese momento y espacio propio estaba claramente diferenciado tanto del encuentro y esparcimiento con amigos, como del tiempo y espacio institucional del colegio o la familia. Pienso en esa diferencia como aquella a la que Leach<sup>vi</sup> alude cuando dice que los ritos se despliegan como procesos de acción simbólica, que marcan el tiempo colectivo segregado del transcurso de la vida ordinaria. También viene a mi mente lo que dice Segalen<sup>ii</sup> sobre la eficacia social del rito, que, según ella, radica en su carácter de constructor de sentido, toda vez que dota a sus actores de los medios necesarios para comprender las relaciones sociales, ordena el desorden, y da sentido a lo accidental y a lo incomprensible. Mi clase tuvo esa función: fue el inicio de un camino que me convertiría en músico, por un lado porque ahí adquiriría los conocimientos y técnicas de experto, pero también porque en esa clase comenzó mi legitimación como miembro de la “tribu” musical del pueblo, una trama identitaria tejida con cuerdas de guitarra que me definiría individual y colectivamente hasta el día de hoy.

En ese instante comencé a ser oficialmente un estudiante de guitarra. Entrar a Sambomba, me distinguía del resto de mis compañeros adolescentes. Es lo que Arnold Van Gennep<sup>vii</sup> caracterizaría como la fase de separación social en el contexto de un rito de paso, en este caso particular, un rito de iniciación. Le seguiría la etapa marginal, un espacio neutro o ambiguo entre dos estados y esto creo que coincide con el hecho de que yo ya tocaba: en efecto, ya habíamos formado la banda... “sin embargo ahora soy el que estudia, no soy aquel que lo hace solo por diversión, pero tampoco soy un músico profesional... estoy en el medio.” La última etapa de mi rito de paso de un estadio social a otro, se concreta y actualiza en diversos momentos que van incluso más allá de la primera clase alcanzando los primeros ensayos de la banda, el primer show en público, la entrega de mi título universitario. Pero, sin dudas, resultó decisiva en todos ellos la consumación de aquella primera clase.

Comenzar a tomar clases de guitarra fue un antes y un después, no sólo por comenzar a ser un alumno de guitarra. Fue la instancia que me asignó la marca de músico, habilitando, a la vez que exigiendo, un “habitus de músico”: dentro de la banda como el “que estudia posta”; el que se hizo cargo de la guitarra solista; el que sabía sobre escalas, acordes y cómo se representaban; el que estaba obligado a pensar su experiencia musical desde alguna de las perspectivas teóricas aprendidas, ya sea en casa improvisando algún blues junto a Stevie Ray Vaughan, o en los ensayos con la banda, entre una infinidad de distinciones-responsabilidades. Esta legitimación y la vez imposición de un deber ser es lo que caracteriza, según Pierre Bourdieu<sup>viii</sup>, a un rito de institución.

Hoy, luego de las felices clases con Robert, de mi paso por la academia y correspondiente “acreditación” como “músico”, mi propia experiencia como docente de música en diversos ámbitos educativos, y por supuesto, mi continuo ejercicio de eso que llamamos hacer música, veo aquella escena, su mano escribiendo la escala de Do mayor en el pentagrama como un rito de iniciación en el contexto de un más abarcador rito de institución.

Y hay más! Segalen afirma que los ritos se caracterizan por acciones simbólicas manifestadas por emblemas tangibles, materiales y corporales. ¿Acaso no era eso la prolija clave de sol lentamente dibujada por Robert, seguida de los circulitos huecos sobre los espacios y líneas con sus

correspondientes nombres escritos sobre el pentagrama del solemne y flamante cuaderno Rivadavia... y yo con mi guitarra desvencijada sobre el muslo derecho, en posición de "tocar", con ambas manos temblorosas, observando atentamente su desempeño caligráfico... él con su guitarra fabulosa y el cuaderno, siempre tranquilo y parsimonioso, marcando el ritmo... (un ritmo didáctico-pedagógico, ya que esos "huevitos", no eran en realidad una sucesión tradicional de figuras musicales que aspiran a representar el ritmo musical, ya que en ningún momento Robert había hecho referencia a las duraciones relativas de esos sonidos, sino que sólo servían para enfatizar tal o cual línea o espacio y así poder otorgarles sus nombres en buen español)? ¿Y no fue acaso, el sistema de notación musical occidental el símbolo dominante, como lo plantea Turner<sup>iii</sup>, porque sería el símbolo más antiguo que, más allá de su utilidad práctica en el momento del rito en sí, es el más importante porque condensa valores que son considerados fines en sí mismos, valores axiomáticos?

Pero, qué es lo que el cuaderno, la clave de sol, la escala de do mayor representaban como símbolo dominante del ritual. En ese momento, el sistema de notación musical occidental y el patrón melódico paradigmático del sistema tonal (la escala de Do Mayor), y sus lógicas de funcionamiento respectivas, me marcaron la cancha. Fue como decirme: "vos querés aprender música? bueno, esto es música!, y para aprenderla tenés que saber esto. Esto es música!" Música como idea/objeto/representación. Se me ocurre que siguiendo la discusión que hace David Olson<sup>ix</sup> respecto del vínculo entre cognición, lenguaje y escritura, se puede pensar que el modo en el que la objetualización de la música se halla codificada en la partitura, cuyo sistema notacional demarca una serie de categorías (melodía, ritmo, armonía, direccionalidad, intervalo, textura, etc.) que luego, y ante la necesidad de articular el conocimiento musical en términos proposicionales, genera un metalenguaje que parte de dichas categorías, imponiéndose éstas como naturales a la música. Por ende, desde esa lógica, saber música es comprender el texto musical, restringiendo a él el fenómeno, y sus implicancias pedagógicas y metodológicas. Estas implicancias sostienen una lógica lineal de construcción del conocimiento que va de lo simple a lo complejo -principio ordenador de la episteme moderna-, a la vez que define a partir de aquellas categorías de melodía, ritmo, armonía, etc. qué es lo simple y qué es lo complejo. Claro! son el conjunto de rasgos habitan el denominado modelo conservatorio.

Ahora, si el modelo conservatorio se institucionaliza y fija en el siglo XIX a partir de la creación del conservatorio de París, ¿por qué Robert tomó esa idea de música y la llevó a través del tiempo y el espacio a mi primera clase de guitarra, en un ámbito no formal, si él no estaba formado en la academia y sus prácticas musicales estaban aparentemente alejadas del decimonónico modelo?

El modelo conservatorio comienza a develar su misteriosa ubicuidad cuando lo englobamos en un marco más amplio: la Modernidad. Los pensadores de la red Modernidad / Colonialidad / Decolonialidad, como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Immanuel Wallerstein conciben la Modernidad como un modelo civilizatorio esencialmente dominador, que ejerce y establece mediante una matriz de poder racista y controladora, una jerarquía de saberes, modos de ser y de experimentar la realidad.

Esta matriz jerárquica de poder que tiene en su cúspide al ser moderno centroeuropeo es la que se ejerció mediante la fuerza bruta de manera legítima hasta la emancipación de las colonias y la abolición de la esclavitud. Pero, como lo aseguró Quijano<sup>x</sup>, en la actualidad se sigue ejerciendo como colonialidad del poder. Creo que Robert se vio atrapado en esta matriz. Seguramente sin quererlo se hizo eco del lado oscuro de la Modernidad, como diría Dignolo<sup>v</sup>. Esto se ve más claramente pensando en lo que Dussel<sup>xi</sup> caracterizó como el Mito de la Modernidad cuya piedra angular es el hecho de que se sostiene una mirada ideológicamente eurocéntrica del mundo porque se identifica la civilización moderna (europea) como más desarrollada o superior. Este desarrollo la posiciona en un rol que la compromete moralmente a desarrollar (educar, civilizar) a los más primitivos, a través del camino que Europa misma trazó para civilizarse. Desde el siglo XVIII la notación musical es vista en occidente como la evidencia de la superioridad musical, al menos así lo entendieron desde Rousseau hasta Forkel, entonces es muy probable que Robert estuviera buscando, enredado en la matriz de la colonialidad del saber, seguir ese camino.

Sin embargo, el hacer música como acto performativo, actividad siempre profundamente relacionada con el contacto directo con el instrumentos y como construcción colectiva, estuvo presente en mi primera clase, con poca intensidad quizás en el contexto ritual, pero de manera

central en el resto de mi paso por Sambomba y sin dudas en mi experiencia con la banda de aquél entonces y todas las que vinieron después. Los instrumentos y el hacer con el otro se erigen así como símbolos, o más bien como índices, también en pugna por hegemonía de sentido al interior de mi clase. ¿Qué sentido? Un sentido enraizado en una ontología musical fundada en la participación y en la acción conjunta, pensarían Small<sup>xii</sup>, Turino<sup>xiii</sup>, Malloch<sup>xiv</sup> y Trevarthen<sup>xv</sup>, entre otros. Ese proceso de interacción signica o semiótica, de carácter performativo, es lo que el semiólogo Walter Mignolo<sup>v</sup> llama semiosis colonial. Aunque el Mignolo forja su herramienta analítica ante la escasa eficacia de conceptos como discurso colonial para pensar los procesos de dominación en contextos coloniales, ya que sólo aluden a producciones escritas u orales de las culturas alfabetizadas (occidentales), creo que la idea es válida para pensar dicha pugna de hegemonía entre ontologías musicales al interior de mi clase, si pienso a la notación como índice de una y la performance situada e intersubjetiva construída como índice de la otra.

Me pregunto, paciente y atento lector, a manera de coda, ¿cuántos comportamientos de carácter ritual hay en nuestras cotidianidades musicales, en las que se despliegan diversos símbolos que, como en mi primera clase de guitarra, luchan por ganar el sentido de qué es la música y por ende cómo se transmite y se experiencia? ¿Estarán otros ámbitos musicales, incluso por fuera de las instituciones académicas y de formación musical, exentos de dichos rituales y ontologías, en los cuales también se consumen procesos de semiosis colonial encargados de luchar por una hegemonía del sentido musical? ¿Habrà Ud. inadvertidamente como yo, experimentado alguno?

- 
- i Ellis, C., Adams, T. E., & H., J. S. (2015). *Autoethnography: Understanding Qualitative Research*.  
Heewon, C. (2007). *Autoethnography AS METHOD: Raising Cultural Consciousness of Self and Others*. Eastern University.
- ii Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- iii Turner, V. (1980). *La Selva de los Símbolos*. Siglo XXI.
- iv Holguín, P y Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur del río Bravo. Desarrollo y formación del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Calle14: Revista de Investigación en el Campo del Arte*, vol. 10, núm. 15, 40-53
- v Mignolo, W., & Johnson, P. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas Humanística*, (67), 165–203.  
Mignolo, W. (2005). Semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. *AdVersus*, II(3)
- vi Leach (1971) *Replanteamiento de la antropología*. Seix Barral. Barcelona
- vii Genep, A. Van. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- viii Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- ix Olson
- x Quijano, Aníbal (1991). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena (Lima)* Vol. 13, N° 29: 11-29
- xi Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural.
- xii Small, C. (1997). El musicar, un ritual en el espacio social. Conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, en *Revista Transcultural de Música Transcultural Music Review #4* (1999) ISSN:1697-0101
- xiii Turino (2008). Participatory and Presentational Performance. En *Music as Social Life. The Politics of Participation*. The University of Chicago Press, pp 23-66.

- 
- xiv Malloch, S. (1999) Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae* (Special Issue), pp 29–57.
- xv Trevarthen, C. (1999/2000). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, pp 155-215