

Serie
Música

Colección
Artes para la Educación

Los regionalismos en la interpretación del tiple

El *saber* en relación
con la cultura



Cindy Yineth
Gómez Gutiérrez



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

LOS REGIONALISMOS EN LA INTERPRETACIÓN DEL TIPLE

EL *SABER* EN RELACIÓN CON LA *CULTURA*

LOS REGIONALISMOS EN LA INTERPRETACIÓN DEL TIPLE

EL *SABER* EN RELACIÓN CON LA *CULTURA*

Cindy Yineth Gómez Gutiérrez

Serie | **Colección**
Música | Artes para la Educación



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

LOS REGIONALISMOS EN LA INTERPRETACIÓN DEL TIPLÉ

EL SABER EN RELACIÓN CON LA CULTURA

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16 A n.º 79-08
editorial.upn.edu.co
Teléfono: (57-601) 594 1894, ext. 190
Bogotá, Colombia

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector (e)

Magda Patricia Bogotá Barrera
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Jairo Alejandro Fernández
Vicerrector Académico

Yaneth Romero Coca
Vicerrectora Administrativa y Financiera

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Autora: Cindy Yineth Gómez Gutiérrez
✉ Universidad Pedagógica Nacional

ISBN impreso: 978-628-7651-31-9

ISBN PDF: 978-628-7651-33-3

ISBN ePub: 978-628-7651-32-6

Primera edición, 2024

Preparación editorial Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Tomás Collazos Garay
Asistente editorial

Martha Méndez Peña
Corrección de estilo

Carmen Villegas
Diseño de cubierta

Luisa Juliana Avella Vargas
Diagramación

Bogotá, D.C., 2024

Hecho el depósito legal que ordena
la Ley 44 de 1993 y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Fechas de evaluación: 01-11-2022/25-11-2022

Fecha de aprobación: 23-12-2022



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y exhibida por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Gómez Gutiérrez, Cindy Yineth

Los regionalismos en la interpretación del tiple. El saber en relación con la cultura / Cindy Yineth Gómez Gutiérrez. – Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2024
76 páginas. –(Colección Artes para la educación. Serie Música)

Incluye: Referencias bibliográficas

ISBN: 978-628-7651-31-9 (Impreso)

ISBN: 978-628-7651-33-3 (PDF)

ISBN: 978-628-7651-32-6 (ePub)

1. Tiple – Enseñanza – Metodología. 2. Instrumentos de Cuerda. 3. Folclor Colombiano. 4. Lenguaje Musical. 5. Notación Musical. 6. Instrumentos Musicales. 7. Tiple- Historia. 8. Cultura Musical.

I. Tít.

787.87 21.ed.

CONTENIDO

PRÓLOGO	11
El tiple de Cindy Gómez: tradición y academia	
CAPÍTULO 1	
EL ASUNTO	13
CAPÍTULO 2	
LA CULTURA	15
Concepto complejo	15
Universal, particular y singular	18
CAPÍTULO 3	
FORMAS CULTURALES	25
CAPÍTULO 4	
LA MÚSICA	35
La música en Colombia	36
Los instrumentos musicales	40
CAPÍTULO 5	
EL TIPLÉ	43
Breve descripción	43
Hipótesis sobre el origen del tiple	44
El viaje del tiple	47
Interpretación del tiple	48
Interpretación del tiple según la <i>región</i>	53
CAPÍTULO 6	
LA PROPUESTA	59
Imaginario sobre el aprendizaje de la música	60
La relación con el saber	62
La música: entre lo singular, lo particular y lo universal	68
CONCLUSIONES	73
REFERENCIAS	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: <i>Culturas A y B</i>	25
Tabla 2: <i>Orígenes del tiple: clasificación de hipótesis</i>	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: <i>El tiple</i>	43
Figura 2: <i>Afinación del tiple</i>	44
Figura 3: <i>Escritura tiple melódico. Fragmento de “Para recordar” de Francisco Crisancho</i>	50
Figura 4: <i>Guajeo de bambuco</i>	51
Figura 5: <i>Guajeo de pasillo</i>	51
Figura 6: <i>Escritura para tiple con arpeggios. Fragmento de “Estudio melancólico n.º 12” de Óscar Santafé</i>	52
Figura 7: <i>Acompañamiento pulsado en el tiple</i>	52
Figura 8: <i>Partitura para tiple solo. Fragmento de “Buganvillas” de Oriol Caro</i>	53
Figura 9: <i>Núcleos musicales subregionales e interinfluencias</i>	54
Figura 10: <i>Fragmento de “El fusagasugueño”, de Pedro Morales Pino. Variación melódica a doble cuerda</i>	55

*A mi madre, Clara Gutiérrez, que siempre ha estado
allí y me ha apoyado en este camino de la vida.*

A Sebastián Gómez, por la voz de aliento.

*A mi padre, Fernando Gómez, por enseñarme con
amor el valor que tiene estudiar.*

*A mi maestro Guillermo Bustamante, por guiarme
en la búsqueda del saber y por ser inspiración.*

*Al tiple, por sus 12 cuerdas que no me canso de
tocar y escuchar.*

PRÓLOGO

EL TIPLE DE CINDY GÓMEZ: TRADICIÓN Y ACADEMIA

Una de las experiencias más significativas, y que atesoro con más cariño en mi vida como bandolista, es haber hecho música al lado de algunos de los más grandes tiplistas en la historia del instrumento. El contacto con estos personajes, a lo largo de tantos años, me dejó ver con intensidad lo diversa que puede llegar a ser la manera de ejecutar nuestro tiple, pues de algunos recuerdo su rasgueo, ya contundente, elegante, juguetón o reposado, y de otros, su sonoridad muy trabajada a la hora de hacer melodías y construir frases llenas de color y esplendor. Es ya legendario el prestigio que enarbola nuestro instrumento en este sentido, pues cualquiera que haya estado en contacto con la tradición de las músicas andinas colombianas podrá dar fe del sinnúmero de historias tejidas en torno a las maneras de interpretarlo, de “surrunguearlo”; casi como si el mismo instrumento, con picardía, evitara cualquier intento por reducir su sonoridad y sus maneras de ejecución a unos cuantos gestos y movimientos. No, así como con el bambuco, en Colombia no existe un solo tiple, existen muchos y muy diversos.

El presente trabajo de Cindy Gómez expresa mucho de lo que es ella, y de la música y los instrumentos que lleva en el alma y la razón: esta sensible y extraordinaria artista, y través de su tiple, se mueve con una espontaneidad envidiable entre lo espiritual y lo académico. Esta infrecuente condición la he visto como un rasgo de su temperamento, aún desde los ya lejanos días en que tuve los primeros contactos con ella, en la querida Universidad Pedagógica Nacional.

Cuando Cindy me propone, con tremenda generosidad y confianza, escribir unas notas como preámbulo a su notable trabajo, y luego de leer unas primeras páginas, entendí lo que antes comentaba en torno a su hermosa relación con la música y sus instrumentos: que ella se acerca a la tradición popular y el ejercicio académico con la misma actitud y asombro. De otra manera, hubiera sido imposible asumir el reto de escribir sobre un tema tan sensible, delicado y evitado históricamente, como bien lo puede ser el de los regionalismos en la interpretación del tiple.

Hoy, que está sobre la mesa y con una condición de urgencia, preguntarse sobre la enseñabilidad de nuestras músicas populares y tradicionales, sobre la influencia secular y aún dominante de las lógicas de estudio centroeuropeas —pensando en aquellas—, este trabajo de la artista y pedagoga Cindy Gómez nos da una mano de cara a nuestra actitud respecto precisamente de eso, del relacionamiento que nuestros instrumentos debieran tener con la academia.

Pienso que estos apenas 25 a 30 años de institucionalidad de la enseñanza del tiple y la bandola en el pregrado, y más recientemente en el posgrado universitario, se han manifestado como una interesante fase de exploración de perspectivas, de contenidos —repertorios y técnicas de ejecución—, de metodologías de estudio de estos. Era inevitable, tal vez, asumir su práctica desde

una actitud de carácter universalista —lo sigo creyendo—, en la búsqueda por estar a nivel y en igualdad de condiciones frente al estudio de los instrumentos sinfónicos, por ejemplo. Esto nos hizo dejar de lado prácticas de interpretación arraigadas históricamente en la tradición oral y en los saberes populares, que estuvieron muy presentes a lo largo del siglo xx, y que se remontan sin problema a tiempos anteriores a la colonización que de las ciudades hicieran las músicas andinas colombianas y sus instrumentos. Un ejemplo contundente puede verse en la práctica cada vez más habitual, en las últimas décadas del siglo pasado, de abandonar en el ejercicio de la instrumentación de los formatos bandola, tiple y guitarra, el rasgueo en el tiple. Esto generó una ruptura triste con tradiciones interpretativas diversas del instrumento, en las que los chasquidos, los apatillados, los apagados, los golpes consecutivos en una misma dirección, le procuraban al instrumento unos recursos rítmicos y de color maravillosos, y a la música andina colombiana, un esplendor y espontaneidad, que se me antoja, de momento, refundidos.

Al repasar las páginas y las ideas planteadas con tanta disciplina, pero también con valor y sensibilidad en este trabajo, no dejo de sentir, cada vez más, admiración por la lucidez de esta propuesta. Escrita en un tono académico riguroso, pero también ameno y a veces muy divertido, con unas referencias certeras, oportunas y válidas, y poniendo sobre la mesa teorías en torno a la cultura, las sociedades, la enseñabilidad en el arte, el acervo patrimonial, la maestra Cindy Gómez Gutiérrez nos invita a recuperar una actitud acaso perdida de relacionamiento con nuestro tiple, y que tiene que ver con reivindicar desde el ejercicio académico, apoyado desde las lógicas curriculares, las prácticas y las variantes interpretativas regionales de este instrumento maravilloso —esta palabra le encanta a Cindy, y a mí también—, que cada vez que suena cuenta historias y leyendas sobre las que quisiéramos seguir construyendo nuestra identidad y el sentido que quisiéramos darle a nuestra condición singular de colombianos y latinoamericanos.

Queda de presente, en este notable trabajo, la invitación vehemente a leerlo, y para los expertos y pedagogos del tiple, el reto enorme pero delicioso por asumir sin prejuicios, como bien lo defiende la maestra Cindy Gómez, la diversidad de los toques regionales del instrumento y su reivindicación en contextos que, hoy, resultan fundamentales para asumir a futuro su práctica y su estudio.

Fabián Forero Valderrama

Bandolista, pedagogo, compositor y director

CAPÍTULO 1

EL ASUNTO

En mi escenario profesional me desempeño en dos campos: como músico intérprete en diferentes agrupaciones de instrumentos de cuerda pulsada (charango, bandola, guitarra y, principalmente, tiple); y como docente de música especializada en instrumentos de cuerda pulsada de la región Andina colombiana. Desde este último campo, he enseñado tiple a personas de todas las edades y en diferentes niveles de formación, desde la educación no formal hasta espacios universitarios. El trabajo como docente de música, específicamente de tiple, me ha llevado a analizar, investigar y cuestionar mi propia práctica, y en ese ejercicio se ha destacado mi preocupación por la interpretación, la enseñanza y divulgación del instrumento.

En otras palabras, mi propio ejercicio docente me conduce a reflexionar sobre las posibilidades de un instrumento como el tiple que, aunque está presente en contextos educativos como la escuela, la universidad y las academias, proviene de prácticas instrumentales ligadas a lo *popular*, con características en la interpretación que dependen del contexto regional. Por más esfuerzos que se realicen en la academia y en la universidad por acercar al instrumento a unas prácticas interpretativas universales (como el tiple solista), no se puede desconocer ni olvidar el contexto regional en el que surge el instrumento y que le ha dotado de diversas sonoridades y diferentes formas de interpretación.

Los espacios de formación universitaria que contemplan al tiple como instrumento principal han centrado su mirada en él con un énfasis sustancial en el rol solista, una práctica heredada de los planes de estudio universales de instrumentos como el piano, la guitarra, el violín, entre otros. Pero, si bien esta modalidad de interpretación enriquece los procesos y posiciona al instrumento, se podría decir que lo homologa con otros e ignora sus particularidades. Considero necesario realizar un análisis sobre este enfoque prioritario que se le ha concedido al tiple solista a nivel universitario, en donde se observa que las formas interpretativas que ofrece el contexto cultural en el cual se desenvuelve el instrumento quedan rezagadas y son poco estudiadas.

Poner el foco de estudio de un instrumento relativamente joven en ese rol como solista, teniendo en cuenta que aún carece de un amplio repertorio con ese enfoque y que, por el contrario, encuentra su mayor campo de acción en su rol acompañante y melódico, es hacer caso omiso a las necesidades del contexto y, a su vez, disfrazar con corbata y arandelas a un instrumento que tiene una fuente de riqueza enorme en su origen regional, en su contexto como acompañante de coplas y versos en diferentes partes del país. En la formación no podemos simplemente hacer a un lado, por ejemplo, la manera de tocar el tiple en Santander, puesto que posee unas características, una técnica y una sonoridad específica que aportan la interpretación del tiple con plectro; tampoco podríamos dejar de lado la sonoridad huilense propia del canto en rajaleñas, coplas y bambucos fiesteros; o incluso la sonoridad pulsada propia del altiplano cundiboyacense.

Es como si la guitarra despreciara su origen gitano o a sus ancestros árabes que tanto han aportado al desarrollo de la técnica y la identidad del instrumento.

Desde mi propia rutina como estudiante de tiple, experimenté las consecuencias de no incluir el estudio regional del instrumento en mi formación. Si bien se da por entendido que el estudiante universitario tiene estos elementos, no está de más analizarlos, comprenderlos y sistematizarlos de cara a la necesidad del contexto pedagógico al cual un tiplista se enfrenta a diario. En el ejercicio docente, un tiplista se enfrenta al reto de enseñar el guajeo de los diversos géneros musicales, de enseñar melodías punteadas, de acompañar cantantes, de interpretar con plectro y con los dedos, o de introducir al estudiante en los roles del instrumento en las agrupaciones propias de la región. El tiple solo, aunque reúne una enorme cantidad de elementos que requiere un alto grado técnico e interpretativo, en la realidad del contexto en la escuela (y en varios de los escenarios formales y no formales de educación que incluyen al instrumento) pocas veces se aborda este tipo de repertorios.

La brecha entre lo que aprendí como estudiante de tiple y lo que ahora necesito como docente e intérprete es bastante amplia. Por esa razón, me pregunto constantemente por la metodología y los contenidos que se emplean en la enseñanza del instrumento. Cuando se ignoran o se asumen como obvios algunos aspectos importantes en la formación de los tiplistas, estamos cayendo en la pretensión de alcanzar unos niveles de universalización del instrumento, en los que aparece el tiple solista, pero donde también es evidente que se pueden perder de vista las necesidades del contexto, que apuntan hacia el conocimiento profundo y exhaustivo de la sonoridad que tiene el instrumento en el escenario regional.

No quiero crear confusión con mi planteamiento, por lo cual aclaro que no estoy sugiriendo que se elimine el tiple solista de la formación; más bien, mi intención es expresar puntualmente la necesidad de reivindicar una línea de formación complementaria que ahonde y se pregunte por las variantes regionales en la interpretación del instrumento. En ese sentido, con el presente trabajo busco construir un horizonte universal posible en la formación del tiplista desde la confluencia de los elementos y las variantes interpretativas regionales asociadas al instrumento.

La diversidad de formas interpretativas que tiene el tiple, por estar ligado al contexto regional, es el eje de su sonoridad y riqueza propias, y a su vez, es la columna vertebral de este trabajo que se pregunta ¿cómo enseñar el tiple, si poseen distintas maneras de tocarlo según la *región*?, ¿es pertinente incluir estas variantes interpretativas en la formación de los músicos tiplistas?, y si es pertinente, ¿cómo incluir las variantes regionales en la formación de los tiplistas? Para responder a estos interrogantes, considero pertinente abandonar el tono anecdótico que suelen tener los textos que tratan sobre el tiple, y se hace necesario caracterizar y ahondar en conceptos como *cultura*, *región*, *cultura popular*, *enseñanza*, *regionalismo*, entre otros, no porque el tono anecdótico no aporte, es porque el instrumento se encuentra en un momento temporal crucial y debe discutirse sobre él desde todos los otros campos del saber.

CAPÍTULO 2

LA CULTURA

Parece evidente lo que significa *cultura*, pero esa “naturalidad” de la noción es motivo de incompreensión. Como categoría, es algo complejo que abordare desde la perspectiva social y antropológica, ajustada a ciertos autores. En la comprensión de lo que es la *cultura* resulta importante diferenciar entre lo *universal*, lo *particular* y lo *singular*.

CONCEPTO COMPLEJO

Según Carl Sagan (astrónomo, físico y astrobiólogo estadounidense) y Ann Druyan (novelista estadounidense),

los chimpancés tienen en sus cabezas mapas mentales precisos de sus territorios. Parece que conocen la abundancia estacional de alimentos vegetales y que se congregan en alguna provincia periférica de su territorio para recolectar un pequeño grupo de frutos o verduras maduras. Tienen una cultura, medicina y tecnologías rudimentarias. Tienen una capacidad sorprendente para expresarse en un lenguaje simple. (1993, p. 372)

Los autores denominan *cultura* a las “pautas de conocimiento y comportamiento que no están innatas en nuestro material genético, que se aprenden y transmiten dentro de un grupo dado de generación en generación” (p. 348). Por eso, aclaran que no es una característica únicamente dada al ser humano cuando develan “que los chimpancés tienen por lo menos rudimentos de la cultura” (p. 349). Afirman que, si bien la noción tradicional en las ciencias sociales puede ser verdadera, “los chimpancés y los bonobos poseen de modo evidente los tres elementos: conciencia, lenguaje y cultura” (p. 358).

Tomando como punto de partida que algunos pocos animales cuentan con una cultura *rudimentaria*; que los chimpancés y los bonobos tienen una forma de lenguaje *simple*, y que, de hecho, emplean ciertas herramientas *sencillas* para su vida en sociedad, surge la pregunta sobre si hay una diferencia entre cultura animal y cultura humana. De entrada, los autores, al referirse a los animales y su lenguaje, lo denominan *simple*; no hablan propiamente de cultura, sino de *rudimentos*; y, cuando describen las herramientas, las califican como *sencillas*. Es decir, no se trata de algo comparable con el lenguaje que ha producido la obra *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, ni con una herramienta que, posada en Marte, recoge y analiza muestras de suelo como el *Mars Curiosity Rover*.¹ Tal vez la idea sería la de una *continuidad*, de manera que en el sacador de termitas del chimpancé ya tendríamos en potencia el *Curiosity*, y en el *lenguaje simple* de mostrar sumisión con el macho alfa, tendríamos en

1 Para ampliar la información sobre *Mars Curiosity Rover* visitar el siguiente enlace <https://mars.nasa.gov/msl/home/>

potencia al nobel de Aracataca. Se trataría de una diferencia cuantitativa: allá hay menos y acá hay más *de lo mismo*; pero, según veremos, más bien podría haber una *discontinuidad* entre ambas *culturas*, es decir, lo que hay aquí *no tiene que ver* con lo que hay allá.

Para eso, seguiremos al etnólogo, filósofo y antropólogo francés Claude Lévi-Strauss. En una entrevista con Georges Charbonnier, define así la *cultura*:

Es todo lo que nos viene de la tradición externa y, para volverlo a decir con la definición clásica de Taylor, la cultura es el conjunto de las costumbres, creencias, instituciones tales como el arte, el derecho, la religión, técnicas de la vida material, en una palabra, todos los hábitos o aptitudes adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. (Charbonnier y Lévi-Strauss, 1971, p. 131)

Lévi-Strauss menciona que cuando logramos entender el concepto de naturaleza como “todo lo que tenemos por herencia biológica” (Charbonnier y Lévi-Strauss, 1971, p. 135) y lo oponemos al concepto de cultura, entendemos que esta “no proviene de la herencia biológica, sino de la tradición externa, de la educación” (p. 135). *Externa* no en el sentido del medio natural, sino en el de lo que los otros han producido. Así, adquiere sentido afirmar que, si bien en todas las sociedades respondemos a las necesidades biológicas que nos conminan a atender el hambre, el frío, la reproducción y otras más, lo que concierne a la cultura “son las modulaciones diferentes según las sociedades y las épocas diversas que se imponen a una materia primera que es idéntica por doquier siempre” (p. 132) y que se expresa a través del lenguaje.

Entonces —volviendo a Sagan y Druyan—, si aceptamos que un chimpancé o un bonobo pueden articular mensajes simples, no obstante, el objetivo que persiguen es atender las necesidades biológicas a las que responden por instinto, o sea, principalmente la búsqueda de protección, alimento y reproducción. El ser humano, en cambio, si bien también atiende esas necesidades, se vale del lenguaje para ocuparse de requerimientos puramente sociales, más allá de esos impulsos instintivos. Los animales, así tengan esas formas precarias de cultura señaladas, no significan el mundo. El asunto del sentido del mundo nace con la cultura, con un lenguaje que no está al servicio de la necesidad, sino que produce el mundo propiamente humano, aquel de la probabilidad, de la predicción, de la promesa, de la declaración, etc. De acuerdo con Lévi Strauss, “el signo que representa la cultura es el lenguaje articulado, [...] el lenguaje se manifiesta como el hecho cultural por excelencia” (Charbonnier y Lévi-Strauss, 1971, pp. 133-134). Y es que el lenguaje es el único mecanismo para asimilar y recibir los rasgos culturales de nuestro grupo. No es fortuito que cada región comparta un lenguaje hablado específico —el *acento costeño*, por ejemplo—, así como una filiación sonora relacionada estrechamente a la cultura de la región, o en música, a las áreas del son, de la samba y del *jazz*, por ejemplo, según la caracterización de Acosta (1982, p. 208), cuando se refiere a las macrorregiones de América Latina.

Ya que la diferencia entre el ser humano y el animal es la función simbólica que posee específicamente el primero, la relación entre lenguaje y cultura

humana es sumamente estrecha: no habría cultura sin lenguaje, ni lenguaje sin cultura, pues “toda la humanidad, en sus manifestaciones más antiguas y más humildes, han conocido el lenguaje articulado. La aparición del lenguaje coincide plenamente con la aparición de la cultura” (Charbonnier y Lévi-Strauss, 1971, p. 138). La ‘cultura’ entre chimpancés y bonobos, de la que hablan Sagan y Druyan, no es ni siquiera un estadio ‘previo’ o ‘menos desarrollado’ que el de la cultura humana; se trata, más bien, de una *discontinuidad*. Si bien los autores afirman que estos animales poseen un cierto tipo de cultura primitiva, Lévi-Strauss nos deja ver un punto fundamental que no está entre ellos: el lenguaje articulado. Si los chimpancés y bonobos tuvieran una cultura como la humana, ¿podríamos traducir su lenguaje al nuestro!, ya que “lo propio de un lenguaje es ser traducible, pues si no, no sería un lenguaje porque no sería un sistema de signos, necesariamente equivalente a otro sistema de signos por medio de una transformación” (Charbonnier y Lévi-Strauss, 1971, p. 133). La comunicación entre animales no está compuesta de signos articulados.

En síntesis, la diferencia entre cultura animal y cultura humana está situada en que los primates superiores —sobre los que Sagan y Druyan exponen sus ideas— están regidos por el imperativo de satisfacer las necesidades, con arreglo al instinto. Mientras que, del lado humano, desde la noción que propone Lévi-Strauss, además de poseer esa función instintiva presente en los primates, los humanos están permeados por un lenguaje articulado que genera acciones, que ya no son instintivas sino sociales, como la música, por ejemplo. Los animales producen sonidos con melodía, ritmo, timbre... pero no hacen música. La conducta humana se caracteriza por su dependencia del deseo, de la decisión, de la fuerza que nos motiva a actuar y hace que nuestro comportamiento sea distinto al de los animales. En el sujeto, el lenguaje reemplaza al instinto y, en respuesta a ello, aparece la cultura. Se genera entonces allí una condición necesaria, porque como se ha visto hasta ahora: no habría lenguaje sin cultura, ni cultura sin lenguaje. Por esta razón, un sujeto que está inmerso en una cultura no tiene la “necesidad” de hacer música, de escribir poemas, de esculpir, de pintar, pues esa inclinación no va dirigida a protegerse, a alimentarse o a reproducirse. Si bien hacer música, escribir, esculpir y pintar no son estrictamente lingüísticas, solo aparecen entre sujetos hablantes, en el seno de la cultura —definida por la presencia del lenguaje—.

En ese sentido, las habilidades musicales, literarias, pictóricas, etc., que poseen algunos sujetos, no están predeterminadas de manera genética, no son asuntos hereditarios, como usualmente se cree, en atención a que un músico puede tener entre sus descendientes a personas que también terminan haciendo música. Trabajar en esas áreas artísticas no implica sencillamente una ‘sensibilidad’ frente a objetos materiales como el sonido, la letra, el color, la forma; sino de una relación con esos materiales, pero no pasada por un vínculo meramente sensorial, sino principalmente social, cultural. El soporte de la habilidad de un pájaro para entonar un fragmento acústico está *en él mismo*; ese sí que es un caso de

transmisión genética (y por eso reconocemos el ‘canto’ de las diferentes clases de pájaros). Así lo conciben los autores estadounidenses:

El macho se sabe de memoria esta canción de amor, aunque se haya criado en solitario, aunque nunca en la vida la haya escuchado de otro. La partitura de la canción y la información para apreciarla están codificadas en el ADN. (Sagan y Druyan, 1993, p. 154)

Es algo que no puede evitar hacer (p. 151). Por tanto, decir que “se la sabe de memoria” es un uso figurado del lenguaje, pues el pájaro no recurre a su “memoria” cada vez que canta.

En cambio, el soporte de la música entre los humanos es social; de ahí que el músico escuche a otros músicos, que *aprenda* a ejecutar un instrumento, que *estudie* —así sea empíricamente— la música; y lo que Sagan y Druyan (1971) llaman *información para apreciarla* no está codificada en el ADN. La música es algo que el ser humano *puede evitar hacer* (lo instintivo, en cambio —según los autores estadounidenses—, no puede evitar hacerse). La transmisión cultural no puede ser tomada en términos genéticos.

Lo que ilustran Sagan y Druyan es muy complejo, porque se trata de aprendizajes de los homínidos, es decir, de información que no está prevista. Sin embargo, son aprendizajes al servicio de las orientaciones instintivas de protección, alimentación y reproducción. Así, si existe una discontinuidad entre genética y cultura en el sentido de Lévi-Strauss, ello nos indica que las habilidades musicales de los seres humanos no pueden ser el resultado de procesos hereditarios, sino culturales. De tal manera, entendemos que la música es una actividad cultural y en ningún caso genética. La música, como producto de la relación que el hombre tiene con la cultura, encuentra una manera de ilustrar esta relación cuando comprendemos que un sujeto cantando o componiendo una canción está respondiendo —en gran medida— a procesos sociales, mientras que cuando los animales producen sonidos, por más elaborados que sean, están respondiendo al ámbito del instinto.

UNIVERSAL, PARTICULAR Y SINGULAR

El *universo* hace referencia a una dimensión general que abarca los elementos en un conjunto. Sin embargo, si bien la dimensión universal tiende a evocar la idea de un grupo grande, de una sumatoria de elementos extensa, universal es la extensión que cubre un predicado. Por ejemplo: “los que tienen la propiedad de creer en los ovnis” o “las personas que tocan tiple de una manera socialmente establecida”. Por ende, no existe un solo grupo universal, y aunque el grupo sea universal, su extensión puede reducirse a una sola persona. Los conjuntos universales dependen de un predicado que permite escoger los elementos correspondientes que configurará el conjunto. Esto brinda la posibilidad de un conjunto vacío, en el cual ninguno de los elementos corresponda al predicado formulado.

Según lo argumentando hasta ahora, esta dimensión universal puede ser la cultura, conjunto universal constituido por los seres que sean hablantes. Ahora bien, cada ser humano entra a la cultura de manera singular, pues no lo hace por las propiedades que caracterizan a la especie, sino por haber sido tocado por el lenguaje, que no es algo natural. ¿Acaso no son singulares también los animales? Ciertamente, pues cada uno se ve obligado a afrontar la contingencia del encuentro con el mundo, y lo hace de manera singular —de la camada, alguno puede sucumbir, por su menor capacidad para pugnar por el alimento—. Ahora bien, cada uno lo hace con *los mismos recursos* que los otros de la misma especie. En ese sentido, cada uno es representante de la especie. Los especímenes son singulares, pero pertenecen al conjunto (la especie), razón por la cual más valdría la pena considerarlos *particulares*, o sea, que ‘hacen parte del’ conjunto que constituye la especie. Por eso se puede reconocer a un espécimen de una especie de pájaros, con solo oír su canto, sin verlo.

Los seres humanos, en cambio, son irreductiblemente singulares; por eso se dice popularmente: “genio y figura hasta la sepultura”. O sea que no somos buenos representantes de la especie; aunque tengamos las mismas herramientas propias del *homo sapiens*, no enfrentamos la contingencia del medio con las mismas herramientas culturales. Por eso, es impredecible lo que hará un ser humano frente a un estímulo, al contrario de los animales, que tienen el mismo repertorio de respuestas.

Y claro que los seres humanos asumen rasgos sociales comunes (lo que nos hace *particulares*), pero no por tener una morfología común, no como respuesta instintiva. Las ranas son particulares por pertenecer a la especie correspondiente, y esos rasgos son morfológicos, están *en ellas*. Así, la singularidad de los especímenes animales se diluye en eso que señalaban Sagan y Druyan (1971): cada individuo existe para “propagar su propio linaje hereditario” (p. 149). Al respecto, los autores citan —en términos jocosos— a Samuel Butler: “La gallina es el sistema que tiene el huevo para hacer otro huevo” (Sagan y Druyan, 1993, p. 145). Es decir, el espécimen importa en la medida en que garantiza la continuidad de la especie; y es en ese sentido que puede afirmarse que su singularidad es indiferente para la especie. Los humanos, en cambio, asumimos rasgos culturales que, en consecuencia, han de ser aprendidos. Y no somos seres humanos solo por transmitir el código genético; es más, muchos seres humanos *resuelven* no hacer esa transmisión (opción que no tienen los animales); somos seres humanos sobre todo por aprender lo que la cultura ha producido y por contribuir a reproducir el entramado cultural.

Es fascinante pensar que, aunque como seres humanos somos parte del estadio universal, al mismo tiempo somos particulares y singulares. El hecho de no perseguir únicamente reproducir nuestra especie da cabida a las artes, a la interpretación del tiple y a aprender de las posibilidades culturales que ofrece con distintos lugares universales, particulares y singulares. La *región* es uno de estos lugares de aprendizaje. En su texto *Ensayos de la memoria: 1943-1983*, el historiador francés Philippe Ariès (1995) entiende que las sociedades humanas

están formadas, de un lado, por la estructura material y, de otro, por una conciencia colectiva (p. 109). Desde esta perspectiva, las sociedades están situadas en un espacio tangible y

existen desde el momento en que las personas que las constituyen se consideran ya no como individuos sino como miembros de un grupo. Esta representación, si es suficientemente fuerte, tiende a crear hábitos concretos, físicos, que en lo sucesivo la sostienen y refuerzan. (Ariès, 1995, p. 111)

De no ser así, los grupos sociales se convertirían en espacios de opinión que, si bien existen, no conforman la estructura social; bajo esos espacios los individuos no construirían una relación fuerte, diferente de la del grado de consanguinidad. Como menciona Maurice Halbwachs (1938, p. 9), “en los grupos sociales existen arreglos y disposiciones que tienden a permanecer idénticos, y que se resisten a todo cambio”. Tales características solo pueden existir si cuentan con un espacio, un suelo material que contenga a los individuos, de modo que se reconocen en él y se representan en las dinámicas de cada sociedad.

La manera en la que los individuos ubicados en un mismo espacio sienten una relación de proximidad con los otros se convierte en un nexo por donde circulan acciones colectivas comunes que dan origen a una sociedad. Siguiendo a Ariès (1995), la *región* es “la extensión geométrica más pequeña formada por hombres que reconocen entre ellos una relación diferente a la consanguínea” (p. 113). Como afirma el autor, la *región* será la célula inicial de la sociedad, y configura rasgos comunes entre las personas que comparten hábitos y vínculos que se forman a medida que las necesidades del grupo humano en un contexto geográfico lo requieran. Y —atención a la precisión— más allá de la relación consanguínea.

Las personas que habitan una *región* muestran rasgos comunes que se transforman y se modifican al mismo tiempo para responder a las tensiones que las condiciones socioeconómicas y temporales exigen. Estos constantes cambios son muy complejos y de desigual rapidez. Este fenómeno, según Ariès (1995), se denomina *regionalismos*. Así, las costumbres colectivas de un grupo de personas que habitan determinada *región* no permanecen idénticas. Por eso, necesitaremos distinguir algunos elementos que permitan reconocer a las regiones en su propia singularidad y que provean elementos para reconocerlas a pesar del tiempo y de los cambios.

En este escenario, no podemos entender el concepto de *región* solamente como una unidad social o económica dada por un espacio, sino también como una circunscripción de *producción social* que da cuenta de la vida comunitaria de un determinado grupo de personas y que configura sus propios regionalismos. “Una *región* que es capaz de producir y formar hombres de letras, poetas, autores dramáticos, es una *región* que existe realmente, que representa a una sociedad viva, caracterizada por haber llegado a un nivel de evolución superior” (Ariès, 1995, p. 154). Al listado de Ariès perfectamente podríamos agregar las expresiones musicales como constantes que consolidan una *región*.

Lévi-Strauss, como “músico y descendiente de un linaje musical” (García Méndez, 2016), no lo habría omitido:

La música considerada en su eficacia social, en su participación en la construcción de sentidos de pertenencia social e histórica, como ejemplo recordemos la tradición del *blues* y del *gospel* en Estados Unidos, que permitieron la consolidación de una cultura —identidad si se quiere— negra que dio lugar a una tradición religiosa con características propiamente estadounidenses basada en la tradición musical negra: las iglesias pentecostales y la iglesia bautista negra. (García Méndez, 2016, p. 11)

Luis Triviño estudia ese modo colectivo de ser en el que los individuos que conforman una región “establecen lazos especiales con un pasado cultural” (Triviño, citado en Instituto Caro y Cuervo, 2018, p. 14) con lo cual es posible reflexionar sobre el concepto de *identidad*. Para Triviño (1992), “en el caso del ser viviente que llamamos hombre, en el sentido de especie, la *identidad* no queda reducida al tipo que caracteriza a la identidad biológica, sino que, sin prejuicio de esta, posee una identidad cultural” (p. 169).

Un género musical de origen particular, es decir regional, que pretende alcanzar la dimensión universal, se ve atravesado por un proceso de recontextualización en el que se transforma para adaptarse a los requerimientos propios del ámbito universal. Para ilustrar lo anterior, podemos analizar un género musical regional como el vallenato, que en su nivel particular está concebido como un conjunto acústico para ser escuchado en espacios pequeños (guitarra acústica, caja vallenata, guacharaca y voz). Pero, al traducirse en un género universal, adquiere una dimensión diferente, en la cual sus características particulares las homologa mediante estrategias como la inclusión de instrumentos como el acordeón de botón, el bajo eléctrico, la guitarra eléctrica o las congas. Con el ejemplo anterior, lo que se busca es mostrar cómo un género musical regional se nutre de otros elementos que lo inscriben también en la dimensión universal, pero sin excluirlo de su dimensión particular. El mismo fenómeno sucede cuando instrumentos que se inscriben en la dimensión particular, como el tiple, son introducidos en la dimensión universal, por ejemplo cuando se los pone en una modalidad educativa que considera que el *conocimiento regional* debe ser traducido y recontextualizado al conjunto universal educativo; así, se los pone en función de un *conocimiento universal*, no aprendemos las variantes regionales de interpretación del tiple para ser mejores solistas de tiple (más adelante ampliaremos sobre ello).

Por otro lado, y teniendo en cuenta las dimensiones anteriormente mencionadas, en los procesos culturales de cada sociedad, si bien se mantienen unos rasgos particulares mencionados por Ariès, que permiten formar una región, los individuos siguen conservando una dimensión singular. El antropólogo argentino Luis Triviño (1992) denomina a este rasgo singular *identidad sicológico-individual*, definida “como la conciencia de sí y la preservación de

la personalidad a través del tiempo, a pesar de los cambios que experimenta el individuo en el transcurso de su vida en sociedad” (p. 170).

A propósito de los rasgos particulares de un individuo, podemos plantear que, para el filósofo uruguayo Mario Sambarino (1980), “no hay identidad sino por relación con otros [...], pero cada uno de esos otros es a su vez una identidad por el entrecruzamiento de relaciones con múltiples otros. Toda *identidad* es *histórico-social*, o sea cultural” (p. 20). Los planteamientos de Triviño y de Sambarino apuntan a explicar que todos los individuos tienen rasgos particulares, singulares y universales que los constituyen. El mismo acto de un sujeto estaría materializando dos identidades distintas: por un lado, la *identidad sociológico-individual*, que apunta a los rasgos singulares que tiene un sujeto a pesar de los cambios de la sociedad; y, por otro lado, la *identidad histórico-social* que apunta al entrecruzamiento de los rasgos singulares con múltiples otros, haciéndolos coincidir en un conjunto mayor de rasgos particulares.

Lo anterior también es planteado por Ariès, cuando reconoce que un individuo, que es tocado por el lenguaje y que está dotado de sus rasgos singulares, puede hacer nexos con otros individuos, de esta manera se fortalecen y dotan de sentido a las diversas expresiones de producción social. En ese sentido, resulta pertinente pensar que el sujeto en su dimensión particular, histórica y social no puede apartarse de la necesidad de fortalecer sus relaciones con otros y con el entorno. Allí, modalidades de producción social como la música son respuesta singular al fenómeno de estar inmerso en un escenario particular como la región, y en un ámbito universal como la cultura. En otras palabras, el hecho de que un individuo, al entrar en contacto con el lenguaje, adquiera una singularidad le proporciona elementos para relacionarse y generar lazos sociales; esto no significa, de ninguna manera, que todos los individuos son iguales a pesar de pertenecer a diferentes conjuntos tanto universales como particulares.

Por lo anterior, es factible pensar que, si bien un predicado puede reunir a un grupo de personas en un conjunto universal como la región, los mismos individuos que forman parte de esa región poseen también rasgos particulares que los ubica en una categoría más específica, como por ejemplo las personas que tocan tiple en dicha región; además, podemos agrupar a esas mismas personas por sus rasgos singulares, permitiéndonos identificar intérpretes que por la relación singular que mantienen con su instrumento, se reconocen en la manera de tocar. La singularidad es tal porque no hace conjunto; por tanto, no es posible una clasificación o agrupamientos de las singularidades, en sí. Para eso está lo particular, lo que hace conjunto, se clasifica, se agrupa, etc.

Recordemos que para Lévi-Strauss la cultura es la relación de los seres humanos con el mundo, desde un enfoque antropológico, haciendo énfasis en la relación entre el grupo y la naturaleza; busca la respuesta de los seres humanos ante el medio. Mientras que Ariès pone su foco en aquello que llamamos *sociedad*, entendida como las relaciones de proximidad que mantienen los seres humanos entre sí, expone un enfoque sociológico con la lupa sobre las relaciones de los sujetos. El nivel macro de Lévi-Strauss corresponde a la cultura,

mientras que el nivel macro, en Ariès, es la sociedad. Esto nos llama a comprender que, aunque ambos autores se interesan por aspectos diferentes, la articulación de ambas perspectivas brinda un espectro amplio de las relaciones que tejen los sujetos en diversos niveles de análisis. Ahora bien, analizando lo que expone ampliamente Lévi-Strauss, podemos ver que coincide su concepto de sociedad con el de Ariès.

A grandes rasgos, parece que las ilaciones conceptuales que se tratan en estos capítulos iniciales no tienen correspondencia con el asunto principal que es la interpretación del tiple según las variantes regionales. Sin embargo, no podremos comprender a fondo el entramado cultural al que se enfrentan los intérpretes —seres singulares, que a su vez son particulares y universales—, si no comprendemos que el mismo instrumento se instala entre dos realidades —que pasaremos a llamar *formas culturales*—, y que lo cobijan en unas dinámicas de enseñanza y aprendizaje que lejos de ser un obstáculo, son una fortaleza que puede generar efectos incalculables en la formación de los tiplistas, si es correctamente aprovechada.

CAPÍTULO 3

FORMAS CULTURALES

Levi-Strauss distingue dos formas culturales (que llamaremos A y B), según los niveles de *entropía* —acumulación de desorden— generados por la relación entre cultura y sociedad:

- Culturas A: 1. genera poca entropía; 2. se reproduce por la *cohesión* (mediante actividades como música, danzas, ceremonias y ritos); 3. mantiene una relación estrecha con la naturaleza. Y, en cuanto a lo social: 1. posee niveles bajos de producción industrial y económica (en consecuencia, poco nivel de adquisición material); 2. genera poco conflicto social; 3. tiende a mantenerse en su estado inicial.
- Culturas B: 1. genera grandes niveles de entropía; 2. causa poca cohesión; 3. abandona la relación estrecha con la naturaleza, pues le importa otro tipo de relaciones. Y, en cuanto a lo social: 1. se basa en la producción económica e industrial, para lo cual mantiene relaciones de esclavitud o servidumbre (en consecuencia, tiene un alto nivel de adquisición material); 2. genera mucho conflicto social, luchas políticas y desigualdad; 3. ha logrado en su seno un desequilibrio que usa para producir mucho más orden en el plano productivo/industrial, pero a la vez mucho más desorden, mucha más entropía, en el plano social.

En la tabla 1 se caracterizan las dos culturas.

Tabla 1. *Culturas A y B*

CULTURAS A	CULTURAS B
Poca entropía	Mucha entropía
Se reproduce por la <i>cohesión</i> (música, danzas, ceremonias y ritos)	Poca cohesión
Relación estrecha con la naturaleza	No relación con la naturaleza
Baja producción industrial y económica	Producción económica e industrial (esclavitud o servidumbre)
Poco nivel de adquisición material	Alto nivel de adquisición material
Poco conflicto social	Mucho conflicto social
Mantiene en su estado inicial	Usa su desequilibrio para producir orden productivo/industrial, pero más desorden y entropía social

Fuente: elaboración propia.

Se puede comprender que el entorno social y cultural proporciona influencias fundamentales en la construcción de las identidades expuestas más atrás e influye directamente en el producto social, que es uno de los atributos que da cuenta de la consolidación de una región. Esto lleva a que distingamos dos

clasificaciones de las culturas, de tal manera que en ellas se ubican a los individuos que tocan tiple como inmersos en medio de culturas de tipo B; pero, asimismo se reconoce que el instrumento *tiple* forma parte de los elementos de producción social de las culturas tipo A. Esto produce una tensión entre ambas formas culturales que nos vemos abocados a enfrentar —pero, quizá, no a resolver—.

Para avanzar en la búsqueda de elementos que aporten a resolver la tensión que genera un instrumento como el tiple, representante de las culturas A en medio de la cultura actual, cobra sentido incluir algunas reflexiones del sociólogo polaco-alemán Norbert Elías, que introducen la noción de *tiempo* como el medio por el cual las personas fabrican configuraciones estructurales, individuales y colectivas. Para Elías (2010), el tiempo es entendido como “símbolo de una relación que un grupo humano establece entre dos o más procesos, de entre los cuales toma uno como cuadro de referencia o medida de los demás” (p. 67).

Es decir, en nuestros términos, el tiempo es el símbolo de un vínculo cultural de individuos que están inmersos en el lenguaje, usado para establecer relaciones entre dos o más eventos, y cuya referencia o medida es un evento determinado. Elías reflexiona sobre la idea de que “al operar con el tiempo siempre están en juego hombres en su entorno; esto es, procesos sociales al mismo tiempo que físicos” (p. 34). Para poner la afirmación de Elías en clave de nuestros conceptos, entendemos que la relación de seres humanos en su entorno hace referencia a la que mantienen estos entre sí, es decir, procesos de vida en sociedad. Y, cuando menciona *procesos físicos*, hace alusión al vínculo existente entre los seres humanos y la naturaleza, es decir, de las relaciones culturales, pues esa *naturaleza* está pasada por el simbolismo del lenguaje.

Una de las ideas principales para entender el tiempo, desde la perspectiva de Elías (2010), es que “no se trata del hombre y la naturaleza, como hechos separados, sino del hombre en la naturaleza” (p. 33). El concepto *tiempo* no puede ser creado por un único individuo, es más bien resultado de la capacidad humana para “aprender y transmitir de generación en generación experiencias en forma de saber” (p. 59).

Por lo anterior, el tiempo no trata de la experiencia de un humano, sino de una larga cadena de humanos que transmiten entre sí los saberes que les han sido transmitidos; en otras palabras, esto es muestra del lenguaje como condición humana. Si Elías nos estuviera hablando de transmisión en el sentido de especie, no nos estaría diciendo que el concepto *tiempo* se transmite de generación en generación, sino que este sería transmitido genéticamente. En el fondo, el autor expresa que una condición para que el fenómeno *tiempo* exista es el lenguaje articulado.

Para construir lo que hoy conocemos como cultura, fue preciso un largo proceso de aprendizaje y acumulación de vivencias que suceden en un marco de referencia —al que denominamos *tiempo*— que ubica a los miembros de un grupo: “no es un concepto que brota solo, de repente, en la mente humana, es una construcción social que se va aprendiendo y modificando de generación

en generación” (Elías, 2010, p. 84). Elías, además, expone la relación indisoluble entre el plano cultural y social del universo humano, y plantea que el tiempo es condición de posibilidad para la aparición y desarrollo de las sociedades humanas, que a su vez es una creación social de organización. Este autor también ofrece la posibilidad de entender el tiempo desde dos puntos de vista:

- Por un lado, un tiempo atado a la simbolización que hacen los hombres de fenómenos naturales como la noche, la lluvia, el movimiento solar, las estaciones... con los cuales ordena su vida en sociedad.
- Y, por otro, nos sitúa en una referencia estándar, de carácter universal que está sintetizada en un instrumento: el reloj.

Esta clasificación que hace Elías, sobre cómo las culturas se relacionan con el tiempo, tiene un paralelo con la clasificación de culturas que referenciamos a propósito de los planteamientos de Lévi-Strauss. Añadir a esta reflexión los enclaves que nos ofrece Elías nos conduce a comprender que las culturas A —que señalamos anteriormente— responden al fin esencial de “preservar su ser, de seguir siendo tal y como la construyeron los ancestros y por la pura y simple razón de que los ancestros así la hicieron; siempre lo hemos hecho así” (Charbonnier y Lévi-Strauss, 1971, p. 44). En consecuencia, las culturas A tendrían que concebir el tiempo en relación con unidades de referencia como las citadas por Elías: el movimiento del sol, la época en que llegó la lluvia, los ciclos de la vida de los animales, el tiempo de cosecha, la sequía... pero también a acontecimientos sociales notables: el momento en el que se construyó cierta edificación, la muerte de un personaje importante para la comunidad, un evento bélico. En fin, fenómenos naturales —simbolizados, claro está— y acontecimientos sociales que constituyen la vida de la sociedad.

Así, mientras las culturas A usan, para referirse al tiempo, las palabras *sueño, luna, cosecha...* las culturas B emplean los conceptos *día de la semana, mes, año y fecha*. En el escenario de las culturas A, representaciones de producción social como la música tienen posibilidad de insertarse mediante modalidades de identidad que llaman a los individuos a cantar para que llueva, a envalentonar al ejército que marcha a la contienda, a celebrar el periodo de cosecha a través de la música que acompaña diversos escenarios rituales de vital importancia para contribuir a la preservación de su propia cultura y, que a su vez, genera esa cohesión social de la que Lévi-Strauss y Ariès nos mencionan.

Como lo expone Elías (2010), “el concepto de desarrollo se ve teñido con la imagen ideal de progreso. Comunica, al parecer, la idea de que todo estadio posterior supera al anterior en valor” (p. 111). En las culturas A, el concepto de *tiempo* hace alusión a un *continuum* en transformación, un *perpetuum mobile*, un tiempo eterno. Esto sostiene la identificación, la pertenencia de los sujetos. En las culturas B, en cambio, algo sucedió para que el reloj se fuera convirtiendo en el referente. Según la científica norteamericana Evelyn Fox Keller (1998), aparece “un motivo dominante: el despliegue de una subjetividad que fue sistemáticamente impulsada a borrarse a sí misma por la lógica de la representación científica” (p. 148). La autora agrega que no habría subjetividad

individual, sino colectiva, pero si hemos de tener en cuenta la expuesto hasta aquí, una idea como la de una *subjetividad colectiva* requiere el paso por unas transformaciones que empiezan en la singularidad. ¿Sería apropiado, entonces, hablar de *subjetividad colectiva*?

La conmoción de identidades y regionalismos de las culturas A abre paso a las culturas B, que entienden su relación con el tiempo en función de la productividad (*time is money*). Keller (1998) narra el proceso que la ciencia desarrolló durante siglos para erradicar la presencia del observador externo. Es decir, muestra el recorrido de la ciencia desde Descartes con su *cogito*, donde “el sujeto sensible y experienciante, ese que toca, ve, camina, siente y aún recuerda, siendo materia y existiendo en el espacio, podía incluirse en la representación científica” (p. 154), hasta que aparece lo que denomina una *multiplicación de la experiencia* de la observación que es, en un sentido más ambicioso, la creación de “la posibilidad de observadores virtuales mediante el desarrollo de una técnica literaria particular: el informe científico” (p. 155).

Con la complejización de la ciencia hacia el informe científico, queda desplazada la experiencia del observador, de aquel sujeto que medía el tiempo de manera contextual, y se abre paso a la formalización concreta que se resume en el ejercicio de regirse por el reloj. Podríamos anotar que, como menciona Keller (1998), con la introducción de las ciencias exactas se crea un *alter ego*, “una máquina, un artefacto para captar y registrar la experiencia que en sí misma es incapaz de todo sentimiento o propósito” (p. 157). ¿Cómo medir un experimento físico con ayuda de las fases de la luna?

En otras palabras, la ciencia se fue especializando en apartar al observador del aparato, de la máquina; tal es así que “cuando se pudo contar libremente con bombas de vacío y telescopios como instrumentos estandarizados ya no fue *necesario* identificar al autor del texto ni al observador original” (Keller, 1998, p. 158), o sea, el borramiento del sujeto. Cuando se desarrolló la teoría newtoniana, ya no fue necesario Isaac Newton; cuando se desarrolló el telescopio, ya no fue necesario Galileo Galilei; cuando se estandarizó el reloj como medida de tiempo, ese *continuum* de transformación de Elías se convirtió en *discontinuum* para representar un punto de cambio en la manera de hacer, comprender y accionar con lo que hasta el momento se creía. Según Elías (2010), “hasta la época de Galileo, lo que llamamos tiempo y naturaleza está centrado en primer término alrededor de los grupos humanos” (p. 29). Posteriormente, se integra paso a paso otro tipo de reguladores temporales, como relojes, calendarios anuales y simbolizaciones representadas en siglos, años, días y horas que tensionan la experiencia del tiempo en otra dirección, la concepción física que genera la sensación de que este es un flujo uniforme y constante (de hecho, así lo pregona la física clásica). Con todo, “la clepsidra que Galileo había utilizado para mejorar su experimento era un instrumento antiguo, antropocéntrico y relativamente unitario” (Elías, 2010, p. 132); es decir, la clepsidra empleada para construir el tiempo físico estaría entre la medida social (culturas A) y la estandarización (culturas B).

En las culturas B —que ilustra Lévi-Strauss—, el tiempo se estandariza como realidad única y unificada (el reloj). Es, de todas maneras, una representación que corresponde a un incremento en la complejidad de las relaciones entre los sujetos. Allí el tiempo se convierte en una constante de universalidad que abarca a los individuos inmersos en un proceso civilizador, que objetiviza el tiempo en relación con la medición heredada de las ciencias exactas; allí, el tiempo, ahora físico, se concibe como una propiedad verificable. “Podemos decir que el tiempo social se convirtió en un derivado arbitrario y menos fiable que el tiempo físico más sólidamente estructurado” (Elías, 2010, p. 134). Al introducir un aparato como el reloj, el tiempo deja de ser concebido en referencia a los fenómenos naturales o sociales para convertirse en un “*continuum* físico en devenir de factura humana, normalizado como cuadro de referencia y medida de otras entidades continuas y cambiantes sociales y físicas” (p. 68). En las culturas B, se deja de observar la cadena simbólica unida a la información que proporcionan los fenómenos naturales para sustituirlos por un

marco de referencia estandarizado que sirve a los miembros de un cierto grupo y, en última instancia, a toda la humanidad, para elegir hitos reconocibles, dentro de una serie continua de transformaciones del respectivo grupo de referencia, o también para comparar una cierta fase de un flujo de acontecimientos con fases de otro. (Elías, 2010, p. 93)

Es decir, en las culturas B, el tiempo no deja de ser un concepto cultural, pero ahora tiene una pretensión de universalidad, de estandarización; en ese sentido, sirve como cuadro de ordenamiento para diversos flujos de sucesos; en las culturas A, en cambio, los diversos flujos de sucesos podían relacionarse con referentes temporales distintos. Esta primera concepción de tiempo que expone Elías deja ver una nueva manera de relacionar al hombre con los fenómenos naturales; así es posible vincular eventos a través de segundos, minutos y horas. Entonces, el tiempo ahora parece *perseguir* al sujeto —cada uno con su reloj— y se crean nuevas maneras de comportamiento y diferentes relaciones culturales y sociales. En las culturas A, de un tiempo como *continuum* en devenir, como una secuencia aplicada a causa y efecto; en las culturas B, se convierte en símbolos conceptuales de relación no causal, que en el fondo encierran la síntesis conceptual de una determinada manera de vivir procesos.

La historia que estoy repasando tan a la ligera es hasta tal punto compleja y está compuesta de tantas capas superpuestas que, por fuerza, exige muchas clases de lecturas. Ted Porter, por ejemplo, ha sugerido que la historia de la estandarización debería leerse como una historia política en la cual la ciencia moderna proporciona el locus para el desarrollo de una “tecnología de la desconfianza” congruente no solo con una práctica científica impersonal y dispersa, sino también con las necesidades de un suspicaz sistema político democrático moderno. (Keller, 1998, p. 158)

Así pues, asistimos a una historia compleja que tiende a estandarizar las monedas, las lenguas, los currículos nacionales, el tiempo, la técnica, los instrumentos de comparación económica entre las naciones, los sistemas de medición, etc. En el fondo, esto quiere decir que cambian los modos de relación con el contexto. La música no escapa a este fenómeno de estandarización. Se ilustra con la introducción de un aparato como el *metrónomo*, que sirve para *medir objetivamente* la velocidad de los pulsos en la música. Este se basa en los estudios que, a principios del siglo xvii, llevaron a Galileo a idear el primer reloj de péndulo, en el cual la longitud de la cuerda (y, por lo tanto, la velocidad de la oscilación del péndulo) puede ser ajustada tras mover una serie de clavijas que se insertan en unos agujeros. Con la introducción de este objeto estandarizado en la música, se abre paso a que, sin importar el lugar del mundo en el que se interprete la obra, esta sea reproducida a la misma velocidad, al mismo *tempo* (o queda explícita la alteración de esa velocidad).

El *tempo* musical tiene una importante diferencia con el *tiempo*. Si bien ambas son medidas regulares —una por el metrónomo y la otra por el reloj—, el cambio en la palabra nos muestra que existe diferencia entre ambos conceptos. El *tempo* es una medida de regulación *interna* a la pieza musical e, incluso, a la forma singular como la toca un intérprete. Y cuando la pieza es colectiva, esa regulación interna rige para esos músicos que concurren para ejecutar la misma obra; cada uno interactúa con los otros sujetos para tocar en conjunto, simultáneamente... y algo tiene que establecer esa simultaneidad. El metrónomo se ajusta a intervalos de velocidad de la pieza —entre lento y rápido—. Pero es poco frecuente que una pieza musical tenga un solo *tempo*. Con todo, el metrónomo no es un reloj, apunta a la medida interna. Está a mitad de camino entre esa pequeña *región* que edifica la música y la estandarización. De hecho, para desarrollar el metrónomo se usaron los estudios para construir el reloj de péndulo, bajo el mismo esquema, pero con la posibilidad de variar la velocidad de oscilación.

El *tempo* musical no es una medida universal como el tiempo; es una medida que se va adaptando y transformando en función del grupo conformado por varios sujetos que sincronizan esa medida interna y que es empleada para que ellos puedan hacer música (o sea: ¡culturas A!). El *tempo* musical no coincide con el tiempo físico: si fueran iguales, no necesitaríamos el metrónomo, pues ya existiría el reloj. Por ser estándar, el reloj no se ajusta a nada: son las otras cosas las que deben ajustarse a él. Antes se hablaba de *lento*, *adagio*, *andante*, *allegro*, *presto*, etc. Hoy, aunque se sigan usando estos términos, se les asigna una medida estándar —en realidad: un rango— en *pulsaciones por minuto* (PPM).

También podemos analizar que la grafía musical tiene algo de estandarización de la escritura musical, puesto que cuando se escribe la música, se recurre obligatoriamente a la gramática musical occidental. La partitura se convierte en el vehículo de simbolización de la música que termina respondiendo a los procesos de estandarización, y que son parte de las culturas B. La introducción del sistema occidental de escritura musical responde al mismo fenómeno que

nos ilustró Keller: se hace obvia la figura del sujeto-compositor en busca de la masificación de la obra. Ahora, gracias a la grafía musical, composiciones de cualquier procedencia que se encuentren escritas en la partitura pueden ser ejecutadas en diferentes partes del mundo sin que intérprete y compositor se conozcan, sin que las piezas estén atadas al contexto. Durante este proceso de estandarización, surge la necesidad de anotar en la partitura la mayor cantidad de especificaciones posibles que aseguren la reproducción de la obra lo más idéntica posible a la concepción del autor. Así, la partitura es para la música lo que el informe científico es para la ciencia. Se introducen indicaciones cada vez más exactas de *tempo* dentro de la partitura, pues no basta con indicar *allegro*, *andante*, *lento*, etc., ahora se debe incluir el número de pulsaciones por segundo (*beats*) de la pieza musical. Se trata de especificar cada vez más lo que el intérprete debe ejecutar. Tal es el caso en el que se escriben las dinámicas de la obra en términos como *piano*, *forte*, *mezzoforte* y reguladores, como *crescendo* y *decrescendo* para controlar la intensidad del sonido del intérprete en la obra.

La estandarización genera otras maneras de relación entre los individuos: para aprender una obra musical ya no hay que reunirse presencialmente con un conocedor de la obra; ahora lo que requiere el intérprete es poseer la partitura y decodificarla. Si bien esto no es nuevo ni extraño para los sujetos inmersos en las culturas B, sí lo es para los de las culturas A. Aquellos que cantaban y tocaban para la cosecha o para la fertilidad no contaban con indicaciones simbolizadas como las descritas, menos con un sistema de escritura musical que hiciera posible la reproducción de su música sin la presencia de ellos. En las culturas A, la música se transmitía de generación en generación, de manera empírica, infiriendo la gramática¹, no mediante la partitura. En las culturas B se reemplaza a ese maestro-intérprete por la simbolización de la música con códigos dispuestos en la grafía musical. Incluso esto ha servido para diseñar robots que pueden ejecutar diversos instrumentos.

Aquellos lazos de identificación que un individuo teje con los otros individuos de su entorno cultural a través de la música se debilitan, la cohesión cultural que Lévi-Strauss mencionaba da un giro que rompe esa cohesión presente en las culturas A. Con todo, también abre una cantidad de opciones: hoy podemos conocer e interpretar músicas que pertenecieron a contextos que no son los nuestros.

Otro punto que se puede analizar como resultado de procesos de estandarización presentes en la música es la afinación. Desde el Barroco, las culturas B han empleado diversos métodos apoyados en los estudios de las ondas que producen las notas musicales para hacer cada vez más exacta y unificada la

1 Curiosamente, los libros de pedagogía de la música mencionan, casi de manera unánime, el *aprendizaje por imitación*. Sin embargo, en el caso de los seres humanos, el aprendizaje es algo mucho más complejo que la imitación. En el aprendizaje de la lengua, por ejemplo, los niños hacen construcciones que no han escuchado, o sea, que no pueden imitar. Por ejemplo, en un cuento, para referirse a un hombre *avaro*, un niño escribió la palabra *avaricio*, expresión construida por oposición a *avaricia*.

afinación de los instrumentos y de los cantantes. Mediante diferentes elementos tecnológicos como el afinador, los diapasones, los programas digitales, se sintetiza el estudio físico de la oscilación de las ondas, y la música ha venido unificando el concepto de la afinación. El hecho de reconocer que esta estandarización en la afinación responde a un fenómeno que elimina otras posibles afinaciones y sonoridades, propias de las culturas A, ayuda a comprender que una de sus consecuencias es la misma que plantea Keller, para quien, en la ciencia, al introducir el informe científico, se elimina al sujeto; en nuestro caso, al sujeto que se identifica con una afinación propia de una región.

Este propósito de cuantificar las características de las ondas para afinar los instrumentos, presente en las culturas B, ha influenciado también en la construcción de los instrumentos musicales; por eso, se buscan nuevos materiales, técnicas de construcción y mecanismos que aseguren una afinación más precisa. Esta necesidad de estandarizar la afinación, desde el momento mismo de la construcción del instrumento, se expande a tal punto que permea también al tiple. La búsqueda de posibilidades diversas de construcción que afinen un instrumento que se caracterizaba por una sonoridad propia de afinación, particular de una región, interviene en las posibilidades de interpretación. Introducir la afinación *perfecta*, propia de las culturas B, en un instrumento perteneciente a las culturas A, como el tiple, que poseía una afinación cultural que responde a características regionales, a sonoridades regionales, modifica la relación entre la música, el intérprete y el instrumento. Juzgar como *desafinado* a un instrumento que responde a lógicas de afinación regional es obviar el escenario natural en el que aquel se desenvuelve; tacharlo como *desafinado*, cuando está atendiendo a sus propias necesidades regionales, es únicamente muestra de aquel *discontinuum* de Elías que marca un cambio de pensamiento entre las culturas A y las culturas B.

Permanecen lo que se podrían denominar *vestigios* de las culturas A en instrumentos como el tiple que, si bien nacen en el seno de estas, sobreviven en el tiempo y son adoptados por las culturas B, lo cual genera una hibridación entre los procesos que se gestan a su alrededor. El tiplista que pertenece a una región del país aprende una obra escuchando a su padre interpretarla, le solicita guía, la practica y la guarda en su memoria (procesos de las culturas A), mientras que a su vez afina su instrumento con un afinador y observa el reloj de su casa para salir a cumplir un compromiso de carácter social (procesos de las culturas B). A esta permanencia de elementos y tradiciones, pertenecientes a las culturas A que conviven con las culturas B, podríamos llamarla *cultura popular*.

La *cultura popular*, entonces, está compuesta por aquellas expresiones que provienen de momentos culturales diferentes y que son permeadas por procesos de industrialización y simbolización para insertarse, adaptarse y permanecer en el tiempo, a pesar de la transformación en la manera de hacer de los sujetos. Recordemos que, como menciona Elías, “el estado actual de las cosas solo se podrá comprender y explicar si somos capaces de descubrir cómo y por qué se desarrollaron en esta dirección” (Elías, 2010, p. 112). Así pues, podemos

sostener que las prácticas y maneras de hacer que corresponden a la tradición permanecen vigentes dentro de las comunidades porque son representantes de los vínculos que fortalecen la cohesión cultural de una región.

Cuando al escuchar un tiple nos evoca a los abuelos, tenemos la falsa impresión de que estamos escuchando un instrumento viejo o antiguo, pero no es así. De hecho, este es un instrumento reciente, lo que sucede es que nos conecta con aspectos pertenecientes a las culturas A, pues parece transportarnos a las formas de hacer y de representar que tenían personas de épocas anteriores en nuestra región. Tampoco es gratuito que el tiple evoque imágenes de campos, montañas, cafetales o pueblos, pues en esos escenarios se gestó su desarrollo y, por ende, conecta a quienes lo escuchan con el tiempo de las culturas A, aunque vivamos en el seno de las culturas B. Sin embargo, debemos tener en mente que no es el mismo tiple de los abuelos, pues ahora con él se persigue una afinación estándar, una construcción nueva y su técnica de interpretación se ha ido estandarizando. Y por eso es que puede ejecutarse como instrumento solista o con una orquesta acompañante.

En las culturas B, el tiempo se convierte en un concepto unificador, distinto al de las culturas A, en las cuales la cohesión estaba dada por las relaciones sociales, mientras que, en las culturas B, la cohesión pasa a ser económica, temporal. Las relaciones que se tejen en el seno de las culturas B permiten la aparición de conceptos como *moda*, *fusión*, *música masiva* o *industria cultural*.

CAPÍTULO 4

LA MÚSICA

Una región que es capaz de producir y formar hombres de letras, poetas, autores dramáticos, es una región que existe realmente, que representa a una sociedad viva, caracterizada por haber llegado a un nivel de evolución superior.

(Ariès, 1995, p. 154)

Guillermo Abadía Morales, historiógrafo colombiano —en línea con lo planteado por Ariès— entiende que la música *folklórica*¹ es un producto social de una región. Abadía considera las representaciones musicales como un elemento distintivo que deja huella de la tradición y de la conciencia colectiva que cada región recoge a través de sus costumbres o, en otras palabras, “el folklore puede ser un factor esencial en la exaltación de los valores humanos, espirituales, sociológicos. Grupos populares de diversas regiones del país se miran como extranjeros en nuestra misma patria porque se desconocen recíprocamente” (Abadía, 1973, p. 6).

Así, la relación entre la región como fuente de producción cultural y la música como producto social se pone en evidencia en comunidades donde la música preside gran parte de sus actividades. Tal es el caso de la música indígena colombiana actual que, como menciona Abadía, es empleada en diferentes prácticas comunales como la cosecha, la guerra, el viaje, los ritos mortuorios, el arrullo, el estreno de vivienda, el rito matrimonial, la sequía, etc. (Abadía, 1973, p. 9). Los indígenas colombianos encuentran en la música una forma de hacer existir sus propias experiencias que provienen en mayor medida de sus actividades vitales, de modo que no es posible encontrar en este contexto expresiones musicales como “simple regocijo, sino que todas las formas tienen aplicación especial en distintas celebraciones tribales” (p. 9). La forma especial que poseen los cantos indígenas para ligar la música a fenómenos sociales, como los anteriormente descritos, es un claro ejemplo de las culturas A, en las cuales la relación social y el producto musical tienen un alto grado de correspondencia que genera la cohesión cultural de la que Lévi-Strauss hablaba.

Desde esta lógica se entiende la música no solo como un proceso de producción social que da cuenta de los *regionalismos*, sino también como un reflejo de la transformación que las culturas van sufriendo y de su cambio a lo largo del tiempo. Enrico Fubini (2005), musicólogo italiano, menciona que la música “al ser fruto de su época, tiene en su rostro las marcas de lo posible y lo

1 El concepto *música folklórica* es recurrente en Abadía y corresponde a una manera de denominar lo que en este trabajo va a ser parte de lo que se denominará *cultura popular*. Cuando usamos la palabra *folklórica* estamos pensando en una música que corresponde a las características de las culturas tipo A que menciona Lévi-Strauss.

pensable en un momento determinado de la historia” (p. 436). La música consiste entonces en una interacción de los sujetos en un espacio/tiempo que acompaña la construcción de relaciones cotidianas en un grupo social que comparte rasgos comunes, en la cual se van construyendo sus propios lenguajes comunitarios. Según Leonardo Acosta (1982),

la música popular o de raíz folklórica está manteniendo un contacto vivo con las raíces ancestrales, y a pesar de que muchas de las funciones originales han desaparecido o cambiado, la música popular siempre está ligada a una función social específica y necesaria. (p. 82)

Ahora bien, así como es imposible rastrear exactamente el punto de ruptura en el que se crea el lenguaje humano o el surgimiento exacto de la vida en sociedad del hombre —puesto que sus orígenes se entrelazan—, podríamos pensar que la música posee una relación similar con la cultura, es decir, su vínculo es tan estrecho que no reconocemos cuál dio lugar a la otra.

LA MÚSICA EN COLOMBIA

Para Abadía (1973), la música colombiana tiene dos orígenes: indígena y mestizo; y Acosta (1982) le suma la evidente participación del origen africano —el de los esclavos negros que participaron en la colonización de América—. Así, entre estos tres elementos claramente distinguibles, entendemos las músicas indígenas como aquellas que estuvieron en Latinoamérica antes de la llegada de los colonos europeos y que podrían corresponder de alguna manera a las culturas A de Lévi-Strauss, puesto que se trataba de grupos sociales pequeños que producían una fuerte cohesión cultural.

Sobre el origen indígena, encontramos la colección Vásquez² de Bolivia, divulgada por Manuel Suárez Miraval, que contiene variadas formas de cantos tradicionales como los “huaylias, harawis, jaillis, purupis, wawakis, huayñus y taquis”, de la puna boliviano-peruana, y que actualmente reposa en el “catálogo descriptivo del material del archivo general de indias referente a la historia de Bolivia”. Esta colección contiene algunos textos correspondientes a la letra de cantos indígenas transmitidos por tradición oral, pero, por la naturaleza misma de la música y de la época, es imposible saber exactamente cómo sonaban estos cantos, ya que no hay registro sonoro de ellos. Al respecto, podemos mencionar que no se trata de un *descuido* de los indígenas que no conservaron sus tradiciones, sino que, como reconoce Acosta (1982),

sabemos que desde el siglo XVI al XIX las potencias colonialistas usaron la cultura como arma de sometimiento, bien destruyendo las creaciones autóctonas de

2 Se aclara que no se trata de la colección de Gregorio Vázquez, pintor colombiano sobre el cual se han realizado estudios de sus pinturas, dibujos, retratos, ya que son pieza fundamental para el estudio del arte colonial colombiano y que han servido de referencia en textos como los de Egberto Bermúdez.

los pueblos conquistados para imponer sus propios valores, bien limitándose a marcar la cultura de los vencidos con el sello de “inferioridad”. (p. 49)

Sin embargo, esto no significa que sea un material que se erradicó del todo y que sea imposible de recrear. Recordemos que

los documentos más valiosos para descubrir una música fósil o desaparecida no son en modo alguno las partituras; [...] claves más verdaderas son en cambio los instrumentos que producían esas músicas y la fonación lingüística con que se hacían esos cantos. (Abadía, 1973, p. 11)

Vale la pena resaltar que los datos para recrear dichas músicas se ubican en el compilado organológico que se conserva en tribus actuales o en museos que tienen ejemplares de los instrumentos que se usaban para acompañar los cantos indígenas. De manera similar, estructuras lingüísticas de la época que se conservan en las tribus actuales arrojan datos sobre cómo pudieron sonar fonéticamente estas músicas en tiempos pasados, y con estos elementos, más las letras del compendio Vásquez, se pueden recrear algunas músicas de origen indígena.

Por otra parte, sobre el origen mestizo, el escritor cubano Alejo Carpentier (2004) consideraba que

el grado de riqueza, pujanza o poder de resistencia de las civilizaciones halladas en el Nuevo Mundo, determinó siempre, de modo ambivalente, la mayor o menor actividad del invasor europeo en cuanto a la realización de obras de arquitectura y de adoctrinamiento musical. (p. 13)

Durante la Conquista entendemos que no era un tema de interés la escritura en partitura de los cantos de los indígenas. La labor de los escribas españoles era comunicar a los reyes la conducta de los habitantes del nuevo mundo.

De la misma forma, el fenómeno de la falta de registros de la época sobre tradiciones de comunidades indígenas originarias es consecuencia de la característica homogénea de las comunidades indígenas hacia la no escriturabilidad, como una generalidad en la época que se conserva un poco todavía hoy. Carpentier (2004) narra que “terminada la lucha de los cuerpos, iniciábase la lucha de los signos. En tierras prósperas y bravías, la conquista perfila campanarios y hace cantar sus coros” (p. 13). No en vano, desde que los primeros conquistadores llegaron a tierras americanas, la historia se empezó a escribir bajo la mirada de los invasores y, por supuesto, a partir de este periodo son numerosos los datos históricos registrados.

Es interesante analizar que la división que propone Abadía (1973) entre música indígena y mestiza, si bien corresponde a un momento histórico específico de la musicología en el país, no es fortuita. Abadía y sus contemporáneos hallan una ruptura entre la música que hacían los indígenas —que, para nuestro caso, corresponden a las culturas A— y la música posterior a la colonización española en territorio latinoamericano. La clasificación *mestizo* corresponde

a un fenómeno que incluye nuevos elementos musicales, un nuevo idioma, nuevos instrumentos, razas, lazos culturales moldeados por el invasor español que, sin embargo, no abandonó del todo lo indígena. Se puede entrever que, aunque la música indígena formó parte de un espacio temporal diferente, está incluida también en lo que Abadía denominó *música mestiza*. La música de gaita es una prueba de ello: la gaita y la maraca son indígenas, mientras que la percusión es africana. Vemos que, a pesar de la intención por erradicar el elemento indígena —culturas A—, este se conserva en lo mestizo; perdura en el tiempo a pesar de la transformación en la manera de hacer de los sujetos que fueron colonizados y que pertenecen a otro momento permeado por procesos culturales, sociales y económicos diferentes —culturas B—. Recordemos entonces que a este fenómeno lo conocemos como *cultura popular*.

Ahora bien, es de mencionar que, mientras tanto en Europa, una serie de naciones marginadas de la gran producción musical *culta* empezaron a unirse a ella con sus propios aportes nacionales. Así, “ocurre lo que Kurt Pahlen llama ‘el despertar musical de las naciones’. Surgen un Chopin en Polonia, un Tchaikovsky en Rusia, un Grieg en Noruega, un Liszt en Hungría” (Acosta, 1982, p. 22). Se inició un movimiento en el que los nuevos músicos europeos buscaban refrescar sus composiciones inspirándose en el folclore³ nacional de los países periféricos de Europa como Hungría, los países eslavos, España y los escandinavos.

España, que ha atravesado todo tipo de embates y que ha conocido toda clase de contradicciones, se convirtió en fuente de inspiración para la música europea del momento. “De hecho, la música parece ser un campo excepcional que permite cierta difusión de elementos culturales de los pueblos colonizados, en una época en que el colonialista despreciaba, cuando no destruía, la cultura de los vencidos” (Acosta, 1982, p. 23). Los motivos musicales, las rítmicas, las armonías se comenzaron a revitalizar, al encontrar en la música procedente de España y de los países marginados de Europa una cantera inagotable de posibilidades. “Europa (Francia-Inglaterra) empobrecida musicalmente empieza a buscar en esa música ‘exótica’ traída a España y a las islas un nuevo aire para su desarrollo musical. Se ven obras ahora como ‘Sevillana’, ‘Moorish’, ‘Serenade’ y ‘Spanish Serenade’” (Acosta, 1982, p. 25).

Aquí enfrentamos una gran contradicción: “no se habla, ni mucho menos se escribe sobre la música folklórica, pero sí se toma como insumo fundamental para refrescar el pálido pentagrama musical de occidente” (Acosta, 1982, p. 29). Allí debemos tener cuidado, como menciona Acosta (1982), para no caer en la premisa de que la música de los pueblos colonizados puede ser usada únicamente como *materia prima cultural de las metrópolis europeas*, que son las que poseen la capacidad de convertirla en *producto artístico de valor universal*, puesto que, en definitiva, agotadas las opciones de sistema tonal y sus formas

3 Recordemos entonces que el concepto *folklórico* es sinónimo de *popular*.

musicales clásicas, no queda otra opción que prestar atención a la llamativa música que llega de las Américas (p. 29).

Pero, frente a este recorrido e intercambio musical y cultural, hemos olvidado un elemento decisivo para el desarrollo de la música en Europa y por supuesto en América: *el africano*. América Latina vive un proceso musical único.

En un primer momento, la cultura indígena es barrida o sepultada, al menos aparentemente, y se importa la cultura europea como única y válida. Pero desde el propio siglo de la conquista empiezan a entremezclarse lo indígena y lo ibérico, elementos a los que viene a sumarse lo africano. (Acosta, 1982, pp. 162-163)

El elemento africano, que ha sido determinante en el concurrir de las músicas en América, muestra en algunos casos una enorme resistencia y en otros una increíble maleabilidad, lo que permitió fusionarse con los elementos más extraños y sin perder su sonido.

Si trazáramos un mapa musical que destacara las regiones de América donde la música negra ha ejercido máxima influencia, comprobaríamos que el área central no es otra que el Caribe, región que durante siglos fue el foco del tráfico de esclavos. (Acosta, 1982, p. 183)

Y por supuesto, Estados Unidos, que es un caso único, es una colonia que tiene dentro sus propios esclavos, su propia colonia interior. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que la presencia de la música negra esté limitada a la costa, pues es evidente la influencia africana en selvas y lugares montañosos, como veremos más adelante.

La música africana posee características que podemos distinguir y enumerar. “Se trata de una música cíclica, ya que simboliza el ciclo mismo de la vida humana” (Acosta, 1982, p. 184). Sus cantos tienen generalmente la típica forma antifonal o de *pregunta/respuesta*, dando la impresión de ser una música monótona al oído europeo, pero que para el movimiento antifonal “genera una sonoridad que parece responder a un mundo en movimiento, que busca perpetuamente la perfección” (Acosta, 1982, p. 185). También se puede mencionar que son cantos que buscan la unidad y que apelan a todas las facultades del hombre, carnales y espirituales; que posee un carácter funcional que, para sus creencias, es capaz de unir la vida de los vivos y los muertos. No es fortuito su empleo en ritos y santería, puesto que su carácter es dinámico, de movimiento y renovación perpetua, a diferencia de la concepción platónica de alcanzar lo eterno a través de lo fijo, de lo inmutable. Sobre la música africana, Francis Bebey (citado en Acosta, 1982) menciona que

la obra musical de los africanos nace del encuentro de varios individuos, que la conciben colectivamente con la preocupación constante de integrarla a la vida y de hacer de manera que desempeñe, dentro del contexto general, la función de coordinación y de regulación que es propia de ritmo... el ritmo pulsa el tiempo presente y futuro. (p. 191)

En este sentido, la música africana contiene una manera distinta de ver el mundo, que llega a América durante la constante oleada de trata esclavista que se extendió de los siglos XVI al XIX para abastecer la mano de obra de las plantaciones azucareras y algodoneras, además de las labores de extracción minera. “Se sabe que los mayores contingentes de esclavos provenían de África occidental, aunque los hubo incluso de regiones tan apartadas como Mozambique” (Acosta, 1982, p. 191). Del sincretismo entre lo africano, lo indígena y lo europeo en América surgieron nuevas síntesis y diferentes mezclas culturales que se evidencian en la música. Ese es el caso de la *polirritmia* o *polimetría*, que consiste en superponer varias estructuras rítmicas, que aparentemente no encajan, y fusionarlas una sobre otra. La riqueza rítmica de la música africana, y el uso constante de compases como el de 6/8, se impregna en la nueva música del continente, y convierte, en definitiva, a los pueblos colonizados en una vasta fuente de nuevas sonoridades y de conjuntos organológicos musicales. Es posible encontrar, entonces, influencia africana a lo largo y ancho del continente, aun en nuestros días; como en Colombia, por ejemplo, en el complejo rítmico que conocemos como *bambuco*, que contiene la polirritmia entre el compás de 3/4 y el de 6/8.

LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

Muchos de los primeros instrumentos musicales mestizos llegaron al continente americano durante la Colonia en embarcaciones españolas. Se sabe que el arribo pudo ser en una isla del Caribe que recibía el nombre de Guanahani, que formaba parte de lo que ahora es conocido como Las Bahamas. Posiblemente continuaron su recorrido hacia lo que hoy es Cuba y Santo Domingo. De esa época, se conservan los nombres de Porras, que era cantor; de Alonso Morón, que era vihuelista; de Bayamo, que era músico pariente de otro Morón, y de Ortiz “el Músico”, que era considerado notable tañedor de vihuela y viola. Estos personajes, junto a varios músicos de la Conquista, recibieron el legado musical de la península (Carpentier, 2004, p. 16).

Es poco probable que en tierras americanas existieran instrumentos de cuerda pulsada antes de la llegada de los españoles. Sabemos que existían diversos instrumentos aerófonos fabricados con hueso o con cañas, que convivían con diversos idiófonos y membranófonos que pudieron resultar similares a los instrumentos que construían en su tierra los africanos. Tal es el caso de las maracas y la familia del güiro, idiófonos aborígenes americanos similares a otros existentes en África que han perdurado en el tiempo y que resultaron de fácil adaptación para los africanos en tierras latinoamericanas (Carpentier, 2004). Un caso que ejemplifica la influencia de los africanos en América es el del *berimbau*, instrumento monocorde perteneciente a la familia de los arcos con origen en África, que fue adaptado en Brasil, de uso especial en el baile *capoeira*, cuya aparición se presume hacia el siglo XVI junto con los primeros esclavos africanos (Díaz, 2007, p. 161).

El canto, que ha sido el instrumento que en definitiva ha acompañado a la humanidad desde sus inicios, deja pistas acerca del recorrido que la música, a partir de la Colonia, hace por el territorio latinoamericano, tal y como lo muestra la propagación de la “Delgadina”, una canción de la que se mantiene la idea central y que ha sido encontrada en los confines del continente americano con variaciones rítmicas y melódicas. Otro ejemplo de ello es “¿Dónde está la ma’ Teodora?”, melodía africana de tradición oral que se propagó con diferentes métricas, melodías e instrumentos por las diferentes regiones que se iban conformando con la Conquista.

Así como la música acompañaba la construcción de las diferentes regiones en tierras colonizadas, era apenas natural que también lo hicieran los instrumentos que los músicos tocaban en diversos escenarios. Entre los más importantes para los músicos fueron las catedrales, que encontraron en la música una manera sutil y efectiva de acercar a los nuevos fieles a la Iglesia católica de los reyes españoles. La música fue, durante la Conquista, un mecanismo para reforzar la dominación militar, cultural y para hacerla más efectiva. Para ese proceso, era relevante que las músicas llamaran la atención de los nativos, que quisieran aprenderla y acercarse a los instrumentos que los conquistadores tocaban en las catedrales. Las vihuelas de mano y de péñola eran instrumentos de fácil transporte desde España al Nuevo Continente, que embarcaban desde Sevilla, que era *cuna de grandes violeros*⁴ (Puerta, 1988, p. 65), indicio de que posiblemente los músicos que partían de allí adquirirían instrumentos de cuerda antes de embarcar a América.

Sería correcto afirmar que los instrumentos de cuerda fueron heredados de la llegada de los españoles al Nuevo Mundo tal como menciona el ingeniero, historiador y tiplista bogotano David Puerta Zuluaga (1988):

Puesto que en la América precolombina no existió entre las tribus indígenas ningún instrumento de cuerda, distinto de la timbirimba y las demás variedades de arco de boca, podría de antemano descartarse cualquier posibilidad de origen del tiple como consecuencia del desarrollo de instrumentos nativos. Así, pues, había que buscar su génesis en los instrumentos traídos por los conquistadores europeos. (p. 24)

El viaje de los instrumentos de cuerda a territorio americano no es lo único relevante; también hay que comprender que llegaron para quedarse y para transformarse en otros que actualmente representan los regionalismos de cada país que conforma el continente, incluso para idear instrumentos que tomaron como base los de los españoles.

A manera de conclusión, la música mestiza, aquella que se convierte en parte de la *cultura popular*, es producto del entretejido que une —aunque se trate

4 Expresión que hace referencia a lutieres o constructores de instrumentos.

de un campo de tensiones políticas, culturales, económicas y religiosas— a las raíces originarias indígenas, a los invasores españoles y a los esclavos africanos; y esas raíces se funden para constituir los *regionalismos* que distinguiremos en la interpretación del tiple.

CAPÍTULO 5

EL TIPLE

El camino que se ha trazado hasta este punto ha permitido ubicar al tiple como un instrumento musical que representa la dualidad entre las culturas A y culturas B; que es producto del mestizaje y que se enfrenta a procesos de universalización; pero hace falta abordar el impacto que estos hechos generan en la caracterización de los *regionalismos* empleados para la interpretación del tiple. Por esta razón, se analizan algunas de las hipótesis sobre el origen del tiple y de su recorrido hasta llegar a las diferentes regiones; y de cómo a través de ese proceso, se han construido unas formas en su interpretación, tanto generales como particulares en las regiones.

BREVE DESCRIPCIÓN

El tiple es un instrumento musical, cordófono, que pertenece a la familia de las cuerdas pulsadas. Tiene 12 cuerdas metálicas agrupadas en cuatro órdenes —o grupos— de tres cuerdas.

Figura 1: *El tiple*



Fuente: fotografía de la autora.

Sobre su afinación:

- Primer orden: afinado en E (mi), con tres cuerdas idénticas y afinadas a la misma octava (E4-mi4).
- Segundo orden: afinado en B (si). Posee dos requintillas —cuerdas una octava más aguda y delgada— a los extremos, afinadas en la misma octava (B4-si4) y una cuerda grave en medio —llamada *bordón*— afinada una octava abajo (B3-si3).
- Tercer orden: afinado en G (sol). Posee dos requintillas afinadas en la misma octava (G4-sol4) y una cuerda grave en medio afinada una octava abajo (G3-sol3).
- Cuarto orden: afinado en D (re). Posee dos requintillas afinadas en la misma octava (D4-re4) y una cuerda grave en medio afinada una octava abajo (D3-re3).

Figura 2: *Afinación del tiple*



Fuente: elaboración propia.

Vale la pena aclarar que, aunque esta es la afinación de uso más difundido actualmente, también, según la región, se usa la afinación en si bemol (Bb), en la cual todas las cuerdas se afinan un tono por debajo y produce un sonido particular.

HIPÓTESIS SOBRE EL ORIGEN DEL TIPLE

Hay un debate sobre el posible origen de este instrumento. Sin embargo, vale la pena aclarar que esa discusión rebasa los alcances de esta investigación. David Puerta Zuluaga brinda diversas posibilidades sobre su aparición y desarrollo en el país. Estas hipótesis se convierten en información fundamental para el ejercicio de rastreo que hemos venido haciendo sobre los instrumentos musicales que se han quedado en la cultura desde la Colonia, y que han configurado los *regionalismos* que abordamos en este texto. Puerta analiza las posibles teorías de origen del instrumento y encuentra diferentes datos históricos que lo conducen a plantear las siguientes seis teorías:

- *Degeneración de la guitarra*. Esta hipótesis de José Caicedo Rojas es propuesta en 1849: “En la Nueva Granada tenemos el tiple y la bandola que son una degeneración de la vihuela española”, y agrega: “el tiple es una degeneración grosera de la guitarra española” (Puerta, 1988, p. 19). Guillermo Uribe Holguín retoma en 1923 la descripción de Caicedo: “el tiple es una

degeneración de la guitarra, o sea una guitarra sin las cuerdas mi y la”, y continúa: “¿A quién le podría ocurrir poner el empleo del tiple en obras efectivamente artísticas?” (Puerta, 1988, p. 19).

- *Creación criolla en el siglo xvii*. La aparición del instrumento se remonta al libro *Canciones y recuerdos*, del músico Jorge Áñez. Esta hipótesis surge con motivo de la interpretación de una pintura de Gregorio Vásquez Ceballos donde se observan, en la cúpula de la iglesia, unos instrumentos de cuerda que el profesor Roberto Pizano denomina *tiples*. Esta idea es retomada posteriormente por José Ignacio Perdomo, quien la concatena con una frase popular boyacense que data de 1680: “guitarras y tiples para multiplicar la alegría de las gentes buenas” (Puerta, 1988, p. 20).
- *Descendiente del tiple canario*. Es una hipótesis lanzada en 1954 por Guillermo Hernández, en el periódico *El Espectador*: “En islas Canarias, como instrumento musical típico, tienen uno pequeño denominado el tiple, cuya función es la de acompañar... acaso nuestro tiple sea una evolución mayor del tiple canario”. Más adelante, esta idea la refuerza Miguel Martín: “la voz tiple nos la trajeron los canarios y creo que los primeros tiples se fabricaron en el asentamiento casanareño de Támara, Morocote, Pauto y Tame” (Puerta, 1988, p. 21).
- *Derivado de la chitarra battente*. Sustentada por Andrés Pardo Tovar y Jesús Bermúdez en 1963. Estos autores notaban en la *chitarra* similitud estructural con el tiple, puesto que ambos instrumentos compartían 12 cuerdas dispuestas en órdenes (Puerta, 1988, p. 21).
- *Adaptación criolla de la guitarra*. Hipótesis de mayor acogida. Guillermo Abadía la expone por primera vez en 1973, cuando anota que la guitarra pudo perder cuerdas y triplicar otras durante su estadía en la Nueva Granada, desde 1600; también, recuerda que, en ese periodo, la guitarra tenía órdenes dobles. Joaquín Piñeros retoma esta teoría cuando hace referencia a la eliminación de la quinta y la sexta cuerda de la guitarra dentro de su descripción del tiple. Más adelante, José Antonio Escobar se apoya en coplas para sustentar la misma idea que Abadía (Puerta, 1988, p. 22).
- *Creación criolla durante el siglo xix*. Es una propuesta de Harry Davidson, formulada en 1970. Se encuentra en el *Diccionario folclórico de Colombia*, donde analiza las hipótesis de Áñez, Perdomo y diversas pinturas. Allí concluye que “este instrumento ingresó al patrimonio artístico colombiano más o menos a comienzos del siglo xix”. Juzga que las demás interpretaciones sobre su origen no están sustentadas con documentos que demuestren que ya era reconocido en su construcción y sonoridad con la palabra *tiple* (Puerta, 1988, p. 23).

Si analizamos atentamente la clasificación que hace Puerta, podemos proponer una taxonomía de dos grupos para ordenar las seis teorías. De esa forma, la primera, en la que el tiple es una *degeneración*, está cargada de preceptos morales y subjetivos. El criterio de clasificación allí no es otro diferente al de

instrumentos *canónicos* y *degeneraciones*. Esta clasificación, por ser peyorativa y de carácter moral, no cumple con los requerimientos para ser tomada en cuenta dentro de una clasificación taxonómica.

En la segunda y sexta hipótesis, aparece el concepto de *creación*: ambas plantean que hay unos instrumentos existentes y otros no. El criterio de clasificación es la *aparición en el tiempo*, y los ubica en una línea temporal que sirve como criterio para definir límites entre instrumentos existentes y creaciones o invenciones.

La tercera, cuarta y quinta propuestas mencionan el origen del tiple como *descendiente, derivado y adaptación* que, si los convertimos en verbos, son *descender, derivar y adaptar*, sinónimos empleados para indicar que el instrumento ha tenido una transformación: ese sería su criterio de clasificación.

En síntesis, tendríamos dos criterios para clasificar las hipótesis que recoge Puerta con respecto al origen del tiple, que se detallan en la tabla 2.

Tabla 2: *Orígenes del tiple: clasificación de hipótesis*

CRITERIOS	INNOVACIÓN	TRANSFORMACIÓN
Hipótesis	Creación del siglo XVII. Creación del siglo XIX.	Derivación de la chitarra battente. Adaptación criolla de guitarra. Descendiente del tiple canario.

Fuente: elaboración propia.

Puerta, después de exponer y analizar una a una las hipótesis sobre el origen del instrumento, se da a la tarea de reconstruir la historia de las seis teorías desde criterios variados, para así plantear la suya, tomando como referente el hecho de que se trata de una *adaptación* de los instrumentos de cuerda españoles llegados en la Conquista:

El origen del tiple colombiano actual se encuentra en la guitarra de los años de la Conquista, proyectada en el tiempo hasta la era republicana del siglo XIX [...]. Las características anotadas son idénticas a las guitarras “a los nuevos” de trescientos años atrás. O sea que durante el periodo colonial esas guitarras permanecieron en el corazón del pueblo, sin modificaciones ni eclipses. Cambiaron los nombres, no las especificaciones instrumentales. Toda la confusión que ha existido entre los investigadores radica en la identificación. Es, pues, un problema de semántica, no de musicología, el que ha oscurecido hasta ahora la investigación. (Puerta, 1988, p. 120)

Si se acoge la idea de que el tiple es una adaptación de las guitarras españolas, emerge la duda sobre cómo se asentó en cada región de Colombia y en los territorios en los que tiene presencia desde la Colonia hasta la actualidad.

EL VIAJE DEL TIPLE

Encontrar respuestas exactas al respecto del viaje que el tiple tuvo por la geografía colombiana resulta complejo por las circunstancias que envuelven los procesos históricos de este tipo. Sin embargo, no por ello se dejará de lado el interrogante sobre la forma en que el instrumento se ubicó en ciertos lugares y no en otros; básicamente porque de ello depende que podamos comprenderlo como producción social de determinadas regiones.

Samuel Bedoya Sánchez, filólogo, arquitecto y músico colombiano, presenta en dos tomos de la revista *A Contratiempo* su propuesta de las *interfluencias*, que no es otra cosa que su llamado a entender las músicas y danzas regionales como un proceso integrado de relaciones humanas, geográficas, económicas y sociales que puede ocurrir en dos sentidos:

No se trata aquí de influencias donde un receptor es pasivamente modificado por un dador; no se trata, pues, de averiguar cuánto de una forma hay en otra, ni cuánto de indígena hay en el torbellino o el joropo; tampoco se trata de medir el porcentaje de rajaleña que hay en el bambuco de la vertiente del Patía; sí se trata, en cambio, de evidenciar la relación dinámica que existe entre estas últimas como un proceso más o menos continuo. (Bedoya, 1987, p. 13)

Bedoya emplea el concepto *interfluencia* para consolidar su propuesta de investigación interregional al respecto de las músicas colombianas, y nos exhorta a abandonar la taxonomía regional tradicional, que parece incomunicada y estática. Como hemos visto, ningún proceso cultural ubicado en el tiempo es estático, puesto que depende del individuo y este no es, de ninguna manera, un agente *inmovile*. La idea tradicional es reemplazada en Bedoya por una concepción de *región* dinámica que se mueve y se transforma, genera fronteras que no coinciden con la idea de *departamentos*, heredadas de la Constitución Política de Colombia. En su propuesta, Bedoya muestra cómo las corrientes fluviales funcionan como fronteras cerradas o integradoras, según sea el caso o la relación, debido al papel que ocupan los ríos como corredores comerciales y de colonización.

Propone una relación musical regional que parte de núcleos, o *sistemas musicales*, y no de fronteras geopolíticas, a las que considera anacrónicas en relación con la movilidad de las regiones y con el tránsito de las músicas entre ellas. La idea de sistemas musicales entra en correspondencia con lo planteado por Ariès, desde los conceptos de *región* y los *regionalismos*. Bedoya encuentra diversos sistemas musicales que relaciona por la similitud ritmo-armónica y melódica que existen entre ellos y la posibilidad de que, a través de corrientes fluviales, los músicos —de ascendencia indígena, esclavos africanos, mestizos o colonizadores— pudieran viajar con sus saberes musicales de un lado a otro. Allí relaciona los sistemas *torbellino* —que contiene dentro la guabina—, *joropo* y *galerón*, articulando el concepto *sistema subregional andino y llanero*

que “comprende la región del Ariari, se continúa en los altos del Valle de Apure y llanos del oeste de Venezuela, y recicla por la cordillera Tachirense a la montaña santandereana y el altiplano de los reinosos” (Bedoya, 1987, p. 13). Desde esta perspectiva, se entiende por qué en los llanos colombo-venezolanos existe un instrumento similar al tiple, que se conoce como *bandolón*, usado en el rol de la bandola llanera o del arpa, y el cual se transforma y adopta las características musicales de la región para convertirse en un *regionalismo*.

Ahora bien, Bedoya analiza cómo las fronteras político-administrativas del departamento de Boyacá no coinciden con sus relaciones regionales. Encuentra que, de Santander a Cundinamarca, bajando por el río Magdalena, existe una *macroestructura* musical, determinada por el régimen tónica-subdominante-dominante, presente en el sistema torbellino-joropo-galerón, donde la transformación reside en la ubicación del cambio armónico, pero que encierra como círculo armónico primordial el descrito anteriormente. Si ponemos a dialogar la idea de los sistemas musicales *interfluentes* de Bedoya, aplicada a los géneros musicales que forman sistemas, y pensamos que dentro de esos sistemas musicales hay ciertos instrumentos que, a su vez, representan las músicas de cada sistema, es posible afirmar que el tiple es un exponente del mencionado *sistema subregional andino y llanero*, y que, aunque posee características de interpretación similar, adquiere *diferencias de toque* según la región donde se sitúe.

INTERPRETACIÓN DEL TIPLE

En realidad, el músico latinoamericano ha encontrado un punto de partida —marco de referencia— que corresponde a un momento dado de la evolución de la música occidental particularmente propicio para sus fines, y de ahí ha emprendido un camino —o muchos caminos, coincidentes en lo fundamental—, en el que expresa su modo particular de ser y actuar en el mundo histórico que le tocó vivir.

(Acosta, 1982, p. 178)

El tiple, reconocido como una adaptación de las guitarras españolas y producto del mestizaje, adquiere unas características particulares en la forma de interpretarse. Basta con reconocer que “América Latina, entonces, y a diferencia de África y Asia, tuvo que crear su propia cultura musical a partir de modelos europeos (formas, estructuras, escalas, sistema armónico, instrumental)” (Acosta, 1982, p. 176). En ese sentido, el tiple heredó algunas de las formas de interpretación de sus ancestros españoles, como el hecho de emplear el plectro¹ —tal y como se usaba para tocar vihuelas de péñola— o los dedos para pulsar las

1 El plectro es una pieza pequeña, triangular y delgada que se usa para tocar la guitarra y otros instrumentos de cuerda. También se le conoce como *plumilla*, *péñola*, *pick* o *púa*.

cuerdas —como en la guitarra barroca o en los instrumentos de pulso² europeos—, o su rol en el acompañamiento ritmo-armónico de piezas vocales e instrumentales por medio del rasgueo.³

Sin embargo, con ello no reconocemos que la interpretación del tiple sea una copia de la interpretación de las guitarras españolas, pues “el músico popular latinoamericano se caracteriza por ‘maneras de hacer’ distintas a las del europeo, a pesar de que tome de este instrumentos y elementos formales que, como hemos visto, cambiarán inmediatamente de valor y función en sus manos” (Acosta, 1982, p. 178). Como ejemplos de este proceso de adaptación, se observa en el tiple técnicas en la interpretación bien particulares, como el *guajeo*, el *aplatillado* o el *brisado*, de las cuales hablaremos más adelante.

Así, condensando todo ese proceso histórico de desarrollo de la interpretación del tiple, actualmente es posible determinar que existen las siguientes formas principales en su interpretación.

Melódica o punteada

Es una forma de ejecución donde se toca una melodía —sucesión de notas musicales—, que además de ser la protagonista de la pieza musical, está compuesta generalmente sobre el instrumento —teniendo en cuenta sus posibilidades de registro y timbre— y requiere una técnica de digitación⁴ y pulsación⁵ bastante depurada para no cortar la melodía y dotarla de expresividad. Dependiendo de la región, esta técnica puede ejecutarse en la mano encargada de la pulsación —derecha para intérpretes diestros o izquierda para zurdos— con los dedos o con el plectro.

En la partitura del pasillo “Para recordar”, del compositor boyacense Francisco Cristancho Camargo, además de que el tiple tiene toda la línea melódica, se brindan indicaciones como: *pulsación libre* y *pulsación apoyada*. Con estas indicaciones se entiende que es una melodía para ser interpretada con los dedos y que existen dos opciones de pulsación. En la *pulsación libre*, el dedo que pulsa la cuerda solo actúa sobre ella, sin influir en la posible vibración de la cuerda superior. Mientras que la *pulsación apoyada* indica que el dedo que va a tocar la cuerda utiliza la cuerda inmediatamente superior para detener su movimiento. Ambos tipos de pulsación producen un sonido diferente, pues imprimen diferente fuerza sobre la cuerda y esto se evidencia en la velocidad y el volumen de ejecución.

2 Los *instrumentos de pulso* son los que usan para su tañer las cuerdas los dedos de los intérpretes.

3 Es una forma de tocar un instrumento de cuerda, como la guitarra, rozando varias cuerdas a la vez con las uñas y la punta de los dedos.

4 La digitación (en música) tiene que ver con la ubicación, la posición y las combinaciones de los dedos que deben adoptarse para tocar una pieza musical en determinado instrumento.

5 En música, es la acción de tensar la cuerda de un instrumento para que, al soltarla, vibre. Se puede realizar con los dedos o con un plectro.

Figura 3: Escritura tiple melódico. Fragmento de “Para recordar” de Francisco Cristancho

Para recordar
Pasillo

Compositor: Francisco Cristancho
Versión: Lucas Saboya

Andante ♩ = 90

Tiple

Allegro ♩ = 130

Pulsación libre

Fuente: elaboración propia a partir de la partitura de la versión de Luis Carlos "Lucas" Saboya.

La partitura también muestra, con un número entre un círculo, la cuerda sobre la cual se debe ejecutar la nota, es decir, la digitación. Esto se debe a que la digitación está pensada para evitar el uso del primer orden. Recordemos que el tiple tiene cuatro ordenes de cuerdas triples, del segundo al cuarto orden se encuentran dos cuerdas agudas o *requintillas* y una cuerda octava abajo, llamada comúnmente *bordón*; mientras que, en el primer orden, las tres cuerdas son *requintillas*. La ejecución de una melodía se trata de buscar un sonido homogéneo, por lo cual no se usa mucho el primer orden ya que no posee *bordón*.

Por otro lado, la forma de ejecución punteada con plectro presenta otras consideraciones. Es pertinente empezar mencionando que el material con el cual está construido el plectro y su grosor influyen en el sonido del instrumento. La manera de sujetar el plectro y la fuerza que se imprime también repercute en la velocidad y en el sonido. El plectro puede ser tomado de dos maneras principalmente: 1) con los dedos pulgar, índice y medio, así se le da firmeza con el pulgar y el índice, pero se suaviza el sonido con el dedo medio; 2) con los dedos

pulgar e índice únicamente, lo cual produce un sonido más metálico. La ejecución melódica con plectro puede ser a una sola cuerda o a doble cuerda, pero ello depende en gran medida de las variantes regionales en la interpretación del instrumento.

De acompañamiento ritmo-armónico

A diferencia de las melodías, esta forma de interpretación involucra acordes —conjuntos de tres o más notas musicales que constituyen una unidad armónica— sobre una progresión armónica y una estructura rítmica —organización de los pulsos y los acentos— determinadas. En este caso, el papel del instrumento es el de acompañante a la melodía, la cual puede ser ejecutada en cualquier otro instrumento musical o por una voz.

Dentro de esta forma principal existen tres variantes técnicas más específicas de ejecución del acompañamiento ritmo-armónico:

a. El guajeo

También denominado *golpe* en algunas regiones, es una forma de acompañamiento ritmo-armónico que, dependiendo el ritmo o género, resalta los acentos del patrón rítmico por medio de aplatillados o apagados que se alternan frente los rasgados normales arriba o abajo. Se trata de la combinación de varios elementos: rasgueos, aplatillados y apagados, en unas secuencias completamente determinadas por los ritmos o géneros musicales.

Figura 4: *Guajeo de bambuco*



Figura 5: *Guajeo de pasillo*



A continuación, se explican los movimientos que conforman el guajeo:

- *El rasgueo*. Es una forma de interpretar el instrumento rozando varias cuerdas a la vez con las puntas de los dedos para arriba o para abajo.
- *El aplatillado*. Es una especie de rasgado que puede ser ejecutado hacia arriba o hacia abajo, pero que busca producir un sonido que sea lo más brillante posible, similar al de un platillo. Este efecto se consigue al golpear las cuerdas con las uñas para hacer sonar la cuerda y sus armónicos

al mismo tiempo. Puede ser ejecutado sobre un orden, dos, tres o cuatro órdenes hacia arriba o hacia abajo.

- *El brisado*. En esta técnica el rasgueo de las cuerdas se efectúa con la cara interna de los dedos—incluso parte de la palma de la mano— en dirección de abajo hacia arriba, con lo que se logra un sonido suave, como el de una *brisa*.

b. El arpeggio

Es una manera de ejecutar un acorde en la que, en vez de tocar las notas del acorde de manera simultánea, se pulsán en una sucesión, como si se tratara de una melodía. Se asocia el sonido del arpeggio con el del arpa —del italiano *arpeggiare*: “tocar el arpa”—. En la partitura se expresa conforme se ilustra en la figura 6.

Figura 6: *Escritura para tiple con arpeggios. Fragmento de “Estudio melancólico n.º 12” de Óscar Santafé*



Fuente: original de la partitura de “Estudio melancólico n.º 12” de Óscar Santafé.

c. Acompañamiento pulsado o plaqué

En este caso, a diferencia del arpeggio, las notas del acorde sí se pulsán de manera simultánea con los dedos; así, se produce un sonido de acorde característicamente corto. Se usa, por lo general, en fragmentos donde el acompañamiento debe sonar en volumen bajo.

Figura 7: *Acompañamiento pulsado en el tiple*



Fuente: elaboración propia.

d. Solo

Esta interpretación del tiple es quizás la más reciente. Tal vez, se trata de un desarrollo de la faceta del tiple en espacios de concierto —donde este es el único instrumento en escena—, y sin duda marcado por una mirada musical fuertemente académica. Aquí, el intérprete se encarga de tocar tanto la melodía como el acompañamiento de la obra musical, lo que implica una importante habilidad del músico tiplista que ejecuta —pues debe resaltar la melodía y simultáneamente hacer presente el acompañamiento ritmo-armónico, por lo que la ejecución tiene un nivel mayor de complejidad—. En ese sentido, en el

solo se hibridan las diferentes técnicas que se abordaron anteriormente, con lo cual se obtiene una presentación más virtuosa del tiple como instrumento y del tiplista como tal.

Esta técnica evidencia la universalización que ha ido sucediendo en las culturas B, donde se toman como referentes las músicas occidentales, en específico, las obras para instrumentos solos de cuerda pulsada, y ello se adapta al tiple. Por su complejidad de ejecución, es actualmente la forma que se estudia en universidades y escuelas de tiple.

Figura 8: Partitura para tiple solo. Fragmento de “Buganvilias” de Oriol Caro

Buganvilias
Bambuco

Oriol Caro

The musical score is written for a single tiple. It begins with a tempo marking of quarter note = 77. The first staff has a 7-measure rest followed by a melody starting on a dotted quarter note. The second staff continues the melody with a dynamic marking of *mf*. The third staff has a dynamic marking of *f*. The fourth staff has a dynamic marking of *mf* and a section marked 'CV'. The fifth staff continues the melody with various dynamics and articulations.

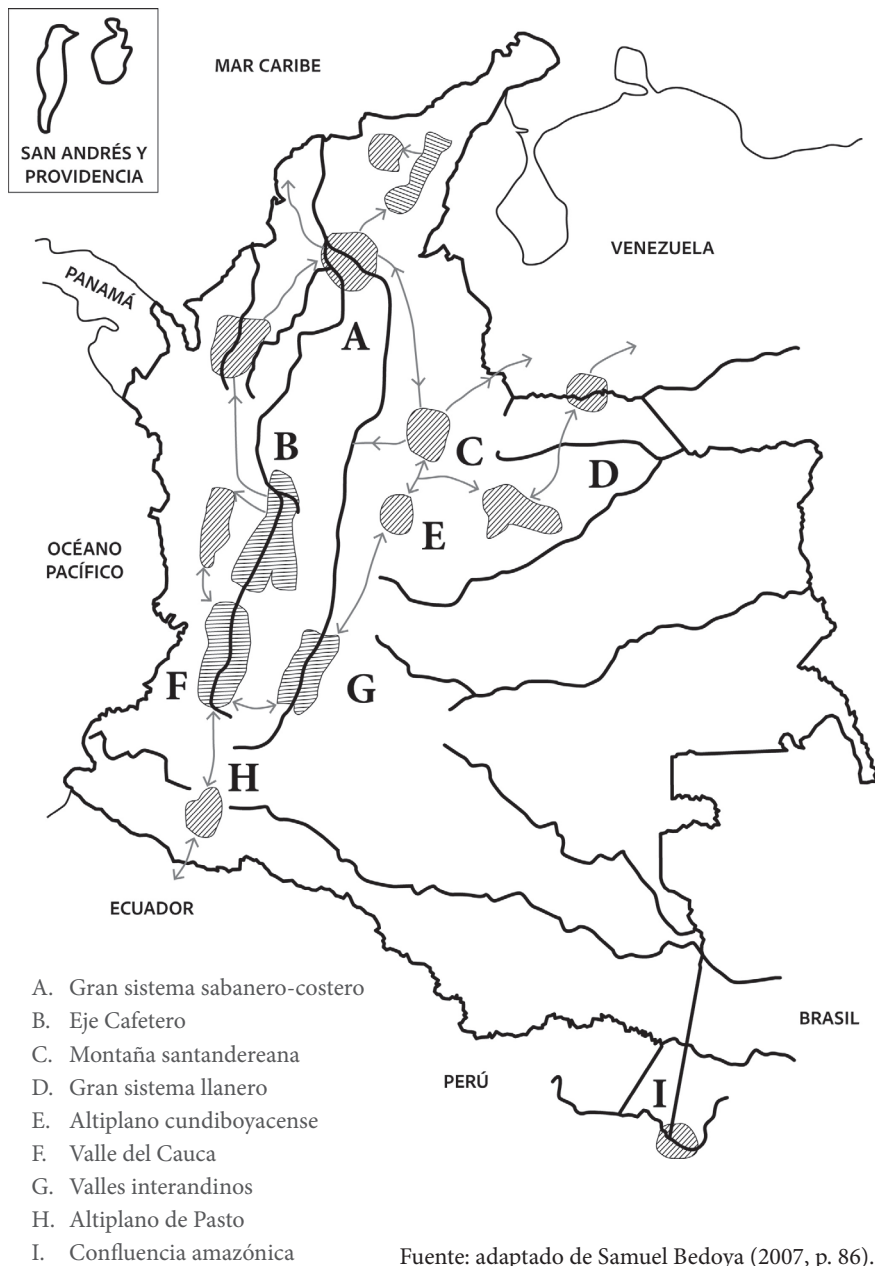
Fuente: elaboración propia a partir de la partitura original de Oriol Caro.

INTERPRETACIÓN DEL TIPLÉ SEGÚN LA REGIÓN

Teniendo en cuenta el sistema de subregiones e interinfluencias de Samuel Bedoya, que puede corresponder al concepto de *región* de Ariès, se realiza una breve caracterización de algunos de los regionalismos en la interpretación del tiple, que no podemos olvidar que están dados por la cultura y no por la división política. Asimismo, vale la pena aclarar que mencionaremos unas características sobre lo *particular* de cada región, pues existen tantas variantes *singulares* como intérpretes.

El tiple se interpreta principalmente en la región Andina colombiana, en las regiones B, C, E, F, G y H del mapa de la figura 9.⁶

Figura 9: Núcleos musicales subregionales e interinfluencias



6 Este mapa se extrae del texto de Samuel Bedoya "Regiones, músicas y danzas campesinas", pero se realiza un ajuste sobre los nombres de las regiones B y E, teniendo en cuenta la difusión que tienen los nombres que aquí se colocan, a diferencia de los de Bedoya —quien los nombraba "Difusión Antioqueña" y "Sabana de Bogotá", respectivamente—.

Montaña santandereana (Santander y Norte de Santander)

Las formas de interpretación en el tiple —primordialmente afinado en si bemol— en esta región tienen las siguientes características:

- *Melódica o punteada*. Se toca con plectro y a doble cuerda. El plectro se sujeta con los dedos pulgar, índice y medio. En búsqueda de expresividad sonora, se emplea con bastante frecuencia el vibrato⁷ ejecutado por medio de un movimiento oscilatorio vertical —que se conoce en la región con el nombre de *lloradito*— y el *glissando*⁸ sobre las dos cuerdas.

Figura 10: Fragmento de “El fusagasugueño”, de Pedro Morales Pino. Variación melódica a doble cuerda

El Fusagasugueño
Bambuco

Pedro Morales Pino

Fuente: transcripción propia a partir de la partitura elaborada por Edwin Castañeda González.

- *Acompañamiento ritmo-armónico*. El guajeo en esta región se caracteriza por producir un sonido equilibrado —no tan brillante y no tan oscuro—, grande y contundente. Este se produce en gran medida por la ejecución del tiple en si bemol.⁹ Se emplean rasgueos hacia arriba y hacia abajo, siempre

7 Término que describe la variación periódica de la altura o frecuencia de un sonido. Se trata de un efecto musical que se utiliza para añadir expresión.

8 Es un adorno o un efecto sonoro que consiste en pasar rápidamente de una nota más aguda a otra más grave o viceversa, haciendo que se escuchen todos los sonidos intermedios posibles.

9 El tiple en do tiene una construcción diferenciada en relación con el tiple en si bemol. El hecho de que se siga usando el tiple afinado en si bemol en la región santandereana se justifica únicamente a través del desarrollo cultural de la región, que mantiene el uso de los tiples con esa afinación, a pesar de que ya en otras zonas haya dejado de usarse.

alternados sobre todos los órdenes, y aplatillados solamente sobre los dos primeros órdenes (E y B). Algunos tiplistas combinan o alternan el aplatillado con apagados, igualmente sobre los dos primeros órdenes.

Altiplano cundiboyacense (Boyacá y Cundinamarca)

En esta región, el tiple se interpreta con las siguientes características:

- *Melódica o punteada*. Se interpreta con los dedos. Dentro de los efectos sonoros para agregar expresividad, se emplea el vibrato, pero ejecutado en un movimiento oscilatorio horizontal.
- *Acompañamiento ritmo-armónico*. En el guajeo se resalta el sonido del aplatillado sobre el de los rasgados, lo que produce un sonido más brillante y menos equilibrado. Además, es frecuente el acompañamiento pulsado o plaqué, combinado con los rasgueos alternados hacia arriba y hacia abajo siempre.

Eje Cafetero (Antioquia, Caldas, Risaralda y Quindío)

En la región del Eje Cafetero la interpretación del tiple se puede clasificar así:

- *Melódica o punteada*. Se puede interpretar con los dedos y con el plectro. A propósito de efectos sonoros, se mezclan indiscriminadamente las diferentes posibilidades de vibratos, verticales o horizontales.
- *Acompañamiento ritmo-armónico*. El guajeo en esta región tiene como característica que el aplatillado se realiza sobre todos los órdenes y, en ocasiones, se reemplaza la técnica del aplatillado por la del *chasquido*,¹⁰ más parecido al de la guitarra. El rasgueo, como consecuencia del chasquido, repite la direccionalidad de la mano hacia abajo.

Valle interandino (Huila y Tolima)

En esta región se encuentran las siguientes características en la interpretación del tiple:

- *Melódica o punteada*. Se interpreta con los dedos. Dentro de los efectos sonoros se utilizan *glissandos*, pero no vibratos.
- *Acompañamiento ritmo-armónico*. Dentro del guajeo, se puede encontrar el *abanico*, que consiste en rasgueo descendente con las uñas de los dedos anular, medio e índice, uno tras otro, o rasgueo ascendente con el pulgar cuerda por cuerda, más despacio. Como influencia del uso de percusiones en gran cantidad de los géneros que se acompañan, se combinan los rasgueos con direccionalidades distintas, en busca de nuevas tímbricas en el instrumento para destacar su sonido.

10 Es un recurso común en la guitarra, en el cual se realiza un golpe de las uñas contra las primeras cuerdas para destacar los armónicos, sin que dejen de sonar las cuerdas. Para esto se extienden los dedos y se golpea con las uñas en dirección a las cuerdas.

Valle del Cauca

En el Valle del Cauca se destacan las particularidades en la interpretación del tiple así:

- *Melódica o punteada*. Se interpreta con los dedos.
- *Acompañamiento ritmo-armónico*. El aplatillado en el guajeo de esta región se caracteriza por producir una sonoridad menos brillante, que se acerca más a un sonido apagado. Se trata de una especie de mezcla entre el aplatillado y el apagado, de forma simultánea. También se usa el abanico en dirección descendente.

Altiplano de Pasto (Nariño)

En esta región se reconocen las siguientes características en la interpretación:

- *Melódica o punteada*. Se interpreta con los dedos.
- *Acompañamiento ritmo-armónico*. De esta región es característica la ejecución de los aplatillados siempre hacia abajo, alternando uno con técnica de aplatillado tradicional y otro con chasquido.

CAPÍTULO 6

LA PROPUESTA

El camino recorrido hasta este punto se ha propuesto para guiar al lector a entender cómo llevar a cabo una experiencia educativa del tiple, que incluya sus variantes o formas interpretativas presentes en cada región de Colombia. No se trata de incluir esos conocimientos para que funjan como una especie de *insumo* para formar mejores solistas de tiple, sino que su importancia radica en que tienen la potencia de convertirse en un elemento fundamental para los intérpretes de tiple, que deben —o pueden— conocer. Ya se ha reconocido que el tiple está en medio de las culturas A y de las culturas B; que es reflejo de los *regionalismos* en Colombia, y que su mayor grado de riqueza se encuentra en las variaciones *de toque* o interpretación que a lo largo del tiempo se han incorporado en el acervo cultural de cada región y que, a pesar de los procesos de industrialización y universalización, perduran en la cultura. Entonces, con esas perspectivas particulares que aporta la *región*, ¿se puede construir lo que entendemos como *el universal*?

Para empezar, se pretende construir una posible ruta de trabajo sobre la educación del tiple y ella no escapa, de ninguna manera, a la noción de *influencia*. Cualquier definición de educación incluye la idea de influencia: “los rastros de ese influenciar, si los hay, si podemos al fin encontrarlos, siempre son parcos o difusos, siempre llegan a destiempo o se nos escapan” (Antelo, 2005, pp. 173-174). Y esto, dentro de esta propuesta, tiene dos caras: la ‘idea’ de influencia y los ‘rastros’ de ese influenciar. Por un lado, ya se ha mencionado anteriormente, cómo la propuesta educativa sugerida con los estudiantes —desde esa pretensión de ‘influir’ en otros— intenta plantear una enseñanza del tiple que tenga en cuenta las modalidades regionales y, al mismo tiempo, propenda por la construcción de lo *universal*. Y, por otro lado, también es evidente que se registran los efectos de la influencia de otros.

Podrían reconocerse dos influencias puntuales en la autora del texto alrededor de su proceso de formación como intérprete del tiple: a) la de la educación universitaria que se direccionó en formar una intérprete solista, en la que lo *universal* estaba al servicio de una única manera de ejecutar el tiple desde la perspectiva solista; y b) la influencia no deliberada, generada por algunos intérpretes y maestros del tiple, que produjo un efecto diferente: la aparición de la inquietud por lo regional, por lo *particular* de cada región. Es quizás por esa influencia desde ambos aspectos (universal y particular) que han surgido todos los planteamientos de este texto. Por supuesto, estas reflexiones surgen desde la mirada universal, y desde ella se considera importante incluir las variantes regionales dentro en la formación de los tiplistas, con el fin de abarcar dentro de los procesos de formación a los particulares y a los universales, que es uno de los propósitos que se persigue cuando se adelantan estudios universitarios.

Esta parte inicia con el esbozo de algunos de los imaginarios más frecuentes en la pedagogía musical para la enseñanza de la música y de un instrumento

musical. Y, además, se ocupará en develar de qué manera la pedagogía musical concibe el aprendizaje del sujeto.

IMAGINARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA

Es pertinente empezar reconociendo que en el imaginario común existen dos perspectivas que explican cómo se aprende música y la interpretación de un instrumento musical como el tiple: una que se denominan *empírica* y otra de corte *teórico-académica*, a la que acá se llamará *pedagogía musical*.

Aprendizaje “empírico” de la música

Se conoce como *empírico* aquello que supuestamente está basado en la experiencia y en la observación. El aprendizaje *empírico* de la música se caracteriza por desarrollarse fuera de los espacios *educativos* o académicos; en cambio, se gesta en el espacio de la familia, la *región*, o cualquier otro donde exista cohesión cultural. En consecuencia, no responde a las lógicas de métodos, didácticas o lineamientos determinados, puesto que no tiene como propósito conducir al aprendiz a la adquisición de un código universal de lectoescritura musical como fin último. No obstante, aunque no haya interés por la escritura musical, sí lo existe por la adquisición de una suerte de gramática, pero en un nivel implícito o como sedimentación involuntaria. El soporte del aprendizaje *empírico* es la memoria (porque no se lee la escritura musical).

Se podría situar esta perspectiva en un lugar que otorga valor sustancial a la cohesión social —porque la cohesión social es la que brinda *la experiencia*, en el compartir con los otros—, y hace énfasis en que el propósito del aprendizaje no es la producción material ni económica, por lo que se puede afirmar que el aprendiz empírico de música no tiene como principal interés el de convertir la interpretación del instrumento en una *profesión* que, al ser ejercida, implique una remuneración económica o material. Por el contrario, el aprendiz empírico tiene por principal objeto la participación en actividades de cohesión social, como reuniones familiares, tertulias, fogatas, conciertos, entre otras.

El aprendizaje empírico de la música se construye desde algunos imaginarios. Nombraremos algunos sobre los cuales volveremos más adelante:

- Se aprende por medio de la imitación y la repetición.
- Existen unos regionalismos que solo pueden ser aprendidos si se nace en la región respectiva.
- Puede haber *transmisión genética*, como una suerte de predisposición para interpretar música.
- Hay unos roles de género establecidos que permiten o limitan, a mujeres y a hombres, la interpretación de ciertos instrumentos musicales.

Pedagogía musical

Existen diferentes constructos teóricos que erigen unas formas o métodos para aprender la música y la interpretación de un instrumento, y se aplican generalmente dentro de instituciones de educación formalmente establecidas. Dichos constructos han sido diseñados por académicos que configuran unas didácticas bien estructuradas que buscan un aprendizaje técnico en el estudiante. A pesar de que existan diferencias entre ellos, la mayoría de los académicos coinciden en que la *reproducción por imitación* tiene un papel fundamental en el aprendizaje de la música. Pedagogos influyentes, como Maurice Martenot, Edgar Williems, Karl Orff o Émile Jaques-Dalcroze, consideran que la imitación es el punto de partida para que los sujetos aprendan a hacer música, y que el fin último del proceso es el desarrollo de habilidades musicales que permitan al aprendiz descifrar el código, es decir, apropiarse de la lectoescritura musical, en un nivel explícito y consciente; lo que implica que el soporte del aprendizaje es la escritura.

Martenot (1993) afirma que la imitación es la “fase primordial de la evolución de la música a través de los tiempos” (p. 45). Esto se observa concretamente en el apartado titulado “Canto libre a través de la imitación o canto semiconsciente”, donde expone una serie de pasos o procedimientos que el niño ejecuta antes de pasar al canto consciente (el solfeo). Menciona que el niño se habitúa a ciertas destrezas musculares, a ciertas fórmulas rítmicas y melódicas acompañadas del *gesto*;¹ elemento fundamental para el proceso de imitación que describe. Para Martenot (1993), “la imitación debe proseguir más allá de los niveles elemental y medio. Por tanto, conviene mencionar que este imaginario se apoya en la siguiente tesis: solo puede abordarse la lectura de lo que se reproduce correctamente por medio de la imitación” (p. 45).

El hecho de reconocer que estas propuestas pedagógicas apuntan a la adquisición del código universal permite ver que su interés está claramente determinado en la escritura, la lectura y en la reproducción de una pieza musical.

Hasta el momento, las dos perspectivas descritas son aparentemente opuestas: el músico o intérprete se forma como *empírico* o como *académico*; o incluso de ambas maneras, pero en momentos diferentes de su proceso de formación —quizás primero se formó empíricamente y luego académicamente—, ¡nunca de manera simultánea!, y sus propósitos son distintos. No obstante, estos imaginarios, y más que nada la sólida posición que poseen en el conocimiento común, no responden completamente a la realidad. Vale la pena tener en cuenta que se ha dicho que el tiple es un instrumento musical que surge de la mezcla de formas culturales, por lo cual abre paso a cuestionamientos acerca de esos límites entre perspectivas. Así, entonces, se encuentra que algunos estudiantes de tiple —que estarían dispuestos a adquirir ese código universal de la

1 El gesto deberá estilizar el arabesco del movimiento melódico. Según el principio básico: “el sonido está siempre en movimiento”, un sonido prolongado se expresará por un movimiento horizontal de izquierda a derecha, considerando “una línea melódica como un único sonido que cambia de altura” (Martenot, 1993, p. 46).

lectura y escritura musical— se debaten entre dos mundos: por un lado, están interesados en seguir aprendiendo un instrumento de origen tradicional con unos intereses particulares, y por otro, reciben una educación musical en la cual las músicas populares son poco mencionadas y mucho menos estudiadas.

Se podría concluir que, por un lado, están los músicos empíricos que parecen ser unos seres extraordinarios, con cualidades hereditarias, con capacidades superiores para aprender, a pesar de no tener un docente, y por el otro, están los afortunados que lograron entrar —y pagar—, desde una edad temprana, a escuelas de formación musical, y que adquirieron el código universal para la lectura y escritura de la música, completamente guiados por imitación de su maestro, y donde pareciera que lo de “sacar las canciones a oído”, o lo de compartir la música en la familia, o con los amigos, no tiene cabida. Sin embargo, es apenas evidente que estos dos imaginarios no describen la realidad del proceso educativo musical, ni mucho menos al músico ejecutante del tiple. Se buscarán, entonces, otras miradas para comprender desde otro ángulo el proceso de aprendizaje musical.

LA RELACIÓN CON EL SABER

Para empezar, se hilan algunos conceptos iniciales que trabajó el pedagogo e investigador de la educación francés Bernard Charlot (2008), quien entiende en primer lugar que “el sujeto es un ser singular [...], pero también [...] que ocupa una posición en la sociedad y que está atrapado en relaciones sociales” (p. 75). Así pues, como sujetos, estamos confrontados a un mundo en el que tenemos la necesidad de aprender:

El hombre es la única criatura que ha de ser educada [...]. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás. (Kant, 2003, p. 2)

En este sentido, según Charlot (2008), “el hombre no es, debe volverse lo que debe ser; para eso, debe ser educado por quienes suplen su debilidad inicial, y debe educarse para ‘volverse por él mismo’” (p. 84). Las anteriores referencias nos ubican ante un panorama en el que el sujeto está destinado a aprender; como ser singular, ocupa un lugar en el tiempo y el espacio, pero, al mismo tiempo, está inmerso en relaciones sociales. Tenemos un sujeto que, cuando se enfrenta al mundo, sostiene varias relaciones en el proceso de aprender: posee una relación consigo mismo, con el otro a través de la cultura y, por supuesto, con el saber (Charlot, 2008, p. 77). Lo que Charlot expone citando a Kant y a Fichte conduce a comprender que “la condición humana permite al hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado” (Charlot, 2008, p. 80).

Con lo anterior podríamos pensar que el sujeto es un ser vacío que está en blanco, dispuesto a aprender todo lo que se le desee enseñar, como si fuera un ser sin voluntad. Sin embargo, por el contrario, el sujeto debe encontrar sentido a lo que aprende para darle un lugar en su escala propia de valores. “Aprender es entrar en un conjunto de relaciones y de procesos que constituyen un sistema de sentidos —donde se dice quién soy yo, quién es el mundo, quiénes son los otros—” (Charlot, 2008, p. 87). Para entrar en ese conjunto de relaciones que permiten el aprendizaje, es necesario contar con el consentimiento del otro. “Una educación es imposible si el sujeto a educar no se inviste él mismo en el proceso que lo educa” (Charlot, 2008, p. 87). Y justamente esto último es relevante dentro de esta propuesta, pues de nada sirve enumerar, mostrar, ejemplificar y tratar de enseñar las variantes interpretativas del tiple si el estudiante no está interesado en apropiárselas, en volverlas parte de su lenguaje musical. En esa dirección, el papel del maestro no es proferir afirmaciones a manera de información o enunciados, sino generar preguntas en relación con el saber, preguntas con las cuales las afirmaciones o informaciones adquieren sentido para el estudiante.

En este punto es importante aclarar algunos conceptos fundamentales para el desarrollo de esta propuesta pedagógica, a propósito de la formación de triplistas. Empezaremos hilando dos conceptos que ayudarán a comprender de qué modo un sujeto puede poner de su parte durante su aprendizaje. Para ello se pondrá énfasis en la distinción que ofrece Bernard Charlot entre los conceptos: *movilización y motivación*.

“La movilización implica que uno se moviliza (desde el ‘interior’), mientras que la motivación pone el acento en el hecho de que está motivado por alguien o alguna cosa (desde el ‘exterior’) [...]. Movilizar es poner recursos en movimiento” (Charlot, 2008, p. 89). Un sujeto se moviliza cuando hace uso de sí como un recurso, cuando se pone en movimiento para ejecutar una actividad a la que le da un sentido, un valor y que apela a su deseo como fuente de energía. Un sujeto está motivado cuando encuentra un estímulo exterior que lo invita a movilizarse. “Podríamos decir que yo me movilizo para alcanzar un objetivo que me motivó y que estoy motivado por una cosa que puede movilizarme” (Charlot, 2008, p. 89): no son conceptos contrarios. Son conceptos relacionados por causa y efecto, pues un sujeto no puede movilizarse sin estar motivado a hacerlo. Pero para aprender no se puede únicamente estar motivado por un evento que se dio desde el exterior: es necesario corresponder a esa motivación imprimiendo de la propia energía para aprender, para adquirir un saber.

Las apuestas pedagógicas basadas en la motivación apuntan a que los estudiantes ejecuten muchas actividades y hagan muchas cosas, en especial las catalogadas como *divertidas*. No negamos acá que esa posibilidad no tenga valor. No obstante, para el interés de esta propuesta es necesario apuntar a la movilización, en cuanto evento que no solo corresponde al maestro, sino que pone en relación la tríada: estudiante/docente/saber. Para entrever si lo que tenemos

en frente es un estudiante motivado o movilizado, debemos comprender que existen diversas formas de apropiarse del mundo, que existen muchas *cosas que aprender*. “Aprender puede ser adquirir un saber, pero también puede ser dominar un objeto o una actividad, o entrar en formas de relacionarse: saludar, seducir, mentir” (Charlot, 2008, p. 97).

En el caso del tiple, se podrán distinguir las diferentes maneras de relacionarse con el saber: algunos músicos tocan por tradición oral —o de *oído*— o de manera *empírica*; otros dependen de la escritura musical para interpretarlo; y otros tienen formación en ambos aspectos —leen la partitura aunque empezaron su formación desde una perspectiva empírica—; incluso es posible encontrarse con los que desean tocar una canción especial para conquistar a alguien o para dar una sorpresa a un familiar, simplemente. Todos ellos tienen una relación con el instrumento y con el saber igual de valiosa pero diferente, es decir: cada tipo de relación apunta a una relación diferente con el mundo.

Para comprender cada una de las relaciones que el tiplista tiene con el instrumento y con el saber, necesitamos precisar algunos conceptos que nos darán mayor claridad en lo que corresponde a esta propuesta. Como sujetos podemos aprender diferentes cosas desde tres formas diferentes: *información*, *conocimiento* y *saber*. En primer lugar, “la información es un dato exterior al sujeto, se le puede almacenar, *stockear* en un banco de datos, está primado bajo la objetividad” (Charlot, 2008, p. 100). Como docentes de tiple, para poner por caso, se podría informar al estudiante sobre la existencia de las diferentes variantes interpretativas del instrumento, según su región, a manera de informe, o incluso presentar y escuchar algunos ejemplos al respecto. Sin embargo, así no es posible asegurarse de que la información deje de ser un dato y el estudiante se apropie de ella.

El *conocimiento* “constituye el resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas, es transmisible, está bajo el primado de la subjetividad” (Charlot, 2008, p. 100). Un estudiante que sea solvente técnicamente, que pueda tocar escalas, que ejecute las bases rítmicas de acompañamiento de cada género, ha adquirido un conocimiento; no obstante, su capacidad está relacionada a la *actividad*, mas no a la apropiación del saber. Por esa razón, no es extraño encontrar estudiantes que realizan los ejercicios técnicos con una ejecución impecable, pero que a la hora de ponerlos en práctica en una pieza musical se hallan ante bastantes dificultades. O, asimismo, también hay estudiantes que tocan acordes perfectamente, pero que se rehúsan a la comprensión de la teoría musical o al aprendizaje de la lectura del pentagrama.

Y como último concepto de esta tríada tendríamos que:

El saber, como la información, está bajo el primado de la objetividad; pero es información asumida por un sujeto. Desde este punto de vista, es también conocimiento, pero “separado de la envoltura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo”. El saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos [...]. La idea de saber implica la del sujeto, de actividad del sujeto, de relación del

sujeto consigo mismo, con otros que comparten y validan ese saber. (Charlot, 2008, pp. 100-101)

Por ejemplo, un estudiante de tiple involucrado con el saber podrá crear sus propias composiciones o arreglos con base en las variantes interpretativas que ha apropiado, se desenvolverá en escenarios en los que tenga que improvisar y allí incluirá el saber con el cual ha establecido una relación. No tendrá dificultad en tocar *de oído* ni en leer una partitura. Esta definición de saber que desarrolla ampliamente Charlot resulta interesante porque involucra la relación con el mundo que poseen los sujetos. Es decir, el saber se asocia con las experiencias que el sujeto tiene consigo mismo, con otros y con el saber, o en pocas palabras, con el mundo. Ello le otorga sentido a las diversas formas de interpretar el tiple según la región; así, se comprende que estas se reproducen dentro de lo que conocemos como *cultura* —desde las perspectivas de Lévi-Strauss y Elías—.

Se puede analizar que, como lo expone Charlot, existen diversas “figuras de ‘el aprender’”. Estas son modalidades en las que aparentemente podemos hallar *el saber*. A continuación se enumeran algunas de esas figuras:

- Se piensa que el saber se aloja en objetos como libros, monumentos, documentales, programas culturales, etc.
- El aprendizaje podría ser la técnica necesaria que ejecuta el sujeto para manipular y hacer funcionar algunos objetos: usar una cámara fotográfica, un computador, una guitarra o un sistema de seguridad.
- El aprendizaje se puede evidenciar en la serie de actividades que un sujeto debe dominar como parte de la vida: leer, nadar, despinchar una llanta, escribir, cocinar.
- El aprendizaje se cataloga como un dispositivo relacional, que permite apropiarse del entorno y entablar una relación con el otro: saludar, dar las gracias, comprar en el supermercado, entablar una relación amorosa.

Cada una de estas figuras se asocia con lugares, establecimientos, donde el sujeto se encuentra directamente cada una de esas figuras. Por ejemplo, algunas se encuentran donde el sujeto transcurre su vida, como la ciudad o el campo; otros se consagran a un sitio de instrucción o educación específica como las empresas o las academias especializadas; y otros tienen la función específica de formar en uno o varios saberes como el colegio o la universidad.

Este punto de vista de Charlot sobre “las figuras de ‘el aprender’” invita a reflexionar respecto a la naturaleza del ‘saber’. Así, nos encontramos con la siguiente premisa: si asisto a lugares donde puedo apropiarme de un saber, ya sea la escuela, la familia, la comunidad, etc., “el saber no puede tomar forma de objeto más que a través del lenguaje” (Charlot, 2008, p. 112). Por ejemplo, podría entenderse que si un estudiante en clase de biología habla sobre el proceso de transformación de las especies, ha dominado el saber sobre dicho tema al transformarlo en lenguaje y no es así. “El proceso de construcción del saber puede desaparecer detrás del producto: el saber puede ser enunciado sin que sea evocado el proceso de aprendizaje” (p. 112). De la misma forma en que un

sujeto puede hablar del teorema de Pitágoras sin en realidad haber entablado una relación con ese saber, también puede emplear la técnica adecuada para tocar tiple sin saber absolutamente nada de sus prácticas ligadas a la cultura. No se insinúa con ello que una forma sea mejor que otra, sino que es fundamental hacer la distinción —sobre todo, en el caso de los maestros— entre las opciones que se presentan como “figuras de ‘el aprender’”.

En definitiva, el sujeto puede preferir más una “figura de ‘el aprender’” que otra. Tal vez el dominio técnico de una actividad, como manejar un computador, le sea suficiente a alguien, quien nunca se llegue a preguntar cómo ese computador fue construido, cómo funciona o cuál fue su desarrollo, puesto que puede prescindir perfectamente de esos saberes y seguir manipulando el objeto. Sin embargo, entre todas las actividades que realizamos a diario, elegimos un saber, y a partir de ese momento de ruptura, ese saber deja de ser una actividad y se convierte en algo más, en algo que no para de pensar, de ‘desear’. Aquel conocimiento que había estado allí, entre la serie de tareas rutinarias, se convierte en el foco de energía que *moviliza* al sujeto.

Un tiplista podría dedicarse al dominio técnico del instrumento sin preguntarse por la utilidad que ello tiene. Podría dedicar sus días de estudio a la técnica y, sin embargo, nunca aplicarla en la interpretación. Algunos incluso podrían preguntarse únicamente por la posición correcta de los dedos, mientras que otros podrían centrar su actividad en la lectura del pentagrama, o podrían dedicarse a tocar *de oído*. Y, así, también es posible que quienes hayan construido la relación con el saber, esa que ilustra Charlot, podrán encontrar una manera de llegar a la técnica, a la lectura, a la composición o a la improvisación a través del *deseo*. Preguntarse cómo tocar mejor un pasaje especial para no cortar la melodía podría ser el puente para dotar de sentido a las escalas musicales o a los ejercicios técnicos; o para encontrar una forma de cualificar sus improvisaciones y, en ese sentido, dedicarían muchas horas a sacar de oído improvisaciones que les permitan incorporar nuevos lenguajes a su propio lenguaje musical.

Ese significado que el sujeto otorga a unas actividades por encima de otras depende directamente del vínculo que establece con el saber. Al comprender que el saber “es relación con el mundo como *conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* y se inscribe en el *tiempo*” (Charlot, 2008, p. 126); no es solamente un entramado de significaciones regidas por el lenguaje, sino que esa relación sujeto/mundo apunta también a un horizonte de actividades, ya que “implica una actividad del sujeto” (Charlot, 2008, p. 127). En definitiva, esa relación se ubica en el tiempo, un *tiempo* que no es homogéneo —como nos indica Elías—, que presenta rupturas, momentos significativos que entrelazan a los individuos con su especie, con su cultura, con su vida en sociedad. “Analizar la relación con el saber es analizar una relación *simbólica, activa y temporal*. Ese análisis se refiere a la relación con el saber de un sujeto *singular* inscrito en un *espacio social*” (Charlot, 2008, p. 128).

Un tiplista se comprende, entonces, como un ser singular que no escapa de lo social, que constituye su propia historia, su manera de vivir y que, por

más que comparta con otros sujetos, no vive igual que los demás de ninguna manera. El tiple no podrá aparecer como opción de relación con el saber sino ubicado en el tiempo dentro de las formas que el sujeto usa para relacionarse con la cultura, con la sociedad; y para que se dé esa relación con el tiple, el sujeto debe movilizarse gracias a que concede valor a ese saber en términos de *deseo*.

El deseo es el motor de la movilización y por ende de la actividad —no el deseo desnudo, sino el deseo de un sujeto comprometido en el mundo, en relaciones con otros y consigo mismo—. Pero esta dinámica, no lo dudemos, se desarrolla en el tiempo: el valor de lo que aprende (sea positivo, negativo o nulo) nunca se adquiere de una vez y para siempre. (Charlot, 2008, p. 134)

Es de aclarar que el saber no es un objeto sobre el cual el sujeto vierte su deseo. El deseo no funciona en la vida de un sujeto como el ente que va encontrando nuevos objetos de deseo, sino que establece una relación: el deseo es la conexión entre el sujeto y el saber. “El objeto de deseo está siempre ahí: es el otro, el mundo, uno mismo. Es la relación la que se particulariza, y no el objeto de la relación la que se vuelve particular” (Charlot, 2008, p. 132). Según esta idea, un sujeto que desea no escoge desde el comienzo de su formación un saber que genera esa ruptura dentro del ser y a la cual le atribuye sentido. Como parte de las exigencias escolares, poseemos una vasta oferta de saberes (matemáticas, ciencias, sociales, artes, idiomas). En el momento en que nos movilizamos hacia un saber específico, los demás se tienden a instalar en otra escala de valores y pasan a convertirse en aquellas otras “figuras de ‘el aprender’”. Pero esa oferta de saberes es importante. Las posibilidades que despliega la escuela con la idea de que todos los sujetos tengan acceso a todos los saberes y, como parte de la representación individual del sujeto, un saber particular atrapa al sujeto: lo motivan y él se moviliza hacia ese saber. Este, al generar la ruptura y convertirse en deseo, puede ir cambiando, no es único, no es eterno y no ata al sujeto. Además, puede provenir de esos otros lugares que menciona Charlot, por ejemplo: una empresa, el campo, una escuela de idiomas o, para no ir tan lejos, la misma familia.

Hasta el momento se han abordado una serie de conceptos sobre la apropiación de un saber como objeto de deseo del sujeto individual, pero que está inmerso en una cultura y que se moviliza hacia un saber que puede ir cambiando. Sin embargo, falta un ingrediente sustancial: la *transferencia de trabajo*: “el enseñante no le transfiere al otro principalmente un saber, lo cual sería *instrucción*; más bien, le transfiere *las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber*” (Bustamante, 2019, p. 36). Con esta noción de *transferencia de trabajo* se introduce una dimensión que se diferencia de la tradicional concepción de transferencia de saber, en la cual da la impresión de que al docente le basta únicamente con esbozar unas palabras y realizar un despliegue de datos e información para lograr que el sujeto se movilice. Bustamante expone que el formador *pone en escena* un saber que al estudiante le falta y que empieza a

desear por tratarse de aquello que no tiene, de aquello que carece. Y justamente allí surge la relación con el saber que plantea Charlot.

El efecto de la relación que un sujeto establece con el saber es incalculable, una vez existe en el estudiante el *deseo* de aprender las diferentes “figuras de ‘el aprender’” se transforman en otra cosa. Cuando se entabla una relación de deseo con el saber, el estudiante empieza a demandar información y todo dato posible, todo nuevo conocimiento, toda nueva información empieza a tributarle a ese deseo por el saber que ha escogido. Así que no es gratuito que un estudiante que desea el saber por un instrumento musical como el tiple se interese mucho en la clase de armonía musical, de análisis, de solfeo, de entrenamiento auditivo, puesto que esa lluvia de información que recibe fortalece y amplía su vínculo con el objeto de deseo inicial, en este caso el tiple. Lo que suceda y todo lo que busque el estudiante conectado con el saber es, como menciona Antelo, un *efecto incalculable*.

LA MÚSICA: ENTRE LO SINGULAR, LO PARTICULAR Y LO UNIVERSAL

Para esta propuesta pedagógica nos hemos valido de diversos elementos. En un primer momento se analizaron los imaginarios que ofrece la educación musical y posteriormente se introdujeron los conceptos de Charlot y Bustamante para entender cómo aprende un sujeto. Según lo desarrollado hasta este punto, es relevante plantear algunos aspectos que resultan fundamentales para comprender la apuesta conceptual y formativa de este texto, en torno a la formación de tiplistas.

No hay imitación: hay apropiación del *saber*

Basados en los estudios de Charlot y Bustamante, se entiende que es una ilusión la idea de que el aprendizaje musical tiene que ver con procesos de imitación que, para representar algo conocido —como el sonido de unos instrumentos o unas voces—, se vale de una serie de códigos visibles —la partitura—. Si la cuestión del aprendizaje musical fuera cuestión de imitación o, como menciona Martenot, reproducción por imitación, en consecuencia, todos los músicos tocarían igual, perderíamos de entrada el lugar del sujeto *singular* y pasarían los intérpretes a ser unidades idénticas que repiten. El aprendizaje de la música sería bastante sencillo. Bastaría con repetir lo observado para aprender, pero como ya hemos visto, esta hipótesis está desprovista de sustento, pues el sujeto es un ser de voluntad que debe estar inmerso en la relación motivación-movilización para así emprender el camino hacia el aprendizaje.

Si nos quedáramos con la idea de que la música se aprende imitando, no tendrían explicación las equivocaciones dentro de la ejecución instrumental o los episodios de olvidos de las piezas musicales. Un intérprete que imita no tendría por qué olvidar su parte ni mucho menos cometer errores en su ejecución. Asimismo, si el aprendizaje tuviera que ver con *reproducción por imitación*, sería del todo incomprensible de dónde entonces hay posibilidad para la

creación en la música. Si un estudiante solamente imita, su capacidad de crear se vería afectada de tal manera que no podría componer una melodía o realizar una improvisación con su instrumento, eliminando nuevamente la forma singular del sujeto como intérprete o como creador.

Ahora bien, si un aprendiz de música no imita, entonces ¿qué es lo que hace cuando parece que imita? La respuesta es muy sencilla pues, según lo planteado, un estudiante no posee una habilidad para imitar; lo que posee es la capacidad de elegir *hacer como el otro*, verse movido por el deseo del otro, no por la imagen del otro. ¡Lo que parece una imitación en realidad es una *decisión* de un sujeto que ha *elegido* —por razones que habría que entender— un objeto de cierta forma! El estudiante desea hacer lo que el otro hace, desea construir su propia identidad a través de lo que el otro expone ante él.

Cuando parece que un estudiante está imitando una ejecución instrumental, le surgen dudas al docente: ¿por qué no todos imitan a la misma velocidad?, ¿por qué unos sí lo logran y otros no? Si el proceso de aprendizaje fuera homogéneo, todos podrían imitar al mismo ritmo y todos, sin excepción, lograrían la interpretación, pero no es así. Algunos no entienden, no se ubican en el instrumento, hacen los movimientos en sentido contrario, emplean otra digitación, otros ni siquiera distinguen si lo que están tocando es igual a lo que suena. Y es que, como mencionaba Charlot, el aprendizaje es un proceso en el tiempo. Los estudiantes no están imitando, están infiriendo la estructura de la música y la están apropiando para sí, cada uno a su ritmo, pues cada uno entabla una relación con ese saber, y como no somos unidades idénticas que repiten, poseemos distintos tiempos. ¡Lo mismo sucede con el lenguaje!: un loro imita palabras, mientras que un niño *infiere* la estructura —no imitable— de la lengua.

El aprendizaje de la música: ¿don, herencia?

El siguiente aspecto que resulta fundamental poner en duda es aquella idea que se suele gestar alrededor de las familias de músicos en donde se piensa que el *don* de la música es transmitido por herencia genética, de generación en generación. A partir de una revisión de los conceptos de Lévi-Strauss y Sagan, podemos afirmar que este ideario es otra falsa ilusión. En primer lugar, si el aprendizaje fuera una cuestión genética no habría ni siquiera necesidad de preocuparse por la enseñanza y el aprendizaje. Se trataría de un asunto natural, innato al sujeto que nació en una *familia musical* y que, además, estaría destinado a ser músico. Seríamos como aquellos pájaros de los que hablamos en el primer capítulo. Se anularía completamente la elección por uno u otro saber. Aquella idea de que “cedo como sujeto ante un saber y me movilizo hacia él” queda anulada y reduce el concepto de *transferencia de trabajo* a una simple predestinación genética; el sujeto no tendría que hacer nada, pues todo le está dado por un *instinto musical...* pero, por lo que hemos estudiado aquí, es claro que así no funciona.

Lo que se transmite hereditariamente como parte de nuestro residuo animal tiene una historia de millones de años y obedece a una acumulación

de datos que responde al instinto de protección, supervivencia y reproducción. Pero nada de lo que ha sucedido en la historia de la humanidad —guerras, inventos, descubrimientos, eventos, entre otros— cuenta para la herencia. Lo que acontece a la humanidad en términos sociales no se incorpora de manera hereditaria (no va a la especie), sino de manera cultural.

Y allí aparece una dimensión diferente, que no puede confundirse: la *herencia cultural*. Lo que recibe un niño que nace en una familia de músicos —Johann Sebastian Bach, por nombrar uno entre tantos casos— es el contacto directo con la *cultura*, a través del *lenguaje*, no de herencia genética. Un niño que ve a su madre cantar y dedicar horas al estudio de un instrumento no aprende porque su madre se lo heredó genéticamente: aprende porque desea compartir con su familia esa herencia cultural, porque ve el *deseo* del otro y lo quiere hacer suyo.

Así, pues, en el caso del tiple, es común la idea de que cuando se ha nacido en familia de tiplistas es inevitable ser tiplista, y claro, es posible que lo sea, pero no se está conminado a serlo o a entablar una relación con este instrumento. Ese conocimiento que pertenece a su cultura puede representarse como una “figura de ‘el aprender’”. Puede convertirse únicamente en una especie de información que sirve para desenvolverse en el contexto familiar o podría representarse incluso como una motivación para acercarse a otro instrumento musical... ¡o incluso para rechazar la música!, no olvidemos que está la *elección* de por medio, la singularidad.

Se interpretan los *regionalismos* cuando se hace parte de la *región*

Existe la premisa de que la música se aprende siempre ligada a la región de nacimiento del intérprete. Por ejemplo, si el músico nació en la costa española, entonces solamente podría tocar música de esa región; de alguna manera estaría limitado a tocar de una manera única y *particular*, y solo podría tocar unos pocos géneros específicos que no se salgan de la música que abarca su región. No habría lugar para lo *singular* ni mucho menos para lo *universal*. Igualmente, un sujeto que no pertenezca a la región no podría apropiarse los distintos *regionalismos*, por lo cual no existirían las *influencias* de unas formas regionales sobre otras. Las fusiones o mezclas y la transformación de la música en sí estarían limitadas a la región.

Si creyéramos en esta premisa, el desarrollo histórico de la música no tendría explicación alguna. El mestizaje del que hablamos entre indígenas americanos, colonos españoles y esclavos africanos para la conformación de las músicas y los instrumentos de la región solo habría sido resultado de la ficción.

Esta idea vuelve a anular al sujeto *singular* que, aunque forma parte de un conjunto *particular* —la *región*—, también está inmerso en la dimensión *universal*; cuando decimos “la música”, no nos estamos refiriendo a una región o a una época específica, aunque “la música” siempre se concrete en formas musicales ubicadas en tiempo y espacio determinados. Es relevante tener en cuenta

que un sujeto con decisión que, si bien está inscrito a una región y posee unas costumbres regionales, también puede inscribirse en una dimensión universal que contemple muchos más instrumentos y diversas músicas. Por ejemplo, “si un músico cambia de país, ¿no podría adoptar las nuevas formas musicales que ahora le rodean?”.

¿Cómo enseñar los *regionalismos* en el tiple?

Sinteticemos acá las premisas que el docente de tiple no puede dejar de tener en cuenta en el momento de incluir los regionalismos en la enseñanza del tiple:

- No se trata únicamente de *motivar* al estudiante, sino principalmente de *movilizar*. Esa movilización se logra cuando el estudiante concede valor al *saber* a través del *deseo*.
- Los regionalismos no se pueden *transmitir* a modo de *información* o de *conocimiento*; si se quieren incorporar a la formación, es indispensable transferirlos por medio de *saber*, en cualquiera de las “figuras de ‘el aprender’” posibles.
- El *saber* se *transfiere* por medio de la *transferencia de trabajo*. El docente de tiple, que pretende que su estudiante establezca una relación con el saber, en este caso, puede *poner en escena* los regionalismos como un saber que él (el maestro) desea y que al estudiante le falta, para que así empiece a desearlo y establezca una relación con él, cualquiera que sea.

Pero, antes de todo esto, lo más importante será que el mismo docente de tiple se movilice a investigar sobre los regionalismos. Es a él a quien por medio de este texto se le está *poniendo en escena* esa falta, esa carencia de *saber*; es quien deberá primero establecer la relación con el saber de los regionalismos en el tiple, y este trabajo justamente se propone convertirse en fuente de *deseo*.

Si el lector de este libro es docente de tiple y quiere establecer una relación con el saber, está claro que el ejercicio primordial, que no puede dejar de realizar, es la investigación. Los regionalismos que se presentaron en este documento comprenden los conocimientos más básicos que hay al respecto, y son un abre-boca para que se ahonde en el tema y se enriquezca la dimensión *universal* de tiple desde lo *regional*. Es un campo que merece trabajarse con una profundidad de análisis y que, sin duda, les permitirá a los estudiantes y docentes generar vínculos con la cultura, la historia y los modos de interpretación que el tiple trae consigo, así se potenciarán las posibilidades, la sonoridad y la singularidad de los intérpretes de tiple en el país.

CONCLUSIONES

Brevemente, enunciaré los puntos más importantes de este trabajo:

- a) ¿Para qué enseñar los *regionalismos* en el tiple?
 - Los regionalismos en la interpretación del instrumento representan ese entramado cultural e histórico del desarrollo del tiple y de las músicas de las regiones; por tanto, configuran lo *particular* y también aportan a lo *singular*. Por ello, es pertinente un enfoque que incluya lo universal, lo particular y lo singular.
 - Esta propuesta sobre los regionalismos en la enseñanza del tiple no busca ser una imposición, ni propone eliminar la mirada universal alrededor del tiple solo. Para que la formación en el tiple se encuentre realmente conformada en todo aspecto por lo *universal*, necesita recoger y poner en escena la mirada *particular* en la interpretación del instrumento. Esto con el fin de que ambos aspectos confluyan en la formación de los tiplistas y que, tal vez por esa vía, se pueda explorar un terreno que resulte interesante para el estudiante.
 - La música es producto de la cultura y forma parte de lo que nos identifica dentro de un determinado grupo social. Un instrumento como el tiple, que nace en el seno de las culturas A y que es ahora estudiado desde la mirada universal de las culturas B, tiene un enorme terreno de búsqueda, de aprendizaje, de investigación y de interpretación; una ventana en ese enorme legado cultural se encuentra en los regionalismos que conforman el pentagrama musical de cada región donde el instrumento está presente.
- b) Los regionalismos en el tiple aún no se han investigado a profundidad. Este trabajo busca que algunos docentes de tiple también *deseen* continuar con este ámbito de investigación, para después transferir ese trabajo a sus estudiantes. Lo que acá se presenta es la *puesta en escena* de los saberes de la autora al respecto; este trabajo en sí mismo es resultado del propio deseo de quien escribe por este saber.
- c) Es relevante desarrollar diferentes estrategias metodológicas direccionadas a la búsqueda, comprensión y apropiación de los elementos regionales en la interpretación del tiple como rasgos distintivos de la cultura y, a fin de cuentas, únicos del instrumento. Esto puede ser introducido en la formación mediante algunos recursos como la composición, la improvisación, el análisis de diferentes intérpretes y de las obras, la inclusión de las diferentes tímbricas en la interpretación a través de análisis de la interpretación, el diálogo sobre las diferencias en la interpretación, entre otros.
- d) Es necesario seguir confrontando los imaginarios que no explican la realidad del aprendizaje, y menos en la educación musical. Vale la pena apostar a la lectura de otras propuestas que problematicen las ideas

generalizadas de que se *aprende imitando* o que se está predestinado a aprender equis o ye, y que se acercan más a explicar la forma en que aprendemos.

- e) El tiple es un instrumento con enormes posibilidades para la investigación, para la creación y para el desarrollo de propuestas diversas, pues se trata de un instrumento relativamente joven con un amplio potencial de desarrollo, ya que les pertenece a las culturas A pero que convive en las culturas B. Allí hay un enorme campo de indagación e investigación.

Por último, es sabido que este libro no recoge por completo lo mucho que las regiones tienen para enseñar sobre la manera de interpretar el instrumento, pero en él se alberga la esperanza de que quien se acerque a este trabajo encontrará en su propio deseo de saber la motivación para movilizarse hacia lo que su región tiene para compartir con otras, o para descubrir a través del tiple lo que otras sonoridades tienen para enseñar y para contar. Espero que este libro extienda sus posibilidades para tejer conocimiento en cada nuevo lector.

REFERENCIAS

- Abadía, G. (1973). *La música folklórica colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Acosta, L. (1982). *Música y descolonización*. Editorial Arte y Literatura.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Del Estante Editorial.
- Ariès, P. (1995). *Ensayos de la memoria: 1943-1983*. Norma.
- Bedoya, S. (1987). Regiones, músicas y danzas campesinas. Primera parte. *A Contratiempo*, (01), 3-17.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Carpentier, A. (2004). *La música en Cuba*. Letras Cubanas.
- Charbonnier, G. y Lévi-Strauss, C. (1971). *Arte, lenguaje, etnología*. Siglo XXI Editores.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Díaz, J. D. (2007). Notación y transcripción para el berimbau en capoeira. *Ensayos, Historia y Teoría del Arte*, (13), 157-178.
- Elías, N. (2010). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Fubini, E. (2005). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo xx*. Alianza Música.
- García Méndez, J. A. (2016). Música y antropología. Notas acerca de una relación olvidada. *Cuicuilco*, 23(66), 11-23. <https://www.redalyc.org/journal/351/35145982002/html/>
- Halbwachs, M. (1938). *Morphologie sociale*. Armand Colin.
- Instituto Caro y Cuervo. (2018). *Atlas lingüístico-etnográfico de Colombia*.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Keller, E. F. (1998). La paradoja de la subjetividad científica. En D. F. Schnitman, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 143-173). Paidós.
- Martenot, M. (1993). *Principes fondamentaux de fonction musicale el leur application*. Ediciones Rialp.
- Puerta, D. (1988). *Los caminos del tiple*. Ediciones APM, Damel.
- Sagan, C. y Druyan, A. (1993). *Sombras de antepasados olvidados*. Planeta.
- Triviño, L. (1992). Identidad sociocultural: pluralismo, apertura, cambio y libertad. *Cuadernos Americanos*, 40(34), 111-118.

Los regionalismos en la interpretación del tiple.
El saber en relación con la cultura.
Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro
y se terminó de imprimir en los talleres de
Estudio 45-8
Bogotá, Colombia, 2024.

Hoy, que está sobre la mesa y con una condición de urgencia preguntarse sobre la enseñabilidad de nuestras músicas populares y tradicionales, así como la influencia secular y aún dominante de las lógicas de estudio centroeuropeas, este trabajo de la artista y pedagoga Cindy Gómez Gutiérrez nos da una mano de cara a nuestra actitud respecto al relacionamiento que nuestros instrumentos debieran tener con la academia.

Escrita en un tono académico riguroso, pero también ameno y a veces muy divertido, con unas referencias certeras, oportunas y válidas, y poniendo sobre la mesa teorías en torno a la cultura, las sociedades, la enseñabilidad en el arte y el acervo patrimonial, la autora nos invita a recuperar una actitud acaso perdida de relacionamiento con nuestro tiple. Esta tiene que ver con reivindicar —desde el ejercicio académico y apoyado desde las lógicas curriculares— las prácticas y las variantes interpretativas regionales de este instrumento, que cada vez que suena cuenta historias y leyendas sobre las que quisiéramos seguir construyendo nuestra identidad y el sentido que quisiéramos darle a nuestra condición singular de colombianos y latinoamericanos.

Fabián Forero Valderrama
Prologuista

Serie | **Colección**
Música | Artes para la Educación

