



TESIS DE MAESTRÍA:

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE TRADICIONAL DEL TIPLE
COLOMBIANO EN TRES MAESTROS ARTISTAS DEL TERRITORIO SONORO DE
LA CANTA Y EL TORBELLINO.**

Autor:

Edwin Johanni Rodríguez Ramírez

Asesora:

Angélica Nieves

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Bogotá, D. C, junio de 2018

Prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicional del tiple colombiano en tres maestros artistas
del territorio sonoro de la canta y el torbellino.

Memoria que presenta el maestrante:

Edwin Johanni Rodríguez Ramírez

Para optar al grado de Magister por la Universidad Antonio Nariño

Bogotá, D. C., junio de 2018

Dedicatoria

A la vida, y a la manifestación de ésta en las artes, particularmente la música, como expresión sublime en los actos de creación realizada por los seres humanos.

A los maestros tiplistas que en los diferentes territorios sonoros del eje andino colombiano realizan procesos formativos en el tiple, transmitiendo mediante un acto de amor el saber heredado de los abuelos a las nuevas generaciones de músicos tradicionales del país.

Agradecimientos

A Carolina, Yaneth y Antonio, nombres de las personas que permanecen en mis canciones, en mis melodías, en los bemoles y sostenidos de la vida, en el discurso y el silencio de la partitura que la vida ha propuesto para mi puesta en escena.

A todos los maestros que a lo largo de mi vida han entregado con amor su bondad, conocimiento y su tiempo para hacer de mí, y de otros, personas que aportan a la construcción de una sociedad ideal.

RESUMEN

En esta investigación se evidencian las particularidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del tiple (instrumento nacional colombiano) en tres maestros artistas del territorio sonoro de la canta y el torbellino (TSCT) ubicados en los departamentos de Boyacá y Cundinamarca, espacio geográfico donde toma lugar la investigación. Se hace la debida descripción de los hallazgos con base en el supuesto de que la transmisión del saber tradicional presenta diferencias significativas y particulares, que difieren según el contexto socio cultural, haciendo, a su vez, un reconocimiento a una labor que mantiene vigente el saber y la memoria de una región, bajo el concepto de identidad cultural.

El diseño metodológico está situado en el paradigma cualitativo, de manera particular en el método estudio de caso. Se aplicó la técnica de entrevista semi-estructurada, con su instrumento: el guion de entrevista, que el investigador realizó en dos momentos diferentes de forma individual e *in situ* con cada uno de los maestros participantes. Tras el procesamiento de la información se evidencian los encuentros y rasgos de relevancia que están presentes en la transmisión del saber musical, en la interpretación del tiple y tiple requinto con diferentes grupos poblacionales como son niños, jóvenes y personas adultas.

Entre los hallazgos más significativos se resaltan particularidades del estado actual de los procesos de enseñanza en la tradición, presentes al interior del TSCT. En este sentido, las historias de vida de los maestros documentados, sus actividades como hombres de una comunidad y familia, su experiencia acumulada como músicos instrumentistas, y la capacidad de adaptación a los cambios del contexto, suscita reflexiones pedagógicas que intervienen las prácticas de enseñanza y aprendizaje de manera particular en los tres casos.

También se encontró que la distinción constitucional y de relevancia patrimonial, que tiene el tiple para el país, no se refleja en la aplicación de las políticas públicas de educación y cultura en el TSCT. Pese a esto, el tiple mantiene un lugar en la historia de la música tradicional andina colombiana, gracias al proyecto de vida de sus cultores.

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1	1
1.1 Introducción	1
1.2 Justificación	2
1.3 Planteamiento del problema	4
1.3.1. Pregunta problema.	7
1.3.2. Objetivos.	7
1.3.2.1. General.	7
1.3.2.2. Específicos.	7
Capítulo 2.	
Referentes teóricos y conceptuales	8
2.1 Antecedentes	8
2.1.1. En el ámbito internacional.	8
2.1.2. En el ámbito Local.	10
2.2 La tradición y las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicional.	11
2.3 Prácticas de enseñanza y aprendizaje del tiple.	21
2.4 Concepciones musicales	25
2.4.1. Territorio sonoro de la canta y el torbellino.	25
2.4.2. El tiple colombiano.	30
2.4.2.1. Formatos instrumentales.	38
2.5 Educación Informal y contexto	45

Capítulo 3.

Metodología.....	48
3.1 Planteamiento de la investigación y método.....	48
3.1.1. Participantes.....	49
3.1.2. Contexto geográfico.....	50
3.1.3. Técnica de recolección de datos.....	53
3.1.3.1. Instrumento.....	55
3.1.3.1.1. Instrumento de validación de entrevista.....	55
3.1.3.1.2. Guión final de la entrevista semi-estructurada.....	64
3.1.3.2. Procesamiento de datos:.....	67
3.1.3.2.1. Etapa uno: transcripción literal de entrevista con signos de puntuación.....	68
3.1.3.2.2. Etapa 2: clasificación de relatos por criterios.....	69
3.1.3.2.3. Etapa 3: Asignación de categorías y subcategorías para cada estudio de caso.....	70
3.1.3.2.4. Etapa 4: selección de recortes pertinentes.....	72
3.1.3.2.5. Etapa 5: asignación de descriptores.....	73
3.1.3.2.6. Etapa 6: listado y mezcla de descriptores.....	74
3.1.3.2.7. Etapa 7: campos semánticos.....	74
3.1.3.2.8. Etapa 8: Recuperación de la información a partir de las primeras categorías resultado del análisis.....	76
3.1.3.2.9. Etapa 9: Redacción del texto.....	76

Capítulo 4

Resultados	77
4.1 Descripción narrativa de la caracterización de los maestros tiplistas	77
4.1.1. Narrativa Maestro Jaider Orjuela.....	77
4.1.2. Narrativa Maestro Alirio Ariza.....	79
4.1.3. Narrativa Maestro Eduardo Villareal.....	82
4.2 Método de triangulación	84
4.2.1. Triangulación de las categorías: enseñanza y aprendizaje Maestro Jaider Orjuela.....	85

4.2.1.1. Subcategoría recursos.	85
4.2.1.2. Subcategorías prácticas.....	87
4.2.1.3. Subcategoría contexto	88
4.2.1.4. Subcategoría sensibilidad.....	89
4.2.2. Triangulación de las categorías: enseñanza y aprendizaje Maestro Alirio Ariza.	92
4.2.2.1. Subcategoría recursos.	92
4.2.2.2. Subcategoría prácticas.	93
4.2.2.3. Subcategoría contexto.	95
4.2.2.4. Subcategoría sensibilidad.....	96
4.2.3. Triangulación de las categorías: enseñanza y aprendizaje Maestro Eduardo Villareal.....	99
4.2.3.1. Subcategoría recursos.	99
4.2.3.2. Subcategoría prácticas	100
4.2.3.3. Subcategoría contexto	101
4.2.3.4. Subcategoría sensibilidad.....	102

Capítulo 5

Conclusiones.....	106
5.1 Limitaciones, propuestas de futuras investigaciones y prospectiva.....	111

Capítulo 6

Referencias bibliográficas.....	115
---------------------------------	-----

Lista de tablas

Tabla 1.....	50
Tabla 2.....	63
Tabla 3.....	67
Tabla 4.....	68
Tabla 5.....	73
Tabla 6.....	90
Tabla 7.....	97
Tabla 8.....	103

Lista de gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Estructura del marco metodológico.	54
<i>Gráfica 2.</i> Asignación de categorías y subcategorías	71
<i>Gráfica 3.</i> Cuadro Categorical. Fuente: elaboración propia.	76

Lista de Imágenes

<i>Imagen 1.</i> Rutas de interfluencia de la zona centro-oriente colombiana.....	28
<i>Imagen 2.</i> Ubicación geográfica del territorio sonoro de la canta y el torbellino	30
<i>Imagen 3.</i> El tiple, instrumento nacional colombiano.....	31
<i>Imagen 4.</i> Ubicación geográfica del eje centro oriente colombiano	33
<i>Imagen 5.</i> El grupo de carranga o carranguero.....	39
<i>Imagen 6.</i> Trio típico colombiano	40
<i>Imagen 7.</i> Instrumentos que conforman la estudiantina típica colombiana y su disposición en el escenario	41
<i>Imagen 8.</i> El tiple melódico con acompañamiento	42
<i>Imagen 9.</i> El tiple solista en grupo de cámara.....	42
<i>Imagen 10.</i> El tiple solista como instrumentista.....	43
<i>Imagen 11.</i> Formato instrumental de torbellino	43
<i>Imagen 12.</i> Dueto vocal-instrumental.	44
<i>Imagen 13.</i> Los formatos instrumentales del territorio sonoro de la canta y el torbellino	45
<i>Imagen 14.</i> Mapa político del departamento de Boyacá	51
<i>Imagen 15.</i> Mapa político del municipio de Tinjacá.....	51
<i>Imagen 16.</i> Mapa político del Departamento de Cundinamarca	52
<i>Imagen 17.</i> Mapa político del municipio de Cota	52
<i>Imagen 18.</i> Mapa político del municipio de Ubaté	53
<i>Imagen 19.</i> Campos semánticos.	75

Lista de anexos

Anexo 1: Notas de campo

Anexo 2: Evaluación del instrumento de entrevista por panel de expertos

Anexo 3: Transcripciones generales de las entrevistas

Anexo 4: Selección de recortes

Anexo 5: Cuadros de triangulación por categorías y subcategorías

Capítulo 1

1.1 Introducción

Esta tesis de maestría se constituye en la culminación del proceso de investigación formativa del maestrante. Sus desarrollos, aportes, alcances, preguntas y proyecciones, tributan al crecimiento del Grupo de Investigación Didáctica de las Artes Escénicas, y se inscribe en la Línea que lleva el mismo nombre. De manera particular se enmarca en los estudios de la sub línea Tradición y Producción Artística.

Como parte del trabajo de esta línea, la presente investigación describe las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la tradición de tres maestros artistas del tiple, que viven y transmiten su saber en municipios de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. Para este fin se proyectó un trabajo investigativo que se desarrolló a lo largo de cuatro semestres, empezando por el diseño del anteproyecto en el segundo periodo académico del año 2016, siguiendo los lineamientos y retroalimentando la escritura del texto con los aportes que realizaron los doctores en las pre sustentaciones y en el desarrollo de los cursos del currículo, en general, hasta la fecha.

La importancia de esta investigación radica en describir los procesos de enseñanza y de aprendizaje tradicional del tiple y evidenciar los rasgos de mayor impacto que se presentan en la transición de este saber, al interior de prácticas que se llevan a cabo en diferentes grupos poblacionales, con niños, jóvenes y personas adultas. En este sentido, se desarrolló la aplicación de una entrevista, cuyo análisis derivó en la descripción de particularidades en cada proceso, así como la contrastación con los referentes expuestos en el marco teórico. Con base en el supuesto de que la transmisión del saber tradicional tiene implícito unas formas particulares que se manifiestan y evidencian en la cotidianidad del contexto socio cultural, cuya interpretación son el objeto del presente estudio.

El lector encontrará en este documento una tesis que se dimensiona en seis capítulos, donde inicialmente se expone la problemática que rodea la idea principal del autor y que se consolida en la propuesta de los objetivos y la delimitación de la pregunta de investigación. Posteriormente se presenta el desarrollo del texto para luego dar continuidad con una sólida y contundente revisión de la literatura especializada en diferentes categorías del marco conceptual. Seguidamente se construye el diseño metodológico desde las perspectivas de Vásquez (2013) y

De Tezanos (2001). Finalmente emergen los resultados presentando los hallazgos, conclusiones y prospectivas.

1.2 Justificación

El contexto en el que los seres humanos se encuentran, e interrelacionan, subordina en gran medida muchos de sus comportamientos, los cuales van desde el modo de pensar y percibir hasta sus hábitos y costumbres, lo que es definido por Folkestad (2006) como “enculturación”. Es allí donde la música, como un segmento de identidad cultural de una sociedad (Malcolm, 2015), ocupa un papel primordial en la construcción social de la realidad, presente en el modo de expresión de sentimientos, conceptos, sensaciones, lugares y situaciones, cuyo desarrollo está estrechamente relacionado con las condiciones económicas, sociales e históricas de cada sociedad (Hormigos, 2009).

Gracias a su carácter social y comunicativo, la música ha sido utilizada como una herramienta educativa esencialmente en procesos de enseñanza y aprendizaje con niños, jóvenes y adolescentes (Hormigos, 2009), quienes, como oyentes o ejecutantes, transforman la música en un vínculo de integración, socialización y desarrollo de su propia identidad (Folkestad, 2006; Jenkis, 2011). De modo que la educación musical adquiere un valor significativo en el proceso de formación integral (Swanwick, 2001) y perfeccionamiento del ser humano (Acosta, 2010). Como acción educativa, su importancia no reside en el hecho de que los alumnos aprendan contenidos y conceptos brindados por el maestro, sino que conjuntamente creen conocimiento a partir de las experiencias, aciertos, desaciertos y conocimientos de sus compañeros (Díaz & Pérez, 2016), fortaleciendo su autonomía y autoconcepto (Parente, Swinarski & Noce, 2009; Tuñón, 2010).

Bajo esta premisa, diferentes investigadores y educadores abogan por una educación musical no teórica y activa (Gilbert, 2016; Kobayashi & Miyake, 2002; Lebler, 2008; Rodríguez-Quiles, 2013; Thibeault, 2015), donde el objetivo deja de ser el de aprender música de manera conceptual y sistemática, para ir a la *praxis*, al tocar, escuchar y hacer música (Dopico & Kim, 2014; Folkestad, 2006).

Virkkula (2016) y Wright & Kanellopoulos (2010), por su parte, resaltan el desarrollo dual (socio-musical) y enfatizan en la efectividad de dichos procesos de enseñanza y aprendizaje musical, ya que en ellos, según estos autores, no solo se hace hincapié en la imaginación musical,

el desarrollo auditivo y la musicalidad, sino también en el componente social, en el trabajo colaborativo y en el desarrollo del autoconcepto y la identidad.

Como señala, a su vez, la literatura científica, la música popular o urbana y la tradicional o folklórica está claramente relacionada con estos contextos educativo-musicales, pues sus procesos de enseñanza y aprendizaje, basados desde la oralidad e imitación en la transmisión de valores, ritos, mitos, creencias y saberes (Costa, 2009; Maldonado, 2014), se enfocan en la praxis y se desarrollan bajo un marco o modelo *activo* que involucra desde el hacer al estudiante, yendo de la práctica a la teoría (Green, 2008; Ramírez, 2016 & Rodríguez, 2017).

Tomando este argumento, se estudia dentro de la presente investigación el contexto del TSCT en Colombia, a partir del análisis de las prácticas de enseñanza tradicional del tiple, instrumento Nacional Colombiano (Decreto ley 997 de 2005, por medio de la cual la nación declara patrimonio cultural y artístico de la nación al tiple y lo exalta como instrumento autónomo nacional), a fin de identificar los contextos y estrategias de enseñanza y aprendizaje inherentes a dicha práctica musical, con sus respectivas falencias y ventajas, para posteriormente resaltar su valor y riqueza en el ámbito de la educación musical, cuya permanencia se refleja en la historia gracias a la tradición desde la oralidad y la memoria (Sánchez, 2011).

Por otra parte, tomando como marco el reconocimiento que en Colombia tienen las perspectivas pedagógicas conceptuales, fuera de los parámetros de occidente, se señala la importancia que tienen las manifestaciones artístico- musicales que se han desarrollado en el país y que, aunque tienen un origen campesino y tal vez rudimentario, se han consolidado y logrado un reconocimiento como manifestación viva de los pueblos andinos, como un modo de resistencia a las formas eurocéntricas de educación musical y su mirada unidireccional, con respecto a las prácticas de enseñanza instrumental.

Postura que se encuentra incluso enmarcada en la Constitución al definir la nación colombiana como un estado de derecho “pluriétnico y multicultural” (Constitución Política de Colombia, 1991), debido a la constante mezcla y heterogeneidad de la población colombiana en la actualidad. De igual forma, estas dinámicas culturales y, en particular, las vivencias artístico-musicales entendidas como las diferentes manifestaciones vocales, instrumentales, morfológicas y estilísticas, entre otros, han sido condicionadas y maltratadas por las visiones eurocéntricas, que se han empoderado del discurso idealista y estético superponiendo los valores y conceptos de

las artes del viejo continente sobre la diversidad y complejidad de la música local, entre otras (Arenas, 2008).

Lo cual, visto como un referente y derrotero en contrapeso de la aplastante carga mediática y promoción de géneros musicales extranjeros y comerciales, plantea otro motivo para investigar los procesos, metodologías y herramientas presentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se gestan en torno al tiple en el TSCT.

En esta dirección, es indispensable para la presente investigación tener en cuenta el contexto social e histórico que han tenido los procesos de formación en la tradición de los maestros participantes, detallando las características más importantes de sus procesos.

1.3 Planteamiento del problema

La música tradicional andina colombiana constituye un proceso de apropiación autóctona de las tradiciones de cuerda pulsada traídas por los colonizadores, las cuales se quedaron en la nación y fueron construyendo sonoridades propias en cada uno de los diferentes territorios, en particular en la región andina colombiana (Arenas, 2008). La importancia de éstas prácticas musicales, que prevalecen en la actualidad como acompañamiento de ritos, labores diarias, festividades y, obviamente, la parranda y las verbenas populares, se debe en gran medida al uso que desde sus comienzos hicieron de ésta las familias y pueblos constituidos a lo largo y ancho de la región en sus diferentes acontecimientos sociales y culturales.

De dichos instrumentos de cuerda pulsada, que fueron heredados por tradición de los colonizadores, se encuentra el *tiple*. Aunque su origen no se conoce con certeza, se dice que éste instrumento nace de la adaptación Colombo-Venezolana de la Guitarra Hispano-Morisca, a la cual le fueron suprimidas la quinta y sexta cuerda, que buscaba un color menos grave y dramático que hiciera juego y estuviera acorde con los timbres usuales del canto de Bambucos, Torbellinos y Guabinas, por lo cual, a las cuatro órdenes restantes se les triplicaron las cuerdas para dar mejor volumen sonoro; de esta manera el tiple quedó con cuatro órdenes triples (Abadía, 1977).

Según Miñana (2000), no se tienen registros del tiple en otro lugar del mundo, por lo tanto se le denomina o conoce como el instrumento nacional de Colombia.

Durante la colonia e independencia el tiple tuvo su desarrollo como instrumento acompañante y poco a poco se fue desarrollando como instrumento solista y melódico, discurso

sonoro que se ha estudiado y perpetuado de forma particular en cada territorio y población andina colombiana hasta la fecha, gracias a la enculturación (Green, 2008) y a los procesos tradicionales de transmisión. Por lo anterior, sus niveles de interpretación, que en términos estilísticos y musicales son variados, ricos y complejos, evidencian una importante transformación debido a que se ven afectados e influenciados por una serie de procesos interculturales, globalizadores y de modernidad que confluyen en el país.

Gracias a un proceso de observación directa y participante, que ha realizado el autor de la presente investigación durante los últimos 13 años como músico, compositor, maestro, investigador y gestor cultural del departamento de Cundinamarca, se han podido establecer las siguientes aristas respecto a la práctica instrumental del tiple:

Se evidencia, en primera instancia, que, como afirman Green (2008) y Franco, Lambuley & Sossa (2008), la enseñanza y perpetuación de las tradiciones a través del tiempo, y en este caso específico del tiple, se ha basado principalmente en la tradición, en la oralidad, como un proceso de transmisión que se ha dado de generación en generación. De modo que los artistas y músicos intérpretes del tiple en el país poseen, en su mayoría, un “*saber popular*” que proviene de prácticas “*tradicionales*” de enseñanza que, basadas en la imitación y la tradición oral, han permitido la continuidad del discurso estilístico implícito a la manifestación popular de los pueblos andinos de centro oriente (en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander y Norte de Santander), materializados a partir de la conformación de diversos conjuntos instrumentales y festivales.

Ejemplo de ello es el creciente número de festivales, concursos y organizaciones que difunden su práctica, donde el tiple hace presencia como agente esencial de la base organológica instrumental de las agrupaciones que allí se presentan. Algunos de estos circuitos musicales donde el tiple presenta un especial protagonismo son: “Cortiple” en Envigado, Antioquia; “Festival nacional del torbellino en Vélez, Santander; “Convite carranguero” en Tinjacá, Boyacá; “Festivalito ruitoqueño” en Bucaramanga y Ruitoque, Santander; “Festival nacional de rumba criolla” en Fusagasugá, Cundinamarca; “Concurso de música campesina” en Nemocón, Cundinamarca, entre otros; cuya difusión y circulación la realizan las organizaciones, municipios y departamentos, y al cual se tiene acceso e información cada año a través de los portales de internet.

Por otra parte, se evidencia que los maestros poseedores de dicho saber popular o tradicional, aunque son músicos con diferentes niveles de formación académica e instrumental, coinciden en orientar sus prácticas pedagógicas hacia la lucha por perpetuar la memoria colectiva de los pueblos, defendiendo un sentir nacionalista a partir de la memoria y transmisión oral.

En lo que implica este hecho, acontece un suceso educativo que es digno de investigar y documentar, como marco científico y pedagógico que establece una postura clara y contrastante con los cánones centro europeos de enseñanza “tradicionalista”¹ de la música.

Por lo cual, a partir de la investigación e indagación de las prácticas de enseñanza del tiple, instrumento insignia de Colombia, se pretende contribuir a la difusión y divulgación del mismo dentro y fuera del país, ayudando a su posicionamiento y reconocimiento por parte de la academia. Ya que, como señala Arenas (2010), las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical tradicionales: “exploratorias y experimentales, como debiera ser siempre el mundo del arte y la investigación, contribuyen a llenar un evidente vacío frente a la carencia de perspectivas epistemológicamente consistentes y políticamente claras frente al estudio de las músicas populares, tradicionales, e incluso comerciales del país” (p. 69).

Por último, se establece que, pese a la visibilidad que toman los diferentes circuitos y festivales musicales en Colombia, y con ello los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes músicas tradicionales en el país, en mayor medida dentro del marco del Plan Nacional de Música para la convivencia (PNMC, 2010), política pública creada para las artes musicales a comienzos del nuevo milenio que reivindica y sectoriza la cartografía sonora del país, se siguen evidenciando actualmente dificultades en la implementación de las teorías y los lineamientos de dichos documentos, tanto en los municipios como entre los mismos músicos docentes y artistas, al igual que poca investigación y documentación que recoja dichas prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicional y dé cuenta tanto de sus diferentes métodos de enseñanza, didácticas aplicadas y efectividad, como de sus falencias.

Por estos motivos, descritos anteriormente, investigaciones que rescaten, indaguen, contextualicen y resalten los procesos musicales de origen campesino, indígena, ancestral,

¹ En la educación musical formal es muy común el uso de prácticas de enseñanza que propenden por contextos musicales teóricos, conceptuales y técnico-interpretativos que están relacionadas o enmarcadas dentro de los cánones de la música occidental, a los cuales Garnett (2013) denomina modelos *tradicionalistas* y que, según Wistreich (2012), se enfocan en la búsqueda de la precisión y de la estética, dejando de lado las posibilidades creativas y de improvisación.

étnico, entre otros, son pertinentes y recuperan para la academia y el país, en general, conceptos que tal vez permitan sentar otra postura frente a la enseñanza y aprendizaje musical y enriquecer el debate académico con soportes concretos.

1.3.1. Pregunta problema.

¿Cómo son las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo tres maestros artistas para la enseñanza del tiple colombiano en el territorio sonoro de la canta y el torbellino?

1.3.2. Objetivos.

1.3.2.1. General.

Comprender las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en tres maestros artistas del tiple colombiano, para contribuir en la documentación de éstos procesos en el territorio sonoro de la canta y el torbellino.

1.3.2.2. Específicos.

- Narrar los aspectos socio-culturales y económicos más relevantes en el entorno de vida de los maestros tiplistas participantes y el contexto donde actualmente ejercen su oficio de enseñanza en la tradición.
- Identificar atributos relevantes que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple.
- Interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple en la tradición, que se evidencian en las prácticas instrumentales de los maestros artistas del tiple.

Capítulo 2

Referentes teóricos y conceptuales

2.1 Antecedentes

2.1.1. En el ámbito internacional.

Uno de los trabajos que tiene relación, en el contexto de la tradición y la enseñanza musical, es la investigación realizada por la Doctora María Antonia Pujol I Subiría (2017), tesis doctoral de la Universidad de Barcelona: *“La enseñanza y aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña. Un análisis pedagógico y psicosocial”*. El documento amplía la revisión de anteriores trabajos en Cataluña donde la investigadora evidenció procesos vistos a partir de la etnomusicología, pero que no interpretaban el punto de vista pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. La metodología que utilizó es de tipo descriptiva, exploratoria y transversal, utilizando un método mixto que combina datos cualitativos y cuantitativos.

En los resultados de esta investigación se avaló y clasificó las percepciones del colectivo de grupos musicales en Cataluña. Particularmente, la autora considera que el sustento de la tesis apoya la realización de documentos como currículos, unidades didácticas, entre otros. Teniendo en cuenta la importancia de este antecedente, se realizó una pesquisa de los referentes bibliográficos que dialogan con la tradición como sustento adicional pertinente a esta investigación:

- *La actividad festiva popular en la era de la globalización: el caso de Cataluña* (Montserrat Crespi y Vallbona, 2002, Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales - Universidad de Barcelona).
- *La canción tradicional catalana como recurso didáctico en el área de música y sus posibilidades de enfoque educativo interdisciplinar* (Marta Orts Alís, 2005, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- *Músicos y baile en la cuenca de Barberà. Un siglo de agrupaciones instrumentales (1844- 1936). Los casos de Montblanc, la Espluga de Francolí, Sarral y Solivella* (Núria Medrano Torres, 2006, Universidad Autónoma de Barcelona).

- *Las sardanas de Pep Ventura y la música popular en Cataluña entre la restauración de los Juegos Florales y la Primera República (1859-1874)* (Anna Costal y Fornells, 2014, Departamento de Arte y Musicología - Universidad Autónoma de Barcelona).

Otra investigación corresponde a la tesis doctoral del maestro español Manuel Ángel Calahorro Arjona (2017), la cual aborda el concepto de la enseñanza tradicional en la guitarra flamenca, desarrollada en el artículo: *La metodología tradicional de enseñanza en los tratados de guitarra flamenco del siglo XX*. En este se evidencian coincidencias fundamentales en las formas de transmisión de las técnicas de interpretación, haciendo especial énfasis en la transmisión oral.

Dicha investigación estudia tres tratados de formación de la guitarra andaluza y sus similitudes en los procesos de enseñanza. En este sentido, el artículo enfatiza en las formas de transmisión en la tradición, al documentar y materializar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la guitarra en el flamenco.

Otro trabajo que relaciona la importancia de las prácticas musicales en la tradición es el artículo: *Importancia del folklore musical como práctica educativa* (Arévalo, 2009), donde el autor refiere la importancia de los procesos de identidad cultural mediante la música y, particularmente, el canto. Se gesta en la comunidad de Chiclana de Segura, provincia española, y en el texto realiza afirmaciones como: “Normalmente el folklore musical por su transmisión oral permanece almacenado en la memoria de todos aquellos que lo crean, transforman y reproducen, también se encuentra expuesto a la continua variación y reinención” (p.3), las cuales denotan la importancia de la transmisión oral en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical en un territorio social definido.

Este trabajo, adicionalmente, realiza una compilación de cantos tradicionales y señala o destaca la importancia de cantar canciones de la tradición que pertenecen a la comunidad y que, en algunos casos, incluso han sido olvidadas por sus entornos familiares. En este sentido, para los fines de esta investigación, se convierte en un referente importante debido a la necesidad de entender el territorio como el lugar donde se desarrolla el proceso de arraigo cultural que se teje a partir de procesos de oralidad, y la música tradicional como principal engranaje de la conservación de la memoria de los pueblos. Como resultado, este trabajo implementa dentro de sus clases de música, que acontecen en la localidad, un cancionero de melodías tradicionales.

2.1.2. En el ámbito Local.

La primera investigación encontrada y pertinente se titula: *Espacios de Educación Musical en Quibdó*, realizada por la doctoranda en Antropología Ana María Arango (2008), en la cual se da cuenta de los fenómenos sociales y culturales que se mantienen a pesar de la imposición del aprendizaje musical formal. Así, plantea que la educación musical informal es un discurso de emancipación de lo que como ‘cultura’ se les impuso desde la esclavitud. Para ella, pese a que la música tradicional está influenciada notoriamente por la religión y la cultura española, mantiene características propias del entorno y hace una clara distinción en los procesos de formación tradicional en Quibdó:

El entorno familiar y el entorno barrial -las casas y las calles- son espacios fundamentales de aprendizaje musical. De hecho, los músicos entrevistados coinciden en afirmar que su iniciación se llevó a cabo en estos espacios y no en la escuela de la catedral. Las fronteras entre lo público y lo privado en las zonas residenciales de Quibdó y del Chocó en general son difusas; los vecinos se integran como familias y el barrio es un referente fundamental que define a las personas. Los formatos que circulan en estos medios musicales se caracterizan por ser abiertos. Es decir, nos encontramos con la chirimía pero también con el sexteto acompañado de violines, dulzainas o flautas (Arango, 2008, p.3).

Respecto a la relación que señala esta autora con las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical en la tradición colombiana, se pueden señalar las siguientes palabras:

Las tradiciones familiares son claves en el aprendizaje de técnicas y repertorios musicales... Como adultos nos olvidamos que ellos construyen por sí solos sus espacios musicales, con repertorios y competencias que están en juego y que pueden tener un valor simbólico igual o incluso mayor que el que experimentan en otros contextos de educación formal (Arango, 2008, p. 3).

El siguiente referente local se titula: *Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos*, del profesor de la Universidad Pedagógica Eliécer Arenas (2010). En éste trabajo el autor afirma que los rasgos culturales de los procesos informales de enseñanza de la música tradicional deben ser tenidos en cuenta para poder comprender la cultura (Arenas, 2010) y que, por tanto, la

“academia”, no debería usar el espacio posicionado que ostenta en el país para cuestionar dichos procesos, sino que debería procurar actuar en beneficio de su complementariedad y simbiosis.

Los agentes que se mueven en el mundo práctico no son personas carentes de fundamentos para sus acciones, como se suele creer desde la lógica academicista tradicional. El conocimiento práctico es otra vía de acceso al conocimiento. A diferencia del conocimiento teórico, que es impersonal y universal, que se interesa más por explicar el mundo que por actuar sobre él, y que se formula en un discurso de generalizaciones, el conocimiento práctico se caracteriza por ser situacional y orientado a la acción (Arenas, 2010, p.62).

Por último se presenta la tesis de Olarte (2016), para optar por el título de maestría en la Universidad Javeriana, que lleva por nombre: *Caracterización de los procesos de transmisión del tiple colombiano en tres contextos de aprendizaje no formal*. En ella, el autor elabora un trabajo con método etnográfico que da cuenta de los procesos de formación en el tiple en tres escuelas de educación no formal de los departamentos de Risaralda y Caldas, en los cuales documenta algunos principios de los procesos de enseñanza en los “docentes” seleccionados. Este estudio, aunque carece de rigor metodológico y técnico en la triangulación y análisis de los resultados, entre otros, es cercano a las intenciones de registrar y documentar las prácticas de enseñanza en el marco de la tradición.

Llegando a este punto, los estudios encontrados permiten evidenciar que la tradición es un proceso dinámico de intercambio entre pasado-presente y que es permeable a las modificaciones del mundo contemporáneo, teniendo en cuentas las TIC, los avances tecnológicos, la globalización y los procesos de enculturación (Hutchinson, 2009). Sin embargo, dichos trabajos no documentan en particular las prácticas de enseñanza de los maestros, siendo éste un campo que no se ha explorado a profundidad, por lo menos desde la tradición, y que es el objeto de estudio de la presente investigación.

2.2 La tradición y las prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicional.

La tradición, dimensión amplia y de profundos significados, que viene del latín *traditio* y que significa: *lo que viene transmitido del pasado como conjunto de conocimientos que cada generación entrega a la siguiente*, es un recurso vivo y continuo de transmisión que cobra vida a

través de los seres humanos y de sus prácticas y formas de expresión (Costa, 2009; Maldonado, 2014). Razón por la que es considerada un constructo social, ya que no se hereda genéticamente sino que es transmitida socialmente dentro de un proceso de cambios temporales, de una generación a otra, y espaciales, de un lugar a otro. Por lo tanto, la tradición corresponde a un conjunto de bienes culturales que tienen un valor y significancia para un grupo social determinado.

La tradición representa, entonces, un factor de permanencia y resistencia contra la uniformización y globalización de un mercado cultural (Subercaseaux, 2002), como “una especie de simbología social para el mantenimiento y la transmisión de la memoria colectiva” (Arévalo, 2012, p.1) que sirve como base de la identidad, la creatividad y la diversidad cultural, ya que establece diferencia con otros grupos sociales y culturales.

Como señala éste último autor, la tradición es, a su vez, un sistema integrado por subsistemas dialógicamente interrelacionados, entre los que se encuentra:

Lo material (infraestructura: las relaciones que se establecen entre los hombres y el medio), *lo conductual-social* (la estructura: las relaciones que construyen y mantienen los hombres y las mujeres entre sí) y *lo mental-simbólico* (la superestructura: las relaciones que se dan entre los hombres y el más allá, lo sobrenatural) (Arévalo, 2012, p.1).

En línea con este postulado, Bauer (2016), Mendoza (2006) y Richmond (2012) describen la tradición como una expresión común de los grupos sociales que encierra un todo indivisible, partiendo de las cosas que la gente “*crea* (prácticas de sembrado en el campo, tradiciones familiares), *hace* (danza, música), *conoce* (enfermedades, alimentos), hasta las que *cuenta* (experiencias personales, adivinanzas y rimas)” (Fernández, 2007, p. 20), siendo por ello las tradiciones las que generan sentido de identidad y pertenencia, unen identitariamente un pueblo o sociedad y diferencian a una nación de otra (Campbell, 2008).

En esta dirección, Donoso (2009) identifica dos actores en el discurso de la tradición: el *bien cultural*, el cual a partir de su uso genera un sentido de pertenencia, tradición cultural e identificación para la comunidad que lo utiliza (llámese música, danza, rito u otro), y la *comunidad*, entendida ésta no como un grupo social, sector económico, político o geográfico en concreto, sino como un grupo humano que comparte los mismos intereses. Por lo que las

tradiciones no corresponden a un grupo o clase social fija, estática o preestablecida, sino que son flujo activo y patrimonio de la sociedad.

En el caso específico de Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Cultura señala la tradición como un puente de comunicación y transmisión de valores sociales y culturales de forma intergeneracional. Así, asegura que la tradición es una expresión generadora de valores en la medida en que esta:

Permite a las comunidades reconocerse en marcos específicos de temporalidad (historicidad) y espacialidad (territorialidad), sustenta elementos de nacionalidad e identidad cultural y alimentan el diálogo y la convivencia basados en el respeto a los otros y en el reconocimiento de la diversidad (PNMC, 2010, p.6).

Pond (2014) refuerza dicho concepto argumentando que la tradición es un proceso dinámico de intercambio entre el contexto físico y cultural y una relación pasado-presente, rural-urbano que da lugar a nuevos códigos que, como también señala Blanco (2013), se “imaginan y desplazan, en tensión y en relación con la modernidad, las vanguardias y lo contemporáneo” (p. 181).

De modo que la tradición -lejos de ser anacrónica- se modifica, se construye, se crea y se recrea a partir de la contemporaneidad, integrando y renovando el pasado desde el presente y generando continuamente nuevas formas de expresión cultural, por lo que la tradición sería la permanencia de un pasado vivo como memoria colectiva en el presente, un proceso simultáneo de producción, transmisión y reproducción.

Definición que concuerda con las palabras de Igor Stravinsky, citado en Arévalo (2012, p.1), quien afirmaba que la tradición:

No es testimonio de un pasado caduco; es fuerza viva que anima e informa el presente. Lejos de implicar la repetición de lo que fue, la tradición supone la realidad de lo que perdura... Un patrimonio que se recibe a condición de hacerlo fructificar antes de transmitirlo a los descendientes.

A modo de contextualización -y para evitar malas interpretaciones con la terminología-, es importante hacer un paréntesis para señalar la diferencia entre las prácticas de enseñanza musical *tradicionalistas* y las prácticas tradicionales de enseñanza musical.

Como expone Garnett (2013), en la educación musical formal es muy común el uso de prácticas de enseñanza que propenden por contextos musicales teóricos, conceptuales e interpretativos y que están relacionadas o enmarcados dentro de los cánones de la música occidental, a los cuales el autor denomina modelos *tradicionalistas*.

Así, de acuerdo con Wistreich (2012), los procesos tradicionalistas son aquellos que se enfocan en la búsqueda de la precisión y de la estética, dejando de lado las posibilidades creativas y de improvisación, lo que, según este autor, conlleva inevitablemente a los intérpretes a una competencia entre sí no muy sana, a la creación de un temor al fracaso y, por consiguiente, a la generación de un ambiente de estrés, lo cual, agrega, perjudica los procesos dinámicos y creativos de los estudiantes.

Para este autor, dicho temor a la imperfección se genera debido a la valoración excesiva que se le da a la *precisión*, donde la música es vista como un producto y no como un proceso (Cobo, 2016; La Cognata, 2010). Por lo cual, Boespflug (1999) y Humphreys (2012) consienten en afirmar que los cánones de la música occidental, centro europea o clásica, como suele denominársele, no facilitan ni promueven la actividad y autonomía del estudiante para decidir sobre su propio producto musical.

En contraposición a esto, las prácticas de enseñanza activas otorgan otra visión. En ellas la música se evalúa como un proceso, por demás colectivo, y no como un resultado de desempeños individuales (Hewitt & Allan, 2013), y el aprendizaje teórico-práctico del lenguaje musical se da a partir de un estilo básico de imitación y repetición (Harnish, 2004) que surge dentro de un ambiente de confianza, espontaneidad y exploración. Estas, a su vez, promueven la creatividad del estudiante y lo incentivan a explorar su capacidad expresiva e interpretativa a partir de diversos métodos y géneros de música.

En dichas prácticas de enseñanza el alumno tiene libertad para desarrollar sus habilidades según sus intereses y necesidades, a partir de la implementación de actividades que estimulan la creatividad y la improvisación (Lebler, 2007), actividades que, según Giddings (2008), permiten el desarrollo del oído musical, la expresividad, la memoria y la musicalidad de manera única.

En éste sentido, las prácticas tradicionales de enseñanza en música en el TSCT, que pueden estar enmarcadas dentro de un proceso individual y/o colectivo, se relacionan con estos procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje en tanto que la imitación, memorización e improvisación constituyen el eje de la actividad pedagógica.

De otra parte, la literatura científica expone que estas prácticas tradicionales de enseñanza en música están constituidas en gran medida por 3 pilares básicos: *la tradición*, en la medida en que estas transmiten, de generación en generación y a partir de la oralidad, un conjunto de valores y tradiciones propias del contexto del aprendizaje (Cárdenas & Montes, 2009), *la imitación y la memorización*.

En ésta dirección, de acuerdo con Ocampo (1976), citado en Herrera (2011), las prácticas de enseñanza tradicionales en música:

Transitan de generación en generación, se perpetúan mediante la tradición oral; son colectivas, se constituyen en patrimonio de un determinado pueblo que las canta, las baila, las vive; son vernáculas, contienen narrativas ligadas a las costumbres y tradiciones de los pueblos en las que emergen; son autóctonas y se originan a partir del conjunto de circunstancias (sociales, históricas, políticas, religiosas, ideológicas, económicas) de los lugares en que cobran vigencia (Herrera, 2011, p. 40-41).

De este modo, debido a que la tradición encierra la expresión de la cultura en todas sus manifestaciones: artesanía, historias o mitos, leyendas, chistes, refranes y dichos, cánticos, música y danza, creencias y supersticiones, ritos y costumbres (Arévalo, 2009; Hutchinson 2009), se puede decir que las prácticas de enseñanza tradicionales en música estarían enmarcadas por algo más que cantos y danzas y que, por tanto, abarcan en su totalidad la forma de vida del pueblo o zona donde se desarrollan (Donoso, 2009), por lo que las prácticas de enseñanza tradicional en música guardan un carácter étnico y antropológico que las hace únicas, propias y en ocasiones de difícil comprensión para ajenos, y de uso exclusivo del pueblo al que pertenece (Maldonado, 2014).

En relación con el componente imitativo de las prácticas de enseñanza tradicionales en música, Arenas (2010) destaca la validez del uso de dicha herramienta de aprendizaje y la asocia con la cotidianidad de los procesos de aprendizaje del ser humano, pues, según este autor:

Sólo hay que detenernos a mirar nuestro modo de funcionar en el mundo para darnos cuenta que sólo excepcionalmente aprendemos una práctica por nosotros mismos, casi siempre participamos de la práctica de otros y nos vamos engranando en ella. Al hacerlo, aprendemos haciendo, participando en acciones que simulan o ejemplifican la práctica tal cual es (Arenas, 2010, p. 62).

Jenkis (2011) confirma lo anterior y agrega que la imitación o repetición es una forma de aprendizaje que le permite al ser humano potenciar sus propias habilidades mediante el descubrimiento y la exploración. Pero, para ello, debe fundamentarse en el esfuerzo y motivación del propio sujeto de aprendizaje y debe darse de forma relajada, no obligada, libre de represiones o cuestionamientos e incluso a modo de juego; ejemplo de ello es la forma en que los niños aprenden a hablar, a utilizar objetos o a caminar.

Así, para facilitar la comprensión de los diferentes componentes y elementos del lenguaje musical, por parte de los estudiantes dentro de los procesos tradicionales de enseñanza musical, la imitación es el primer recurso metodológico que se utiliza. Siendo ésta una herramienta metodológica que parte del hacer, de la *praxis* y, por tanto, le permite a los alumnos la participación activa y el contacto temprano con el hecho musical.

Como señalan Corvalán et al. (2005), Hall (2015) y Oriol (2009), la imitación constituye, junto a la improvisación, la creación y el canto colectivo, una fase sensitiva del proceso de aprendizaje musical y un aspecto esencial dentro del desarrollo instrumental, pues brinda al estudiante confianza, seguridad y agilidad en su comprensión, lo cual está en concordancia con los planteamientos de Vigotsky, quien señalaba que la imitación es una herramienta indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues “para aprender a hablar, como para aprender las materias escolares, la imitación es indispensable” (Vigotsky, 1995, p.181).

Por otra parte, Harnish (2004) y Wright & Kanellopoulos (2010) indican que la imitación no solo es una herramienta fundamental dentro de los procesos de sensibilización, o etapa de iniciación musical, sino que debe estar presente en etapas posteriores, ya que la misma permite trabajar de forma lúdica dentro de los procesos específicos instrumentales aspectos tanto técnicos como interpretativos.

En términos específico musicales, dentro de las prácticas tradicionales de enseñanza musical, dicha imitación y proceso de aprendizaje se conoce como el “aprendizaje de oído” y

consiste en la imitación auditiva y visual de los códigos del lenguaje musical que acompañan tanto a una partitura como a una grabación o músico intérprete. Por lo que, como expone Giddings (2008), en estas prácticas tradicionales de enseñanza donde el proceso imitativo tiene tanto valor, el oído musical se desarrolla de una manera única, bajo la metodología del aprendizaje autónomo.

Otra herramienta esencial dentro de las prácticas de enseñanza tradicionales en música es la memorización, capacidad innata de los seres humanos para aprender, automatizar e interiorizar hábitos y saberes. Actividad que se trabaja paralelamente a la repetición y al desarrollo musical/instrumental, por lo que el tipo de memoria que se desarrolla es tanto auditiva como digital o motora (Brown y Palmer, 2012). Estos tipos de memoria se estructuran porque se trabaja paralelamente al desarrollo musical/instrumental y a la repetición de estructuras rítmicas, armónicas, melódicas y/o vocales que se organizan siempre gradualmente, conservando el principio de gradación: de lo simple a lo complejo y de pasajes cortos a secciones más grandes o piezas completas (Mariko, 2010 & Zerull, 2006).

Así, de acuerdo con Arenas (2008b), se puede decir que en Colombia las prácticas tradicionales de enseñanza en música, que están en estrecha relación con el folklor, la cultura y las músicas folklórico-tradicionales del país, son tradicionales por cuanto se transmiten y permanecen como manifestación de supervivencia y continuidad entre el pasado y el presente (Herrera, 2011), establecen y crean sentido de pertenencia a partir de la interacción de los sujetos del aprendizaje, y se desarrollan de forma espontánea y libre dentro de cualquier espacio físico a partir de la imitación, la memorización y el toque de oído (Rodríguez, 2017):

Es muy común que en los espacios familiares y barriales no se reconozca ningún tipo de "metodología" de aprendizaje. Además de la falta de reconocimiento de estos lugares como "escuelas de música", los mecanismos pedagógicos internos se vuelven invisibles también, porque se aprende haciendo (...) Mirar atentamente al músico preferido es el primer paso: niños que apenas saben caminar observan con cuidado cada movimiento de manos en los instrumentos, y después, una vez las manos logran soportar el peso de los platillos, del bombo o de un instrumento de viento, hay que lanzarse a tocar (...) (Arango, 2008, p. 4).

De modo que estas músicas se apropian y circulan en diferentes lugares del casco urbano o de las veredas de los municipios, en las casas de familia, en los corredores de las casas campesinas, en el campo, en espacios comunitarios de fiesta y reunión (Franco, Lambuley & Sossa, 2008).

Ahora bien, para hablar de la importancia de estas prácticas tradicionales de enseñanza en música, es necesario recordar antes la definición e interpretación de música tradicional o folklórica, así como de la música clásica y popular, para entender las relaciones que se han tejido a través del tiempo entre las prácticas de enseñanza en música.

Cremades et al. (2009) definen la *música occidental* (música escrita), también llamada seria o culta, como el género que cuenta con la mayor presencia y tradición en la educación musical normalizada, aunque se remonte a algunos siglos atrás y no pertenezca al “boom” musical contemporáneo. El género de música *tradicional*, como aquella a la que los investigadores dotan de valor cultural, histórico “folklórico”, y *la popular* o urbana, que es aquella que no entra en los anteriores grupos y es actualmente conocida como música comercial.

Es así, como señala Blanco (2013), que dentro del sistema formal de educación musical ha sido evidente la primacía por las altamente valoradas formas de música *culta* sobre los productos populares o tradicionales. En el caso de América Latina, por ejemplo, según Pazos (2016), ésta situación estuvo tan fuertemente marcada y generalizada durante el siglo XIX, y gran parte del siglo XX, que las culturas populares fueron rechazadas, aisladas e invisibilizadas por estar asociadas con las poblaciones indígenas y afrodescendientes, señalándolas como valores y productos “inferiores” que impedían el desarrollo de las naciones.

De tal suerte, no es de extrañar el hecho de que tradicionalmente, como expone Pond (2014), a lo largo de la historia universal dentro de la enseñanza musical, las prácticas educativas se hayan inclinado por el estudio e interpretación de la música de corte centroeuropeo: “cánones de música occidental” o “decálogos hegemónicos” (Campbell, 2008; Morford, 2007), dada la importancia y respaldo que dicho género ha tenido en el contexto social, y la invisibilidad y marginalidad que ha permeado a las prácticas folklóricas y tradicionales contra las que han luchado los etnomusicólogos (Margolies, 2011).

Dicotomía perceptible en la Modernidad, donde la cultura occidental consideró a ciertos grupos (hombres, blancos, propietarios, burgueses, adultos) como civilizados, libres y, por tanto, superiores mientras que los demás (mujeres, quienes no son blancos, sin propiedades, proletarios,

salvajes, y niños) como inferiores y, por tanto, desde esta lógica tenían que ser sometidos y protegidos (Fernández, 1999). Estas jerarquías, basadas en oposiciones binarias, explican cómo las diferencias se convierten en desigualdades (Aróstegui & Wolfgang, 2016).

Miñana (2000), haciendo referencia a dicho suceso en la educación musical en Colombia, señala cómo dichas prácticas y músicas fueron invisibilizadas dentro del contexto de la educación musical, afirmando que “la música viva y las expresiones populares se reglamentaron a partir de investigaciones muy deficientes que no daban cuenta de la complejidad y de los procesos de la música popular tradicional en el país” (p. 38), lo cual conllevó a negar su dinamismo, relacionarla como un producto secundario y curioso, desconocer sus desarrollos internos y sobreponer a ella los códigos del lenguaje musical “culto”.

De tal forma que estas tradiciones, entendidas como las diferentes manifestaciones vocales, instrumentales, morfológicas y estilísticas, entre otros, se han visto condicionadas y maltratadas por las visiones eurocéntricas, que se han empoderado del discurso idealista y estético superponiendo los valores y conceptos de las artes del viejo continente sobre la diversidad y complejidad de la música local, entre otras (Arenas, 2008).

Así, debido a que la música folklórica-tradicional no es un tipo de música moderna, popular, globalizante, común en la sociedad actual: “la preservación de las músicas folklóricas y las prácticas de enseñanza tradicionales en música han sido preocupación principalmente de folcloristas y etnomusicólogos” (Margolies, 2011, p. 38). Situación común al territorio colombiano, donde a pesar de contar con tradiciones musicales folklóricas amplias y diversas, reconocidas por la UNESCO como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, estas se contemplan de forma escasa y mínima dentro del espacio de educación musical formal.

Por consecuencia, desde la implementación de los conservatorios y las doctrinas conceptuales académicas centro-europeas que han permeado las prácticas, lenguajes y procesos de enseñanza musical e instrumental en Colombia, dentro de diferentes niveles de formación, se ha querido sesgar o minimizar el complejo análisis y descripción de los fenómenos musicales ocurridos en el país (Ochoa, 2011).

No obstante, como infiere De Sousa (2011), dicha diversidad existente dentro de las músicas folklóricas y tradicionales no puede ser monopolizada por una teoría general, sino que “puede ser y debe ser activada, así como transformada teóricamente y prácticamente de muchas maneras plurales” (p.17).

Debido a ello, como indican Cremades et al. (2009), durante los últimos años diversas comunidades a nivel mundial han puesto en marcha proyectos para resaltar y mostrar sus orígenes, identidad nacional, arte, costumbres, tradiciones y raíces culturales, frente a una sociedad que tiende cada vez más a la homogenización.

En el caso particular de Colombia, por ejemplo, dicho proceso de cambio se gesta a partir de los estudios interculturales de diferentes investigadores y cultores como Samuel Bedoya, Delia Zapata, Jorge Velosa y Alejandro Zuleta, tomando mayor visibilidad dentro del marco del Plan Nacional de Música para la convivencia (PNMC, 2010), política pública creada para las artes musicales a comienzos del nuevo milenio que reivindica y sectoriza la cartografía sonora del país.

Dentro de éste proyecto las manifestaciones artístico-musicales de origen campesino, tal vez rudimentario, que se han consolidado en las diferentes regiones del país, reconocidas como manifestación viva de los pueblos, son investigadas, rescatadas y transmitidas como un ejemplo de lucha y resistencia a la mirada unidireccional y tradicionalista de los cánones de educación musical y a la tendencia de homogenización de la cultura y las tradiciones.

Contexto de enseñanza y aprendizaje que ya citaba el reconocido pedagogo musical Zoltán Kodaly a finales del siglo XIX, cuando aseguraba que “la auténtica música folklórica debe ser base de la expresión musical en todos los niveles de la educación” (Frega, 2011, p.42). Este pedagogo era un defensor de la música y las tradiciones de su país, y en esto basó su método de enseñanza: “nuestro objetivo es la cultura musical húngara...es necesario elevar el nivel de gusto general de nuestro país en materia de música...” (Frega, 2011, p.42).

En éste sentido, el proceso de perpetuar la tradición y la cultura de un pueblo a través de las experiencias artístico-musicales debe ser considerado un proceso no solamente informativo sino, además, educativo, por lo tanto las prácticas tradicionales de enseñanza, como ejercicio discursivo de la pedagogía, deben fundamentarse en la construcción del saber entre el maestro, la sociedad, el entorno y el estudiante, a modo de una relación dialogante, reflexiva y permanente que conlleva a una construcción conceptual y teórica de un saber que teje a su alrededor diferentes relaciones: “relaciones escuela-sociedad; enseñanza-ciencia; enseñanza-cultura; formación hombre-conocimiento-cultura; formación del hombre-conocimiento-sociedad, etc.” (Zuluaga, 1999, p.149).

2.3 Prácticas de enseñanza y aprendizaje del tiple.

Ahora bien, en este punto se intentará también tener en cuenta la importancia de la educación musical y el aprendizaje instrumental, en este caso del tiple, como hecho que no sólo permite perpetuar una tradición de valor incalculable sino que a su vez favorece el desarrollo de habilidades personales, sociales y musicales, y la sensibilidad en los niños, jóvenes y adultos.

Enmarcados dentro de las músicas tradicionales, los procesos de enseñanza y aprendizaje en el tiple se prestan de una voz a otra en diversas dimensiones, lo verbal, lo escrito, pero también en lo expresivo, relación que en ocasiones ni siquiera es presencial o directa, pues se crean eventos educativos en el simple hecho de mirar al otro, aunque ese otro no se entere de que lo están mirando.

En este sentido, los procesos de aprendizaje del tiple no están insertos a espacios de educación formal oficial, de modo que, como indica Santafé (2016), es una escuela *sin normas* que se encuentra en un espacio determinado y que conduce a los participantes a aprender a tocar un instrumento o a cantar una canción que es del gusto común. Por lo tanto, sus procesos corresponden a un modelo informal, una escuela que se da en el encuentro con otro.

Bajo esta perspectiva, y como indican Lambuley & Sossa (2008), el aprendizaje de músicas del mundo y tradicionales, donde está inmerso el tiple, consiste en insertarse en dicha música, en conocer, estudiar y participar de su tradición: “en interesarse por las abstracciones y generalizaciones siempre que puedan usarse como instrumentos para actuar en el mundo, para adaptarse a él, para modificarlo, poniendo el acento en lo particular, lo concreto, lo singular” (Arenas, 2010, p. 61). Lo que permite al estudiante escudriñar en profundidad y ser un agente activo al hacerse partícipe de estas tradiciones.

De modo que, como señalan diferentes autores (Arenas, 2008; Bedoya, 1987; MinCultura, 2009; Rodríguez, 2017; y Santafé, 2016), los procesos de enseñanza y aprendizaje en las músicas tradicionales colombianas, y en el caso específico del tiple, se realizan muy frecuentemente a través de la improvisación y la tradición oral, las cuales tienden a propiciar la construcción de imágenes sonoras a medida que desarrollan las cualidades musicales de los estudiantes.

A su vez, dado que el aprendizaje de un instrumento musical debe darse didácticamente, se utilizan como recursos dentro del aprendizaje del tiple los mismos componentes de la música:

la audición, la entonación y el sentido rítmico, por lo que, de acuerdo con Carl Orff: “no se enseña teóricamente, subdividiendo redondas, contando tiempos o completando compases, sino viviéndolo en el recitado rítmico y accionado” (Orff, 1964, p. 7). Por lo tanto, el proceso parte entonces de una escucha integral que puede ser producida a través del canto, de un ejercicio rítmico corporal o de una ejecución instrumental, propiciando con ello la práctica musical viva y activa del estudiante, de forma tal que todas las relaciones del sonido y de la música se van apropiando a través de la misma música.

Desde esta perspectiva, todo material musical es válido para la apropiación técnico-interpretativa del instrumento, utilizando así desde elementos del lenguaje como retahílas, rimas, adivinanzas, refranes, coplas, hasta canciones cortas, largas, sencillas o invenciones colectivas; a veces también se pueden utilizar canciones de otros géneros musicales.

De este modo, es importante señalar que previo a la práctica instrumental y/o a la teorización de los contenidos y elementos del lenguaje musical, las prácticas tradicionales de enseñanza en músicas folklóricas sugieren realizar un trabajo intenso de apropiación y sensibilización a través de juegos de percusión vocal (vocalizaciones mnemotécnicas) y ejercicios de movimiento corporal (PNMC, 2008; Rodríguez, 2017). Algunas de estas actividades podrían ser:

- Palmear el ritmo/ritmos de una canción: pulso, acento, ritmo propio, o estructuras rítmicas más específicas (síncopas, palmear el ritmo del bajo o de un instrumento en concreto).
- Crear ostinatos melódicos y rítmicos (vocales e instrumentales) y animar a los estudiantes a crear los propios al comienzo de forma grupal, y poco a poco llevarlo hacia la creación individual.
- Usar textos de canciones, rimas, mnemotecnias (onomatopeyas) y/u otros elementos del lenguaje materno que, a partir de la imitación, faciliten la imitación y su implementación en la enseñanza instrumental.
- Realizar secciones de improvisación con percusión corporal o vocal, y posteriormente con instrumentos de pequeña percusión.
- Memorizar líneas melódicas o de percusión, vocales y/o instrumentales de diferentes secciones.
- Interpretar diferentes instrumentos de percusión menor.

Acorde a ello, Wallerstedt y Pramling (2016) exponen que los escenarios educativos que surgen bajo éstos parámetros favorecen situaciones de aprendizaje significativo y motivacionales para el estudiante, fortalecen la comunicación y la cooperación entre los dos agentes del aprendizaje: estudiante-docente, y refuerzan valores al tiempo que resaltan la responsabilidad y compromiso de los estudiantes.

En ésta línea, y adentrando el discurso en la enseñanza instrumental, se podrían señalar las siguientes estrategias a nivel metodológico que sirven como herramientas clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple acompañante y/o melódico-solista²:

La imitación o repetición: Junto a la improvisación, la creación y el canto colectivo, la imitación constituye una fase sensitiva del proceso de aprendizaje musical y un preámbulo al desarrollo instrumental, ya que permite la exploración y reconocimiento oportuno de un gran número de capacidades y dificultades del estudiante (Hall, 2015 & Oriol, 2009), a la vez que facilita la comprensión de los diferentes componentes y elementos del lenguaje musical, por esta razón es el primer recurso metodológico que se utiliza dentro de los procesos de enseñanza musical.

Su uso durante el desarrollo de las actividades musicales académicas es preferente, incluso aunque ya no estén dentro de una etapa de iniciación musical, puesto que este recurso brinda al estudiante confianza, seguridad y agilidad en su comprensión (Harnish, 2004). Esta estrategia metodológica es comúnmente conocida como “aprendizaje de oído” y consiste en la transmisión auditiva, también visual, de los códigos del lenguaje musical que acompañan tanto a una partitura como a una grabación, por lo que, como expone Giddings (2008), el oído musical en estos procesos imitativos se desarrolla de una manera única.

La creación e improvisación: Este aspecto es muy importante, ya que las músicas del TSCT, especialmente el torbellino, tienen importantes segmentos interpretativos de improvisaciones sobre patrones ritmo-armónicos pre-establecidos. Como señala Prieto (2008a), la improvisación y creación son destrezas que cubren todos los aspectos del pensamiento musical y han estado presentes en casi todas las culturas musicales en el mundo, como el arte de pensar e interpretar música simultáneamente. Según Elkoshi (2015), como estrategia metodológica la

² El tiple melódico, como su nombre lo indica, se dedica exclusivamente a la melodía de la obra y se interpreta haciendo uso del plectro, o en ocasiones la uña del dedo índice de la mano derecha, como herramienta para producir el sonido, por lo que requiere de otro instrumento que aporte la idea rítmico-armónica, tarea que generalmente cumple otro tiple (Santafé, 2016).

improvisación se debe realizar en varios niveles, comenzando con la imitación y elaboración de ritmos sencillos (percutivos o vocales) hasta la introducción de patrones ritmo-melódicos propios de las músicas objeto de estudio, dentro de un *ambiente de aprendizaje* que anime de forma respetuosa (sin obligar) y estimule a los estudiantes a descubrir y compartir sus emociones y habilidades musicales, lejos de las limitaciones y perfeccionismos frecuentes que establecen los cánones de agrupaciones de música “Occidental” y que generan en los estudiantes situaciones de estrés por temor al fracaso, creando a su vez un ambiente de competencia y búsqueda de la precisión poco saludables para el aprendizaje (Wistreich, 2012).

El canto: De la vega (2015) indica que todas las enseñanzas musicales teóricas deben ir siempre precedidas por el canto de modo que los contenidos teóricos que se quieren desarrollar puedan ser introducidos a través de la canción de manera natural, familiar, espontánea, lúdica y práctica; de este modo, los estudiantes las aprenden de oído. En esta dirección, Zuleta (2009) señala el canto colectivo como una estrategia metodológica que le permite a los estudiantes expresar su individualidad al tiempo que:

- Escucha y ajusta el canto al de las otras voces o al acompañamiento instrumental.
- Aprende elementos de interpretación y musicalidad.
- Desarrolla el oído interior y la memoria musical.
- Desarrolla el sentido rítmico individual y grupalmente.

La memorización: Es una actividad que se trabaja paralelamente a la imitación y al desarrollo musical/instrumental, por lo que el tipo de memoria que se desarrolla es tanto auditiva como digital o motora (Brown y Palmer, 2012). Es otro de los recursos o estrategias que busca convertir los aprendizajes que en principio son imitativos y repetitivos, en lo que señalan Ballantyne y Packer (2004) como reflejos automáticos e inconscientes en la práctica musical.

El repertorio: no existe en la pedagogía de las músicas folklórico-tradicionales un banco de partituras como “método” de enseñanza, sino que, por el contrario, la selección del repertorio se entiende como un proceso abierto, dinámico y negociable entre los docentes y estudiantes. En este sentido, el repertorio se adapta y construye en relación con los casos particulares de cada estudiante (Prieto, 2008; & Rodríguez-Quiles, 2013).

Por último, y para hablar de los aspectos técnico-instrumentales, si bien como señala Santafé (2016), el tiple asume diferentes roles dentro de determinados formatos instrumentales, pudiendo

ser *acompañante*, que es cuando el tiple acompaña ritmo-armónicamente otros instrumentos, *solista o concertista*, formato donde el tiple lleva la melodía y el acompañamiento, a su vez señala muy puntualmente que cada tiplista toca de formas diferentes y que no existe un número muy amplio de cartillas, métodos u orientaciones didácticas para la enseñanza del tiple. Por lo tanto se puede decir que los maestros, producto de una transmisión oral por generaciones, tienen una mirada que se ha convertido en colectiva alrededor de la enseñanza del instrumento, por lo cual se pueden señalar como aspectos técnicos “universales” o comunes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple los siguientes:

- La postura: Sentados, muy similar a la posición de los guitarristas.
- La afinación: En “Do”, igual a la afinación de la guitarra.
- Guajeo, ataque, aplatillado: Recurso técnico que utiliza el instrumentista para acompañar, con patrones ritmo-armónicos en el tiple, al canto o a un instrumento melódico, el cual consiste en rasguear las cuerdas de arriba hacia abajo con las uñas o puntas de los dedos, según la escuela o gusto del intérprete.
- Efectos: donde se utilizan recursos como las uñas (de mano derecha y/o izquierda), yemas de los dedos, borde externo de la palma de la mano para reforzar los acentos o para crear variedad y contraste en una melodía, un acompañamiento o ritmo armónico específico.
- El punteo: Con una uñeta, plectro o la uña del dedo índice de la mano derecha de los intérpretes (Amador, 2015).

2.4 Concepciones musicales.

En esta categoría se pretende definir todo lo relacionado con música dentro de la investigación, si bien el objeto de estudio son las prácticas de enseñanza, dichas prácticas están enfocadas en el aprendizaje musical instrumental, específicamente del tiple en el territorio de la canta y el torbellino.

2.4.1. Territorio sonoro de la canta y el torbellino.

Se denomina territorio sonoro a la ruta musical y cultural que se enfoca en la organización, formación, investigación, circulación y gestión en músicas tradicionales y

populares colombianas, con base en el reconocimiento de los fluidos culturales del país. Fueron creadas en el año 2010 por el Ministerio de cultura dentro del PNMC (Plan Nacional de Música para la Convivencia), política pública construida mediante la concertación y unión de esfuerzos entre instituciones públicas y privadas que tiene como finalidad la promoción y fomento de la cultura musical del país; aunque es un término relativamente nuevo, el mismo es el resultado de un proceso de desarrollo y consolidación de varios años.

Así, para el año 2003 el Ministerio de cultura, a través del PNMC, a modo de reconocimiento de las músicas tradicionales regionales como *práctica musical colectiva de gran arraigo en Colombia*, señalaba la importancia que tienen las músicas tradicionales y populares en Colombia y para ello inició un proceso que consistía en caracterizar los 11 ejes sonoros que integraban las prácticas específicas de producción y apropiación de las músicas tradicionales, de donde nacen posteriormente los Lineamientos de Política del Componente de Formación en Músicas Tradicionales.

Con relación a las músicas andinas, se encontraban entre estos 11 ejes los siguientes (Franco, Lambuley & Sossa, 2008):

- Eje de músicas andinas del Centro Oriente: formatos de torbellino, estudiantinas, tríos y práctica vocales entre otros, con músicas de torbellino, guabina, carranga, bambuco, pasillo y otros.
- Eje de músicas andinas del Centro Occidente: formatos campesinos, estudiantinas, prácticas vocales, con músicas de bambuco, pasillo, chotis, rumba y otros.
- Eje de músicas andinas Centro Sur: formatos de cucamba, tríos, duetos vocales, con músicas de sanjuanero, caña, rajaleña, bambuco fiestero y otros.
- Eje de músicas andinas del Sur Occidente: formatos campesinos, bandas de flautas, andino sureño, con músicas de sanjuanito, pasillo, tincu, huayno y otros.

Y es para el 2010 cuando se inicia la conformación de lo que hoy se conoce como territorios sonoros de Colombia, proyecto que busca generar mecanismos de organización, asociatividad y gestión entre los diferentes actores vinculados al sector musical tradicional y popular. Teniendo hasta el momento conformados los siguientes territorios:

- Territorio sonoro de la Marimba
- Territorio sonoro de la Chirimía

- Territorio sonoro de la Trova y la Parranda
- Territorio sonoro del Joropo
- Territorio sonoro de la Canta y el Torbellino
- Territorio sonoro de Cantos, Pitos y Tambores
- Territorio sonoro del Rajaleña y la Cucamba

Lo anterior se creó guardando estrecha relación con los estudios realizados por el maestro Samuel Bedoya, donde ya desde el año 1987 se empezaba a vislumbrar la necesidad de entender las prácticas culturales como un proceso de interfluencia que va más allá de las fronteras geográficas (ver imagen 1):

Factor de primera importancia en las complejas transformaciones de los siglos XVII, XVIII y XIX, que con la apertura de las vías de comunicación y el comienzo de la colonización de vertientes, puso en marcha procesos irreversibles de intercambio tanto de objetos y productos comercializables como de rasgos y productos sonoros concretos. En el periodo citado se conforman y consolidan algunos de los más importantes circuitos comerciales en grandes regiones del país, y es a través de ellos, y no contra las fronteras inter-provinciales, como se articulan y dinamizan nuestras músicas campesinas (Bedoya, 1987, p.4).

Gráfico 1-3. Boyacá en 1985. Corredores de interfluencia p propuestos por Bedoya (1987).

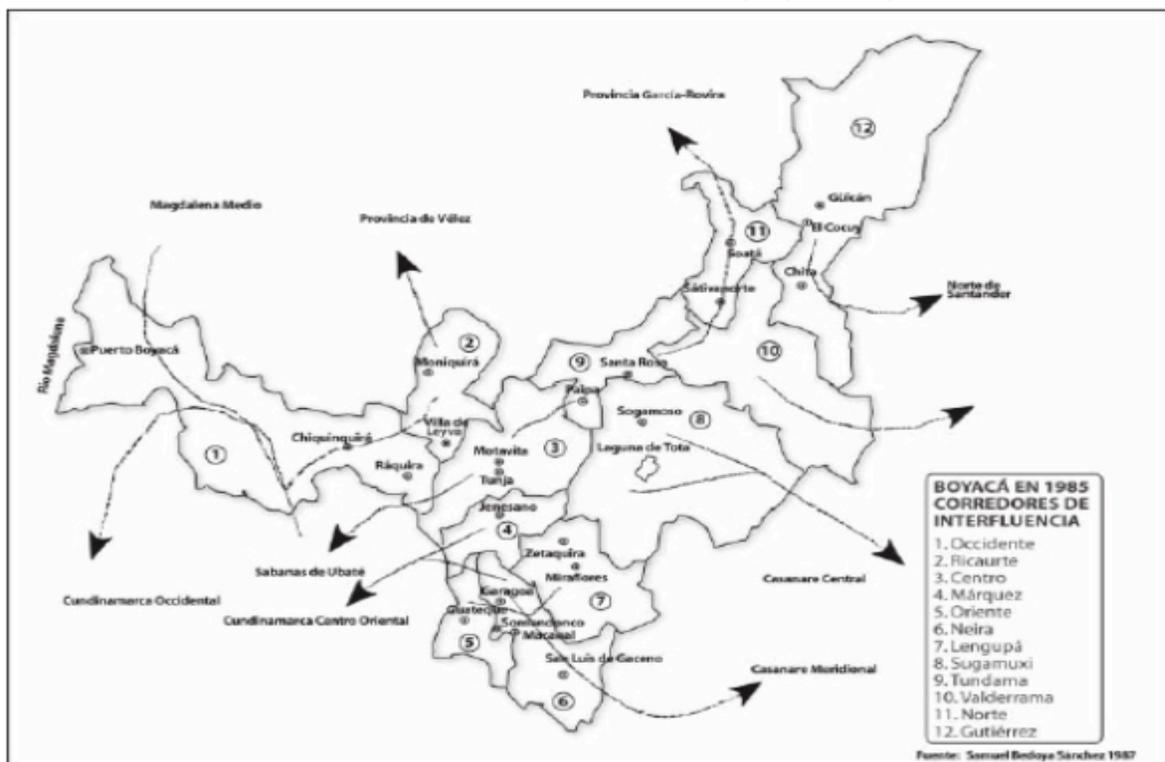


Imagen 1. Rutas de interfluencia de la zona centro-oriente colombiana (Bedoya, 1987, p.4).

De este modo se sustenta que los análisis de los procesos culturales y, particularmente, musicales de Colombia no deben realizarse a partir del entendimiento de la división política de los departamentos y/o regiones del país, sino, por el contrario, deben ser abordados desde la relación de interfluencias que amplían, transgreden y complementan la percepción geográfica del territorio³.

En esta idea de regionalización tenemos que ni el marco geográfico ni la división político-administrativa son los ordenadores, por el contrario, son las prácticas musicales específicas las que le dan orden y sentido a la idea de región. Se trata entonces de una estructura

³ Por ejemplo, en el caso particular del Municipio de Girardot, ubicado geográficamente en el departamento de Cundinamarca, donde toma lugar ésta investigación, buena parte de sus procesos artístico-musicales se desarrolla dentro del circuito del territorio sonoro de la rajaleña y la cucamba, correspondiente a los departamentos de Tolima y Huila y no dentro del territorio de la canta y el torbellino.

a partir de sistemas regionales de músicas tradicionales que, asociados a formatos instrumentales específicos, configuran sus propias redes de producción, circulación y consumo (Romero, 2007).

Desde ésta perspectiva, el Ministerio de Cultura de Colombia acuña el término de *Territorio sonoro* como espacio que aporta a la integración y fortalecimiento del sistema cultural de su región, a la valoración y reconocimiento de los bienes, servicios y manifestaciones culturales y al reconocimiento de sus músicos y comunidades, a partir de la construcción de unos lineamientos de desarrollo de las prácticas musicales y productos culturales de manera concertada y democrática.

De acuerdo a ello, y según el PNMC (2009), el TSCT hace referencia al espacio donde, por un lado, se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje del tiple colombiano y, por otro, se propicia la cultura y perpetuidad de un pueblo a partir de la tradición, de un conjunto de saberes de músicas de cuerda.

A nivel geográfico, el TSCT está constituido por 30 Municipios ubicados en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander y Norte de Santander (ver imagen 2), de los cuales se tomarán como objeto de ésta investigación tres (3) municipios correspondientes a la interfluencia de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca.



Imagen 2. Ubicación geográfica del territorio sonoro de la canta y el torbellino (Franco, Lambuley & Sossa, 2008)

2.4.2. El tiple colombiano.

El tiple (ver imagen 3) es un cordófono de 12 cuerdas, instrumento musical que produce sonido por medio de la vibración de una o más cuerdas usualmente amplificadas por medio de una caja de resonancia. Reconocido y declarado como el instrumento nacional colombiano es, a su vez, de acuerdo con la Ley 297 de 2005 del Congreso de la República, *Patrimonio Cultural de la Nación*, teniendo mayor presencia y representatividad dentro de las músicas andinas colombianas pues es allí donde se ha constituido desde hace muchos años como el instrumento insignia.

Tras un largo proceso de transformación, hoy en día el tiple cuenta con 12 cuerdas metálicas agrupadas de a 3 en 4 órdenes (o notas) diferentes (Mi, Si, Sol, Re, desde la más aguda a la más grave), las cuales corresponden a las mismas notas de las 4 primeras cuerdas de la guitarra. Como característica especial, éste instrumento tiene en los primeros dos órdenes una

cuerda intermedia que se distingue por ser más gruesa y estar afinada a una octava más grave de sus otras dos compañeras para dar mejor volumen sonoro (García, 2013), por ello su sonoridad es muy diferente a la de la guitarra, el cuatro y otros instrumentos, aunque su forma externa sea muy parecida.



Imagen 3. El tiple, instrumento nacional colombiano.

Como señala la literatura consultada, pese a que no se conoce con certeza el origen de este instrumento, existen varias hipótesis de su desarrollo o aparición en territorio colombiano. Una de las más diversificada es la idea de la “adaptación” Colombo-Venezolana de la Guitarra Hispano-Morisca de cuerdas dobles, “de la cual fueron suprimidas la quinta y sexta cuerdas, ya que su sonido grave y dramático no se compadecía con los timbres usuales del canto de Bambucos, torbellinos y Guabinas” (Abadía, 1977).

Otras investigaciones y análisis sugieren el origen del tiple “como creación original y autóctona en las principales regiones del centro del país a principios del siglo XIX” (Pérez, 1993, p.21), que estarían sustentadas por las investigaciones de Zuluaga en la década del 80, donde expone que “durante la época virreinal, las pequeñas guitarras se llamaban guitarrilla, discante o recibían incluso otros nombres diversos. En este contexto, en 1746, una pequeña guitarra en

Popayán, Colombia se llamó tiple para diferenciarla de otros instrumentos” (Pinnell, 1993, p.447) y, como señala este autor, el nombre podría incluso ser de origen estadounidense.

Por su parte, otros documentos exponen que el tiple tendría su origen en la popular vihuela de mano que trajeron los españoles cuando invadieron América, la cual llegó a Colombia en época de la conquista y fue a partir de un proceso de evolución que se dio origen al tiple (Arenas, 2008). Mientras que en otros países del continente sufrió un desarrollo diferente que dio origen a instrumentos como el cuatro colombo venezolano, el tres cubano, el charango del altiplano boliviano peruano, el cavaquinho brasileiro, entre otros.

De igual forma se conocen escritos de comienzos del siglo XIX que mencionan la presencia del tiple como acompañante durante las gestas libertadoras y su especial singularidad y popularidad posterior a la independencia (Serrano, 2009), donde se relata también su organología. Para este momento el tiple todavía poseía por cuerdas intestinos de animales, siendo a mediados del siglo XIX cuando surge la preferencia por cuerdas de alambre, lo que requirió poco más tarde la instalación de trastes metálicos y, justo después de 1900, la etapa final del instrumento adoptó una cuerda adicional en cada orden.

De modo que todas estas hipótesis (sin sustentar) no han producido más que una tremenda confusión quedando siempre la sensación de duda e incertidumbre sobre el origen del tiple, pero cabe resaltar, como infiere Puerta (2008), que "En medio de la diversidad y antagonismo de las tesis expuestas por diferentes investigadores aparece al menos un punto en común: todas dan por sentado que durante el siglo XIX el Tiple es ya un fenómeno cultural incrustado en la vida Nacional” (Puerta, 2008, p.14).

Durante la colonia e independencia el tiple tuvo su desarrollo como instrumento acompañante, pero a través de los años se ha ido transformando poco a poco en un instrumento solista y melódico, en este sentido el tiple requinto y el tiple marcante se incrustaron en la historia, siendo interpretado y reconocido así dentro de las músicas andinas colombianas, especialmente en el eje de músicas de centro oriente dentro de los departamentos de Boyacá, Cundinamarca y Santander (ver imagen 4).

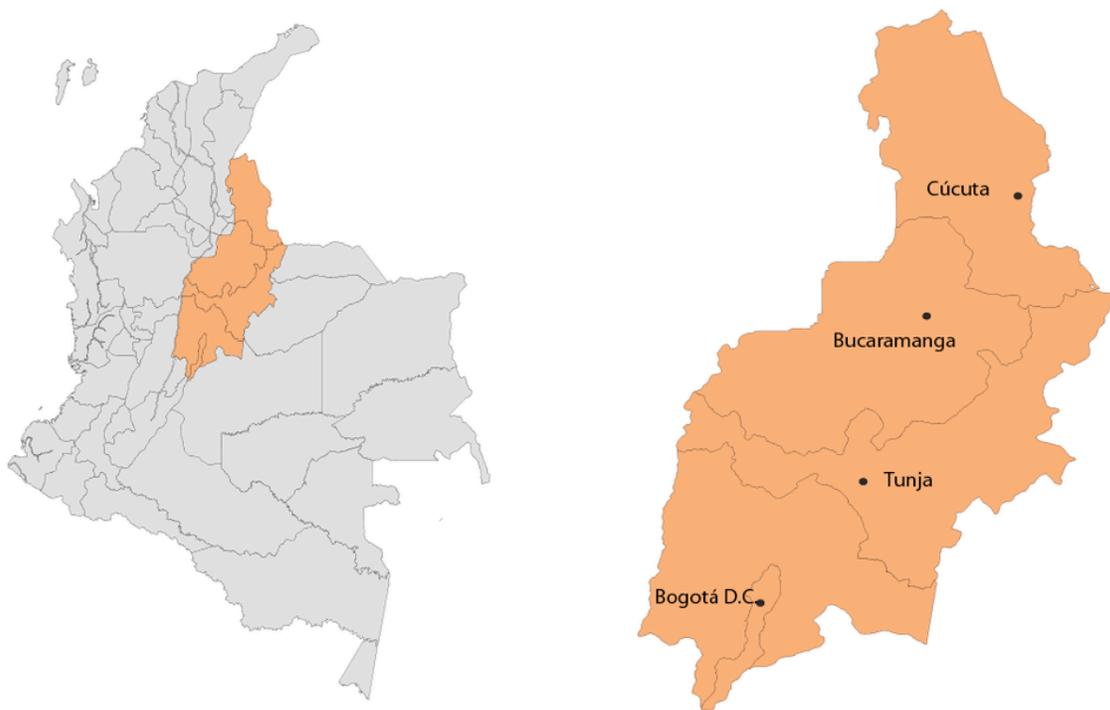


Imagen 4. Ubicación geográfica del eje centro oriente colombiano (tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Ejes_musicales_de_Colombia:)

De tal suerte que más allá de la pregunta por su aparición, lo que atañe a las investigaciones, y en particular a ésta, es su identidad dentro del territorio colombiano.

Por lo tanto, y de acuerdo con Miñana (2000), se puede señalar que su importancia se enmarca dentro los acontecimientos sociales y culturales de las familias y pueblos que se constituyeron a lo largo y ancho de la nación, donde el tiple, como acompañante de ritos, labores diarias, festividades y obviamente la parranda y las verbenas populares, consolidó sonoridades e identidades propias en cada uno de los diferentes territorios, y en particular en la región andina colombiana.

Por lo cual, y en palabras de Puerta (2008), el tiple:

Es un personaje netamente colombiano, andariego y proletario, con arterias de alambre y corazón de madera; hijo de padre desconocido, que nació en algún lugar de nuestra geografía Andina; creció entre los más humildes: Mineros, Campesinos, Arrieros, Artesanos; nunca, durante su infancia, fue invitado a una fiesta de alcurnia; no podía

entrar a las casas de la gente bien; hasta hubo párrocos que lo expulsaron de sus iglesias... Pero el tiple no se dejó abatir. Por el contrario, se metió en el alma colectiva, ayudó a los comuneros en su grito, acompañó a los libertadores en sus jornadas emancipadoras, se convirtió en el compañero de bodas, serenatas, fiestas y despechos; se incrustó en la vida de la nación como símbolo y anclaje de la Colombianidad.

Producto de ello, el tiple en sus dos variantes -marcante y melódico- se sigue ejecutando y su discurso sonoro sigue siendo estudiado y perpetuado a través de sus intérpretes, guardando mayor arraigo en los territorios y poblaciones andinas colombianas. De modo que es gracias a sus músicos y artistas formadores, poseedores de un conocimiento mayoritariamente empírico heredado por tradición oral, como se sigue dando continuidad al discurso estilístico del tiple, implícito como manifestación popular de los pueblos andinos de centro oriente y materializado en la conformación de diversos conjuntos instrumentales.

Adicionalmente, esta práctica instrumental ha sido transmitida en otros escenarios como los nichos familiares o veredales, casas de cultura y academias, donde la tradición oral ha permitido heredar estos conocimientos y cultivar grandes artistas (Sangmi, 2016). Siendo a través de estas prácticas de educación informal y no formal donde se imprime el gusto y se hace la iniciación de los artistas, que luego llegarán por vocación y voluntad a las academias de educación superior en estudios musicales.

Así pues, tal y como lo indica el Plan Nacional de Música para la Convivencia, son espacios de circulación de las músicas de tiple: “los encuentros de tradición familiar, las grabaciones independientes, los festivales y concursos y otros escenarios como fiestas patronales; bazares y reuniones colectivas de carácter social y comunitario” (Plan Nacional de Música para la Convivencia, 2009).

El tiple en el marco de la música andina colombiana.

Tras el proceso de colonización de los territorios americanos, y con la llegada de los Africanos y Españoles a territorio colombiano, se produce un choque y proceso de hibridación racial y cultural (mestizaje) entre las tradiciones ancestrales propias de los indígenas y las costumbres y tradiciones de los conquistadores y sus esclavos, provocando con ellos fuertes

tensiones y luchas que buscaban imponer a los otros su perteneciente bagaje cultural (Ocampo, 2004).

Dichas confrontaciones dieron como resultado “una serie de ritmos, géneros musicales y expresiones artísticas auténticas, cuyo origen no puede atribuirse únicamente a los colonizadores o colonizados” (Herrera, 2011, p. 40), sino que demandó la mezcla de la cultura indígena autóctona con la cultura Africana y española. No obstante, no debe ser ignorado el hecho de que en medio de dichas tensiones se subvaloró durante muchas décadas aquellas expresiones más bailables-corporales de influencia campesina, afro e indígena, bajo la concepción de un modelo de ciudadano racional, medido y “civilizado” que no se dejara llevar por las emociones, y en cambio cultivara el espíritu y el conocimiento.

Según afirman diferentes autores (Arenas, 2008b; Blanco, 2003; Martínez, 2004; Ruíz, 2008), la idea de la primacía del “arte culto” se mantiene hasta el siglo XIX, donde los esfuerzos por la identificación y rescate de las tradiciones culturales aborígenes y afro se ven reflejados en la proclamación del Estado-nación en la constitución de 1886, y en ella el bambuco se consolida como la nueva y primera música nacional. Desde entonces, el bambuco, y con él las músicas centro andinas, han tenido especial reconocimiento dentro del constructo de músicas nacionales y tradicionales en Colombia, pasando de ser un género anónimo y local para convertirse en patrimonio sonoro nacional (Arenas, 2008).

En esta dirección, a la par con la evolución y reconocimiento de la música colombiana se ha desarrollado el tiple colombiano, asumiendo progresivamente dentro de dicho discurso musical diferentes roles que van desde el melódico, acompañante, hasta el solista-concertista.

Géneros musicales.

Dentro del TSCT el tiple es protagonista en diversidad de géneros y formatos instrumentales que guardan estrechas relaciones entre sí, tanto en los registros, estructura melódica y rítmica, conformación instrumental, formas de improvisación, como en los recursos expresivos y estilo vocal. Su canto es primordialmente al unísono, juegan con elementos de transposición, escalas pentatónicas, modos rítmicos, repetición de estructuras musicales rítmicas, melódicas y armónicas, ostinatos, y es en esencia música de conjunto con arreglos musicales divididos por secciones (Brown & Jordania, 2013).

Entre los ritmos o géneros musicales más representativos se pueden encontrar:

El torbellino: Género musical que además de llevar canto y poseer una estructura ritmo-armónica propia, que se mantiene de forma cíclica, es un ritmo interpretado principalmente por el tiple requinto. Se define como torbellino a “una estructuración poético musical en los moños, que alterna segmentos musicales con coplas recitadas” (Lambuley & Sossa, 2003, p. 15). Su núcleo referencia principal se hace a la provincia de Vélez en Santander, pero presenta un amplio desarrollo a lo largo y ancho del altiplano cundiboyacense. Presenta diferentes formas, pero la más común es aquella que alterna una sección vocal con canto *a capella* y acompañamiento musical escaso o inexistente, junto a un segundo segmento 100% instrumental.

La Carranga: la música carranga, o carranguera, es uno de los fenómenos más representativos de la cultura campesina emergente en el Altiplano Cundiboyacense, ha ampliado su radio de acción e influencia de modo que en la actualidad se extiende a nivel nacional por los departamentos de Boyacá, los Santanderes, Cundinamarca, Tolima, los Llanos, Antioquia y el Eje Cafetero.

Como género, la música carranguera se ha venido consolidando paulatinamente dentro de las músicas populares a nivel regional y nacional, siendo una forma de ver la vida a través del arte popular y de la palabra (Sánchez y Acosta, 2008). A su vez ha sido pregonera de la vida y la alegría de la gente campesina, relacionando en sus letras la cotidianidad, los ritos, las creencias, las circunstancias y condiciones de vida individual y colectiva de la región, entre otras, como reflejo de la realidad y de la condición humana (Sánchez & Acosta, 2008).

La Rumba criolla: La rumba criolla es un ritmo alegre cundiboyacense nacido en un periodo de importantes cambios en las formas de creación, producción y difusión musical en Colombia, marcadas por llegada al país de los primeros músicos profesionales y con ellos el auge de los compositores de la música nacional; la importancia de la industria musical y la influencia de las políticas culturales que permearon la época (Rodríguez, 2016).

Su origen está en la rumba cubana, a la cual los maestros Emilio Sierra y Milcíades Garavito Wheeler introducen una serie de modificaciones instrumentales y melódicas dándole un sabor fiestero colombiano, con presencia de algunos ritmos similares a un bambuco acelerado, convirtiéndola así en el ritmo obligado para amenizar las fiestas de la alta sociedad bogotana y del resto del país.

En cuanto a su instrumentación, la rumba criolla se ejecuta comúnmente con un formato instrumental que incluye bandola, tiple, guitarra, tambora, puerca, cucharas, etc. En materia

rítmica se encuentran en un compás simple binario de 2/4, diferente del 6/8 habitual en el bambuco.

La Guabina: La guabina es un aire folklórico-tradicional de ascendencia europea que ha sido adaptado de diversas formas en cada región donde se ha interpretado, de modo que aún cuando el ritmo es común, en cada departamento la guabina adquiere una melodía especial. Sus ritmos provienen de los departamentos de Santander, Boyacá, Tolima, Huila y antiguamente de Antioquia, y es allí donde, a través de sus letras, toma presencia dentro de las emociones de cada pueblo.

Ejemplo de ello puede ser el festival en honor a la guabina y al torbellino que se realiza anualmente en la región de Vélez, Santander (León, 2001). Dentro de su organología se encuentran el tiple y el requinto, la guitarra, la bandola y el chucho o guache, como los instrumentos tradicionales con los cuales se interpretan las guabinas. Como señala Gómez (2013), a nivel técnico, sus frases y células rítmicas son téticas, pero también dentro de sus composiciones se encuentran melodías agógicas y a diferencia del pasillo no tiene una célula rítmica característica para los fines de frase, por lo que generalmente estos finales son libres.

El pasillo: El pasillo colombiano, que se caracterizó durante las primeras décadas del siglo XIX por la influencia de movimientos culturales originarios de Europa, tiene su origen en las músicas de salón de los siglos XVIII y XIX, se desarrolla a partir de la difusión de los vales europeos y nacionales en Santafé de Bogotá y adquiere su estructuración y consolidación hasta finales del siglo XIX, gracias a los valiosos aportes de Pedro Morales Pino.

Acerca de su nombre, son diversas las versiones pero el concepto más repetido afirma que el nombre se derivaría de la manera de dar pequeños pasos o “pasillos” por sus bailadores (León, 2001).

En el ámbito netamente musical, el pasillo posee una métrica característica en $\frac{3}{4}$ y sus letras, en la mayoría de los casos, hacen alusión al campo, a la naturaleza y a la guerra como medio de conciencia ciudadana. “Los elementos melódicos del pasillo son variados y libres de acuerdo a cada compositor, pero se reconocen elementos que ya hacen parte del lenguaje característico de este género, como los cromatismos al inicio de frase, o como elemento motivico construido generalmente por 2, 4 u 8 compases” (Ministerio de Cultura, 2006).

El Bambuco: Su origen, que es netamente popular, guarda relación con los grupos campesinos, mestizos, negros e indígenas, razón por la cual fue elegido por representar a la totalidad de la población y simbolizar identidad. Miñana (2000), producto de sus investigaciones, plantea que las referencias más antiguas en torno a éste género se encontraron al sur de Colombia y datan de comienzos del siglo XIX, de donde sugiere se expandió a nivel nacional, e incluso a territorio ecuatoriano y peruano.

De igual manera, este autor señala que el bambuco era utilizado ya desde las guerras de independencia de Simón Bolívar, por ser música vigorosa y por poseer fuerza y expresividad rítmica y melódica necesaria en las batallas, a la vez que dicha música servía como símbolo de identidad “criolla”, por estar asociado a la clase popular (no exclusivamente a los afrodescendientes) y diferenciarse del “sabor español”.

La Nueva Música Colombiana: (NMC) es un movimiento musical que se basa en la adaptación por parte de músicos “académicos”⁴, de las raíces y tradición de la música folklórica con nuevos matices armónicos y sonoridades contemporáneas fuertemente influenciadas por el jazz y el blues (Chaverro et al., 2010; Ochoa, 2011).

Los jóvenes músicos, intérpretes y productores de este género, intentan rescatar los ritmos tradicionales y populares, propios de las diferentes regiones del país, generando una sonoridad diferente y experimental, que busca reafirmar una identidad nacional y propone una alternativa musical más virtuosa, lejos de las músicas comerciales, como forma de resistencia cultural. Es entonces, como señala Santamaría (2006), una marcada tendencia entre los músicos jóvenes por recuperar y reinterpretar las músicas locales.

2.4.2.1. Formatos instrumentales.

A continuación se describirán, breve y puntualmente, las diferentes agrupaciones a través de las cuales el tiple colombiano circula, dentro del TSCT.

El grupo carranguero o de música campesina: Como manifiestan Herrera (2011) y Rojas (2016), la agrupación carranguera es un conjunto representativo de la zona centro-oriente del país, en los departamentos de Boyacá, Norte de Santander, Santander y Cundinamarca. Está conformada por la guacharaca, instrumento de percusión menor común en varias de las agrupaciones folklórico-tradicionales de Colombia, el/la cantante, siendo en este caso común el

⁴ Es decir, aquellos músicos formados en conservatorio, ya no los campesinos o músicos empíricos.

uso de 2 voces (diferentes melodías) principalmente en los estribillos (coros) o finales de frase, y tres instrumentos de cuerda (cordófonos): guitarra y tiple, como acompañantes ritmo-armónicos y el tiple requinto, como instrumento melódico (ver imagen 5). A este formato básico, típico o tradicional, se le puede adicionar el bajo eléctrico, aunque no es muy común ni propio del formato típico/tradicional.



Imagen 5. El grupo de carranga o carranguero (tomado de <http://bogota-capital.doplim.com.co/grupo-carranguero-nevado-amp-son-evento-y-serenatas-id-425642.html>)

Trio típico: Como exponen Londoño & Tobón (2004), el repertorio es en su mayoría música tradicional de la región Andina (pasillo, bambuco, vals, torbellino, guabina, danza, chotis, entre otros). Está conformada por tres instrumentos de cuerda pulsada (cordófonos) a saber: la bandola (de 12 o 16 cuerdas, tenor o bajo), quien suele ser el instrumento melódico o solista, el tiple, instrumento acompañante (ritmo-armónico) y la guitarra, quien cumple las funciones de bajo-acompañamiento; sin embargo la melodía viene alternándose (sobre todo en los últimos 10 años) en juegos melódicos con la guitarra y el tiple. La imagen 6 muestra el formato de trio típico colombiano.



Imagen 6. Trio típico colombiano (tomado de <http://www.banrepcultural.org/blog/sala-de-conciertos-biblioteca-luis-ngel-arango/entre-nos-un-laboratorio-musical-del-tr-o-t-pico>)

Estudiantina u orquesta típica de cuerdas: Casas (2015) sustenta que estas agrupaciones corresponden a un formato de frecuente uso en diversos sectores sociales y asegura que fue este el primer conjunto instrumental que llevó por primera vez la música andina colombiana al salón de conciertos. Su repertorio varía entre la interpretación de aires de moda como el bolero, el son, el tango y pasodobles, con preferencia por los aires centroandinos de lo que se llamó la “música nacional” (pasillo, bambuco, vals, torbellino, guabina, danza, chotis).

Está conformado por tiples (divididos en 2 voces), guitarras, bandolas tenores y bajo (divididas hasta en 4 voces diferentes), y pequeña percusión menor, junto a la inclusión de flautas traveseras, arpa y contrabajo. También es común la adaptación de repertorio de orquesta a este formato instrumental (García, 2013).

Las estudiantinas se destacan por poseer una gran capacidad sonora y armónica, y representan para la música andina colombiana lo que la orquesta de cuerdas sinfónicas para la música clásica. En la imagen 7 se puede apreciar la conformación instrumental y la distribución de los instrumentos en el escenario. De izquierda a derecha en las filas de adelante se ubican los

tiples (1º, 2º y/o 3º), las bandolas (1ª, 2ª y 3ª) y las guitarras (1ª, 2ª y 3ª), y en la última fila se ubica la percusión (determinada e indeterminada), el arpa y el cuatro.



Imagen 7. Instrumentos que conforman la estudiantina típica colombiana y su disposición en el escenario (tomado de http://colombiafolcronica.blogspot.com.es/2011_10_01_archive.html)

El tiple solista: Gracias al desarrollo de la técnica e interpretación, y a que la composición hecha específicamente para el tiple es cada vez mayor, se puede hablar hoy en día de un importante formato: el del tiple solista, donde éste cumple todos los roles tanto como instrumento melódico como de acompañamiento, lo cual, como señala Amador (2015, p.13), demanda diferentes facetas y tipos de solistas:

- **Solista melódico con acompañamiento:** el tiple lleva la melodía y un instrumento armónico le acompaña (ver Imagen 8).
- **Solista como integrante de un grupo de cámara:** sucede en agrupaciones en donde a medida que se desarrolla el discurso musical cada instrumento va demostrando su faceta como solista, dependiendo de las necesidades del arreglista y las capacidades del instrumentista (ver Imagen 9).
- **Solista como instrumentista:** el tiple lleva la melodía y el acompañamiento, en el cual se debe llevar a cabo un discurso musical completo de manera autónoma (ver Imagen 10).



Imagen 8. El tiple melódico con acompañamiento (tomado de <http://hmongbuy.net/video/4V91Ftu51A8>)



Imagen 9. El tiple solista en grupo de cámara (tomado de <https://nicolasfaesmicheloud.com/fotos/nefm-invitado-internacional-de-vii-festival-nacional-de-tiple-solista-bogota-colombia/>)



Imagen 10. El tiple solista como instrumentista (tomado de <http://eltiplecolombiano.blogspot.com.co/2010/11/sorpresa-es-la-palabra-que-define-por.html> /)

Grupo de torbellino: En esta agrupación se interpretan esencialmente músicas de torbellino. Su formato instrumental está integrado por requinto andino (instrumento melódico) y el tiple acompañante, que para el caso del formato de solo 2 triples también puede asumir el rol melódico, acompañados eventualmente por instrumentos de percusión menor: el chucho como el guache, las cucharas, los quiribillos, esterillas y las maracas (ver Imagen 11).



Imagen 11. Formato instrumental de torbellino (tomado de <https://www.slideshare.net/hertoma/introduccion-a-la-musica-andina-parte-1>)

Dueto vocal-instrumental: Comúnmente, como se puede observar en la imagen 12, este formato instrumental está integrado por un tiple, quien realiza los punteos y secciones melódicas en las introducciones e interludios de las obras, y una guitarra marcante, quien cumple el rol de acompañante como instrumento armónico, pero es también usual su conformación por 2 tiples. Entre su repertorio, que es siempre a 2 voces (casi siempre 2 voces masculinas, pero con incursión de voces femeninas durante las últimas décadas), se interpretan bambucos, pasillos, danzas, valeses, entre otros.



Imagen 12. Dueto vocal-instrumental (tomado de <https://elpregonerodeldarien.blogspot.com.co/2017/08/gopar-matrimonio-musical-indisoluble.html>).

A modo de síntesis, los tipos de formatos instrumentales existentes en el TSCT se pueden ver en la imagen 13, en ella se describe para cada uno de los formatos las generalidades tanto instrumentales y de géneros musicales, como de las formas dancísticas.

FORMATO	GÉNEROS	BASE RITMO-PERCUSIVA	BASE RITMO ARMÓNICA	DESEMPEÑO MELÓDICO	DESEMPEÑO VOCAL	DESEMPEÑO IMPROVISATORIO	ZONA DE INFLUENCIA SUBREGIÓN	MÚSICA -TEXTO	FORMAS DANZARIAS
DUETO VOCAL INSTRUMENTAL	Bambuco, pasillo, guabina, danza, vals (cantados)		Tiple y guitarra rítmica o marcante.	Bandola, guitarra, guitarra requinto o puntera, tiple, voces en dueto.	Voces en dueto		1, 2, 5 Centros urbanos.	Forma canción. Estrofas-Coro.	
TRÍO INSTRUMENTAL ANDINO	Bambuco, pasillo, guabina, danza, torbellino, danza.		Tiple, guitarra.	Bandola		Líneas instrumentales escritas en partitura.	1, 2, 5 Centros urbanos.		*1
ESTUDIANTINA	Bambuco, pasillo, guabina, danza, torbellino. (instrumentales)	Percusión menor: raspa, cucharas, chucho, esterilla (opcionales)	Tiple, guitarra, contrabajo.	Bandolas, tiple, guitarras (a una o dos partes).		Líneas instrumentales escritas en partitura	1, 2, 5. Centros urbanos.	Músicas instrumentales únicamente. Eventualmente se presenta la propuesta de cantante (s) o coro acompañados por este formato.	*1
GRUPO DE TORBELLINO	Torbellino instrumental, torbellino cantado, cantas de guabina.	Chucho o alfandoque, cucharas, carraca, quiribillos, zambumbia, guache, esterilla.	Antes Tiple en Bb, ahora en Bb o C.	Requinto y tiple. Antes en Bb. Ahora en Bb o C. Antiguamente capador, flauta de pico.	Voces en dueto	Requinto, tiple y eventualmente instrumentos de percusión.	3, 4, 5.	Coplas o <i>cantas</i> en torbellino cantado Coplas "a capella" en cantas de guabina. Coplas recitadas en los moños.	Formas coreográficas: La Manta, La Copa, Las Vueltas, El Tres, Los Moños, Mojigangas
GRUPO CARRANGUERO	Merengue, merengue joropeado, rumba, torbellino. Especies de los anteriores.	Guacharaca.	Tiple en Bb, Guitarra en C.	Requinto en Bb. Riolina o dulzaina.	Voz solista, coro	Eventualmente guacharaca, "bajeo" de la guitarra.	1, 3, 4, 5.	Formas octosilábicas, hexasilabas y endecasílabas.	Los géneros de este formato son danzados.
GRUPO CAMPESINO	Merengue campesino, merengue joropeado, géneros vallenatos, rancheras.	Guacharaca.	Guitarra marcante	Guitarra requinto o puntera.	Voz solista, coro.	Guitarra requinto.	4, 5, 6.	Forma canción.	Algunos géneros danzados.

Imagen 13. Los formatos instrumentales del territorio sonoro de la canta y el torbellino (Franco, Lambuley & Sossa, 2008, pag.10).

2.5 Educación Informal y contexto.

Para hablar de educación informal hay que tomar como referente la Ley general de educación, que en su artículo 43 (1994) dice: "Se considera educación informal a todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados". (LEY 43/1994, p.30).

Teniendo este referente en la educación informal, y al hablar de tradiciones y costumbres, se incluye el proceso de enseñanza y aprendizaje del tiple requinto.

De la misma forma, Lambuley & Sossa (2008), en su trabajo de investigación, ratifican este acontecimiento:

Así como encontramos una escuela en una casa de la Cultura que cuenta con el apoyo de la institucionalidad municipal, podemos encontrar a un músico reconocido en su entorno local generando procesos formativos en su propia casa al invitar a niños y niñas a aprender, a la manera de la tradición oral, el toque del torbellino, por ejemplo (Lambuley & Sossa, 2008, p.5)

Estas músicas se apropian y circulan en diferentes lugares del casco urbano o de las veredas de los municipios, en las casas de familia, en los corredores de las casas campesinas, en el campo, en espacios comunitarios de fiesta y reunión (Lambuley & Sossa, 2008, p.16).

Este claro ejemplo da cuenta de que la educación informal del género musical torbellino se da de manera libre en cualquier espacio físico y también formal, pero la importancia aquí es el generar procesos formativos, y que los niños y niñas aprendan de manera espontánea. En concordancia con lo anterior, Arango (2008) indica que:

Es muy común que en los espacios familiares y barriales no se reconozca ningún tipo de "metodología" de aprendizaje. Además de la falta de reconocimiento de estos lugares como "escuelas de música", los mecanismos pedagógicos internos se vuelven invisibles también, porque se aprende haciendo (...) Mirar atentamente al músico preferido es el primer paso: niños que apenas saben caminar observan con cuidado cada movimiento de manos en los instrumentos, y después, una vez las manos logran soportar el peso de los platillos, del bombo o de un instrumento de viento, hay que lanzarse a tocar (...) (Arango, 2008, p. 4).

De la misma forma Homs (2001) expone que la educación informal tiene aquí el sentido de:

Un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente «escolarizada (p. 27).

Ahora bien, un claro ejemplo de la gran diferencia entre el aprendizaje escolar y aprendizaje informal productivo lo sostiene Kemmis (1993):

Si el aprendizaje del conocimiento y de las destrezas para la producción tiene lugar en el contexto de la producción, la relación entre el conocimiento, las destrezas y los procesos de producción es evidente de por sí. Pero, en cuanto se decide que este aprendizaje debe realizarse en otro lugar (por ejemplo en una escuela), aparte del contexto de producción aparecen dos problemas: Primero de la descontextualización del conocimiento y de las destrezas en relación con el contexto de producción y, segundo, el problema de la recontextualización del conocimiento y de las destrezas en la vida y en el trabajo, en el marco del aprendizaje (p. 39).

Capítulo 3

Metodología

3.1 Planteamiento de la investigación y método

Este proyecto de investigación es de orden cualitativo. Esta metodología se basa en la identificación y estructuración de patrones y en la descripción e interpretación de los datos recogidos en el estudio, que suelen ser de tipo narrativo o textual, que, como señala Aróstegui (2004), no busca dar "respuestas correctas" ni explicar los fenómenos, sino interpretarlos. En este sentido, se considera la recopilación de información verbal como referente subjetivo, es decir que a través de este proceso se reconoce en la subjetividad que las ideologías, las identidades, los juicios, los prejuicios y los elementos de la cultura impregnan los propósitos (Aróstegui, 2004), siendo estos elementos los que determinarán la forma de proceder en cuanto a la estructura y desarrollo de la investigación.

En concordancia con estos planteamientos, Cárdenas (2012) agrega que este tipo de metodología tiene como objeto la caracterización del elemento de estudio, por lo cual debe tomar en cuenta sus diferentes aspectos o dimensiones.

Así, la finalidad está enfocada en seleccionar información pertinente para alcanzar los objetivos planteados y, posteriormente, dilucidar diferentes perspectivas con las cuales se intentará dar respuestas a la pregunta central de la investigación y proponer alternativas o soluciones a estas.

En este sentido, la metodología cualitativa, implementada en esta investigación, se acercará de forma descriptiva y analítica (Quintana & Montgomery, 2006) a la descripción de las prácticas educativas de una realidad concreta (Anguera, 2008), teniendo en cuenta sus diferentes interacciones, aspectos y dimensiones.

Como expone esta autora, bajo esta metodología de investigación la formulación de teoría se basa en los datos de dicha realidad y no partiendo de generalizaciones o conjeturas «a priori», por lo cual se reconocen diferentes enfoques cuyas diferencias fundamentales se enmarcan por los propósitos de la investigación y las opciones que adopte el investigador ontológica, epistemológica y metodológicamente (Fernández, 2013; Kohlbacher, 2006).

Para ello se ha optado por el estudio de caso que, como señalan Miñana, Toro, & Mahecha (2012), consiste en un proceso etnográfico de contacto y relación interpersonal más cercano con el objeto de estudio, que permite describir en detalle las situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y manifestaciones de una población específica (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) que, como infieren Bonilla (2006) y Martínez (2007), en éste tipo de investigación se analiza, desarrolla y describe la información a partir de diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos, como podrían ser la observación participante y no participante, el trabajo documental, el registro audiovisual, las notas de campo, entre otros.

De éste modo, la presente investigación, centrada en la experiencia de algunos artistas formadores de tiple colombiano en el territorio de la canta y el torbellino, con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, utiliza como instrumentos de recolección de datos la entrevista semi-estructurada y las notas de campo. De acuerdo con Rivera & Carriço (2015), la entrevista será idónea para entender de un modo más profundo las formas de apropiación musical y, en general, la información de carácter más cualitativo, mientras que las notas de campo serán utilizadas para registrar los aspectos que se consideran relevantes dentro de la descripción, argumentación e interpretación de los datos obtenidos a partir de las entrevistas o registros de audio y video (Martínez, 2007, en Rivera & Carriço, 2015).

De conformidad con lo anterior, como complemento a las entrevistas, y con apoyo de un proceso de observación plasmado en las notas de campo, se elaborarán tres narraciones que dan cuenta de algunos rasgos en las historias de vida personal y artística de los maestros, a partir de un diseño narrativo, entendido como “historias de participantes relatadas o proyectadas y registradas en diversos medios que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente” (Hernández, 2011, p.487-488).

3.1.1. Participantes.

Teniendo como finalidad el propósito de describir las prácticas de enseñanza y aprendizaje del tiple colombiano, a partir de la experiencia de los maestros-artistas, se ha realizado un primer contacto e invitación a participar de la investigación a tres intérpretes y formadores del tiple colombiano, como instrumento melódico-armónico acompañante y solista en los departamentos de Boyacá y Cundinamarca.

A continuación se describen las principales características artísticas y contextuales por las cuales se definió este grupo específico de formadores.

Tabla 1. *Perfil de los maestros tiplistas*

Nombre del maestro	Edad	Género	Territorio sonoro y geográfico donde enseña	Nivel de formación
Jaidier Orjuela Pérez	44	M	Cota, Cundinamarca	Actualmente adelanta sus estudios para optar el título de Maestro en Música, pregrado de la U Distrital en el marco del Plan de profesionalización del Ministerio de Cultura.
Eduardo Villarreal Velázquez	64	M	Tinjacá, Boyacá	Cursó 6 años de estudios de Medicina en la U Nacional.
Alirio Ariza Betancour	61	M	Ubaté, Cundinamarca	Ingeniero Agrónomo, Licenciado en Música. U Pedagógica Nacional, plan de profesionalización (2016) del Ministerio de Cultura

3.1.2. Contexto geográfico.

Como se ha descrito anteriormente, el TSCT es el espacio geopolítico donde toma acción la presente investigación, corresponde a los departamentos del centro oriente andino colombiano (Cundinamarca, Boyacá, Santander y Norte de Santander), siendo 30 los municipios que lo conforman (PNMC, 2009). Sin embargo, es pertinente enunciar el contexto territorial de los tres Maestros-artistas que fueron seleccionados para la presente investigación, quienes viven y realizan su quehacer artístico específicamente en Cundinamarca, en los municipios de Ubaté, Cota y en Boyacá en el municipio de Tinjacá (ver imágenes 14, 15, 16 y 17).

A su vez, es de tener en cuenta la experticia del investigador al situar la investigación en el departamento de Cundinamarca gracias a su importancia cultural y de procesos de formación musical, en referencia a la Red de escuelas de música tradicional.

Departamento de Boyacá

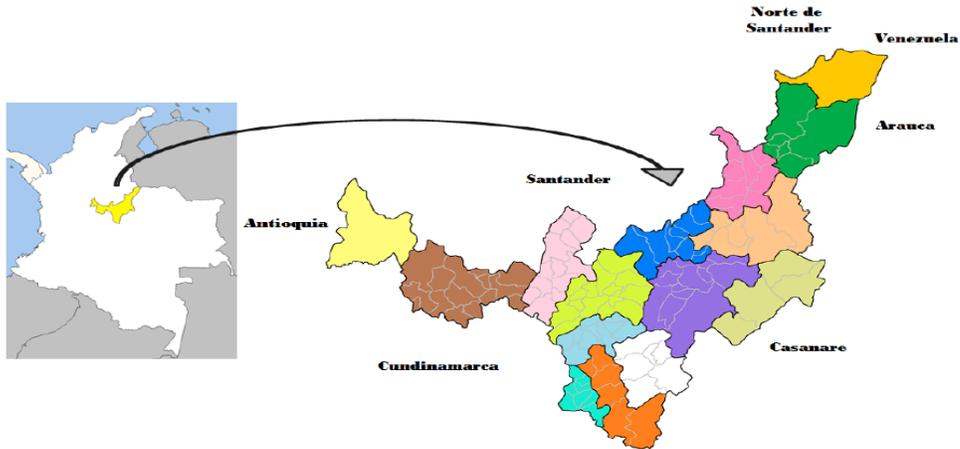


Imagen 14. Mapa político del departamento de Boyacá, tomado de (www.boyaca.gov.co/)

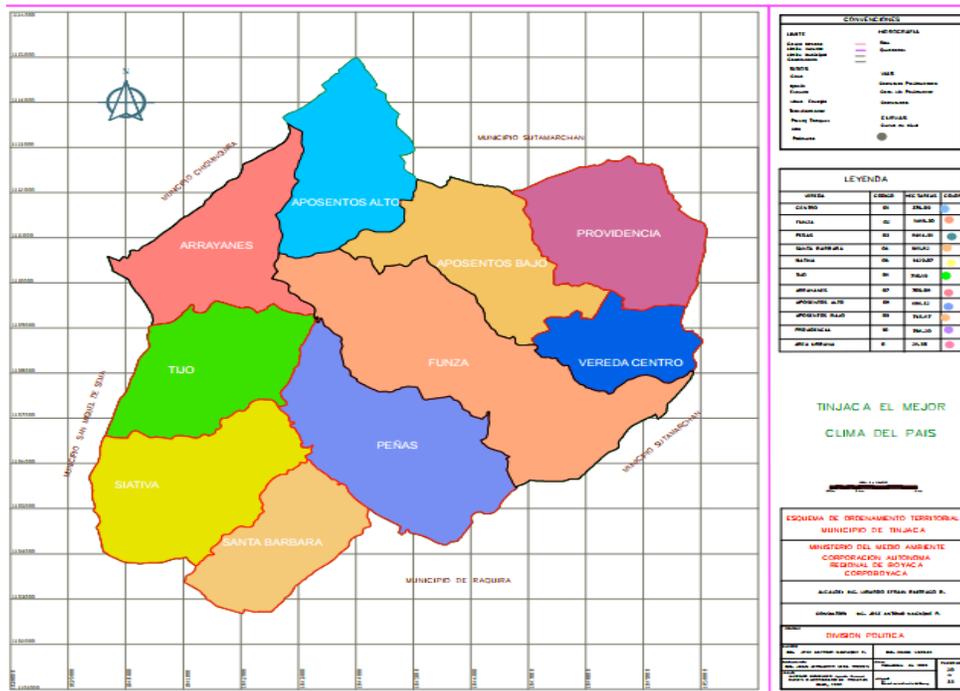


Imagen 15. Mapa político del municipio de Tinjacá, tomado de (www.tinjaca-boyaca.gov.co/)



Imagen 18. Mapa político del municipio de Ubaté, tomado de (www.ubate-cundinamarca.gov.co/)

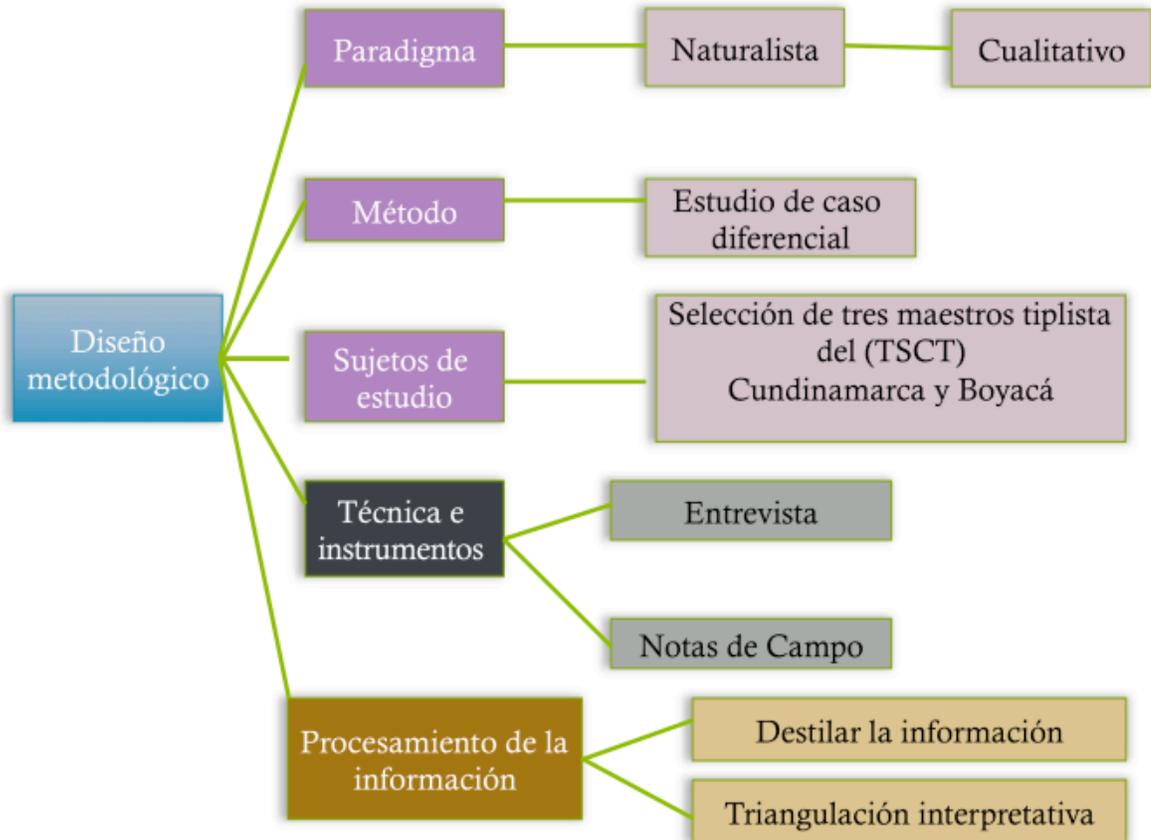
3.1.3. Técnica de recolección de datos.

Como método de recolección de datos se utiliza un modelo de entrevista semi-estructurada, a partir de una serie de preguntas que buscan capturar las interpretaciones de los informantes respecto al objeto de estudio (Fernández, 2013; Larenas & Díaz, 2012).

Adicionalmente, como apoyo a las entrevistas, se usan las notas y los registros de campo, los cuales describen reflexiones y aportes para el posterior análisis y procesamiento de la información (Cano y Opazo 2014).

- Notas de campo (NC) entendidas como el instrumento que facilita la compilación de la totalidad de anotaciones con relación a los maestros participantes. Tienen un carácter descriptivo y mantiene neutralidad en la información que allí se consigna. Un ejemplo de notas de campo se puede ver en el Anexo 1.
- Registros de campo: compuestos por videos, grabaciones y fotografías que se realizan en las visitas como parte del proceso metodológico.

La gráfica a continuación (gráfica 1), resume y da cuenta de la estructura general del apartado metodológico.



Gráfica 1. Estructura del marco metodológico.

3.1.3.1. Instrumento.

Luego de un proceso amplio y consciente en cuanto a la búsqueda y revisión bibliográfica que soporta cada uno de los componentes estructurales de la entrevista, en la totalidad de sus preguntas, se procedió al diseño y validación de la misma por parte de un panel de 4 expertos, quienes como músicos e investigadores certificaron su calidad y pertinencia. A continuación se puede ver el modelo de entrevista que se envió a validación de expertos, junto con los distintos referentes teóricos que sustentan cada apartado.

Igualmente, continuo a la tabla de evaluación del jurado y, tras el debido ajuste y correcciones de fondo y/o forma indicadas por los expertos, se presenta el modelo final de la entrevista que fue aplicada a los tres maestros tiplistas del territorio sonoro de la canta y el torbellino.

3.1.3.1.1. Instrumento de validación de entrevista.

Este instrumento está construido con el rigor académico del maestrante, en concordancia con los planteamientos de la Universidad Antonio Nariño, Facultad de Educación, para optar por el título de Magister en Educación.

La entrevista semi-estructurada está elaborada para aplicar en dos momentos, la lectura y validación será realizada por un panel de expertos, quienes son a su vez maestros e instrumentistas reconocidos en Colombia con una trayectoria importante en la academia en diferentes universidades y espacios de construcción de saberes musicales así como investigadores, compositores e intérpretes de los géneros musicales nacionales.

Título de la tesis:

Prácticas de enseñanza y aprendizaje tradicional del tiple colombiano en tres maestros artistas del territorio sonoro de la canta y el torbellino.

Objetivo General:

Comprender las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje en tres maestros artistas del tiple colombiano, para contribuir en la documentación de éstos procesos en el territorio sonoro de la canta y el torbellino.

Objetivos Específicos:

- Narrar los aspectos socio-culturales y económicos más relevantes en el entorno de vida de los maestros tiplistas participantes y el contexto donde actualmente ejercen su oficio de enseñanza en la tradición.
- Identificar atributos relevantes que inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje del tiple.
- Interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple en la tradición, que se evidencian en las prácticas instrumentales de los maestros artistas del tiple.

Para llevar a cabo el procedimiento de validación es importante tener en cuenta la siguiente información:

- ✓ Pertinencia del cuestionario en relación con el título y los objetivos de la investigación de la tesis.
- ✓ Presentación del cuestionario de preguntas con la argumentación de cada uno de los objetivos.
- ✓ Para efectos de la validación al final de cada grupo de preguntas usted podrá responder si el diseño del cuestionario es: coherente, incoherente, observación.
- ✓ Finalmente se puede aprobar, o no, la estructura general del instrumento para su posterior aplicación en el ejercicio investigativo.

ENTREVISTA # 1

ORIGEN, APRENDIZAJE Y CARACTERIZACIÓN

1 PARTE

En éste primer momento se relaciona el primer objetivo específico: recabar información general del maestro artista, relacionando aspectos como: la actividad económica, instrumentos que interpreta y caracterización general.

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario (Olarte, 2016 & Rodríguez, 2017).

- Nombre completo:
- Edad:
- Lugar y fecha de nacimiento:
- Nivel de escolaridad:
- Instrumentos que interpreta:
- Años de experiencia interpretando el tiple:
- Años de experiencia enseñando a interpretar el tiple:
- La música le aporta económicamente para la subsistencia:
- La enseñanza del tiple, le aporta económicamente para la subsistencia:
- si la respuesta es afirmativa explique brevemente:
- ¿Tiene algún tipo de contrato con alguna entidad producto de su conocimiento como músico interprete o formador: _____ con cuál?
- Galardones, premios o reconocimientos que usted quiera mencionar:

Primera parte

Coherente _____ Incoherente _____

Observación: _____

2 PARTE

Las siguientes preguntas están orientadas a obtener algunos rasgos en particular, cumpliendo con los objetivos específicos dos y tres, la segunda parte enfatiza las categorías origen y aprendizaje de los maestros.

- Respecto al momento histórico, contexto y motivaciones que llevaron al entrevistado a un proceso de aprendizaje en el tiple.
- Obtener una descripción que proporcione información de las narrativas esenciales.

- Indaga sobre algunas historias o rudimentos que se puedan aportar por cuenta del entrevistado, respecto al proceso de aprendizaje del antecesor musical del entrevistado (El maestro del maestro).

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario: Arango, 2008; Arenas, 2010; Arévalo, 2001; Franco, Lambuley & Sosa, 2008; Herrera, 2011 & Maldonado, 2014.

ORIGEN

- Recuerda usted ¿Qué edad tenía cuando empezó a practicar el tiple? (lugar, personas)
- Bueno, quisiera usted contarme, ¿cómo se dieron las cosas para que aprendiera a tocar el tiple?
- ¿Aprendió a tocar otro instrumento musical antes que el tiple? En caso afirmativo ¿Cuénteme cómo fue eso?

Contexto

- ¿En qué lugar aprendió a tocar el tiple? (Contexto espacio físico, ubicación geográfica)
- ¿Cuál era la música y los instrumentos que eran parte de lugar en que usted vivía cuando aprendió?

Maestro del maestro

- ¿Quién le enseñó? O ¿de quiénes aprendió a tocar el tiple?
- Recuerda usted, ¿de dónde era oriundo el maestro que le enseñó a tocar tiple? ¿Su edad? ¿Sus actividades? ¿De qué vivía?
- Recuerda alguna historia o sabe usted algo respecto a: ¿cómo aprendió a tocar ese primer maestro el tiple? ¿Con quién? ¿Recuerda la época o el año?
- ¿Por qué se destacaba el maestro o la persona que le enseñó a tocar el tiple?

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario: Cárdenas & Montes, 2009; Donoso, 2009; Giddings, 2008; Hewit & Allan, 2013; Lebler, 2007; Rodríguez, 2017 y Vigotsky, 1995.

FORMAS DE TRANSMISIÓN

- Podría usted contarme de esas enseñanzas (de la manera como usted aprendió a tocar,) ¿cómo le enseñaban?
- ¿Las clases eran individuales o en conjunto?

- ¿Las clases las hacían con otros instrumentos? (Guitarra, guachara, charrasca, otro)
- ¿De quién era el tiple o instrumento?
- ¿En qué momentos practicaba?
- ¿Tenía una rutina de estudio o de forma de practicar específica?
- De las enseñanzas, ¿qué era lo más importante que se debía tener en cuenta a la hora de estudiar o practicar el tiple?
- Recuerda usted, cuando estaba aprendiendo ¿Qué fue lo más fácil o lo primero que aprendió?
- ¿Qué era lo que le costaba más trabajo? Y ¿cómo pudo superar esas dificultades?

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario: Mariko, 2010; Santafé, 2016; Zerull, 2006; Zuluaga, 1988.

DISCIPLINAR

- Cuénteme, ¿qué tipo de música aprendió a interpretar en el tiple?
Técnico
- ¿De qué manera, o cómo eran los ejercicios en las manos, se empleaban elementos cómo? (plectro, uña larga, uñeta)
- ¿Se realizaban algunas escalas o ejercicios, o solo se tocaban canciones ¿(de las más fáciles a las más complejas, otra forma)
Emocional
- ¿La forma de cómo se toca el tiple, puede cambiar dependiendo de los sentimientos o emociones o sucesos de la vida?
Biológico
- ¿Es necesario cumplir con alguna condición especial de la conformación anatómica (del cuerpo, de las manos, de la voz, otra que considere) para interpretar el tiple?
Espiritual
- ¿Recuerda usted si existía o existe alguna creencia, algún ritual especial, religioso, místico o familiar que se debe tener en cuenta para poder interpretar el tiple o enseñarlo?
- ¿tiene usted algún ritual de carácter, religioso, místico, familiar, que se debe tener en cuenta para poder interpretar el tiple o enseñarlo?

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario: Herrera, 2011; Rodríguez, 2017 & Zuluaga 1999.

TRÁNSITOS

- ¿Desde entonces hasta el día de hoy ha tocado y enseñado el tiple?
- Cuénteme, ¿Qué ha sucedido en su labor como tiplista después de que aprendió las primeras melodías y canciones? ¿Qué ha pasado después de esos primeros años de aprendizaje?

Segunda parte:

Coherente _____ incoherente _____

Observación: _____

ENTREVISTA # 2

ENSEÑANZA, FORMAS DE TRANSMISIÓN

Las siguientes preguntas están orientadas a obtener algunos rasgos en particular cumpliendo con los objetivos específicos dos y tres, la tercera parte enfatiza en las categorías: transmisión y enseñanza.

PARTE TRES:

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario: Arenas 2010; Corvalán et al, 2005; Giddings 2008; Harnish, 2004; Harnish 2004; Jenkis 2011 & Wright & Kanellopoulos, 2010.

Hablemos de las formas en que usted enseña a tocar el tiple:

- Cuénteme ¿Cómo enseña a los niños que están interesados, pero no tienen ninguna experiencia en procesos de formación musical instrumental?
- ¿Cómo enseña a los niños que ya tienen experiencias en formación musical instrumental?
- Cuénteme ¿cómo enseña a los adultos que están interesados, pero no tienen ninguna

experiencia en procesos de formación musical instrumental?

- Si se evidencia en su actual proceso de formación) ¿Cómo enseña a los adultos que ya tienen experiencias en formación musical instrumental?
- ¿Las clases que usted orienta son individuales o en conjunto?
- ¿Para la enseñanza del tiple emplea otros instrumentos? (antes, durante, después) ¿Por qué...?
- ¿Los instrumentos que emplean para las clases son de los estudiantes de la institución, otras opciones?
- ¿Cuáles son las rutinas de estudio de los estudiantes, que considera necesarias para el aprendizaje del tiple?
- De las enseñanzas que usted imparte ¿qué es lo más importante que se debe tener en cuenta a la hora de estudiar o practicar el tiple?
- ¿Cuáles son los mayores aciertos que usted identifica en su proceso de enseñanza para tocar el tiple?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que usted identifica en su proceso de enseñanza del tiple? ¿cómo ha resuelto estas dificultades?
- ¿En el proceso se retoman prácticas autodidactas o recursos de audio, otros?

Referentes bibliográficos enunciados en el marco teórico que soportan la construcción del cuestionario: Pérez, 1996; Santafé 2016 & Zuluaga, 1988.

DISCIPLINAR

- Cuénteme, ¿Qué tipo de música aprendió a interpretar en el tiple?
Técnico
- ¿De qué manera, o cómo son los ejercicios en las manos, se empleaban elementos como plectro, uña larga, uñeta, otro?
- ¿Se realizan algunas escalas o ejercicios? ¿solo se tocan canciones de las fáciles a las más complejas? ¿existe otra forma)?
Emocional
- ¿La forma de cómo se toca el tiple, puede cambiar dependiendo de los sentimientos o emociones o sucesos de la vida?
Biológico

- ¿Es necesario cumplir con alguna condición especial de la conformación anatómica (del cuerpo, de las manos, de la voz, otra que considere) para interpretar el tiple?

Espiritual

- ¿Recuerda usted si existía o existe alguna creencia, algún ritual especial, religioso, místico, familiar que se debe tener en cuenta para poder interpretar el tiple o enseñarlo?
- ¿tiene usted algún ritual de carácter, religioso, místico, familiar, que se debe tener en cuenta para poder interpretar el tiple o enseñarlo?

Tercera parte:

Coherente _____ incoherente _____

Observación: _____

CON RESPECTO A LA GENERALIDAD DEL INSTRUMENTO

APROBADO _____ NO APROBADO _____

OBSERVACIÓN GENERAL:

Reseña académica y perfil profesional del evaluador:

Nombre completo: _____

Cédula de ciudadanía: _____

Firma: _____

A continuación, se relacionan los nombres de los maestros que participaron como evaluadores del instrumento:

- Maestro Carlos Guzmán. Director del programa de música de la Universidad INCCA.
- Maestro Gilberto Martínez. Docente del programa de Licenciatura en Educación Artística con énfasis en danza y teatro de la Universidad Antonio Nariño (UAN). Cuenta con más de 40 años de experiencia en la investigación y ejecución de músicas tradicionales.
- Maestro Paulo Triviño. Docente de la Universidad Central. Magíster en Bandola Andina colombiana. Galardonado en múltiples concursos de música andina colombiana.
- Maestra Yuly Rodríguez. Magíster en Educación musical por la Universidad de Granada, España. Doctoranda en ciencias de la educación, Universidad de Granada.

En la Tabla 2 se pueden apreciar los resultados de la validación por expertos del instrumento, donde se ratifica la aprobación y pertinencia en la elaboración de las preguntas de la entrevista semi-estructurada y su correspondiente sustento teórico en cada una de las temáticas planteadas dentro de las tres partes del instrumento (para ver las evaluaciones de cada experto se puede consultar el anexo 2).

Tabla 2.

Resultados del proceso de validación del instrumento para la recolección de datos.

Nombre del maestro experto	Entrevista Primera parte (caracterización)	Entrevista Segunda parte (Origen, aprendizaje)	Entrevista Tercera parte (enseñanza, transmisión)	Aprobó / No Aprobó	Observaciones
Carlos Guzmán	X	X	X	Aprobó	
Paulo Triviño	X	X	X	Aprobó	
Yuly Rodríguez	X	X	X	Aprobó	
Gilberto Martínez	X	X	X	Aprobó	

3.1.3.1.2. *Guion final de la entrevista semi-estructurada.*

Así mismo, se muestran a continuación las preguntas contenidas en el guion formal de entrevista.

Preguntas guion de entrevista

Origen, aprendizaje y caracterización

1 PARTE: En éste primer momento se relaciona el primer objetivo específico: recabar información general del maestro artista, relacionando aspectos como: la actividad económica, instrumentos que interpreta y caracterización general.

P1. Nombre completo

P2. Edad

P3. Lugar y fecha de nacimiento

P4. Nivel de escolaridad

P5. Instrumentos que interpreta

P6. Años de experiencia interpretando el tiple:

P7. Años de experiencia enseñando a interpretar el tiple:

P8. ¿La música le aporta económicamente para la subsistencia?:

P9. ¿La enseñanza del tiple le aporta económicamente para la subsistencia?:

Si la respuesta es afirmativa explique brevemente: ¿Tiene algún tipo de contrato con alguna entidad producto de su conocimiento como músico interprete o formador?: _____ ¿con cuál?

P10. Galardones, premios o reconocimientos que usted quiera mencionar

2 PARTE: Las siguientes preguntas están orientadas a obtener algunos rasgos en particular, cumpliendo con los objetivos específicos dos y tres, la segunda parte enfatiza las categorías origen y aprendizaje de los maestros.

Respecto al momento histórico, contexto y motivaciones que llevaron al entrevistado a un proceso de aprendizaje en el tiple.

Obtener una descripción que proporcione información de las narrativas esenciales

Indaga sobre algunas historias o rudimentos que se puedan aportar por cuenta del entrevistado, respecto al proceso de aprendizaje del antecesor musical del entrevistado (El maestro del maestro).

Origen

P11. Recuerda usted, ¿Qué edad tenía cuando empezó a practicar el tiple? (lugar, personas)

P12. Bueno, quisiera usted contarme ¿cómo se dieron las cosas para que aprendiera a tocar el tiple?

P13. ¿Aprendió a tocar otro instrumento musical antes que el tiple? En caso afirmativo ¿Cuénteme cómo fue eso?

Contexto

P14. ¿En qué lugar aprendió a tocar el tiple? (Contexto espacio físico, ubicación geográfica)

P15. ¿Cuál era la música y los instrumentos que eran parte de lugar en que usted vivía cuando aprendió?

Maestro del maestro

P16. ¿Quién le enseñó? O ¿de quiénes aprendió a tocar el tiple?

P17. Recuerda usted, ¿de dónde era oriundo el maestro que le enseñó a tocar tiple? ¿Su edad? ¿Sus actividades? ¿De qué vivía?

P18. Recuerda alguna historia o sabe usted algo respecto a: ¿cómo aprendió a tocar ese primer maestro el tiple? ¿Con quién? ¿Recuerda la época o el año?

P19. ¿Por qué se destacaba el maestro o la persona que le enseñó a tocar el tiple?

Enseñanza, formas de transmisión

3 PARTE: Las siguientes preguntas están orientadas a obtener algunos rasgos en particular cumpliendo con los objetivos específicos dos y tres, la tercera parte enfatiza en las categorías transmisión y enseñanza.

P20. Cuénteme ¿Cómo enseña a los niños que están interesados, pero no tienen ninguna experiencia en procesos de formación musical instrumental?

P21. ¿Cómo enseña a los niños que ya tienen experiencias en formación musical instrumental?

P22. Cuénteme ¿cómo enseña a los adultos que están interesados, pero no tienen ninguna experiencia en procesos de formación musical instrumental?

P23. (Si se evidencia en su actual proceso de formación) ¿Cómo enseña a los adultos que ya tienen experiencias en formación musical instrumental?

P24. ¿Las clases que usted orienta son individuales o en conjunto?

P25. ¿Para la enseñanza del tiple emplea otros instrumentos? (antes, durante, después) ¿Por qué?

P26. ¿Los instrumentos que emplean para las clases son de los estudiantes de la institución?, ¿otras opciones?

P27. ¿Cuáles son las rutinas de estudio de los estudiantes que considera necesarias para el aprendizaje del tiple?

P28. De las enseñanzas que usted imparte ¿qué es lo más importante que se debe tener en cuenta a la hora de estudiar o practicar el tiple?

P29. ¿Cuáles son los mayores aciertos que usted identifica en su proceso de enseñanza para tocar el tiple?

P30. ¿Cuáles son las mayores dificultades que usted identifica en su proceso de enseñanza del tiple? ¿Cómo ha resuelto estas dificultades?

P31. En el proceso se retoman

Disciplinar

P32. Cuénteme, ¿Qué tipo de música aprendió a interpretar en el tiple?

Técnico

P33. ¿De qué manera, o cómo son los ejercicios en las manos, se empleaban elementos como plectro, uña larga, uñeta, otro?

P34. ¿Se realizan algunas escalas o ejercicios? ¿Solo se tocan canciones de las fáciles a las más complejas? (¿Existe otra forma?)

Emocional

P35. La forma como se toca el tiple, ¿puede cambiar dependiendo de los sentimientos o emociones o sucesos de la vida?

Biológico

P36. ¿Es necesario cumplir con alguna condición especial de la conformación anatómica (del cuerpo, de las manos, de la voz, otra que considere) para interpretar el tiple?

Espiritual

P37. ¿Recuerda usted si existía o existe alguna creencia, algún ritual especial, religioso, místico, familiar que se debe tener en cuenta para poder interpretar el tiple o enseñarlo?

P38. ¿Tiene usted algún ritual de carácter, religioso, místico, familiar, que se debe tener en cuenta para poder interpretar el tiple o enseñarlo?

3.1.3.2. Procesamiento de datos:

El proceso se realizó desde la perspectiva del método *Destilar la información* propuesto por Vásquez (2013) del texto: “El Quehacer Docente”, el cual consiste en llevar a cabo un protocolo de estudio por etapas hasta llegar a la identificación de las categorías y subcategorías de análisis, las cuales emergen por tanto de la revisión, organización y re-lectura de la información, para dar con ello respuesta a los objetivos de la investigación. En este sentido se intervinieron las etapas del método en el siguiente orden procedimental (ver tabla 3).

Tabla 3

Etapas de análisis.

Etapa 1	Transcripción literal de entrevista con signos de puntuación
Etapa 2	Clasificación de relatos por criterios
Etapa 3	Asignación de categorías y subcategorías para cada estudio de caso
Etapa 4	Selección de recortes pertinentes por categorías y subcategorías
Etapa 5	Asignación de descriptores
Etapa 6	Listado y mezcla de descriptores
Etapa 7	Elaboración de campos semánticos
Etapa 8	Recuperación de la información
Etapa 9	Redacción del texto

3.1.3.2.1. *Etapa uno: transcripción literal de entrevista con signos de puntuación.*

En esta etapa se hicieron las transcripciones literales de las dos entrevistas de cada uno de los maestros participantes, para un total de 6 transcripciones.

A partir de ellas se establecieron convenciones que permiten organizar la información y facilitan su análisis. De este modo, cada entrevista (1 y 2), entrevistado, pregunta y respuesta aparece representada por una letra mayúscula, en el caso de estas dos últimas se acompañan del número secuencial de pregunta que aparece en el formato de la entrevista.

Es decir, para la primera entrevista se detalla la vocal (O) que corresponde al criterio Origen y para la segunda entrevista se utiliza la letra (T), que relaciona el criterio Transmisión. Para cada entrevistado se indica la letra (E) y el número 1-2-3 que relaciona a los Maestros. A su vez, las preguntas están señaladas con la letra (P) y las respuestas con una (R).

En la tabla 4 se pueden ver con mayor claridad cómo se asignan las convenciones para cada maestro por cada entrevista.

Tabla 4.

Asignación de códigos entrevistados y entrevistador

Maestro Entrevistado y Entrevistador	Entrevista parte uno y dos	Entrevista parte tres
Maestro Eduardo Villareal	OE1	TE1
Maestro Jaider Orjuela	OE2	TE2
Maestro Alirio Ariza	OE3	TE3
Entrevistador Edwin Rodríguez	OP	TP

Ejemplo de una transcripción: A continuación se presenta un pequeño fragmento de una transcripción. Para ver la totalidad de las transcripciones en los criterios de origen (O) y transmisión (T) remitirse al anexo 3.

TP5 Ok, las clases que usted orienta maestro, ¿Son individuales o en conjunto? y ¿Por qué?

TE2 R5 Generalmente en grupo, generalmente en grupo, pues porque así lo exige la casa de la cultura, donde trabajo, que entre otras cosas pues ya se les ha tratado de insinuar que las clases personalizadas bien sea para niños, para jóvenes, adultos y adulto mayor deben ser personalizadas, sobre todo cuando se trata del requinto, el tiple o la bandola, deben ser personalizadas, pero no lo aceptan, ehh, uno debe, debe tener un mínimo de doce (12), catorce (14), dieciséis (16) estudiantes por grupo.

En el anterior ejemplo se puede observar la pregunta número 5 (P5) de la segunda entrevista, correspondiente al criterio *Transmisión* (T), a la cual da respuesta el maestro Alirio Ariza (E2).

3.1.3.2.2. Etapa 2: clasificación de relatos por criterios.

Tras el proceso de transcripción de cada una de las entrevistas, se procedió a la clasificación por ficheros de cada una según los criterios Origen (O) y Transmisión (T).

En el ejemplo a continuación se pueden observar dos respuestas del criterio Origen (O) y otras dos del criterio Transmisión (T), ambos ejemplos correspondientes al Maestro Jaider, Entrevistado 1 (E1).

OE1R7: ¿Enseñando? Ehhh diez años, diez años llevo enseñando ya.

OE1R10: Ehh, yo he trabajado con alcaldías a través de las secretarías de cultura, y como profesor de, de tiple, formador de tiple, actualmente estoy en la alcaldía de Chocontá y haciendo ese trabajo y por eso me pagan, tengo un sueldo, me dan un sueldo por eso.

OE1R11: Sí, con la alcaldía de Chocontá.

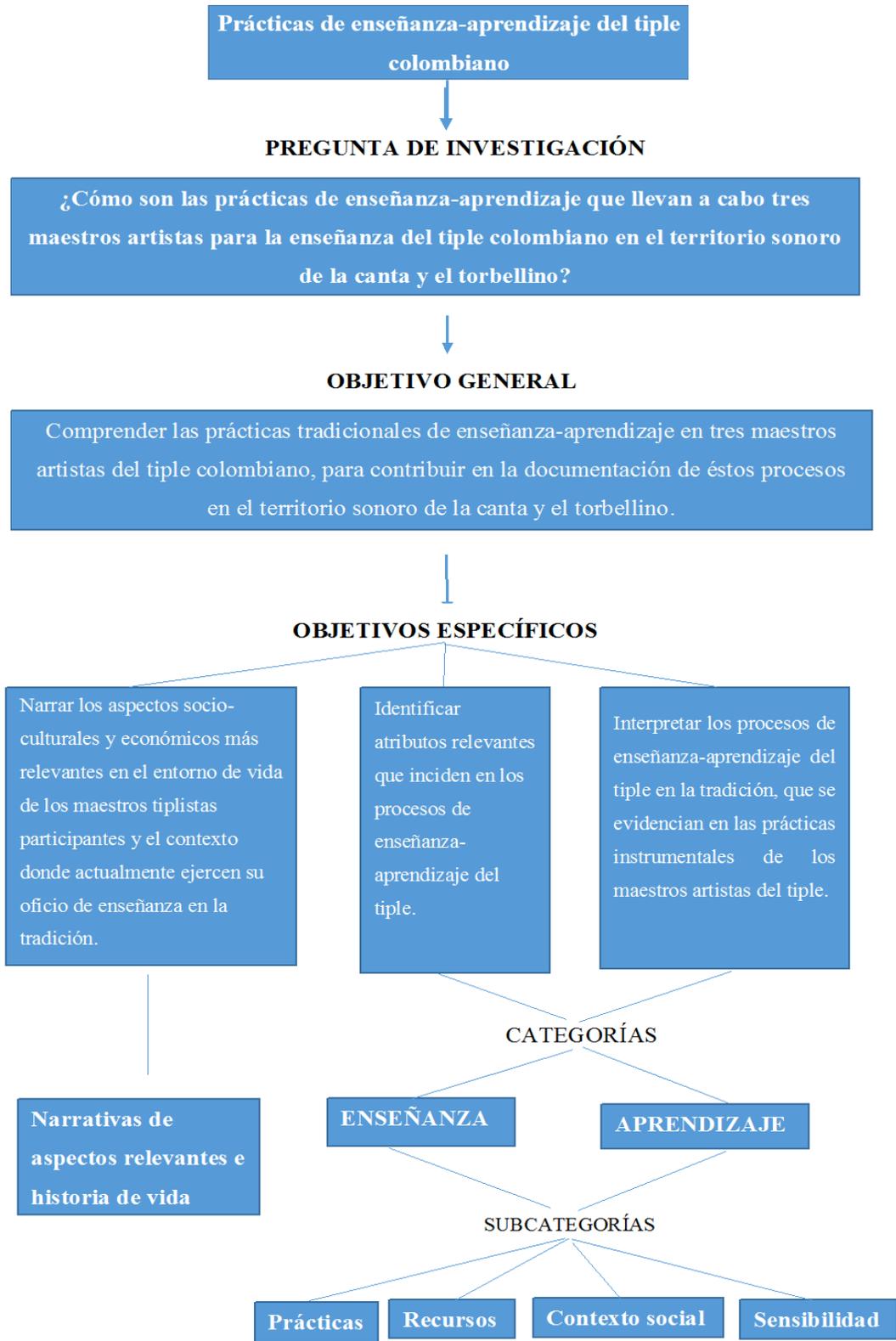
TE1R14: pero lo ideal nuestro es que esté toda la comunidad no importan las edades si no que estén involucrados...

TE1R10: sí, exacto, se apropian de, de su, del territorio y de la música que caracteriza el territorio y hacen como un vínculo ahí ellas mismas...

3.1.3.2.3. *Etapa 3: Asignación de categorías y subcategorías para cada estudio de caso.*

Teniendo en cuenta que la presente investigación se basa en la perspectiva del método *Destilar la información* (Vásquez, 2013), en el cual se desarrollan patrones de análisis de acuerdo con los propios datos, y donde las categorías emergen del mismo estudio, como significados y conceptualizaciones propias del diálogo e interacción constante entre la consulta bibliográfica realizada, la propia realidad estudiada y la experiencia, conocimiento y relación del investigador con el objeto de estudio, se han identificado como unidades de análisis de la presente investigación categorías y subcategorías muy puntuales y específicas que abarcan diferentes campos semánticos, como se puede observar en la etapa 7.

Recordando que en éste método las unidades de análisis dan cuenta y responden a los objetivos de la investigación, se ha diseñado el siguiente esquema (ver gráfica 2) para ubicar al lector en el sistema de análisis que sustenta la investigación.



Gráfica 2. Asignación de categorías y subcategorías

3.1.3.2.4. Etapa 4: selección de recortes pertinentes.

A partir del esquema de análisis identificado en la etapa anterior se procedió a clasificar la información por categorías y subcategorías. Dicha clasificación se realizó al tiempo con las citas del marco teórico que las soportan o contrastan, junto a observaciones y comentarios preliminares del investigador. Para ver la totalidad de los recortes y la forma en que dispuso la información se puede consultar el anexo 5.

A continuación se presentan recortes de algunos relatos en la categoría Enseñanza, subcategoría Recursos, Entrevistado: Maestro Eduardo Villareal (OE3).

Categoría: Enseñanza		
Subcategoría: Recursos		
Entrevistado 1	Bibliografía relacionada	Análisis del Investigador
<p>TE3R14: Mmmm no, no manejamos... Directamente aquí, no lo hacemos. En parte porque eemm... dependemos para esos recursos de la energía eléctrica y muchas veces falla. Es muy común que el domingo justamente no hay luz, entonces quedaríamos bloqueados...</p> <p>...Los niños, ellos sí los utilizan en su casa. Ellos consultan YouTube, eemm... tutoriales... eemm...</p>	<p>Harnish (2004) y Wright & Kanellopoulos (2010) (.....) en las prácticas tradicionales de enseñanza musical dicha imitación y proceso de</p>	<p>La energía eléctrica, cómo posibilita otros procesos.</p> <p>@Tecnologías de la comunicación, (recursos WEB YouTube)</p>

por internet pues se meten y buscan métodos y grabaciones y están mirando cómo ejecutan el instrumento...	aprendizaje se conoce como el “aprendizaje de oído” y consiste en la imitación auditiva y visual de los códigos del lenguaje musical que acompañan tanto a una partitura como a una grabación o músico intérprete.	
---	--	--

3.1.3.2.5. *Etapa 5: asignación de descriptores.*

Los descriptores son una sigla que se asigna a cada respuesta dada por los entrevistados y que identifica una categoría o idea central, se utilizan para facilitar posteriormente el proceso de análisis.

Se enuncia en negrilla indicando el nombre de la categoría y la letra inicial de la subcategoría (como se muestra en la tabla 4). Para ver la totalidad de asignación de descriptores por cada una de las 6 entrevistas remitirse al anexo 4.

Tabla 5

Asignación de descriptores

DESCRIPTOR	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
<i>Enseñanza r</i>	Enseñanza	Recursos
<i>Enseñanza p</i>		Prácticas
<i>Enseñanza c</i>		Contexto social
<i>Enseñanza s</i>		Sensibilidad
<i>Aprendizaje r</i>	Aprendizaje	Recursos
<i>Aprendizaje p</i>		Prácticas
<i>Aprendizaje c</i>		Contexto social
<i>Aprendizaje s</i>		Sensibilidad

EIR39: No nada, nada porque el tiple pues en ese momento era enseñado por un campesino y yo pues también nací en el Tolima, en el campo, viví mucho tiempo en el campo.

Aprendizaje c, ehh nosotros no teníamos, tocábamos el tiple como con las manos, como estaban, si estaban llenas de tierra tocábamos con las manos llenas de tierra, si estaban untadas de guarapo, con las manos untadas de guarapo, entonces no pensábamos en, en, como de pronto se piensa ahorita que para tocar tiple se deben tener las uñas largas o hacer el aplatillado, o no, de hecho yo toco mis instrumentos con las uñas cortas, con la uña larga no puedo, me toca siempre bajarme las uñas, entonces no había ningún elemento más que las yemas prácticamente para tocar. Aprendizaje p.

3.1.3.2.6. Etapa 6: listado y mezcla de descriptores.

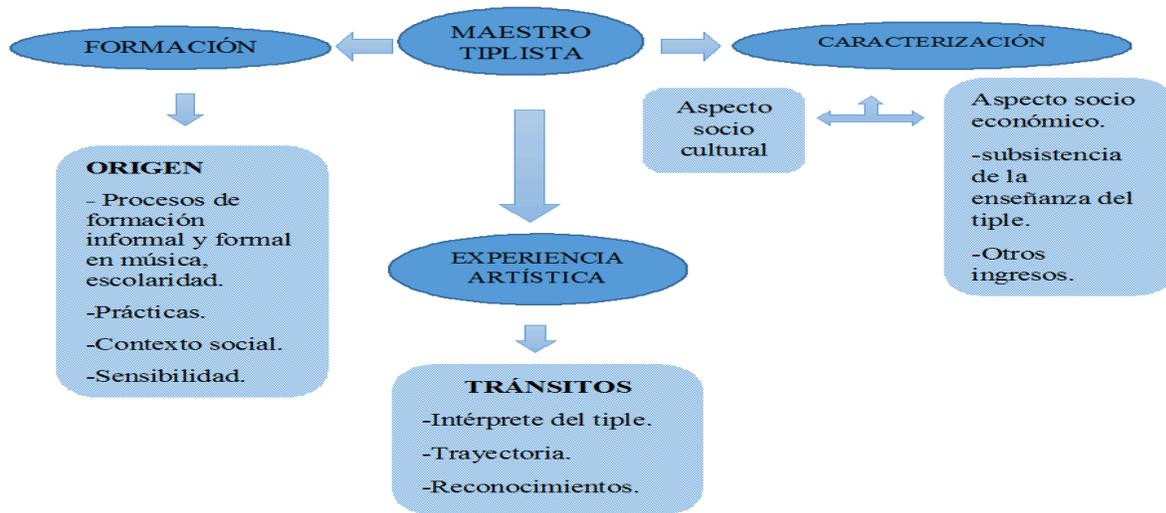
A partir de la asignación de los descriptores de la etapa 5 se seleccionaron los recortes pertinentes y posteriormente se organizaron dentro de un cuadro según la categoría y sub categoría. En el anexo 5 se puede observar la mezcla de todos los recortes entre sí y el cuadro que se realizó por cada maestro entrevistado.

3.1.3.2.7. Etapa 7: campos semánticos.

Los campos semánticos representan los conceptos generales e identifican la estructura de la investigación. A partir de los primeros hallazgos y aproximaciones se establecieron categorías de primer y segundo que dieran cuenta de la subordinación entre ellas desde la relación y diferenciación semántica. En las imagen a continuación (imagen 19) se pueden observar los campos semánticos que sustentan la investigación.

CAMPOS SEMANTICOS

1. Maestro tiplista



1. Prácticas de enseñanza en la Tradición



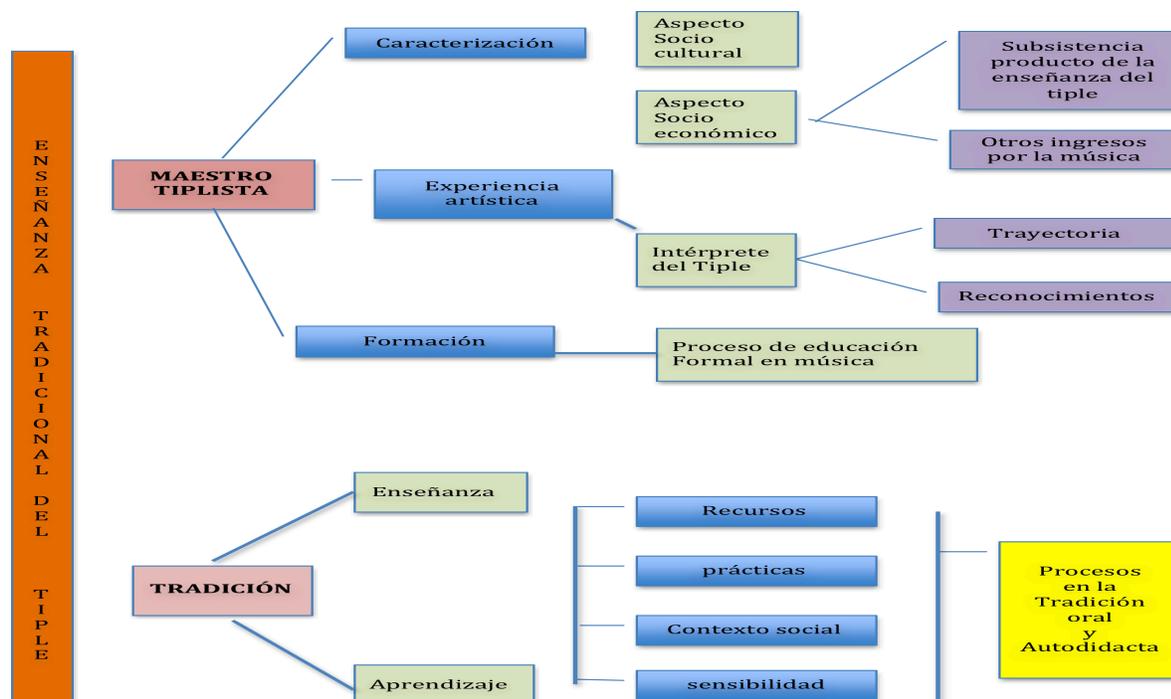
2. Atributos relevantes en las prácticas



Imagen 19. Campos semánticos.

3.1.3.2.8. Etapa 8: Recuperación de la información a partir de las primeras categorías resultado del análisis.

A partir de los campos semánticos, y teniendo siempre presente los “códigos previos que acompañan los relatos” (Vásquez, 2013, p. 210), se elaboró un cuadro categorial. Este ejercicio tuvo como fin consolidar las categorías de primer y segundo orden a partir de los datos recolectados, permitiendo al investigador dar cuenta de la relación y diferenciación semántica. Finalmente se pueden observar y evidenciar los primeros hallazgos y aproximaciones en la gráfica 3.



Gráfica 3. Cuadro Categorial. Fuente: elaboración propia.

3.1.3.2.9. Etapa 9: Redacción del texto.

Esta última etapa corresponde al relato de los hallazgos y se puede encontrar en el siguiente capítulo (ver capítulo de resultados).

Capítulo 4

Resultados

El presente capítulo parte de un diseño narrativo que da cuenta de algunos rasgos presentes en las historias de vida personal y artística de cada uno de los maestros participantes a partir de la selección de recortes en la entrevista sección uno (Origen) y otros recortes pertinentes en la sección dos. Se entiende como relato aquellas historias que describen un evento o un conjunto de eventos conectados cronológicamente. De igual manera se describen apuntes soportados en las notas de campo (NC).

Posteriormente se presenta el proceso de análisis de acuerdo con las categorías establecidas en el capítulo anterior. El análisis se realiza con base en el método de triangulación interpretativa propuesto por De Tezanos (2001), con el propósito de establecer relaciones de sentido entre las voces de los entrevistados, los referentes teóricos y la experiencia del investigador.

4.1 Descripción narrativa de la caracterización de los maestros tiplistas

4.1.1. Narrativa Maestro Jaider Orjuela.

OE1R21 *Mi papá aprendió de mi abuelo, viendo a mi abuelo, eso fue en el Tolima, en los campos del Tolima, en el Líbano, es una zona muy montañosa, donde tenían difícil acceso a, al pueblo, pues, por las distancias. Eh, y mi abuelo tenía unos amigos con los que hacía música en la vereda el Sirpe y ahí fue que mi papá, fue como el mismo ejemplo, el mismo proceso, viendo a mi abuelo tocar, le fue gustando y fue aprendiendo y para ellos era más difícil, ellos tenían que hacer recorridos muy largos, bajar hasta el río, volver a subir por la otra montaña para llegar a tocar con los otros músicos y así aprender.*

Jaidier Orjuela Flórez nació en el Líbano Tolima el 11 de junio de 1973, tiene ahora 44 años. Su vida ha estado marcada por la música. El maestro es poseedor de un saber tradicional que le ha sido heredado, perteneciendo a la cuarta generación de una familia de tiplistas y músicos andinos de la región tolimense.

Y así sucedió, igual que la descripción del relato (origen) que encabeza este escrito, el maestro aprendió de su padre. Ya no eran los montañas del Líbano (OE1R19) el suceso se trasladó a la ciudad de Bogotá donde vivía cuando era un niño, pero la forma como le fue transmitido el saber; los géneros musicales que llegaron a su oído y que despertaron su interés, acontecieron de forma natural de la misma manera. Su padre era integrante de un dueto tradicional y los ensayos se hacían en su casa, entonces entre bambucos, pasillos y canciones del repertorio popular de los duetos Tolimenses: Silva y Villalba, Garzón y Collazos, el joven de 11 años empezaba a recibir el legado musical de la familia.

Al término de su bachillerato se dedicó a trabajar en el sector industrial en fábricas y otros oficios, allí conoció a quien fuera su esposa y la madre de sus tres hijos. El rol de padre y trabajador lo alejó por varios años de su pasión por la música, sin embargo nunca dejó el tiple, entonces esporádicamente integraba agrupaciones en los formatos: dueto (con su padre), trio o carranguero para asistir a fiestas, serenatas y reuniones a las que era invitado e interpretaba el tiple y cantaba. A la par, en esta época de su vida, empezó a incursionar en lo que más adelante se convertiría en su labor, el maestro Jaidier aprovechaba el tiempo libre para transmitir a su hijo mayor las formas básicas de acompañamientos ritmo armónicos en el tiple y, de esta manera, nuevamente al sonar de rajaleñas, pasillos y guabinas, una partecita de la tradición musical del Tolima grande, aquella que el bisabuelo Orjuela predicó, se avivaba en las noches frías de la capital, esta vez con un nuevo heredero. La quinta generación empezaba a recibir los saberes.

Para el 2007 el maestro se inscribió en los programas de formación en músicas tradicionales de Colombia de la Academia Luis A. Calvo, programa de la Universidad Distrital en la ciudad de Bogotá. Era difícil porque aún trabajaba en el sector industrial, sin embargo, motivado por las clases y el contacto con la música, esta vez desde la academia, decidió seguir adelante el nuevo proceso que derivó en un giro inesperado en su vida. De los contactos en este lugar conoció personas que le permitieron llegar a trabajar como profesor de música y esto, naturalmente, cambio su vida drásticamente.

Su nuevo trabajo lo llevó a ubicarse en el municipio de Cota - Cundinamarca, lugar donde inició sus labores como maestro de tiple y director en grupos de música tradicional andina colombiana, es allí donde nace la escuela de música itinerante. Este proyecto fue creado cuando aún trabajaba para la administración municipal, sin embargo, actualmente, por temas políticos, no pudo continuar con los procesos de la casa de cultura, decisión que no fue obstáculo para continuar sus procesos comunitarios en las veredas del municipio donde se ha ganado el cariño y reconocimiento de los cotenses producto de los significativos triunfos que ha obtenido, gracias a la perseverancia y amor en la transmisión de los saberes tradicionales a los niños y jóvenes de la región.

Todo este trabajo lo llevó a obtener recientemente el primer puesto del concurso Rey Requito Carranguero del municipio de Cota, uno de los concursos más importantes para este instrumento en el país, y lo más significativo es saber que sus integrantes son jóvenes formados por él en la escuela de música itinerante, entre otros reconocimientos en festivales y concursos de música campesina o carranguera del TSCT.

Otro aspecto importante en la historia reciente del maestro consiste en el reconocimiento a la experiencia y trabajo en música tradicional. Gracias a esto fue seleccionado para hacer parte del programa de música de la universidad Distrital, en el marco de la política pública de profesionalización de saberes en las artes del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC 2010) del Ministerio de Cultura. Actualmente cursa último semestre del pregrado en la facultad de artes ASAB en la Universidad Distrital y trabaja como maestro de tiple en la casa de cultura del municipio de Chocontá, adicional a estas actividades es formador voluntario de la escuela itinerante en las veredas: La Moya y La Esperanza en el municipio de Cota y es tiplista de la agrupación Carranguera Nova.

4.1.2. Narrativa Maestro Alirio Ariza.

“...Mi tío Pablo tocaba el requinto, mi tío Segundo tocaba el tiple y mi mamá era cantadora guabinera, lo hacía a dueto con mi tío Pablo. Hacían primera, segunda voz. Y eso era, era muy lindo escucharlos” (OE2R13).

El maestro Alirio Ariza Betancourt nació el 3 de abril de 1957 en Puente Nacional, Santander, es decir, tiene 61 años a la fecha del desarrollo de esta investigación. El lugar donde la vida le destinó su curso guarda sin duda una historia completamente ligada a la tradición del tiple. Como él mismo afirma en la entrevista (origen) “nací en una familia de tocadores, cantadores guabineros...”, el maestro Ariza heredó la tradición del torbellino y de las cantas guabineras de la provincia de Vélez, donde la música estaba a la orden del día.

La historia se remonta a la infancia del maestro cuando visitaba la casa de su “Nonita”, término empleado para referirse cariñosamente a las abuelas en el territorio de Santander. En estas visitas tuvo la oportunidad de escuchar a sus tíos tocando el tiple. Ellos eran labriegos cultivadores de caña pero en sus trayectos por las rutas comerciales de la panela, y otros productos, aprendieron a tocar el tiple, a partir de la imitación y la memorización de aires tradicionales torbellineros que eran interpretados por hombres comerciantes de la provincia con los que tenía una relación comercial, y fue allí donde nació en él un gusto que le acompañaría toda la vida. En una ocasión el pequeño Alirio tuvo la oportunidad de tomar el tiple e interpretó la rumba Mariquiteña en medio de una reunión familiar; todos se sorprendieron, pues nadie sabía que sin permiso, y en complicidad de su “nona”, él practicaba esa melodía, desde entonces el tío Pablo se convertiría en su primer maestro.

El joven tiplista creció en los campos de su natal pueblo y entre los 7 y los 12 años continuó su proceso de aprendizaje en las visitas que cada vez se hacían más frecuentes a casa del tío Pablo (OE2R28). Corría el año 69 cuando junto a sus padres se mudaron a la población de Chía en el departamento de Cundinamarca. En este lugar nadie conocía de triples, asevera el maestro, y su contacto con la música fue con la aparición de la guitarra, instrumento que pudo comprar y aprender en compañía de algunos compañeros de trabajo que interpretaban música vallenata y cantos de la tradición campesina del territorio de Valle de Tenza.

A la edad de 19 años se fue al cuartel para prestar allí su servicio militar obligatorio, de aquella experiencia comenta el maestro: “a mí me fue muy bien en el ejército porque la guitarra fue a prestar servicio, no yo”. Cabe anotar que hay otro aspecto, entre tantos que cobran importancia, y es la necesidad que sintió de volver a la raíz, es decir, volver al tiple, entonces en la ciudad de Bogotá compró un requinto al luthier Eusebio Suta (OE2R43) y desde entonces volvió a la interpretación de este instrumento junto con sus compañeros en el municipio de Chía.

En esta etapa conformó distintas agrupaciones de música tradicional en los diferentes géneros andinos colombianos. En estos formatos participó y fue galardonado en concursos y festivales de música campesina, en modalidad instrumental, dueto y vocal. Entre otros ocupó primer, segundo y tercer puesto en los “Festivales de Tuta” Boyacá, “Encuentro Nacional Príncipes de la Canción” en Ibagué Tolima, en Mariquita, “Festival Nacional Mangostino de oro”, entre otros (OE2R11).

La perseverancia que acompaña la vida de este artista le llevó a vincularse con los procesos de formación en el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) en el año 2001. Posteriormente, gracias a un programa del ministerio de cultura, opta y recibe el título de licenciado en música de la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2015. Para el mismo año en que comenzó el proceso de profesionalización inicia su actividad como maestro en la casa de cultura del municipio de Tenjo y, posteriormente, ejerció su labor como formador en tiple y música tradicional en diferentes casas de cultura del departamento de Cundinamarca, en los municipios de Pandi, San Bernardo, Ubaté y Chía, los dos últimos son los lugares donde labora actualmente.

Para el año 2003, y hasta el 2007 (OE2R44), aprende a tocar un instrumento para él conocido, pero en el que no había incursionado en su interpretación: la bandola andina colombiana. En este logro él reconoce el valioso aporte de la fundación nueva cultura y a los maestros que acompañaron este proceso del PNMC que derivaron en el programa de profesionalización de la UPN.

Otro rasgo no menos importante e interesante en la vida del maestro Alirio corresponde a su estudio como Ingeniero agrícola, profesión en la cual desarrolla aún asesorías. Se ha casado dos veces y de estas relaciones le acompañan cinco hijos y una hermosa nieta, en palabras santandereanas ya es un “Nono”. Vive actualmente en la ciudad de Chía junto a su esposa y sigue siendo un gestor e intérprete del tiple requinto, el cual piensa heredar a su nieta de la misma forma como él llegó a sus manos, para conservar así la tradición que a su vez heredó de su familia, particularmente de sus tíos. Relata el maestro que a la fecha tienen alrededor de 83 y 86 años respectivamente, habitan el mismo territorio de Puente Nacional y aún son sembradores y torbellineros.

Del tiple viejo de la finca, se puede decir que cayó del clavo donde reposaba y lastimosamente acabó su función, dejando en la memoria de quienes departieron junto a él un

caudal de sentimientos, melodías, cantas y canciones del ayer que permanecen hoy en la memoria y en las manos de quien le tomara sin permiso alguna vez, sin saber que ese instante iba a cambiar para siempre la historia de Alirio Ariza.

4.1.3. Narrativa Maestro Eduardo Villareal.

El maestro Eduardo Villarreal Velázquez nació el primero de agosto de 1953 en Bogotá, Colombia, tiene 64 años de edad, cumplidos a la fecha de realización de esta investigación. Desde niño se interesó por la música, cuando a escondidas tomaba la guitarra de la casa y de manera intuitiva, libre y espontánea jugaba con sus cuerdas, hasta que su madre vio en el joven muchacho de 9 años un talento especial que quiso cultivar comprándole una guitarra y contratando los servicios de un profesor particular, que para el caso era un familiar muy cercano, una prima concertista de guitarra clásica de quien aprendió los primeros rudimentos sin mayores logros, debido a su falta de disciplina como asevera el maestro en la entrevista (Origen).

Luego de terminar sus estudios de secundaria, el joven Eduardo ingresa a la Universidad Nacional para realizar estudios profesionales en medicina, para ese entonces entre los 20 y 22 años sintió la necesidad de retomar sus estudios de guitarra y así mejorar las destrezas que de manera autodidacta había trabajado, de esta manera llegó a tomar alrededor de cinco clases con el maestro Gentil Montaña en la ciudad de Bogotá y, nuevamente debido a la falta de disciplina, dejó las clases, aunque en palabras del maestro “le enseñó muchísimo” (OE3R16) y en adelante continuó su proceso de manera autodidacta.

Luego de su paso por la carrera de medicina se internó con la comunidad Kogui en la Sierra Nevada de Santa Marta, donde se conectó con la tierra y las costumbres ancestrales. De vuelta en el altiplano, para el año 1985, llegó a tierras boyacenses y allí echó raíces, siendo éste el lugar donde ha vivido con su familia desde entonces. Para esta época conoció el tiple y el tiple requinto, debido a la popularidad que tomaba para esos días en las emisoras locales y en la región la música de los maestros Jorge Velosa y el requinto de Javier Moreno, de igual manera las interpretaciones de Jorge Ariza, entre otros (OE3R20). Fue hasta entonces cuando decide comprar un tiple en compañía de su compadre y amigo, quien más tarde se convertiría en el tiplista de su agrupación Campo Sonoro (OE3R49).

De esta manera, en compañía del amigo Ángel María, y motivado por la sonoridad del tiple y el uso de los instrumentos tecnológicos de la época, emprende su trayecto como

instrumentista, particularmente en la interpretación del tiple requinto. Su aprendizaje fue autodidacta, se valió de sus conocimientos en la guitarra, del oído y la buena memoria para lograr, a punta de ganas, ser un intérprete del tiple, particularmente el tiple requinto.

De esta manera comenzó a ser reconocido en el territorio como un músico destacado y en compañía de sus compañeros de la agrupación amenizaban eventos familiares, fiestas veredales y eran contratados por las alcaldías para fiestas patronales, llegando a grabar un disco y participando en festivales y concursos donde obtuvieron algunos premios como músicos de aires campesinos y cultores del género carranguero.

Avanzando en el tiempo, este maestro lleva hoy alrededor de 33 años tocando el tiple y 7 años enseñando a los niños y adultos de su territorio en la escuela de la vereda de Santa Bárbara, municipio de Tinjacá, donde los días domingos se reúnen un grupo cercano a 20 estudiantes entre niños, jóvenes y adultos, quienes viven en veredas colindantes de los municipios de Tinjacá, San Miguel de Sema y Ráquira, en el departamento de Boyacá. Uno de los aspectos más relevantes del contexto socio-cultural es que la mayoría de los estudiantes asistentes son de vocación campesina, llevan una vida arraigada a las labores del campo en un sector que está a una hora y veinte minutos a pie por una trocha amplia que conduce al casco urbano, con paisajes contrastantes entre el rojo arcilla de sus tierras y el verde de la copa de los árboles y la vegetación en general que, sin ser protuberante, matiza el paisaje que se puede observar (ver nota de campo uno NC.1).

El maestro Eduardo obtiene parte de su sustento de la tierra de la vocación agrícola, sin tener un pensamiento de explotación agroindustrial, mejor aún, se provee de ella en lo necesario, manteniendo de esta manera un sano equilibrio con el “monte”, propio de su sencillez y pensamiento naturalista. Por otra parte, desde hace algunos años realiza contratos con el municipio y con la secretaría de cultura de la gobernación, para financiar su escuela de música campesina veredal y para desarrollar el festival “Convite cuna carranguera”, que para el año 2018 llegará a su versión décimo primera.

Respecto a los galardones o premios sobresalientes por su labor artística, el Maestro, en su sencillez, propia de su estirpe, no comentó mayor cosa en la entrevista, sin embargo, como cultor y gestor de la tradición de un territorio, el Convite Cuna Carranguera del municipio de Tinjacá es su mayor acierto, él es su fundador. Este evento es un festival en el cual durante tres días se presentan en tarima los mejores intérpretes de este género como: Velosa, Rolling Ruanas,

Los doctores, entre otros, de igual manera agrupaciones en proceso de formación, estas son escuelas de música campesina en municipios aledaños. De esta manera niños y jóvenes, entre ellos sus estudiantes y sus mejores requintistas, al igual que adultos y personas mayores, bailan y cantan al son de merengues y rumbas campesinas.

Definitivamente este evento es reconocido como uno de los espacios de circulación de la música campesina y de la tradición cundiboyacense y santandereana más importantes, no solo para estas regiones sino para el país, aunque como él mismo afirma *“Es una ayuda; no da para sobrevivir o subsistir con lo que yo gano con la música, pero es una ayudita”*.

Por todo lo anterior se puede entender que la historia de vida del maestro Villareal es memorable para su comunidad en el municipio de Tinjacá, su trabajo como gestor cultural, su incansable esfuerzo para avivar la música tradicional, junto con la sonoridad del tiple en el contexto de la música campesina y su amor por la transmisión de este saber tradicional a las nuevas generaciones, contrastan perfectamente con su estilo de vida, sencillez y humanidad, dejando un legado en sus estudiantes, familiares y todos los músicos que hacen parte del TSCT.

4.2 Método de triangulación

Dentro de la triangulación interpretativa se reconocen las posturas frente a un objeto de estudio determinado, por lo cual el análisis, las teorías, la realidad descrita por los entrevistados y la experiencia del investigador son perspectivas imprescindibles para un correcto análisis (De Tezanos, 2001).

Este proceso sugiere develar los saberes desconocidos, es decir, a partir de la identificación de patrones y la validación de la información obtenida, se requiere verificar los hallazgos, organizar sistemáticamente el análisis y por último cruzar los datos para así potenciar mucho más la triangulación. Dentro del método de triangulación interpretativa se lleva a cabo un análisis hermenéutico, herramienta fundamental que puede ampliar el campo de visión, conjugando el diálogo entre investigador, realidad y teoría. El ejercicio hermenéutico le otorga a la interpretación la re-significación de las categorías y el desarrollo se configura a lo largo de la descripción.

Sistematización y contrastación de la información

La información suministrada por los maestros tiplistas seleccionados en esta investigación se contrastó con base en los referentes teóricos de: la tradición, la enseñanza tradicional del tiple y, en específico, con las prácticas de enseñanza artística musical. Con las convergencias y divergencias encontradas se propicia un diálogo intertextual que facilita y posibilita la explicación de los hallazgos realizados por el investigador.

Así, identificadas las categorías a partir del proceso realizado en cada una de las etapas de análisis del método *Destilar la Información* (Vásquez, 2013), se dio inicio a la recuperación de la información, descripción, organización y redacción de la misma. En esta medida, por cada uno de los casos estudiados, se dispuso entrelazar la información con las observaciones mediadas a través de la experiencia personal del investigador como maestro y músico. Teniendo en cuenta que la pretensión de esta investigación no es un estudio de caso comparativo, se procede a realizar el ejercicio de triangulación de manera individual, relacionando para ello los hallazgos más importantes de cada caso.

Finalmente, las relaciones causales corresponden a los patrones que el investigador ha querido inferirle para dar significación en contexto, con esto se quiere decir que se puede hacer una correlación con diferentes campos de conocimiento en los que se pueda encontrar sentido y afinidad entre los datos y las perspectivas consideradas.

A continuación se describen las prácticas de enseñanza y aprendizaje del tiple en la tradición a partir de la triangulación de la información.

4.2.1. Triangulación de las categorías: enseñanza y aprendizaje Maestro Jaider Orjuela.

4.2.1.1. Subcategoría recursos.

En primer lugar este apartado resalta la realidad del instrumento musical nacional de Colombia, que es, por demás, desconcertante. Si bien es cierto que el tiple es declarado *Patrimonio Cultural de la Nación*, de acuerdo con la Ley 297 de 2005 del Congreso de la República, cuya mayor presencia y representatividad se encuentra dentro de las músicas andinas colombianas, que es donde se ha constituido desde hace muchos años como el instrumento insignia, esta distinción de relevancia patrimonial para el país no se hace evidente en las políticas

públicas de educación ni cultura en el TSCT. Pese a esto, la perseverancia de quien tiene la necesidad de aprender y de enseñar, intenta dar solución a la falta de estos y otros recursos.

En el siguiente apartado se evidencia la carencia del recurso y la acción colectiva del maestro para solucionar este inconveniente.

TE1R13 *Bueno la, la mayor dificultad es no contar con los instrumentos, realmente, porque uno, uno tiene, es fácil conseguir el espacio, es fácil conseguir el interesado intérprete, pero lo más difícil es tener un instrumento, nosotros tenemos, no sé exactamente cuántos tiples son como cuatro o cinco tiples que tenemos, nuestros, eh, que están rotando por todas las casas del municipios ...Si tiene dos funciones o sea, la función principal, es que la, que pues tenga una herramienta, visual, audiovisual, para, poder mejorar su interpretación, de cualquier trabajo que se esté haciendo...*

El tiple, como recurso para la manifestación viva de la música, se percibe desde el fenómeno acústico ligado a la sonoridad particular de la tradición popular y territorial que representa, en este sentido se considera un factor de permanencia y resistencia contra la uniformización y globalización de un mercado cultural (Subercaseaux, 2002). Es decir, se apropia del entorno circundante mediado por el maestro quien lo interpreta y lo hace esencial:

TE1R8...*el requinto es un instrumento que todo el mundo quiere tocar, por el nivel que, que desarrolla, por la sonoridad, como que, como que también es el principal de un grupo carranguero entonces, prefieren tocar el principal, para no quedarse solamente con ese.*

De otra parte, el uso de la tecnología con fines estratégicos en los procesos de transmisión y la vinculación de la comunidad, se consideran en este apartado los recursos más significativos. Dentro de la comunidad de aprendizaje, el maestro, los estudiantes y las familias se benefician de la presencia de la tecnología. Esta, entendida como un recurso didáctico en las estrategias de enseñanza, facilita el acceso a redes sociales, audios y videos que le brinda la posibilidad a los estudiantes de interactuar y mejorar considerablemente el aprendizaje autorregulado, visto como un canal efectivo de comunicación que vincula a los padres al ejercicio como evaluadores y supervisores.

TE1R13...*Siempre lo hemos hecho, desde que tenemos acceso a la tecnología, y desde que las mamás, casi siempre son las mamás las que tenemos agregadas a los grupos de whatsapp y de Facebook, entonces lo que hacemos es, que es el segundo punto, es decirle a la mamá, mire, le voy a dejar esto a su hija, no se lo mandamos al hijo o a la hija...*

4.2.1.2. Subcategorías prácticas.

El primer hallazgo en esta subcategoría resalta el hecho por el cual en la tradición el aprendizaje es resultado de una construcción social, es decir, la sumatoria de acontecimientos que se gestan en su mayoría de manera natural, donde algunos son aparentemente irrelevantes, como el acontecer de la observación e imitación que simplemente se presenta en la cotidianidad de una familia o un grupo de personas de un territorio determinado (Arenas, 2010).

***TE1R11:** ...me parece a mí que lo más importante en un proceso, es identificar que esto, o sea, hace parte de una tradición, hace parte de un territorio, y que, sonaba así y se tocaba de esa manera y que se mantiene entonces, dentro, y es la única manera que yo pienso que, que se puede sostener en el tiempo, hacerlo de la manera también tan sencilla como lo hacemos nosotros, permite que, que lo puedan asimilar y que no sea exclusivo, que lo pueda asimilar cualquier persona de la comunidad y que no es exclusivamente de aquel músico que se va a volver profesional no, sino que cualquier persona lo pueda tocar.*

Otro hallazgo corresponde a la metodología, es decir, el acontecimiento de la transmisión del saber que no recurre a un estándar de secuencias o tecnicismo, ni grado de dificultad, simplemente acontece por gusto, sin relación a la teoría de la música u otros conceptos académicos y formales, lo cual la hace diferente a las prácticas de procesos formales o esquematizados. Bajo esta premisa, diferentes investigadores y educadores abogan por una educación musical no teórica y activa (Gilbert, 2016; Kobayashi & Miyake, 2002; Lebler, 2008; Rodríguez-Quiles, 2013; Thibeault, 2015), donde el objetivo deja de ser el de aprender música de manera conceptual y sistemática, para ir a la *praxis*, al tocar, escuchar y hacer música (Dopico & Kim, 2014; Folkestad, 2006). Este importante argumento es develado en los siguientes recortes:

***OE1R28:** Bueno la primera etapa fue, mi papá me enseñó los acordes básicos de la música campesina, entonces él me decía: mire acá, mire la posición y usted pisa estas cuerdas que yo estoy pisando.*

***OE1R41** Yo la montaba así y yo no me ponía a pensar si era difícil o fácil, sino de una vez lo hacíamos.*

***TE1R6....**hay muchos que lo entienden, pero finalmente, no me gusta mucho enseñar con números.*

4.2.1.3. Subcategoría contexto

También es importante resaltar los elementos técnicos interpretativos del tiple que dan como resultado una sonoridad, que aunque migren de un lugar a otro y se inserten en otro contexto, mantienen su sonoridad. No obstante, se evidencia que la interpretación del tiple no es homogénea y que los estilos o formas de interpretación son un abanico de posibilidades que están definidas por los contextos donde por generaciones se ha realizado la transmisión del saber.

TE1R16: ... pues normalmente yo no uso uña larga, pues porque la forma que yo aprendí del tiple, de acompañar el tiple...es la forma que utilizaban en el Tolima, pues allá nada, nada de uña eso es, nada, pura yema prácticamente y en el Tolima no se usa mucho el aplatillado en el tiple, es más gordito, incluso en los campos del Tolima el aplatillado es más un apagado como en el cuatro, tiende a ser más, así lo aprendí yo.

Teniendo en cuenta que la tradición, lejos de implicar la repetición de un pasado caduco, es fuerza viva que informa el presente perpetuando su realidad, convirtiéndose en materia intangible dentro de la memoria de un país y sus habitantes, en esencia en patrimonio, se puede ver cómo para el maestro el contexto familiar incide de manera radical.

TE1R20: Bueno, el tiple, para mí, es una herencia, que, que me dejó mi papá, pero que a él le dejó su abuelo, y que también mi abuelo, o sea, es mi bisabuelo el que empezó, que yo tenga conocimiento, él fue el que empezó el cuento de la música, en los campos, eh, no creo que haya pasado tres o cuatro generaciones.

En el contexto local del municipio de Cota, se hace relevante observar cómo en las veredas del municipio la comunidad se organiza para dar continuidad a un proceso que rompe el vínculo institucional estatal para sostenerlo, preservar y proteger la tradición, porque es además conveniente en los modelos de crianza de los hijos, ya que ocupa su tiempo libre y los arraiga a la idea de un territorio andino, siendo quizá este el motivo de que los padres se involucren a su vez en el proceso.

TE1R9: Mmm, nosotros trabajamos con una fundación, que es nuestra, o sea, creamos, nos unimos varios, varias personas de la comunidad, gestores culturales, músicos, y empezamos a conseguir y a donar instrumentos nosotros mismos y pues esa es como la base de instrumentos que tiene, eh, la fundación, con esos instrumentos trabajamos en la comunidad, pero, también hay, la, la, digamos la ventaja, la sorpresa también muy bonita que, los papás dicen bueno, le

voy a comprar el requinto a mi hijo, y se lo compran, o la guitarra, entonces hay unos que tienen guitarra, tiple, requinto, hay varios que tienen requinto.

4.2.1.4. Subcategoría sensibilidad.

Se puede entender que la sonoridad del instrumento depende del estado emocional del tiplista y que este incide tanto en su interpretación como en la manera en que el público lo puede percibir.

E1R42: Yo pienso que sí, el, el tiple es un instrumento que se vuelve una extensión del cuerpo, y pues siendo parte del cuerpo también siente, y pues si uno está triste, pues en el tiple se debe sentir esa tristeza, si está alegre, en el tiple se debe sentir, también, si quiere tocar con muchas ganas se va a sentir, si no quiere tocar, tocando también se va a sentir.

A través de los procesos de formación en el tiple y la música campesina, los estudiantes, particularmente los niños y jóvenes, logran conectarse con su territorio. Son más sensibles y reflexivos al entender que, no obstante la cercanía con la capital del país, pertenecen a un entorno rural con el que se identifican, acotando además que se hace música por amor y para disfrutar, para cantar, para expresar todo tipo de emociones significativas, para vivir:

TE1R10: ...nosotros no tenemos, en nuestros procesos no tenemos grupos de concurso por ejemplo, no lo pensamos así, pero, nos da la satisfacción de que lo que tenemos es gente que ama la música, que quiere la música, gente que, que por ejemplo las niñas se reúnen en sus casas a ensayar sin que nosotros les digamos nada, o se reúnen para ir a subir al monte y allá en el monte se ponen a cantar se ponen a tocar, eh, echan chistes, graban videos y se sienten, ¡vea! Somos las carrangueras de Majuy, por ejemplo, gritan las niñas o sea, hay un...

Finalmente se puede referenciar un último hallazgo que consiste en la manera como el maestro describe y transmite un ideal a partir de su sensibilidad y creencias personales, en este sentido se resalta la capacidad de replicar en el otro el afecto por el tiple y la música del territorio.

TE1R12: pienso que el más importante, es el amor que le pueden coger al instrumento...yo creo que eso es, lo más bonito que hemos hecho nosotros es lograr que amen el tiple.

Por último, se presenta a continuación la tabla 6 en la cual el lector podrá encontrar una descripción detallada de las prácticas de enseñanza del Maestro Jaider Orjuela

Tabla 6

Descripción de las prácticas de enseñanza Maestro Jaider Orjuela

<p>Planificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se conciben algunos rudimentos a partir de las posibilidades técnicas interpretativas. - Respecto a la selección del tiple, el estudiante está en libertad de escoger el instrumento que quiere interpretar. - Todos los estudiantes desarrollan trabajo rítmico y vocal - El desarrollo se hace particularmente desde la selección de un repertorio de canciones y algunos grados de dificultad. - Se prevé que cualquier persona de la comunidad pueda acceder a los procesos de formación, no hay preferencias.
<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia diversas propuestas de actividades en base al repertorio “Temas”. - Montaje de los componentes melódicos y luego rítmicos. - Ejercicios básicos en iniciación: mano derecha, pulsación cuerda al aire. - Ejercicios con grado de dificultad (montaje de las piezas por secciones): se realiza el ejemplo y luego por imitación se estudia la pieza. - Se enseña por imitación los golpes (dirección y ritmo de la mano derecha) de los aires o géneros a interpretar.
<p>Estrategias metodológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clases colectivas donde confluyen todos los niveles de proceso. - Separación por cuerdas, es decir todos los triples, todas las guitarras, voces. - Videos de apoyo en los montajes seleccionados. - Segmenta los procesos de formación, los denomina “Iniciación y avanzado”. - Para el montaje de los temas siempre se apropia el estudio (lento, intermedio rápido). - Repetición por imitación por secciones de 4 a 8 veces.

	<ul style="list-style-type: none"> - Apropiación del espectro sonoro de la clase (los estudiantes nuevos circulan en los grupos escuchando a otros en niveles avanzados, generando deseo de aprender e interiorizando y memorizando). - El maestro es flexible al cambio de estrategias para optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, particularmente con adultos y adultos mayores.
Géneros y formatos instrumentales evidenciados en los procesos	<p>GÉNEROS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música campesina. - Aires de Torbellino. - Andinos colombianos (pasillos, bambucos, guabinas). - Música carranguera. <p>FORMATOS INSTRUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dueto vocal instrumental. - Formato carranguero. - Trio típico instrumental. - Agrupaciones de cámara.
Recursos, materiales y espacio físico.	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios adaptados y concertados por la comunidad en casas familiares de las veredas en el municipio de Cota. - Guitarras de los estudiantes. - Tiples y triples requintos de la comunidad, en su mayoría. - Tablero. - Sillas. - No hay material de notación musical, tampoco cartillas con actividades. - Cuadernos de apuntes, algunas fotocopias. - En el caso de los requintos se usan los plectros (plumillas para el ataque de las cuerdas). - Se emplean tablaturas.
Diagnóstico de	<ul style="list-style-type: none"> - En el caso de los estudiantes que vienen de procesos con otros

seguimiento (Evaluación)	<p>maestros, se realiza un acuerdo donde se abordan aspectos no trabajados, ejemplo: si solo toca tiple marcante, se propone de manera concertada el aprendizaje del componente melódico en el tiple requinto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No se evidencia ningún tipo de instrumento o parámetros específicos para realizar una evaluación de los procesos. - Se considera que cada estudiante es autónomo. La evolución de los procesos surge de manera espontánea, el maestro regula el grado de dificultad de los temas a interpretar.
-----------------------------	---

4.2.2. Triangulación de las categorías: enseñanza y aprendizaje Maestro Alirio Ariza.

4.2.2.1. Subcategoría recursos.

De acuerdo con la historia de vida del maestro Alirio, dentro de su contexto, el tiple fue el primer recurso al que tuvo acceso en su proceso de formación:

OE2R14: No, pues como el formato era requinto, tiple y voces, pues no había más. No había guacharaca. La guitarra, además, fue muchísimos años después que se vio una guitarra en esa familia. Siempre era el requinto y el tiple.

Nuevamente destaca el abando estatal a este instrumento. El siguiente relato, por ejemplo, considera uno de los hallazgos más relevantes con relación a la falta de recursos para poder desempeñar los procesos de formación.

TE2R20: ...falta de acceso, de los instrumentos. ¿Cuándo va a aprender a tocar un tiple, si llevo un tiple para catorce (14) personas, para catorce (14) “muchachitos” o de pronto llevo dos (2) o tres (3) triples, incluyendo el mío para diez (10), doce (12) personas... no, eso no va a haber el tiempo, y son dos horitas de taller semanal, o sea que tiene la posibilidad de tocar máximo seis (6), siete (7) minutos por cada uno y así nunca van a aprender? –Claro- así tengan muchas ganas.

Respecto a la incorporación de la tecnología, es significativo en este caso la incursión de la vitrola y los discos de 45 revoluciones que lograron transformar la manera de acceder a la

música en la provincia de Vélez Santander, siendo este recurso utilizado por los maestros del maestro Alirio, como por él mismo y sus familiares.

OE2R31: *...El de 45 revoluciones. Eso para mí también de verdad que fue un aporte grandísimo porque yo lo escuchaba, entonces yo me ponía a tocar solo y lo hacía mejor entonces mis tíos me decían: ¿dónde fue que puso el dedo? “Aquí mire porque es que suena así” y eso ¡Muy bonito así!*

4.2.2.2. Subcategoría prácticas.

A nivel metodológico, se destaca la importancia de la imitación como un aspecto esencial dentro de la práctica del Maestro Alirio, quien se remite continuamente y en todos los momentos del proceso a la imitación, buscando que sus estudiantes asimilen con mayor facilidad los conceptos, al tiempo que desarrollan seguridad y autoconfianza (Corvalán et al., 2005 y Oriol, 2009).

A su vez, paralelamente al proceso imitativo vocal-auditivo-instrumental, realiza un acercamiento a la lecto-escritura musical involucrando a los estudiantes con procesos teóricos, pero solo lo hace con aquellos que ya han pasado una fase sensitiva, pues, como señalaba Vigotsky, “para aprender a hablar, como para aprender las materias escolares, la imitación es indispensable” (Vigotsky, 1995, p.181).

TE2 R14 *.....la imitación es fundamental, el proceso imitativo es fundamental, en la lecto-escritura son muy pocos los que realmente cogen una partiturita y la pueden leer, y la pueden asimilar, y la pueden introducir al instrumento, que son muy pocas las partituras. Pero, en lo posible busco, busco de que lo aprendido en la academia, ehh, se ponga en práctica en, en las clases, pero obviamente que imitación sigue siendo fundamental.*

Es importante resaltar también las transformaciones en cuanto a la metodología en la práctica instrumental, donde se evidencian reflexiones pedagógicas respecto a las formas de transmisión del saber tradicional. A respecto, el Maestro considera que los niños deben aprender con instrumentos más suaves y que tengan cuerdas de nylon, para facilitar la digitación, como también lo señalan autores como PNMC (2008) y Rodríguez (2017). Este recurso se puede ubicar dentro de los modelos de educación de la escuela activa donde el centro de la experiencia

educativa son el niño y su contexto, por lo cual los repertorios o géneros abordados siguen perteneciendo al TSCT (Arenas, 2010), como se puede observar en los siguientes recortes.

TE2R1...yo por lo menos no lo recomiendo, debe iniciar con la guitarra, el niño que quiere ser tiplista, ojalá se pudiera, ojalá se pudiera iniciarlo con un cuatro, con un cuatrico, hacer rasgueos con un cuatro es suave...

TE2 R2...su primera clase a aprender a rasguear con los dedos, ehh, índice, medio, anular y meñique hacia abajo, y a pulsar hacia arriba con el pulgar, hacia arriba, lo primero que se debe hacer es eso. Ehh, a mí me ha dado muchos resultados la matriz de torbellino – ajammm- para los, los, los tiplistas...

Otro aspecto significativo dentro de sus prácticas es la visión y consideración de que el aprendizaje debería ser personalizado:

(TE2 R5) Generalmente en grupo, generalmente en grupo, pues porque así lo exige la casa de la cultura, donde trabajo, que entre otras cosas pues ya se les ha tratado de insinuar que las clases personalizadas bien sean para niños, para jóvenes, adultos y adulto mayor deben ser personalizadas.

La anterior afirmación podría tener alguna conexión o relación con la iniciación instrumental propia del Maestro, la cual tuvo lugar junto a su tío con quien aprendió de manera individual. En ésta línea, cabe aclarar que aunque dichos procesos personalizados aún se pueden evidenciar en la transmisión de los saberes en el contexto familiar, en el desarrollo de la actividad formativa en casas de cultura u otras instituciones estos procesos personalizados son insostenibles, pues sus costos se elevarían considerablemente en el pago de honorarios a los maestros, motivo por el cual generalmente se realizan de forma grupal.

De otra parte, al referirse a los géneros que desarrolla en su práctica actual como músico interprete y como maestro, Ariza realiza una acotación muy importante respecto al nombre en el que derivó actualmente la música campesina “Carranguera”, síntesis a la cual se adhiere el investigador también como músico. Este género no tiene una estructura en particular que la defina y se construyó musical y estilísticamente sobre las bases de la música campesina y guasca de los territorios andinos con la instrumentación propia de los grupos de torbellino; sin embargo, en contraste e independiente del nombre que actualmente refiere al género musical vocal-instrumental, ha sido a través de Velosa y los carrangueros que se ha podido lograr su reconocimiento y valoración al interior y exterior del territorio (Herrera, 2011; Rojas, 2016).

OE2R11: *Como requintista también trasegué en los principales concursos de música campesina, o mal llamada, carranguera. Y esto merece un acápite aparte. Digo, mal llamada carranguera, porque no existe la estructura, la matriz, que se llame carranga. No, no existe. Está la del Bambuco, el torbellino, la del Pasillo, de todos los géneros musicales existeUna matriz, pero la música **carranguera** no existe. Si Jorge Velosa se hubiera llamado, Jorge Velosa y los pedreros de Ráquira, se llamaría la música pedrera, que no existe esa matriz. Es la música campesina. La música campesina...Aún, sí. Sí, sí tiene vigencia todavía. No con la misma calidez.*

4.2.2.3. Subcategoría contexto.

Se considera la tradición como un constructo social, partiendo de la consideración de que no se hereda genéticamente sino que es transmitida socialmente, dentro de un proceso de cambios temporales, de una generación a otra, y espaciales, de un lugar a otro (Costa, 2009; Maldonado, 2014). En este sentido, es significativo evidenciar que los procesos en la tradición pertenecen al contexto y a la población social donde acontece dicha formación, haciendo con ello hincapié en cómo la práctica instrumental del tiple y el tiple requinto, en relación con los autores, cumple las dos características. La primera, en el origen de la conformación de ese saber musical y, la segunda, en el tránsito geo-espacial propio de los desplazamientos de los grupos o comunidades donde se gesta la transmisión de ese saber a los nuevos territorios, que en este caso, como lo señala el PNMC (2010), siguen perteneciendo al contexto delimitado dentro del TSCT (TSCT).

OE2R13: *Bueno esta historia es muy linda. Eehh, yo nací en una familia de guabineros, cantadores, trovadores de, en Puente Nacional Santander, donde: mi tío Pablo tocaba el requinto, mi tío Segundo tocaba el tiple y mi mamá era cantadora guabinera.*

OE2R28: *No, ya nos vinimos para Chía, ya los estudios musicales pues ahí se me quedaron porque aquí y no había instrumento. Entonces emmm... por ahí a los 15 años –duré como tres años sin, parado- aquí vine a conocer la guitarra.*

Las formas de subsistencia y cotidianidad de los pueblos hacen referencia a otro importante punto a tener en cuenta. Ciertamente, la invisibilidad y marginalidad que ha permeado a las prácticas folklóricas y tradicionales, y contra las que han luchado los etnomusicólogos, es evidente en los entornos tradicionalistas de la música académica dentro de

los que se destacan los conservatorios de las grandes ciudades (Margolies, 2011). En contraste a ello, el tiple adoptó contextos de origen campesino de grupos poblacionales de vocación agrícola y fue allí donde acompañó las fiestas y se mantuvo vivo junto a la vida cotidiana.

OE2R21: *Al campo, al campo. En esa época esta región, en esta región se cultivaba mucha caña, había molinos, había molinos para sacar miel y la, la actividad económica más importante era la caña de azúcar...*

OE2R33: *... Ah! esa es otra cosa bonita también porque yo empecé a trabajar en una floristería que se llamaba 'Flores el Paraíso' y el, el celador tenía un acordeón vallenato, caja, guitarra y guacharaca. Y estaban tocando ahí en... Yo los escuchaba tocar y me acerqué en un ensayo, y cogí una botella de 'colombiana' que me estaba tomando, una botella de una gaseosa -de 'colombiana'- y cogí un palito y empecé a darle a la, a la botella. Entonces "ve, y este como que puede" entonces "coja el cencerro"- tenían un cencerro- entonces me puse a tocar el cencerro y ahí empecé a tocar ya como que para las fiestas.*

Otra instancia susceptible al análisis es el contexto político de los municipios y la falta de claridad, por cuenta de las instituciones y sus dirigentes de turno, respecto a la importancia de proteger el patrimonio y la tradición del territorio. Lo anterior desemboca en la imposibilidad de realizar procesos en música tradicional y la pérdida de la transmisión del saber cultural a las nuevas generaciones, poniendo en riesgo el futuro de las mismas o llevándolo a un escenario más complejo.

TE2R20: *... y, es más, cerraron la escuela que es lo que más duele.*

4.2.2.4. Subcategoría sensibilidad.

El fenómeno musical acontece en el ejercicio de la física acústica y es esta afirmación es la que conduce a otro hallazgo importante. No se pretende puntualizar aquí en el análisis científico de la producción sonora, sino en la certeza de que el timbre particular del tiple resulta novedoso y atractivo en los estudiantes, por lo cual se favorece su estudio y circulación. Bajo esta perspectiva, y como indican Lambuley & Sossa (2008), el aprendizaje de músicas del mundo y tradicionales, donde está inmerso el tiple, consiste en insertarse en dicha música, en conocer, estudiar y participar de su tradición.

TE2 R17 *Bueno, eso sí tengo que ser muy claro, es que ellos apenas escuchan un tiple, no, ellos son felices, la felicidad es grande, más que una guitarra... si yo hago un buen rasgueo*

del tiple, eso va a motivar a los estudiantes, los motiva mucho, si hago una buena melodía con el requinto también los motiva mucho.

Existe otro elemento contundente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple en la tradición, y es la motivación, entendida como el gusto por hacer propia esa actividad musical.

TE2 R19; *Ganas, ganas, deseos de aprender el tiple.*

Por último, se presenta a continuación la tabla 7 en la cual el lector podrá encontrar una descripción detallada de las prácticas de enseñanza del Maestro Alirio Ariza.

Tabla 7

Descripción de las prácticas de enseñanza Maestro Alirio Ariza

Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Se concibe que el éxito de los procesos está en la claridad de los elementos técnicos, teóricos e interpretativos que se van a enseñar, debido a que el proceso, en gran medida, es por imitación y la responsabilidad recae en el modelo a seguir de los estudiantes, es decir, en el maestro. - El desarrollo se hace particularmente desde la selección de un repertorio de canciones y algunos grados de dificultad.
Actividades	<p>Nivel Básico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audiciones en vivo del tiple. - Ejercicios de apropiación del espacio del diapasón, por posibilidades anatómicas. - Inicialmente se estudian los golpes en instrumentos de pequeña percusión. - Ejercicios básicos en iniciación: mano derecha, rasgueos, nominación de los dedos en las manos. <p>Nivela Avanzado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicios con grado de dificultad (montaje de las piezas por secciones): se realiza el ejemplo y luego por imitación se estudia la pieza. - Realiza montajes con otros estudiantes del nivel.

Estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir el amor por el tiple, el territorio sonoro y los géneros trabajados en el proceso. - Las clases en Ubaté las realiza en grupo por orden de la casa de cultura, sin embargo el maestro considera que las clases de instrumento con niños deben ser individuales y con adultos grupales. - Los procesos iniciales deben empezar con guitarra o cuatro llanero. - Se estandariza una rutina de estudio en término de minutos y horas, concientizando al estudiante de que no es necesario extralimitarse - La imitación es la clave, sin embargo propone montajes desde la lectura de partituras.
Géneros y formatos instrumentales evidenciados en los procesos	<p>GÉNEROS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Música campesina. -Aires de Torbellino. -Andinos colombianos (pasillos, bambucos, guabinas). -Música carranguera. <p>FORMATOS INSTRUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estudiantina. -Formato carranguero. -Trio y dueto típico instrumental.
Recursos, materiales y espacio físico.	<ul style="list-style-type: none"> -Espacios ofertados en la casa de cultura del municipio de Ubaté, en ocasiones se desarrollan procesos en salones de la escuela veredal. -Guitarras de los estudiantes. -Tiples y tiples requintos de la alcaldía y del maestro. -Tablero. -Sillas. -Partituras

	<ul style="list-style-type: none"> -Cuadernos de apuntes, algunas fotocopias. -En el caso de los requintos se usan los plectros (plumillas para el ataque de las cuerdas)
Diagnóstico de seguimiento (Evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> - Se evidencia una clara postura del maestro, donde realiza una selección de los estudiantes a partir de sus posibilidades interpretativas en el componente melódico o armónico, describe que el ideal es que puedan rendir en los dos campos, los menciona como estudiantes destacados o “virtuosos”. Este último es el estado ideal del proceso. - No se evidencia ningún tipo de instrumento o parámetros específicos para realizar una evaluación de los procesos.

4.2.3. Triangulación de las categorías: enseñanza y aprendizaje Maestro Eduardo Villareal.

4.2.3.1. Subcategoría recursos.

En este estudio se evidenció un hallazgo único, por su condición de estar situado en el sector rural del municipio de Tinjacá, y por el momento histórico al que hizo presencia en la historia de vida del maestro. Éste hallazgo corresponde a la “infraestructura eléctrica” como recurso para el desarrollo de las comunidades del municipio, lo cual impactó negativamente la circulación de los grupos tradicionales debido a que las personas tuvieron accesos a nuevos recursos tecnológicos y compraron de forma masiva reproductores de audio (grabadoras) y no se hacía necesario la contratación de grupos en vivo:

OE3R50: *Bueno, ehh, cuando llegó la energía eléctrica se empezaron a acabar los conjuntos, de música en vivo, de música de cuerda que ellos llamaban acá.*

No obstante, equitativamente y en oposición a lo anterior, los recursos tecnológicos fomentaron las estrategias de aprendizaje autodidacta del tiple al posibilitar la manipulación de las grabadoras como estrategia metodológica para la memorización y repetición de la música campesina que se escuchaba de momento en la región:

OE3R37: *Claro, claro, para mí fue fundamental tener la grabadora con la música...*

De igual manera, este recurso tecnológico se evidencia actualmente en los procesos, con

formatos contemporáneos, pero que sin duda cumplen la misma función e incluso con mejoras sustanciales, por ejemplo en el hecho del contacto audiovisual y ya no solo auditivo:

TE3R14: *Ellos consultan YouTube, eemm... tutoriales... eemm... por internet pues se meten y buscan métodos y grabaciones y están mirando cómo ejecutan el tiple.*

El tiple, como recurso indispensable para el desarrollo de las habilidades interpretativas, tenía una connotación colectiva y su obtención y aprendizaje condicionó la experiencia de vida artística del maestro Eduardo y la agrupación.

OE3R17: *me conseguí un requinto sin saberlo tocar, lo compramos en compañía con mi compañero de tiple...*

4.2.3.2. Subcategoría prácticas

En el caso del maestro Villarreal se evidenció un claro proceso autodidacta, fundamentado en conocimientos y habilidades en la interpretación de la guitarra. Cabe resaltar que este proceso de aprendizaje tuvo lugar en la edad adulta, como resultado de una decisión personal, producto a su vez del gusto por los aires tradicionales de la región boyacense y particularmente por la sonoridad del tiple requinto. En este sentido, se puede inferir que el proceso de formación como tiplista derivó de establecer y crear sentido de pertenencia a partir de la interacción de los sujetos del aprendizaje y se desarrolló de forma espontánea y libre dentro del contexto del territorio, a partir de la imitación, la memorización y el toque de oído (Rodríguez, 2017). Esta práctica o aprendizaje de oído se dio de la mano de un recurso como la grabadora, que fue pieza fundamental para el proceso.

OE3R24: *escuchar una canción, grabar un pedazo en la memoria y traducir eso al requinto tiple, y cuando no había entonces una grabadora, pare, oiga el acorde, oiga la nota, búsquela, entonces ya pasé ese pedacito, entonces vuelva y ponga la grabadora o poniendo la grabadora y al mismo tiempo yo tocando.*

En el tránsito del saber, entendido como la acción pedagógica en la tradición del maestro, cabe inferir lo señalado por diferentes autores como: Arenas (2008), Bedoya (1987), Min. Cultura (2009), Rodríguez (2017) y Santafé (2016), quienes consideran que los procesos de enseñanza y aprendizaje en las músicas tradicionales colombianas, y en el caso específico del tiple, se realizan muy frecuentemente a través de la improvisación y la tradición oral, propiciando con ello la construcción de imágenes sonoras a medida que desarrollan las

cualidades musicales de los tiplistas en formación. Por otra parte, para el maestro Eduardo, en cuanto a las formas de transmisión del saber se refiere, el aprendizaje debe ser colectivo, ya que esto favorece la motivación y el deseo de aprender y así el niño siente que está avanzando, se siente apoyado:

TE3R6: *Son básicamente en conjunto porque, a mí me parece que... he visto, que es un, que es un incentivo para el niño, sentir que... que aprende rápido. Coger un niño y solo aparte, empezar a enseñarle este ritmo, esta melodía ee... see, se aburren, se aburren.*

4.2.3.3. Subcategoría contexto

La tradición, como componente en el contexto, surge a partir de la idea del constructo social (Costa, 2009 & Maldonado, 2014). En esta consideración, los procesos socio culturales son el resultado de la vivencia, por lo que la tradición cobra vida en el momento que las personas se apropian de ella, es decir, no es propiedad de unos pocos, no necesariamente se hereda y además puede cambiar de espacio territorial.

OE3R12: *...vine a coger un tiple por primera vez en mi vida, cuando llegué a estas tierras de Boyacá.*

Desde la perspectiva de Bedoya (1987), la música como elemento de la tradición insertada en los pueblos andinos ha estado marcada por la fiesta; junto al baile ha hecho presencia en todas las prácticas de los procesos humanos apareciendo con mayor intensidad en sus rituales, y como refugio luego de largas jornadas de trabajo. Es el medio de comunicación en las comunidades y permite, a través de los cantos, la exteriorización del sentimiento popular. El territorio y su idiosincrasia se define y singulariza en la manera como se evidencian sus tradiciones y costumbres. En este sentido se adiciona el siguiente apartado:

OE3R49: *...cumplir una función, social, inicialmente muy, muy necesaria en la región, aquí no había luz eléctrica, entonces en las fiestas, de familiares, pues se necesitaban músicos en vivo entonces, eso, eso nos motivó inicialmente, íbamos de fiesta en fiesta, lo contrataban a uno, en cualquier fiesta familiar y en las fiestas municipales... seguimos así, tocando en fiestas, en municipios.*

4.2.3.4. Subcategoría sensibilidad

OE3R33: *las ganas, tener ganas de tocar, tener el instrumento, y, sí, yo creo que no es más...Sí la voluntad.*

OE3R43: *las canciones las sacaba era por gusto...*

TE3R21: *es fundamental en el proceso del aprendizaje del tiple. Que el niño se sienta libre de hacer, de tocar lo que le gusta, lo que quiere, como le gusta y cuando él quiere.*

Como se puede apreciar en la selección de recortes anteriores, un hallazgo predominante tiene que ver con la experiencia del gusto, entendido como el disfrute del aprendizaje que traza una línea transversal en los procesos tanto del músico autodidacta, en el origen del conocimiento y saber como poseedor de la tradición en el aprendizaje del maestro Eduardo, como del maestro artista, en el proceso de tránsito y transmisión del saber a los niños en la actualidad.

En este sentido, y acorde a ello, Wallerstedt y Pramling (2016) exponen que los escenarios educativos que surgen bajo éstos parámetros favorecen situaciones de aprendizaje significativas y motivacionales para el estudiante, fortalecen la comunicación y la cooperación entre los dos agentes del aprendizaje: estudiante-docente, y refuerzan valores al tiempo que resaltan la responsabilidad y compromiso de los estudiantes.

Particularmente en las familias del sector rural se evidencia otro hallazgo importante de relacionar y refiere a la timidez o miedo, que también es un constructo del contexto y de la tradición o costumbres en los modelos de crianza que evidencian la herencia de violencia y poca afectividad que les caracteriza. En este sentido la música y la interpretación del tiple potencian la autoestima y la posibilidad de romper y construir nuevos canales de entendimiento personal y de comunicación con otros seres:

TE3R13: *Eee una dificultad muy notoria que he logrado percibir es ciertaaa, una falta de, de soltura de los niños. Y creo que eso viene de la educación familiar, es como miedo a, a soltarse: vienen tiesos, rígidos. Que uno a veces lograr quebrar eso. El niño se suelta y empieza a andar. Y me ha pasado con muchos alumnos que han sido realmente brillantes, pero romper esa, esa dureza.....Esa rigidez inicialmente... Ha sido, ha sido difícil en muchos casos... Pero como le digo una vez se rompe, el chino empieza a volar.*

Otro hallazgo relevante es la condición de libertad en el aprendizaje del niño. La decisión autónoma del niño para hacer parte de los ensambles instrumentales acontece de forma natural en la construcción de su personalidad, donde por cuenta propia termina adoptando patrones de

comportamiento regulado, no por la imposición de una figura autoritaria, sino por la convicción del gusto y colaboración con el grupo, es decir por apropiación del entorno musical y humano circundante. Esta reflexión se acota en este significativo recorte:

TE3R21: *es fundamental en el proceso del aprendizaje del tiple que el niño se sienta libre de hacer, de tocar lo que le gusta, lo que quiere, como le gusta y cuando él quiere.*

Por último se presenta a continuación la tabla 8 en la cual el lector podrá encontrar una descripción detallada de las prácticas de enseñanza del Maestro Eduardo Villarreal.

Tabla 8

Descripción de las prácticas de enseñanza: Maestro Eduardo Villarreal

Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Se concibe el autoaprendizaje como eje transversal del proceso. - Respecto a la selección del tiple, el estudiante está en libertad de escoger el instrumento que quiere interpretar. - Se prevé que cualquier persona de la comunidad pueda acceder a los procesos de formación, no hay preferencias. - Las clases se llevan a cabo los días domingos en la mañana en el mismo lugar al aire libre. - Todos los domingos se entrega una ración de alimentación o refrigerio. - Se propicia el auto reconocimiento y se potencia el afecto y la motivación, como una búsqueda de intervención en los contextos y hábitos de crianza rígidos propios del contexto rural al que pertenecen los niños.
---------------	--

<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los estudiantes desarrollan trabajo rítmico y vocal. - Montaje de los componentes rítmicos y luego melódicos. - Ejercicios básicos en iniciación: mano derecha, pulsación cuerda al aire. - Ejercicios con grado de dificultad (montaje de las piezas por secciones): se realiza el ejemplo y luego por imitación se estudia la pieza. - Se enseña por imitación los golpes (dirección y ritmo de la mano derecha) de los aires o géneros a interpretar.
<p>Estrategias metodológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La libertad de decisión del estudiante, como eje transversal del proceso (se introduce como un aspecto motivacional y de auto regulación del proceso). - Clases colectivas, donde están todos los niveles de proceso. - Secciones o grupos de estudiantes por temas que se están montando, el estudiante puede cambiar libremente de grupo en el momento que quiera. - Apropiación del espectro sonoro de la clase (los estudiantes nuevos circulan en los grupos escuchando a otros en niveles avanzados, generando deseo de aprender e interiorizando y memorizando). - El maestro es flexible al cambio de estrategias para optimizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, particularmente con adultos y adultos mayores. - El estudiante inicia directamente con el tiple si así lo quiere. - Las rutinas de estudio las desarrolla el estudiante.
<p>Géneros y formatos instrumentales evidenciados en los procesos</p>	<p>GÉNEROS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Música campesina, -Aires de Torbellino, -Andinos colombianos (pasillos, bambucos, guabinas) -Música carranguera

	<p>FORMATOS INSTRUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formato carranguero -formato de música campesina (con guitarra requinto)
Recursos, Materiales y espacio físico	<ul style="list-style-type: none"> - Las clases se hacen en las instalaciones de la escuela veredal Santa Bárbara del municipio de Tinjacá. Solo se usan los espacios abiertos como pasillo, zonas verdes y la cancha de microfútbol. <i>“Los salones no, porque viven encerrados de lunes a viernes”</i> - Guitarras tiples y tiples requintos de los tíos y abuelos (son instrumentos viejos de los estudiantes) y del maestro. -Sillas. - No hay material de notación musical, tampoco cartillas con actividades. - En el caso de los requintos se usan los plectros (plumillas para el ataque de las cuerdas). - Toc, toc y guacharaca.
Diagnóstico de seguimiento (Evaluación)	<ul style="list-style-type: none"> - No se evidencia ningún tipo de instrumento o parámetros específicos para realizar una evaluación de los procesos. - Se considera que cada estudiante es autónomo. La evolución de los procesos surge de manera espontánea, el maestro regula el grado de dificultad de los temas a interpretar - Los logros se evidencian en la conformación de grupos que salen de la escuela a concursar, a tocar en eventos y en la comunidad. - De la escuela han salido 60 procesos y 5 grupos de proyección.

Capítulo 5

Conclusiones

Esta investigación se ha centrado en la interpretación de las entrevistas realizadas a tres maestros tiplistas de la tradición, dentro del TSCT, particularmente en los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. Para este fin, se abordaron los procesos de enseñanza y aprendizaje en la tradición del tiple de tres maestros: Jaider Orjuela, Alirio Ariza y Eduardo Villareal. Posteriormente, tuvo lugar un proceso de destilación de la información y búsqueda de los hallazgos a la luz de los argumentos expuestos en el marco teórico, llegando a las conclusiones que se desarrollan a continuación.

Respecto al primer objetivo específico: Narrar los aspectos socio-culturales y económicos más relevantes en el entorno de vida de los maestros tiplistas participantes y el contexto donde actualmente ejercen su oficio de enseñanza en la tradición.

Se concluye que las características del entorno de vida de los maestros, que ejercen la labor musical, son resultado de los procesos interculturales en los que están o estuvieron inmersos a lo largo de su vida. El tránsito de los diferentes procesos en su trayectoria, sus actividades como hombres de comunidad, sus roles como miembros de una familia y sus respectivos oficios como músicos intérpretes, configuran la conjunción de aspectos determinantes (PNMC, 2010).

Aunque en los tres casos estudiados confluyen diversas interfluencias debido a los diferentes desplazamientos geográficos transitorios de residencia de cada maestro, al interior y exterior del TSCT, éste es común a los tres tanto en su territorio de origen como en su acontecer actual.

En cuanto a la subsistencia, los tres maestros coinciden en el ejercicio de diferentes oficios y profesiones que desarrollaron a la par con la práctica artística a lo largo de sus vidas, sin embargo, en mayor medida, el sustento económico deriva fundamentalmente del ejercicio o labor bien como formadores - maestros del tiple, o bien como gestores culturales en sus territorios.

De manera particular los maestros Orjuela y Ariza manifiestan condiciones difíciles en su situación económica, producto de la interrupción de procesos y contratos en los municipios

donde han laborado, ello debido a dinámicas políticas que impiden dar continuidad a su trabajo.

Por su parte, el maestro Villarreal manifiesta una perspectiva más alentadora como resultado de un proyecto de vida diferente que no refleja la dependencia económica de las instituciones gubernamentales. En esta dirección, es importante mencionar que, en los tres casos, también reciben aportes económicos producto de su labor como músicos instrumentistas.

De sus historias de vida, donde la música tradicional ha condicionado y modelado una forma de vivir y de pensar, cabe destacar el indiscutible legado que los maestros Orjuela, Ariza y Villarreal han perpetuado a través de sus propias generaciones, transmitiendo su saber y afecto por el tiple y su ejecución a sus hijos y/o nietos, como en el caso del maestro Ariza.

El ejemplo más representativo podría ser el de Marco Villarreal, hijo mayor del maestro Eduardo Villarreal, requintista y Maestro en Artes Musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), quien se desempeña actualmente como maestro de tiple en la Universidad Distrital. Pero igualmente valioso es citar el caso del maestro Orjuela, para quien dicho legado constituye con su hijo la quinta generación de una familia de tiplistas del norte del Tolima.

En ésta dirección, y como lo señala Herrera (2011), lo que evidencia este encuentro es que, a partir de ésta dinámica, los maestros establecen un puente de comunicación y transmisión de valores sociales y culturales de forma intergeneracional.

Otro hallazgo significativo se presenta en la relación de los tres maestros con sus entornos y la interacción directa con la comunidad. Esto a partir de la gestión de proyectos encaminados tanto a la consecución de instrumentos y de espacios para las clases como los son las escuelas de música campesina de los municipios de Tinjacá y Cota, lideradas por los maestros Villarreal y Orjuela, respectivamente, así como a la creación de festivales de música tradicional que promueven la circulación de los grupos campesinos y profesionales, entorno a las agrupaciones musicales que mantienen en su organología el tiple y el tiple requinto.

Respecto al segundo objetivo específico: Identificar atributos relevantes que inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje del tiple.

Se concluye que las particularidades principales del TSCT, propuestas y estudiadas por las publicaciones del Ministerio de Cultura, a partir de los estudios e investigaciones de Bedoya (1987) y PNMC (2002), PNMC (2010), en lo que respecta a los géneros musicales, organología y procesos de formación instrumental, continúan siendo los mismos. Sin embargo, se perciben cambios que aún no han sido estudiados a profundidad y tienen que ver con los tránsitos y

reconfiguración de los discursos estéticos, debido a los desplazamientos dentro y fuera del TSCT por parte de los músicos tradicionales que, sin duda, influyen en las nuevas propuestas sonoras de la música presente en el territorio y sus procesos de enseñanza.

Con respecto a la labor como formadores y artistas, el tiple es un pilar en los proyectos de vida de los tres maestros, siendo evidente de manera transversal en varios aspectos. Por una parte, en la actualidad subsisten de los contratos bien por los procesos de formación, como músicos instrumentistas, o por su labor como gestores culturales. De igual forma, el oficio como músicos tradicionales les ha permitido tener un contacto permanente con los entornos sociales y culturales, recibiendo no solo aportes monetarios, sino enriqueciendo su praxis y experiencia musical, así como también les ha permitido ganarse el reconocimiento por parte de su comunidad, configurándose éstos como espacios significativos a lo largo de sus vidas.

También se destaca el suceso educativo presente en sus entornos familiares, donde empezaron su experiencia como maestros formadores, en la transmisión del saber musical a sus hijos.

De su labor como formadores, en la actualidad, se destaca la práctica reflexiva y transformadora de los conceptos de enseñanza, que aparecen en sus procesos de transmisión de los saberes tradicionales, en los cuales se nota la preocupación por proyectar y ejecutar estrategias metodológicas para mejorar el aprendizaje y goce de los estudiantes aprendices. En el caso de los maestros Orjuela y Ariza, esta reflexión detalla conceptos propios del campo de la pedagogía musical. Esta acotación se deriva del trabajo adicional que han realizado en sus procesos de educación formal, dentro de los programas de profesionalización de las artes, en el marco de la política Colombia Creativa.

Por otra parte, los continuos cambios en los procesos de vida reflejan igualmente la capacidad de adaptación respecto a la práctica instrumental y formativa (Arenas, 2008; Bedoya, 1987). Es así como, de manera espontánea, en momentos particulares, se vieron en la necesidad de emprender procesos de autogestión, los cuales más allá de la necesidad de obtener recursos para la subsistencia, reflejan una búsqueda constante de espacios de circulación de la música tradicional para su ejecución y enseñanza

Finalmente, otro atributo transversal en los tres estudios es la presencia de un sentimiento que se traduce en un afecto especial por el tiple y su sonoridad (amor), el cual incide en la proyección de un estilo de vida que faculta a los maestros y, de acuerdo con Subercaseaux

(2002), les hace sentir la necesidad de empoderar discursos y estrategias para no permitir su desaparición en un mundo globalizado y permanentemente amenazado por los procesos de estandarización del mercado y “gustos” musicales. Amor que es, evidente, en el simple gesto de alegría reflejado en los maestros cuando ejecutan sus mejores tonadas, y cuando ven a sus estudiantes ganando concursos en diferentes festivales o, simplemente, cuando son testigos presenciales de sus logros de aprendizaje en los procesos instrumentales.

Respecto al tercer objetivo específico: Interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple en la tradición evidenciadas en las prácticas instrumentales de los maestros artistas, se encontraron los siguientes elementos expresados en las subcategorías prácticas, sensibilidad, recursos y contexto.

En la subcategoría prácticas se concluye que el quehacer formativo de los maestros les permite realizar importantes reflexiones pedagógicas, que transforman la relación del aprendizaje (cómo aprendieron) y la manera en la que abordan la transmisión del saber (cómo enseñan).

Hallazgos importantes en la subcategoría prácticas:

- Realizan ordenamientos de repertorio por grados de dificultad.
- Se preocupan por elementos técnicos a partir del repertorio estudiado.
- Realizan innovación en la utilización de los recursos instrumentales para favorecer el acople anatómico en el caso de los niños más pequeños o iniciados. Particularmente evidenciado en el maestro Ariza.
- En el caso de los maestros Orjuela y Villareal se hace evidente el aprendizaje colectivo, como estrategia que mejora los desempeños individuales.
- Favorecen el estudio del tiple requinto a la par con el tiple marcante y el libre tránsito de los estudiantes en el conjunto instrumental.
- Promueven el desarrollo de estrategias didácticas empleando las TIC.
- Incluyen rudimentos de grafías musicales, pero siempre se presenta como un apoyo adicional en el proceso de aprendizaje, y no como finalidad.

Como diferencias presentes en la investigación, cabe destacar el caso del maestro Ariza, para quien “los procesos instrumentales deben ser individuales” y “la iniciación se debe realizar en instrumentos pequeños (cuatro llanero) y de cuerdas suaves”, siendo ésta última, una reflexión

pedagógica que suscita especial atención y preocupación por el niño desde la perspectiva anatómica, postural y de conformación de su cuerpo, en lo cual concuerda con autores como Orff (1964), Frega (2011), Oriol (2009) y Rodríguez (2017), para quienes el niño y sus necesidades de aprendizaje se consideran el centro de la actividad formativa, esto en relación directa con los postulados de la escuela activa.

Las coincidencias más significativas en el análisis de resultados son: el aprendizaje de oído; la memoria imitativa como estrategia transversal de los procesos de formación; la apropiación del territorio y la cultura insertada en la tradición y los géneros musicales del TSCT que se abordan en las prácticas de enseñanza, que para los tres casos son iguales.

El rasgo más importante que se puede destacar en éste punto de convergencia del proceso de enseñanza y aprendizaje, en los tres maestros, sucede en el hecho de *transferir el gusto por el tiple*. Este consiste en permear al estudiante de experiencias motivadoras y positivas que se traduzcan en la creación autónoma, libre y espontánea del deseo por integrarse al proceso, convirtiéndose éste en un espacio de aprendizaje significativo que favorece a su vez la definición y búsqueda de una identidad individual y colectiva en los participantes, como elemento propio y característico de las dinámicas de la tradición (Campbell, 2008; Folkestad, 2006 & Jenkis, 2011).

Cabe destacar también el origen del saber en el caso del maestro Villareal, el cual es resultado de un proceso de aprendizaje considerado como autodidacta.

Por su parte, en la subcategoría sensibilidad se destaca una coincidencia puntual y relevante expresada de diferentes maneras, pero siempre recurrente. Se trata entonces del *amor por el tiple*, entendido como un sentimiento que evoca el mejor estado de la relación interpersonal de los maestros en su entorno. Se manifiesta en su labor como músicos en los territorios; en la preocupación por la transmisión de un saber tradicional que, en los tres casos, se considera propiedad del colectivo, a la que Arévalo (2012) señala como “memoria colectiva”. En éste sentido se asume que, siendo ellos poseedores del saber y la tradición, es un conocimiento libre de sentimientos de apropiación que, por el contrario, pertenece al territorio y se devela en el incansable esfuerzo por la búsqueda de espacios para la circulación del suceso pedagógico y artístico.

En la subcategoría contexto es definitivo resaltar que la implementación de Políticas Públicas en cultura y la legislación de procesos educativos son deficientes, debido a los procesos de gobernanza en los municipios que afectan directamente el corazón de las prácticas de

enseñanza y aprendizaje musical en los contextos donde ejercen el oficio los maestros.

Se destaca en ésta subcategoría la preocupación de los maestros por la autogestión de proyectos en sus territorios con el fin de fortalecer y ampliar la circulación de los géneros musicales donde el tiple hace presencia, en el TSCT, pero particularmente dentro del convite Nacional Carranguero de Tinjacá y el concurso Rey Requito Carranguero de Cota.

En la subcategoría recursos, los maestros coinciden en la ausencia de organismos culturales (sector estatal) que realicen dotaciones de instrumental andino, entre ellos tiples y tiples requintos, como una falta de recursos que impacta negativamente en el desarrollo de óptimos procesos de formación. Sin embargo, surgen a su vez estrategias de emprendimiento individual y comunitario para solucionar esta carencia.

Con la llegada de la red eléctrica, como recurso tecnológico, al municipio de Tinjacá, a finales de la década de los ochenta, emerge la necesidad de liderar procesos de enseñanza del tiple como respuesta a la incidencia negativa de este suceso, pues la compra y libre funcionamiento de equipos de sonido para los bailes y fiesta en las comunidades omitió la circulación de grupos tradicionales, amenazando con esto la presencia funcional de los músicos tradicionales.

En los últimos tiempos se puede observar que el uso de recursos tecnológicos se hace presente en la implementación de las estrategias didácticas, particularmente el celular, la grabadora y el internet, como facilitadores de la circulación de información. Este rasgo se hace presente en los tres casos.

5.1 Limitaciones, propuestas de futuras investigaciones y prospectiva

El presente epígrafe incluye las limitaciones que surgieron en el ejercicio investigativo, una prospectiva para futuras investigaciones en éste campo de estudio, así como reflexiones hechas por el autor respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple.

La principal limitación para el autor se presentó en el cumplimiento del cronograma propuesto, para la aplicación de entrevistas y recolección de datos luego de la selección de los maestros para el estudio de caso. Esto sucedió porque un maestro, perteneciente a una familia de músicos tradicionales del municipio de San Pedro de Iguaque, en el departamento de Boyacá, por motivos personales no relacionados, decidió no participar del proyecto posterior a una visita y su confirmación inicial. De este hecho se resaltan dos puntos. Primero: la limitación de momento

fue resuelta a satisfacción con resultados igualmente óptimos y significativos. Dos: esta problemática solo derivó en la proyección de nuevos ajustes, visitas tácticas y dedicación de tiempo adicional no previsto al inicio del levantamiento de la información.

Por otra parte, uno de los aspectos en los cuales se podría profundizar en una futura investigación corresponde al hecho de puntualizar y detallar aspectos técnicos del trabajo instrumental del tiple que inciden en el comportamiento estético y estilístico de la música objeto de estudio en relación con la textura instrumental. Es decir, el tiple y su manifestación sonora en las formas interpretativas, ya que el rigor con el cual fue diseñado el instrumento de recolección de datos posibilitan esta reflexión. No obstante, se entiende que la problemática expuesta por el autor y los objetivos propuestos fueron trabajados a buen término y se debía limitar a cumplir con esa finalidad.

Teniendo en cuenta lo anteriormente escrito, se considera importante abordar esta arista o enfoque de la investigación, en una oportunidad futura para encontrar las particularidades significativas que inciden en los procesos técnicos de la ejecución instrumental del tiple en la tradición del TSCT.

A su vez, se considera que el objeto de estudio de este trabajo investigativo se perfila como un precedente importante para seguir ahondando en los saberes musicales e instrumentales que se encuentran en la memoria de los músicos privilegiados, poseedores de una rica herencia ancestral, así como en la transmisión de dichos conocimientos a las nuevas generaciones. Constituyéndose este ejercicio en una parte fundamental del patrimonio inmaterial de la sub región, del país y de la humanidad. Se espera entonces que investigaciones, en ésta línea, repercutan en la construcción y puesta en marcha de proyectos que mejoren y documenten esta práctica como un bien de protección e interés nacional, ya que se trata del instrumento nacional

Por último, a partir de la extracción de enunciados clave, que se hallaron dentro del proceso de análisis, y como resultado de la reflexión pedagógica que surge de ésta investigación, el autor se permite proponer algunas orientaciones para los maestros investigadores, instituciones y agentes políticos que propenden por la circulación y difusión del tiple colombiano y de las manos de quién a bien tenga enseñarlo en el TSCT, ideas por tanto que no son vistas como una limitación dentro de la investigación.

Con respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje del tiple

- Dentro de todo proceso de formación del tiple, sin importar las singularidades de la población que ejerce el rol de iniciados, pero con mayor relevancia en los niños y jóvenes, el amor y respeto por el instrumento es de vital importancia.
- Es necesario incluir dentro de los procesos la retórica, entendido como el acto de embellecer los relatos dedicados a la transmisión del saber, o al ejercicio de tocar. Historias de los abuelos y músicos tradicionales que afiancen la idea de pertenencia a un territorio sonoro en particular.
- Es importante realizar de audiciones dirigidas de quienes han sido sus máximos exponentes a lo largo de la historia en el país, con particular asiento en los que correspondan al territorio del contexto geográfico de natalicio o residencia.
- El fenómeno acústico es su máxima expresión, porque el sonido del tiple es singular, envolvente y atractivo, en este sentido es importante que el maestro cante, toque sus mejores obras y permita al estudiante el contacto con el instrumento.
- Si bien un proyecto puede tener una iniciativa individual de un maestro tiplista en un territorio determinado, resulta vital, para las dinámicas de un proceso formativo, la vinculación de agentes externos como la comunidad y padres de familia que acompañen las ideas para soportar en colectivo las adversidades y gozar igual con los triunfos.
- El maestro tiplista debe tener la autonomía de guiar el proceso y tener a la mano principalmente una estrategia de enseñanza producto de la reflexión personal en su proceso instrumental; es decir, indagar cómo aprendió, cuál fue la esencia, qué le gustaba tocar y cómo lo hacía, entre otras preguntas que pueden develar valiosos recursos para realizar el ejercicio de la transmisión del saber.
- El maestro no debe oponerse a las propuestas de sus estudiantes, no debe sentir prevención en la vinculación de recursos tecnológicos, celulares, grabadoras u otros a las prácticas de formación en el tiple. Por el contrario, deben ser tomadas como herramientas que enriquecen el aprendizaje individual y colectivo.
- Recordar que no se enseña a tocar tiple, se enseña a querer y apreciar la sonoridad de un territorio, desde el lenguaje de un instrumento, y de esta manera estimular el gusto y la decisión libre de querer aprender y ser receptor de ese conocimiento ancestral, para ponerlo al servicio de un contexto, de un país, para disfrutarlo y perpetuarlo.

Con respecto a las políticas públicas en Cultura y Educación

- Los maestros de la tradición son valiosos por su saber ancestral y su pasión por el fomento y divulgación del instrumento, al margen de su cualificación en el entorno de la educación formal y, por ningún motivo, dicha cualificación debe ser un punto en contra para su contratación en procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple.
- Es de suma importancia realizar las grabaciones y entrevistas a los maestros tiplistas en los territorios con el fin de documentar su práctica artística y su historia de vida personal.
- La inversión en la dotación de tiples, y la obvia contratación de maestros, es imperativa en la construcción de patrimonio e identidad cultural de los pueblos, y exige ser tomado en cuenta con mayor seriedad y valentía por cuenta de las instituciones y organismos de control estatal cultural y educativo.

Capítulo 6

Referencias bibliográficas

- Abadía, G. (1977). *Compendio general del folklore colombiano*. Bogotá: Biblioteca Básica Colombiana, Colcultura.
- Acosta, A. (2015). Identidad musical y educación. *Estudios sobre educación* 28, 171-186. doi:10.15581/004.28.171-186.
- Amador, (2015). *Fundamentos pedagógicos para la interpretación y enseñanza del huayno peruano en el tiple solista*. Monografía de grado. Bogotá: UPN.
- Arango, A. M. (2008). Espacios de Educación Musical en Quibdó (CHOCÓ-COLOMBIA). *Revista Colombiana de antropología*, 44(1), 157-189.
- Arenas, E. (2008a). ¿Que veinte años no es nada?: Nogal, orquesta de cuerdas colombianas. Una historia que parte en dos. *Pensamiento, palabra y obra*, 1(1), 75-81.
- Arenas, E. (2008b). *El Precio de la Pureza: ¡Desangre! Ensayo sobre el papel de los músicos fronterizos en el imaginario musical del país*. Recuperado de http://eloidoqueseremos.blogspot.com.es/2008_05_01_archive.html
- Arenas, E. (2010). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *Acontratiempo*, 13.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista de LEEME*, 23, 1-14. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme>
- Arévalo, J. (2012). El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales.
- Aróstegui & Wolfgang. (2016). Interculturalidad en el aula de música de educación primaria, un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación*.
- Bauer, E. (2016). Beyond the border: Meaning and authenticity in the adoption of Texas-Mexican conjunt music by international artists. *Latin American musicreview*, 37(1), 34-64.
- Bedoya, S. (1987). Regiones, músicas y danzas campesinas. *Revista A Contratiempo*, 1, 3-17.

- Blanco D. (2013). El folclor y el patrimonio frente a la hibridación y la globalización en la música colombiana. Tensiones tradicionalistas vs modernizadoras: políticas culturales, poder e identidad. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 28(45), 180-211.
- Boespflug, G. (1999). Popular music and the instrumental ensemble. *Music Educators Journal*, 85(6), 33-37. doi:10.1177/87551233070260010106.
- Brown, R., & Palmer, C. (2012). Auditory-motor learning influences auditory memory for music. *Memory & Cognition*, 40(4), 567-578.
- Calahorra, M. A. (2017). La metodología tradicional de enseñanza en los tratados de guitarra flamenca del siglo XX. Andalucía: Centro de documentación musical de Andalucía.
- Campbell, P. (2008). *Musician and teacher: an orientation to music education*. NY: Norton & Company.
- Cárdenas, F., & Montes, M. (2009). Narrativas del paisaje Andino Colombiano. Visión ecológica en la música carranguera de Jorge Velosa. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 269-293.
- Cárdenas, R. (2012). Evaluación de las titulaciones de Licenciatura en Música en Colombia: análisis exploratorio y opinión del profesorado implicado. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26388#.WJZLslN97IU>.
- Chavarro, S., Garzón, G., Guerrero, J., Martínez, J., Medina, G., & Riaño, E. (2009). Significados construidos desde la nueva música colombiana como forma de resistencia cultural. *Contextos I*, 1-8.
- Cobo, K. (2016). Práctica da pedagogia de grupo em conjuntos musicais e orquestras. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11(1), 1-16.
- Corvalán, A., Laveglia, M., Torres, M., Tournour, M., & Idiart, G. (2005). Identidad colectiva como ensamble musical multicultural. Estudio exploratorio. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Costa, D. (2009). Canción popular, nacionalismo, consumo y política en Chile entre los años 40 y 60. *Revista Musical Chilena*, 212, 11-28.
- De Sousa Santos, B. (2011). *Introducción Las epistemologías del Sur*. Recuperado (15 de enero de 2017) de: www.boaventuradesousasantospt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf.

- De Tezanos, A. (2001). *Una etnografía de la etnografía (Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social)*. Bogotá, D C., Colombia: Ediciones Anthropos.
- Díaz, M. I., & Pérez, M. P. (2016). Otro enfoque metodológico para la clase de instrumento: la práctica grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 55-66. Recuperado el 3 de noviembre de 2017 de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/ensayos.v31i1.919/905>.
- Donoso, K. (2009). Por el arte-vida del pueblo: Debates en torno al folclore en Chile. 1973-1990. *Revista Musical Chilena*, 212, 29-50.
- Dopico, E., & Kim, M. (2014). Science Education through Informal Education. *Cultural Studies of Sciences Education*, 11(2), 339-345. doi:10.1007/s11422-014-9639-3.
- Fernández, A. (2007). *La canción folk norteamericana*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *B. J. Music. Ed.* 2006 2(2), 135–145 doi:10.1017/S0265051706006887.
- Franco, E., Lambuley N., & Sossa J., (2008). *Músicas Andinas de Centro Oriente, viva quien toca, cartilla de iniciación musical*. Bogotá D.C: Opciones gráficas.
- Frega, A. (2011). *Música y Educación*. Buenos Aires: Editorial Talcahuano.
- Garnett, J. (2013). Beyond a constructivist curriculum: a critique of competing paradigms in music education. *British Journal of Music Education*, 30(2), 161 – 175. doi:10.1017/S0265051712000575.
- Giddings, S. (2008). Principal themes - popular music education: A different type of musicianship. *Canadian Music Educator*, 49(3), 31-35. Recuperado de http://www.stevesmusicroom.com/uploads/Popular_Music_Education_A_Different_Type_of_Musicianship.pdf.
- Gilbert, D. (2016). Curious, Collaborative, Creativity. Applying Student-Centered Principles to Performing Ensembles. *Music Educators Journal*, 103(2), 27-34. doi:10.1177/0027432116677553.
- Gómez, C. A. 2013. *Guabina "Gogia y el sapito" Pasillo "El abuelo"*. Monografía de grado. Bogotá: UPN.

- Green, L. (2008). Response to panel: Beyond Lucy Green: Operationalizing theories of informal music learning panel presentation. American Educational Research Association, 1–9. Recuperado de <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>.
- Hall, R. (2015). Enhancing the Popular Music Ensemble Workshop and maximizing student potential through the integration of creativity. *International Journal of Music Education*, 33(1), 103–112. doi: 10.1177/0255761414533310.
- Harnish, D. (2004) No, Not Bali Hai: Challenges of Adaptation and Orientalism in Performing and Teaching Balinese Gamelan. In T. Solís (ed.), *Performing Ethnomusicology*, (pp. 126-137). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2001). Metodología de la Investigación. 2a. ed. McGraw-Hill. México, D.F., 2001. 487-488.
- Herrera, L. (2011). Remembranzas boyacenses “una propuesta para la masificación de los ritmos autóctonos del departamento de Boyacá”. *Revista semilleros de investigación*, 3, 37-48.
- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo. La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar*, 17(34), 91-98. doi:10.3916/C34-2010-02-09.
- Humphreys, J. (2012). Commentary: Ensembles. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education* (pp. 75-789). New York, NY: Oxford University Press.
- Hutchinson, S. (2009). Introduction. *Journal of American Folklore*, 122(486), 378-390,497.
- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 179-197.
- Kobayashi, Y., & Miyake, Y. (2002). SICE Proceedings of the 41st SICE Annual Conference.
- LaCognata, J. (2010). *Current student assessment practices of high school band directors* (Tesis Doctoral). Recuperado el 4 de noviembre de 2017 de: <http://search.proquest.com/docview/897336434/44308CEADC684761PQ/1?accountid=14542>.
- Lebler, D. (2008). Popular Music Pedagogy: peer-learning in practice. *MusicEducationResearch*, 10(2), 193-213. doi:10.1080/14613800802079056.
- León, G. (2001). La percusión y sus bases rítmicas en la música popular. Fundación Bogotá: Batuta.

- Maldonado, M. (2014). *La participación en coros escolares como desarrollo de la motivación para cantar en la educación primaria y secundaria* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27665/1/T35489.pdf>.
- Margolies, D. (2011). Voz del Pueblo Chicano: Sustainability, Teaching, and Intangible Cultural Transfer in Conjunto Music. *The Journal of American Culture*, 34(1), 36-48.
- Mariko, A. (2010). Nōkan (Nō Flute) and Oral Transmission: Cohesion and Musicality through Mnemonics. *Asian Theatre Journal*, 27(1). 130-148.
- Mendoza, Z. (2006). *Crear y sentir lo nuestro: folclor, identidad regional y nacional en el Cuzco, siglo XX*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Cultura, (2008). *Viva quien toca*. Colombia: Ministerio de Cultura.
- Miñana, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. A Contratiempo. *Revista de música en la cultura*, 11,
- Morford, J. (2007). A Study of the Pedagogy of Selected Non-Western Musical Traditions in Collegiate World Music Ensembles (Tesis doctoral). Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/304807234/AA85480EFF88408CPQ/1?accountid=14542>.
- Ochoa, J. (2011). Geopolíticas del conocimiento en la educación musical universitaria en Colombia. *Revista Acontratiempo*, 16. Recuperado de <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/?ediciones/revista-16/articulos/geopolticas-del-conocimiento-en-la-educacin-musical-universitaria-en-colombia.html>.
- Olarte, P.O. (2016). Caracterización de los Procesos de Transmisión del Tiple colombiano en Tres Contextos de Aprendizaje no Formal, monografía de grado. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Oriol, M. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 6.
- Parente, D., Swinarski, M., & Noce, K. (2009). Socialization To The Internet: Who Is Teaching Our Children? *International Journal of Management and Information Systems*, 13(2), 11-19.
- Pazos, Á. (2010). In memoriam. La obra de Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Unidad humana y diferencia cultural. *Revista de Antropología Social*, 19, 9-23.

- Pinnell, R. (1993). Los Caminos del Tiple by David Puerta Zuluaga. *Ethnomusicology*, 37(3), 446-448.
- PNMC (2010). *Plan nacional de música para la convivencia guía para alcaldes y gobernadores de Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Pond, S. (2014). A Negotiated Tradition: Learning “Traditional” Ewe Drumming. *Black Music Research Journal*, 34(2), 169-200.
- Puerta, D. (2008). El tiple, su genealogía. Recuperado de <http://tiplenuevo.blogspot.com.co/2008/06/el-tiple-su-genealogia.html>.
- Pujol, A. M. (2017). *La enseñanza y aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña. Un análisis pedagógico y psicosocial*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona.
- Ramírez, M.F. (2016). *Uso de la música popular como herramienta pedagógica en el taller de ensamble*. (Trabajo fin de Máster sin publicar). Melilla: Universidad de Granada
- Richmond (2012). The sociology and policy of ensembles. In G. E. McPherson & G. Welch (Eds.), *The oxford handbook of music education* (pp. 790-806). New York, NY: Oxford University Press.
- Rodríguez, R. (2016). Una mirada cultural de la rumba criolla de Emilio Sierra Baquero. Trabajo de grado. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca.
- Rodríguez, Y. (2017). *Estudio teórico y propuesta de investigación de las agrupaciones folklórico-tradicionales en enseñanza no formal en Cundinamarca (Colombia)*. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad de Granada.
- Rodriguez-Quiles, J. A. (2013). Educación Musical Performativa en contextos escolares interculturales. Un estudio de caso. Enseñar Música. Revista Panamericana de investigación, 1, 45-70. Recuperado de <http://artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas13/Ensenar1-1/EM1-Completo.pdf>.
- Romero, O. (2007). Ejes de músicas tradicionales. Recuperado de <http://www.territoriosonoro.org/CDM/tradicionales/pages/index>.
- Sánchez, D. (2011). La música en el Paraguay. *Actual Investigación*, 51(35), 361-372. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actualinvestigacion/article/view/3054/2970>.

- Sánchez, T. & Acosta, A. (2008). Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 111-146.
- Santafe, O. (2016). *La escuela del tiple en Colombia, encuentros y desencuentros de una comunidad de práctica pedagógico – musical*. Tesis de Maestría. UPN, Bogotá.
- Santamaría, C. (2006). La “Nueva Música Colombiana”: la redefinición de lo nacional bajo las lógicas de la worldmusic. Colombia. Recuperado de www.hist.puc.cl/iaspm/lahabana/articulosPDF/CarolinaSantamaria.pdf.
- Serrano, L. (2009). El tiple, un patrimonio cultural. Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/resultados/detalles/?idx=120432>.
- Subercaseaux, B. (2002). Nación y cultura en América Latina. Diversidad cultural y globalización. Chile.
- Swanwick, K. (2001). *A basis for Music education*. Oxon: Routledge.
- Thibeault, M. (2015). Music Education for All through Participatory Ensembles. *Music Educators Journal*, 102(2), 54-61. doi:10.1177/0027432115610170.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 903-920.
- Vigotsky L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Virkkula, E. (2016). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education*, 34(2), 171-185. doi:10.1177/0255761415617924.
- Wistreich, R. (2012). Teaching and assessing collective performance skills in a university music department. Retrieved from <http://www.cetl4musicne.ac.uk/resourcesarchive5.html>.
- Wright, R., & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(1), 71-87.
- Zerull, D. (2006). Developing Musical Listening in Performance Ensemble Classes. *ArtsEducationPolicyReview*, 107(3), 41-43.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín-Antioquia: Anthropos, Universidad de Antioquia.

