

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y

CORPORAL

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**ENSEÑANZA DEL TIPLE COLOMBIANO EN TRES CONTEXTOS: FORMAL, NO
FORMAL E INFORMAL**

Realizada por Juliana Sanabria Acero

Director

Albert Casals Ibáñez

Codirector

Silvia Martínez García

Bogotá, D.C., julio de 2024

Dedicatoria

A Gloria, Enrique, Daniel y Benjamín por una vida llena de música.

Agradecimientos

A las instituciones y personas que aportaron a esta investigación. A los tiplistas entrevistados por todo su conocimiento y aportes a esta tesis: Lucas Saboya, Diego Bahamón, Oscar Navarro, Diego Otero, Claudia Leyton y Julián Solano. A las instituciones que me abrieron sus puertas para la observación de las clases: Instituto de Cultura Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá, Instituto de Cultura y Turismo de San Gil y Fundación Canto por La Vida.

A los docentes que en mis distintos procesos de formación han dejado la semilla para seguir haciéndome preguntas y querer continuar investigando; y a los estudiantes, a quienes les debemos el querer pensar nuevos y mejores procesos de educación.

A mis directores de tesis, Albert y Silvia por la motivación constante, la dedicación, el acompañamiento, profesionalismo y cercanía.

A mi familia por el apoyo incondicional, la compañía, la paciencia y la motivación e impulso para lograr este gran reto.

Tabla de contenido

1	INTRODUCCIÓN	11
1.1	Motivaciones y justificación.....	12
1.2	Problema de investigación.....	15
1.3	Objetivos.....	17
1.3.1	General	17
1.3.2	Específicos.....	17
2	ANTECEDENTES.....	18
2.1	Marco general.....	18
2.2	Investigaciones a nivel global.....	21
2.3	Contexto latinoamericano y colombiano.....	23
3	MARCO TEÓRICO	29
3.1	El tiple: contexto histórico, roles y formas de interpretación.....	29
3.1.1	Contexto histórico	29
3.1.2	Roles y formas de interpretación.....	31
3.1.3	Músicas tradicionales y populares del tiple colombiano	33
3.2	Contextos de aprendizaje: de lo formal a lo informal.....	37
3.2.1	Contexto informal.....	39
3.2.2	Contexto no formal.....	45
3.2.3	Contexto formal.....	50
3.3	Enseñanza y aprendizaje de instrumentos tradicionales	56
3.3.1	El tiple y sus contextos educativos	62

3.4	Algunas propuestas epistemológicas	65
4	MARCO METODOLÓGICO	71
4.1	Unidades de análisis y muestras	71
4.2	Diseño de la investigación por contexto.....	73
4.2.1	Contexto informal-virtual	73
4.2.2	Contexto no formal.....	76
4.2.3	Contexto formal	86
5	RESULTADOS	93
5.1	Contexto informal-virtual.....	93
5.1.1	Características técnicas del video, musicales y de contenido.....	93
5.1.2	Características didácticas.....	102
5.2	Contexto no formal.....	106
5.2.1	Descripción general del contexto	107
5.2.2	Características generales de los escenarios.....	120
5.2.3	Actores.....	121
5.2.4	Características de enseñanza.....	129
5.2.5	Estructura didáctica	140
5.3	Contexto formal.....	154
5.3.1	Descripción general del contexto	155
5.3.2	Actores	163
5.3.3	Caracterización de la enseñanza.....	176
6	DISCUSIÓN	198
6.1	Contexto informal-virtual.....	198
6.2	Contexto no formal.....	200

6.3	Contexto formal.....	207
6.4	A modo de síntesis.....	215
7	CONCLUSIONES	220
	Referencias	224

Lista de tablas

Tabla 1. Unidades de análisis	72
Tabla 2. Categorías de análisis	76
Tabla 3. Cronograma de visitas	81
Tabla 4. Categorías de análisis del contexto no formal	86
Tabla 5. Categorías de análisis del contexto formal	92
Tabla 6. Categorías y subcategorías de análisis	107
Tabla 7. Actitudes identificadas en una clase de tiple del contexto no formal.....	144
Tabla 8. Otros contenidos.....	153
Tabla 9. Categorías y subcategorías de análisis en el contexto formal.....	155
Tabla 10. Requerimientos de ingreso para la cátedra de tiple	160
Tabla 11. Otros contenidos.....	196

Lista de gráficos

Gráfico 1. Número de videos, según rangos de duración	93
Gráfico 2. Número de videos, según nivel de dificultad	95
Gráfico 3. Tipología de materiales de apoyo.....	97
Gráfico 4. Tipo de contenidos hallados en los videos	98
Gráfico 5. Uso de distintas características didácticas en los videos analizados	103

Lista de imágenes

Imagen 1. Tiple colombiano.....	30
Imagen 2. Muestra de animaciones como ayuda visual	97
Imagen 3. Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá	109
Imagen 4. Organización de la clase en el Instituto de Cultura de Cajicá	111
Imagen 5. Fundación Canto por la Vida.....	112
Imagen 6. Escultura de bandola andina colombiana en Ginebra, Valle del Cauca	113
Imagen 7. Organización de espacio de clase, Fundación Canto por la Vida	115
Imagen 8. Instituto de Cultura y Turismo de San Gil, Santander	117
Imagen 9. Clase de tiple en el Instituto de Cultura de San Gil	118
Imagen 10. Matriz de acompañamiento del torbellino en tiple	148

1 INTRODUCCIÓN

En la presente investigación describo las características de enseñanza del tiple colombiano desde la mirada y el análisis de la percepción de los docentes y de sus prácticas en tres contextos: formal, no formal e informal/virtual. Adicionalmente, identifico las características de estos contextos de enseñanza del tiple y realizo una caracterización y un análisis crítico de la presencia de este instrumento en Colombia.

Recientemente, la pregunta tanto acerca de los modos de transmisión del conocimiento musical de acuerdo con las lógicas propias y su reconocimiento en los medios académicos, como sobre los modelos educativos actuales, ha sido una constante en la investigación en Colombia (Arenas, 2009; 2016; Holguín & Shifres, 2015; Santamaría-Delgado, 2015, Samper, 2011; 2016; 2021; Ochoa, Converse y Hernández, 2014). Además, existe un corpus investigativo relacionado con la literatura que expone y busca explicar los métodos de enseñanza y aprendizaje de músicas e instrumentos distintos a los de la tradición centroeuropea, o que se dan en contextos diferentes a los académicos (Green, 2002; 2005; 2006; 2017; Folkestad, 2006; Casas-Mas, 2013; 2016; Casas-Mas, Montero y Pozo, 2015).

Particularmente, el tiple colombiano es un instrumento que recientemente ha sido objeto de investigación, principalmente en aspectos que tienen que ver con los distintos procesos de su enseñanza y aprendizaje (Santafé, 2016; Olarte, 2016; Parra, 2018; Urrego, 2020; Gómez, 2021). Este interés puede surgir a partir de los procesos que el instrumento a lo largo de su historia ha sufrido y de su identificación en distintos contextos educativos, en cuyos extremos podemos ubicar el formal e informal.

En consecuencia, se ha definido una línea investigativa en relación con el estudio de los distintos contextos identificados en la literatura y con los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiple en estos. Lo anterior, con el fin de contribuir a la reflexión sobre cómo han sido, cómo son y, tal vez, cómo deberían ser los modelos educativos, principalmente en aquellos en los que se han incluido instrumentos y músicas tradicionales. Para cada uno de los contextos elegí un espacio en el cual recogí la información para su posterior análisis. Definí el contexto informal como *informal-virtual* debido a que lo analicé a través de videos tutoriales encontrados en la plataforma YouTube. Para el contexto no formal, identifiqué tres espacios: institutos de cultura en tres departamentos de Colombia. Y por último, para el formal, identifiqué cinco universidades en las que actualmente se enseña tiple en Colombia: tres en Bogotá, una en un municipio de Cundinamarca y otra en una ciudad de Boyacá.

Los resultados de esta investigación provienen de un escenario educativo actual de este instrumento tradicional, en un momento en el que se identifican sus distintos procesos de transmisión. Además, es un aporte al estado del arte en la búsqueda reciente por generar conocimiento a partir tanto de la historia, los contextos y las prácticas, como de la discusión sobre cómo deben ser transmitidos los contenidos inherentes a las músicas e instrumentos tradicionales colombianos.

1.1 Motivaciones y justificación

Las músicas y los instrumentos tradicionales han estado presentes en mi vida desde muy pequeña; han trazado mi ruta de formación como estudiante, como intérprete de la guitarra y el tiple y posteriormente, como docente en distintas áreas del conocimiento musical. Fruto de mi

dilatada experiencia en la enseñanza, he dedicado mucho tiempo a pensar sobre las músicas y los instrumentos tradicionales y sus formas particulares de enseñarse y aprenderse. Esta reflexión nació de la observación de los propios procesos de aprendizaje y de los distintos procesos de transmisión que he evidenciado dentro de mi contexto, Colombia. Lo anterior me ha llevado a otros desarrollos investigativos previos (Sanabria, 2016), que han generado la necesidad de dar continuidad a la línea de investigación, además de contribuir al campo que relaciona la educación con las músicas y los instrumentos tradicionales.

A partir de mis observaciones, encuentro que Colombia es un país en el que en cada región se evidencian procesos de transmisión del conocimiento musical muy propios y característicos, y de manera entrelazada entre sus músicas e instrumentos más representativos. Estos varían de región a región y muestran una fuerte presencia de aspectos culturales que parecen mantenerse a pesar de las hibridaciones y de las formas en las que la educación musical se ha dado (Santafé, 2016; Olarte, 2016; Parra, 2018).

De lo anterior surgen dos ideas fundamentales para la realización de la presente investigación. La primera es conocer, desde las propias culturas o contextos, los procesos de transmisión, tanto del análisis de las músicas como de los instrumentos representativos de cada región. Aunque el estudio de los instrumentos no se puede desarticular de la música en las culturas mencionadas, podemos decir que hace parte de la didáctica en comparación con los enfoques tradicionales de la enseñanza instrumental. Por lo anterior, se hace necesario analizar los elementos propios de su enseñanza, identificados en distintos espacios educativos.

La segunda es cómo, dentro de los procesos de traslación que inevitablemente ha tenido la enseñanza de los instrumentos a espacios educativos formales, los procesos de enseñanza y

aprendizaje han podido modificarse, tomar elementos de las culturas académicas y cambiar de acuerdo con las necesidades o los reconocimientos en la formación profesional de músicos instrumentistas (Arenas, 2009).

Adicionalmente, en la actualidad es necesario identificar procesos de transmisión dentro de ambientes virtuales, ya que se consideran escenarios en los cuales se trasmite conocimiento con alguna intencionalidad pedagógica y con objetivos que se pueden enmarcar dentro de la didáctica en la enseñanza de un instrumento (Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez, 2022, 2023). Resulta interesante indagar cuáles son las características de transmisión a través de la virtualidad de culturas que han estado inmersas dentro de procesos de transmisión oral. Esta es una característica fundamental del contexto informal y que solo recientemente ha sido analizada en la relación de instrumentos o músicas tradicionales y espacios virtuales de enseñanza (Waldron & Veblen, 2008; Veblen, 2012; Waldron, 2024).

De acuerdo con lo anterior, elegí el análisis de los procesos educativos del tiple por ser un instrumento tradicional, reconocido como “propio” de Colombia¹, el cual proviene de contextos tradicionales, aunque con distintas transformaciones en los caminos que ha seguido a lo largo de su historia. En este recorrido encontramos que en la actualidad hace parte de distintos contextos educativos e, incluso, de programas de formación posgradual en Colombia.

Con base en las anteriores reflexiones, decidí realizar la presente investigación con la finalidad de identificar y describir los procesos educativos de instrumentos tradicionales, específicamente en la enseñanza del tiple colombiano. Considero oportuna esta investigación

¹ El tiple es identificado como el instrumento nacional de Colombia.

frente a la discusión actual respecto a la temática en la cual se encuentran investigadores y educadores en Colombia y Latinoamérica (Arenas, 2009; 2016; Holguín & Shifres, 2015; Santamaría-Delgado, 2015, Samper, 2011; 2016; 2021; Ochoa, Converse y Hernández, 2020; Ochoa, 2021; Shifres, Gonnet, Burcet, Castro, 2015). Finalmente, también es pertinente en el sentido de que aporta al estado del arte y al corpus investigativo relacionado con procesos informales, no formales y formales en músicas populares e instrumentos tradicionales (Veblen, 1991; Green, 2002; 2005; 2006; 2017; Casas-Mas, 2013; 2016; Casas-Mas, Montero y Pozo, 2015; Torrado, Casas y Pozo, 2005; Olarte, 2016; Samper, 2018 y 2021; Parra, 2018; Santafé, 2016; Gómez, 2021).

1.2 Problema de investigación

En la actualidad, encontramos múltiples formas de enfocar la enseñanza de la música en los distintos programas y contextos de formación musical. A partir de la Conquista, en Latinoamérica se implantaron los modelos de enseñanza musical traídos de Europa: “[...] música relacionada con el dominio de la notación musical, la partitura y, por tanto, la predominancia del método como factor esencial en el aprendizaje” (Holguín y Shifres, 2015, p. 44). Recientemente, producto de fenómenos sociopolíticos y culturales, ha habido una importante revalorización de lo regional y lo tradicional, lo cual se evidencia en la incorporación de repertorios e instrumentos tradicionales en los espacios académicos (Holguín & Shifres, 2015).

En Colombia, al igual que en otros países de Latinoamérica, uno de los temas centrales de la discusión actual sobre cómo asumir la enseñanza de lo tradicional, está centrada en la descolonización de la enseñanza de la música (Holguín & Shifres, 2015; Arenas, 2016, Burcet,

2017). Se busca replantear la idea de *colonialidad del saber y del ser musical*, en la cual “[...] las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI” (Holguín & Shifres, 2015, p. 45). Esta búsqueda implica el reconocimiento de que la enseñanza de lo popular y lo tradicional ha seguido el modelo hegemónico o el también llamado *modelo conservatorio* (López y Vargas, 2010; Musumeci, 2002; Arturi, 2021), en el cual se niegan los propios modos de hacer musical y sus formas de circulación. Lo anterior aplicado a contextos formales en los cuáles los métodos están definidos a partir de los modelos mencionados, diferente a las formas de transmisión en contextos informales en las cuales se encuentran unas características propias que difieren del modelo conservatorio.

Aunque el fenómeno de implantación de lo tradicional dentro de los programas de educación superior se viene dando desde hace algunos años en Colombia, considero coyuntural este momento por la actualidad de la discusión, dada la importancia que ha ganado el tiple en programas de grado y de posgrado (Samper, 2016; Arenas, 2016; Santamaría-Delgado, 2015; Holguín & Shifres, 2015). En consecuencia, indagar con fundamentación científica el caso del tiple colombiano, con el fin de caracterizar sus procesos en los distintos contextos de los que hace parte, permitirá identificar y explicar las características de su enseñanza, y pondrá en evidencia cuáles o cómo son estas formas existentes en los contextos analizados. El tiplista Óscar Santafé (2016), menciona:

Quienes tenemos la posibilidad de acercar el instrumento a los espacios formales, deberemos también pensar en las formas como se consolidaron los conocimientos de la escuela, la oralidad, la imitación, la escucha, el tocar con otros, compartir ideas y

nuevos desarrollos no como imposiciones escolásticas o paradigmas inamovibles, sino como puntos de arranque a nuevas posibilidades (p. 109).

Nos encontramos, entonces, en la búsqueda de nuevas posibilidades, de replantear los modelos educativos actuales, de cuestionar hegemonías, de que nuestra formación deje de ser excluyente y que, desde la investigación y las nuevas propuestas, podamos construir modelos que incluyan todas las músicas e instrumentos a través de prácticas actuales y coherentes.

En este marco surge la pregunta para la presente investigación:

¿Cuáles son las características de la enseñanza del tiple colombiano en tres contextos educativos en Colombia?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en tres contextos educativos en Colombia.

1.3.2 Específicos

- Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en el contexto informal virtual
- Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en el contexto no formal.
- Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en el contexto formal.

2 ANTECEDENTES

2.1 Marco general

En las últimas décadas ha crecido el interés por la investigación en educación musical, desde múltiples enfoques y disciplinas. Hoy en día es muy amplia la producción investigativa en aspectos concernientes a la evaluación de currículos, a cuestiones pedagógicas y didácticas y, desde una perspectiva cognitiva, a lo referente con la construcción del conocimiento musical, entre otras temáticas que caben en el marco de la investigación en educación en esta área. Con el desarrollo de investigaciones en el campo de la psicología de la música, como la percepción, los aspectos cognitivos en la adquisición de habilidades, la memoria, la práctica musical, se ha podido dar cuenta de los distintos procesos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Encontramos diversos estudios que hacen referencia a estos procesos, además de las metodologías y estrategias que intervienen en la adquisición de habilidades psicomotoras para el aprendizaje formal de la música y, específicamente, en la práctica de un instrumento (Barry & Hallam, 2002; Jorgensen, 2004; Lehmann, Sloboda, Woody, 2007). Según Sloboda (1985, citado en Hallam & Lamont, 2002): “las investigaciones que exploran el aprendizaje musical pueden separarse ampliamente en dos categorías: los estudios que se centran en la enculturación y aquellos que se enfocan en las habilidades generativas” (Sloboda, 1985, p. 13).

Aunque el corpus investigativo sobre el aprendizaje de la música es bastante extenso, algunos autores plantean la necesidad de profundizar tanto en la investigación en otras tradiciones musicales distintas a la clásica (Veblen, 1991; Hallam & Lamont, 2002), como en la

necesidad de abrir un poco más el espectro hacia contextos de formación distintos al de la educación formal, en la búsqueda de “entender el carácter multidimensional de la enseñanza musical” (Folkestad, 2005, p. 280). En una gran medida, las investigaciones se han centrado en el estudio de los contextos formales académicos en los que se mantiene el “modelo conservatorio” (Musumeci, 2002; López y Vargas, 2010; Arturi, 2021), definido como “(...) aquel que se centra en el estudio de la música académica de los siglos XVII a XX con anclaje en el aprendizaje instrumental” (López y Vargas, 2010, p. 270).

Hay que resaltar el interés que recientemente han tenido algunos autores en proponer y avanzar en la problemática del estudio de la enseñanza en otras músicas y otros contextos. Encontramos trabajos que abordan esta problemática en músicas populares (Green, 2002; Berliner, 1994), en aprendizajes informales en contextos escolares occidentales (Green, 2008; Cope, 2005; 2005; Folkestad, 2006) y en distintas comunidades de práctica musical (Barret, 2011; Marsh; 2008). Dentro de este marco de investigaciones que abordan la educación a través del estudio de las prácticas sociales y culturales, se encuentra un campo en desarrollo denominado *psicología cultural de la educación musical*, el cual propone incluir factores como el ambiente, la cultura y la sociedad, en el estudio de las prácticas musicales. Según Barret (2011):

En el reconocer que el desarrollo es un proceso interactivo entre el niño y el ambiente que lo rodea –definido social y culturalmente– las formas en las que la educación musical es construida, las instituciones a través de las cuales es efectuada, y los valores

musicales que esa educación pretende, merecen un escrutinio culturalista (Barret, 2011, p. 5).²

Desde una aproximación etnomusicológica que aborda los estudios contextualizados de la “música en la cultura” (Merriam, 1964), existe un corpus investigativo de tópicos relacionados con la educación musical, en el cual, además de otras temáticas de interés común entre ambas disciplinas, ha habido una producción de trabajos que buscan dar respuesta a temas como “quién enseña y quién aprende música, en qué contextos la música se enseña y se aprende y cómo el aprendizaje informal de la música se produce a través de procesos de enculturación” (Campbell, 2013 p. 49). Vale mencionar trabajos sobre el conocimiento y las prácticas de instrumentos, así como los sistemas utilizados para su aprendizaje en distintas culturas no occidentales (Blacking, 1967; Rice 1994; Bailey, 2001; Bakan, 1998; Brand, 2006, entre muchos otros), los cuales amplían el espectro de la educación musical en otros contextos.

Los antecedentes de la presente investigación se relacionan directamente con trabajos que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje de instrumentos tradicionales, partiendo de referentes que van desde lo global, hasta trabajos específicos relacionados con el tiple en el contexto educativo colombiano. Adicionalmente, se hace referencia a trabajos que abordan la descripción de los distintos contextos educativos en la música, desde los cuales se realizará el análisis de la presente investigación. Aclaro que, estos serán explicados a profundidad dentro del marco teórico, ya que proveen sustento a la presente investigación y serán relacionados posteriormente en los resultados y discusión.

² Traducción de la autora.

2.2 Investigaciones a nivel global

Del gran volumen de literatura existente en relación con la temática sobre la enseñanza y aprendizaje de músicas e instrumentos tradicionales, elegí algunas investigaciones fundamentales para el presente trabajo.

La investigadora Kari Veblen ha sido un referente importante, en cuanto a que el corpus de algunos de sus trabajos está relacionado con investigación sobre los instrumentos y músicas tradicionales. En su tesis de doctorado *Perception of change and stability in the transmission of irish traditional music: an examination of the music teachers role*, (1991), Veblen menciona la importancia del análisis de las formas de transmisión, a través de la indagación sobre los procedimientos empleados por los docentes. Esta investigación es un referente importante en cuanto a la metodología. Realizó entrevistas a docentes y analizó su percepción frente a los procesos de transmisión de músicas e instrumentos tradicionales y a la estabilidad y el cambio.

Dentro de los hallazgos sobre la transmisión de la música tradicional irlandesa de Veblen, se identifican las adaptaciones, las cuales, a partir tanto de la aparición de instituciones de formación, como de los desarrollos tecnológicos, han ocurrido dentro de los procesos educativos. Sobre este trabajo profundizaré en el marco teórico dada la importancia de este antecedente para la presente investigación.

Eventualmente se podría comparar la enseñanza y el aprendizaje del tiple con los de la guitarra flamenca en el contexto español. La tesis de doctorado de Amalia Casas-Mas (2013), *Culturas de aprendizaje musical concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en clásico, flamenco y jazz* compara, la práctica instrumental en tres culturas musicales. Adicionalmente, esta tesis constituye un referente importante por la definición de *culturas de aprendizaje* como

una categoría fundamental que tomé para la presente investigación. Asimismo, es importante el análisis de las características de las distintas culturas que presenta, particularmente, la del caso del flamenco. Dada la importancia de este antecedente, al igual que con el caso anterior, profundizaré este en el marco teórico.

Otro referente desde el flamenco es Manuel Calahorro (2018, 2019) quien se enfoca en el estudio de las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, describiendo los procedimientos de la metodología tradicional (informal) desde un análisis diacrónico y sincrónico.

Adicionalmente, de este trabajo podemos relacionar la importancia de identificar cómo las características de la música se relacionan con las prácticas y los métodos encontrados en la enseñanza de la guitarra flamenca.

En este mismo ámbito, resulta también pertinente nombrar el trabajo de Rodríguez, D., Salazar, Bustamante, Mandinagoitia, Barbet (2022) sobre la *gralla*, instrumento catalán, al cual los autores le analizan tres modelos de enseñanza/aprendizaje en Barcelona. Esta investigación aporta en el sentido de que evidencia la presencia de un instrumento tradicional que, aunque se mantiene en espacios informales desde la práctica, es incluido en la academia. A partir de la identificación de los contextos de los que hace parte en la actualidad, se analizan las características de enseñanza y aprendizaje de cada uno de estos.

Resulta relevante mencionar investigaciones que contemplan los modos de hacer de las músicas populares y de las características descritas dentro de los contextos informales (Green, 2002; 2005; 2006; 2008; 2017; Lebler, 2008). Desde la publicación de *How Popular Musicians Learn* (Green, 2002), esta obra se ha convertido en un referente fundamental dentro de las investigaciones que se relacionan con distintos contextos educativos. El trabajo aborda

principalmente la enseñanza y el aprendizaje de las músicas populares, enfocándose en la comparación entre el contexto informal y el formal. Green es, además, un referente común en las investigaciones de temáticas relacionadas, por ejemplo, con música, género y educación, cuyos aportes han sido significativos para varios de los antecedentes de esta investigación.

Por último, dentro de la investigación sobre educación musical a través de espacios virtuales con músicas e instrumentos tradicionales, se encuentran algunos trabajos importantes para la presente investigación. Específicamente relevantes son aquellos que hacen referencia a aspectos como la interpretación, las prácticas, la utilidad de la enseñanza, la intención pedagógica de los contenidos y, en general, los que relacionan tres aspectos claves : los espacios educativos virtuales, la enseñanza informal y la música y , los instrumentos tradicionales y/o populares sobre la enseñanza-aprendizaje de música tradicional irlandesa como un referente importante (Kruse and Veblen, 2012; Waldron & Veblen, 2008; Waldron, 2024). Destacamos, particularmente el trabajo de Kruse y Veblen (2012). En este trabajo, los autores describen las características generales de videos tutoriales de YouTube y otras plataformas web de música folclórica y tradicional.

2.3 Contexto latinoamericano y colombiano

En el contexto latinoamericano, pareciera que cada vez hay un mayor reconocimiento a nuestras tradiciones musicales y a las formas en las que se transmiten y se aprenden; además se visualiza un afán de relevar el valor de las músicas y los métodos propios en la formación musical actual. Resultan importantes los trabajos en los que se cuestiona el modelo conservatorio, resaltando las epistemologías del Sur de Sousa de Santos (2009) y la descolonización de la educación musical

(Holguín & Shifres, 2015; Shifres & Rosabal-Coto, 2017; Ángel-Alvarado, 2021). Estos trabajos analizan cómo a través de la epistemología hegemónica en la que “bajo la premisa de una cualidad de ser, saber y conocer fundamentalmente eurocéntrica” (Shifres & Rosabal-Coto, 2017 pp. 86), se valida la construcción del conocimiento del aprendizaje musical. Para la presente tesis doctoral considero necesario incluir la investigación relacionada con la descolonización del saber en cuanto al cuestionamiento de la formación musical actual, y la generación de nuevas epistemologías que incluyan las formas propias del ser, saber y conocer en nuestros propios contextos.

Adicionalmente, dentro de las características de los contextos culturales latinoamericanos encontré trabajos que describen los procesos formativos que provienen de tradiciones folclóricas, populares o tradicionales, y su reivindicación frente a los modelos de educación musical hegemónicos y convencionales. Además, presentan miradas frente a la identificación de características de los contextos informales que puedan ser tenidos en cuenta en otros procesos. En este sentido, resalto el trabajo de Shifres, Gonnet, Burcet, Castro (2015) *Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical*. En el estudio se realiza un análisis sobre la transmisión, la adquisición y el desarrollo de conocimiento musical desde un contexto netamente informal y sus características, en oposición a los rasgos de la educación que se ofrece desde las instituciones formales.

Por otro lado, la tesis de doctorado *Música populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena* (Jorquera, 2019) analiza críticamente los currículos de educación universitaria en Chile. Este trabajo invita a la reflexión acerca de la exclusión de otras músicas, aparte de las académicas a través del estudio de distintos ámbitos y actores, similar a la

problemática que encontramos en Colombia frente a los espacios de educación formal, los cuales siguen priorizando el modelo conservatorio dentro de la educación musical.

Por otra parte, en el terreno de lo formal se han realizado propuestas para la inclusión en los currículos de las músicas populares y tradicionales, así como de las características identificadas en los contextos informales (López y Vargas, 2010; Valverde, Ocariz, Rossel y Casals, 2023), además de propuestas que abogan por la inclusión de contenidos específicos en los currículos de programas de educación superior (Carrillo y González-Moreno, 2020; Jorquera, 2019).

En Colombia, la investigación sobre procesos de formación en músicas populares y tradicionales ha sido reciente y se encuentra en desarrollo. Mucha de la producción existente se ha enfocado en la sistematización de repertorios, la transcripción de músicas de tradición oral y las propuestas de métodos de enseñanza de músicas e instrumentos tradicionales. Al parecer, inicialmente no había mucho interés en saber cómo son aprendidas desde sus propias prácticas y métodos. La investigación se ha orientado en producir material para academizar las músicas y el aprendizaje de instrumentos tradicionales a las formas típicas de enseñanza que, en Colombia, se siguen tomando de modelos de conservatorios norteamericanos o europeos (Holguín, 2008).

Según Miñana (1991), en la recuperación de las músicas tradicionales y el interés por generar propuestas pedagógicas y didácticas, han tenido un importante papel algunos grupos musicales y escuelas de ciudades como Medellín y Bogotá. Hacia la década de los setenta, por los distintos movimientos sociales de la época, surge un “redescubrimiento” de aires o géneros tradicionales provenientes de contextos rurales (Miñana, 1991). En este momento se crean agrupaciones musicales dedicadas a la investigación e interpretación de músicas tradicionales.

Tal es el caso del grupo de canciones populares y posterior escuela de música *Nueva Cultura* en Bogotá y el grupo *Canchimalos* en Medellín.

Asimismo, Miñana (1991) resalta que en la década de los ochenta en Colombia surge un mayor interés por parte de los docentes en hacer una producción investigativa más rigurosa, a partir del vacío y de la necesidad de producción de trabajos relacionados con la temática de la educación en músicas tradicionales desde un enfoque de etnomusicológico. Cabe mencionar la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las músicas del sur de los Andes colombianos, en la cual se resalta la importancia del aprendizaje de nuestras músicas tradicionales en sus contextos y con sus propias formas de trasmisión. Según Miñana (1987) “Las músicas populares tradicionales se enseñan a través de procesos pedagógicos empíricos que responden en forma muy adecuada al desarrollo psicológico de los individuos y a las características propias de la misma música” (p. 83).

Desde esta misma perspectiva, la investigadora Ana María Arango (2007) ha profundizado en las formas de trasmisión de conocimiento musical en comunidades negras en el departamento del Chocó, en las cuales se estudia tanto el rol del cuerpo como las prácticas, los saberes y los rituales en los procesos de formación en las poblaciones afrodescendientes. Otro referente para mencionar es el de Ochoa, Converse y Hernández (2014) sobre el aprendizaje del músicas e instrumentos del Pacífico colombiano. Estos autores cuestionan el papel de la academia y de los procesos actuales en los que se encuentran las músicas y los instrumentos. Asimismo, describen los modos de transmisión identificados de las músicas de esta región.

En un panorama más reciente, con la aparición de programas de maestrías en el país, además de una nueva generación de investigadores con formación internacional en el campo de

la educación musical, ha surgido un creciente interés por profundizar en las formas de adquirir el conocimiento musical en contextos no formales e informales, y en la enseñanza y el aprendizaje de instrumentos autóctonos. Miranda (2015) investigó sobre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales latinoamericanas de transmisión oral, y Yepes (2015), sobre las músicas de banda pelayera³ de la región Caribe colombiana. Además, está el trabajo del investigador Andrés Samper, un importante antecedente para el presente trabajo ya que ha investigado sobre los procesos de aprendizaje en el contexto no formal del cuatro (instrumento tradicional colombo-venezolano) (Samper, 2016). Estas investigaciones problematizan sobre las lógicas de apropiación, formas de transmisión y contextos de aprendizajes formal, no formal e informal en Colombia.

Para el caso que me compete, presentaré algunos trabajos dentro del marco teórico, los cuales, además, justifican la importancia de continuar profundizando en la investigación de la educación en músicas e instrumentos tradicionales y en la identificación y caracterización de sus distintos contextos. En este ámbito hay dos investigaciones recientes *The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmission in Colombia: Towards an aural/oral approach in higher education* (Samper, 2018) y *Formación instrumental superior en músicas populares* (Ochoa, 2021). En estas se realizan propuestas pedagógicas estructuradas sobre la base de otras lógicas distintas a las eurocentristas, partiendo de la investigación y del análisis de casos concretos de músicas e instrumentos dentro en Colombia.

³ De San Pelayo, municipio del departamento de Córdoba, Colombia.

Por último, recientemente se ha desarrollado, sobre todo en pregrado, investigación en relación con el tiple, en la que se abordan principalmente elementos de creación, arreglos y/o adaptaciones (Betancur, 2022; Juyó, 2019; Gutiérrez, 2022)⁴, y otros que investigan temáticas relacionadas con la historia del instrumento (Urrego, 2020; Sierra, 2019). Adicionalmente, son importantes los estudios en relación con la formación del tiple colombiano, dentro de la cual cabe resaltar principalmente los trabajos de Olarte (2016); Santafé, (2016); Parra, (2018); Gómez (2021), los cuales analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos desde su perspectiva y percepción como tiplistas formadores. Estos han sido un antecedente fundamental para la presente tesis doctoral, debido al interés en común sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del tiple. Estas investigaciones dejan dentro de sus conclusiones preguntas y propuestas dentro de sus consideraciones finales que, el presente trabajo ha abordado dentro de la discusión y posible continuidad de esta línea de investigación.

⁴ Se incluye solo una selección de los trabajos más reciente con respecto a cada temática identificada.

3 MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico busca definir, de lo general a lo específico, los conceptos relevantes para soportar teóricamente mi investigación. El capítulo está organizado en apartados que definen las principales categorías; parte de la contextualización del tiple colombiano, su historia y formas de interpretación, y de la definición de los contextos: informal, no formal y formal de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, se describen las características que reporta la literatura en relación con procesos educativos de los instrumentos tradicionales y las propuestas epistemológicas existentes. Lo anterior enmarca la investigación a nivel teórico en las áreas de conocimiento relacionadas fundamentalmente con la educación musical y la musicología.

3.1 El tiple: contexto histórico, roles y formas de interpretación

3.1.1 *Contexto histórico*

De acuerdo con el artículo 1º de la ley 997 de 2015 en Colombia, el tiple se declara Patrimonio Cultural y artístico de la Nación y se exalta como instrumento autóctono Nacional (...) “como símbolo y expresión de nuestra música y folclor.” De acuerdo con Urrego (2020), este instrumento “está inserto en prácticas del pueblo desde el siglo XIX, hasta comienzos del siglo XX, cuando fue luego tomado como referente de lo nacional en la región andina” (pp. 1). En sus inicios, el tiple fue un instrumento destinado al acompañamiento de cantos populares en los contextos rurales y campesinos de la región andina colombiana, rol que ha sufrido transformaciones a lo largo de los años (Montoya, 2022). Después, el tiple sería tomado en

cuenta por la élite para el acompañamiento de música de salón y pieza fundamental de la conformación del típico trío colombiano, conformado por la bandola andina, el tiple y la guitarra.

Imagen 1. Tiple colombiano



Fuente: propia.

Se trata de un cordófono de la familia, de doce cuerdas metálicas pulsadas agrupadas en cuatro órdenes y se lo referencia como “el más genuino patrimonio popular colombiano” (Puerta, 1988, s.p.). Es descendiente directo de la guitarra renacentista, la cual debió llegar a América en la Colonia. Aunque desconocemos el lugar exacto de su aparición, fue con certeza en lo que hoy corresponde a algún municipio de los departamentos de Boyacá o Santander, en la región andina colombiana (Montoya, 2022). Si algo sabemos es que el tiple, tal y como es conocido hoy, no es el mismo instrumento del siglo XIX:

Su forma actual solo puede ser el resultado de múltiples mezclas y posibles variables que pudo tener desde 1835, fecha de la primera pintura conocida en la que aparece, hasta los primeros años del siglo XX, en que comienza a ser incluido en grabaciones discográficas, y a ser integrado en conmemoraciones del primer centenario de la independencia (Urrego, 2020, p. 2).

Desde su nacimiento, y debido a los distintos movimientos sociales y políticos que ha tenido el país, principalmente en los contextos rurales, el tiple ha sufrido un “ascenso social”, pasando de ser un instrumento de acompañamiento de cantos campesinos a salas de conciertos de música de cámara (Montoya, 2022). El que el instrumento haya pasado a ser de cámara, se atribuye a su presencia en formatos como las *liras*⁵ y otros, dentro de los cuales destaca y se evidencia hasta ahora el trío típico colombiano (bandola, tiple y guitarra).

3.1.2 Roles y formas de interpretación

En cuanto a la interpretación del tiple, encontramos dos variantes importantes de incluir en el presente apartado: la que hace referencia a sus roles y la que hace referencia a los modos de interpretación de acuerdo con las regiones en Colombia en las que históricamente tiene presencia. Por supuesto, estas dos formas se relacionan en cuanto a las funciones del instrumento, que en mayor o menor medida se dan a partir de elementos que a través de la historia han podido influir.

3.1.2.1 El tiple melódico

Es la forma de ejecución principalmente de melodías en el instrumento, la cual “requiere una técnica de digitación y pulsación bastante depurada para no cortar la melodía y dotarla de expresividad” (Gómez, 2021). Esta forma de ejecución, de acuerdo con las distintas regiones de Colombia, puede hacerse con los dedos o con el plectro. Adicionalmente, para esta manera de interpretación se suele tener otro tiple o guitarra que realiza el acompañamiento.

⁵ Formatos instrumentales conformados por instrumentos de cuerdas pulsadas.

Ejemplo auditivo de tiple melódico

<https://www.youtube.com/watch?v=sGJknB8EJiI>

3.1.2.2 *El tiple acompañante*

Esta es la forma más tradicional de ejecución del instrumento en la que, a diferencia de su rol melódico, se interpretan acordes a través de distintas variantes técnicas en la forma de tañer o rasguear las cuerdas. Estas determinan las matrices rítmicas de los acompañamientos y sus sonoridades hacen que el instrumento tenga ese rasgo tan característico dentro de los formatos tradicionales. A esta forma tan característica del instrumento desde su rol de instrumento acompañante, se le denomina *guajeo*.

Ejemplo auditivo de tiple acompañante:

<https://www.youtube.com/watch?v=yNwUIbvy7Uo>

3.1.2.3 *Tiple solista*

Es la forma de interpretación más reciente del instrumento, la cual surge como una forma de poder articular la melodía y la armonía a partir del dominio del guajeo. De acuerdo con Santafé (2016), esta forma de ejecución ha generado propuestas desde el ámbito compositivo especializado para el instrumento, las cuales incluyen los elementos característicos del mismo brindando nuevas formas de ver el instrumento. Cabe mencionar que las obras iniciales para esta forma de ejecución no fueron escritas en partitura (Santafé, 2016), pero otros tiplistas realizaron el ejercicio de transcripción de estas primeras composiciones. Tiplistas posteriores proponen música nueva desde la escritura para el instrumento, en las que se pueden observar elementos de la formación académica de los compositores.

Ejemplo auditivo de tiple solista:

<https://www.youtube.com/watch?v=dXlwFEvMZog>

Por último, se identifican en las formas de interpretación del instrumento algunas características de acuerdo con las regiones. En la investigación de Gómez (2021) se describen las formas de ejecución en seis regiones del país y sus departamentos⁶: montaña santandereana (Santander y Norte de Santander); altiplano cundiboyacense (Boyacá y Cundinamarca); Eje Cafetero (Antioquia, Caldas, Risaralda y Quindío); valle interandino (Huila y Tolima); Valle del Cauca; altiplano de Pasto (Nariño). Adicionalmente, es importante mencionar los referentes que en cada una de las regiones han sido influenciadores y proponentes de las distintas maneras de abordaje técnico de las formas de interpretar el instrumento.

La propuesta que realizo en esta investigación está orientada a la enseñanza de los “regionalismos” en el tiple con base en lo propuesto por Gómez (2021): la importancia de conocer “el entramado cultural e histórico del desarrollo del tiple y de las músicas de las regiones” (pp. 94). Adicionalmente, argumento sobre la importancia de “desarrollar diferentes estrategias metodológicas, direccionadas a la búsqueda, la comprensión y la apropiación de los elementos regionales en la interpretación del tiple como rasgos distintivos de la cultura y, a fin de cuentas, como rasgos únicos del instrumento” (Gómez, 2021).

3.1.3 Músicas tradicionales y populares del tiple colombiano

Es impensable la enseñanza de un instrumento como el tiple sin hablar de las músicas que lo representan y que históricamente han marcado su destino. Entender el camino que han tenido las

⁶ Los departamentos corresponden a la división política en Colombia.

músicas de la región andina colombiana da luces para entender el lugar en el que el tiple se encuentra hoy en relación con su enseñanza-aprendizaje.

En este apartado hablaré de músicas tradicionales, también conocidas como músicas populares tradicionales. Es importante aclarar que las definiciones que asumo son principalmente las del Ministerio de Cultura de Colombia y las de literatura que aborda los conceptos desde el contexto e historia en Colombia, sin pretender dar una definición genérica del concepto, ya que no es objetivo del presente trabajo.

Según el Ministerio de Cultura (2020), las denominadas *músicas regionales de tradición popular* son aquellas con características que “buscan promover la identidad regional o étnica, albergar tradiciones materiales e inmateriales, existir desde sistemas de conocimientos y saberes tradicionales asociados a un territorio, aun cuando su uso no sea exclusivo de un espacio geográfico específico” (Morris de la Rosa, 2020, p. 4). Dentro de esta caracterización, se describen elementos que la constituyen: la identidad y la tradición, la formación, la creación y la territorialidad.

La apuesta del Ministerio de Cultura divide las músicas para una mayor comprensión de estas en distintos ejes culturales, los cuales contienen elementos formales como: tipos de ensambles, instrumentos, géneros, estilos, además de estar definidos en relación con “contextos, usos y funciones sociales y realidades simbólicas de las prácticas musicales” (Morris de la Rosa, 2020, p. 8). A continuación, se describen los ejes a los cuales pertenece la música que se interpreta en el tiple:

- *Eje andino centro-oriente*. Está representado prioritariamente por dos sistemas musicales: el torbellino y la música carranguera, músicas que, de manera general, podríamos ubicar

en los departamentos de Santander, Boyacá y Cundinamarca. En cuanto al torbellino, es una música tradicional de origen campesino con unas características estilísticas y estructurales propias. Aunque la estructura formal del estilo es fundamentalmente de tipo instrumental, existen algunas variantes: el torbellino cantado, las cantas de guabina, mojigangas con base de torbellino y los moños. Asimismo, es un género que va acompañado de una coreografía (Franco, 2005). En cuanto al formato, está constituido por un tiple-requinto en la función melódica, un tiple como instrumento rítmico-armónico acompañante, pequeña percusión (zambumbia, carraca, pandereta, quiribillos, chucho, raspa, entre otros) y el pito (flauta transversa o vertical) (Franco, 2005).

La carranga es música campesina vocal que surge hacia los años ochenta a partir de aporte del grupo de Jorge Veloza y los Carrangueros de Ráquira. Esta música se ha expandido durante los últimos años a partir de la importante radiodifusión, una gran producción discográfica y el nacimiento de múltiples festivales y concursos dedicados a este género (Franco, Lambuley y Sossa, 2008). Dentro de sus géneros pertenecientes, encontramos el merengue carranguero, que puede ser anacrúsico o tético y la rumba carranguera. Cabe anotar que estos dos pueden tener algunas variaciones estilísticas provenientes de otros géneros y estilos, de los cuales hacen derivaciones de los nombres, por ejemplo: merengue bambuquiao (del bambuco) o rumba aguabinada (de la guabina). La carranga es interpretada con el formato de tiple-requinto, tiple, guitarra, guacharaca y voces (Franco, Lambuley y Sossa, 2008).

- *Eje andino* occidental: De acuerdo con Franco (2005) en este eje se desarrollan los formatos y las músicas que corresponden en gran parte al contexto que hoy podemos

llamar más académico, dentro de las músicas y formatos en los que se encuentra el tiple.

La música popular tradicional se ha desarrollado en la región en cuatro ámbitos: i) el ámbito informal, familiar, espontáneo; ii) el ámbito comercial a partir del surgimiento de la radio, los discos y la industria del espectáculo; iii) el ámbito académico. Este último, gracias a la valoración que de estas músicas han hecho importantes compositores desde finales del siglo XIX, y a investigadores e intérpretes de algunos centros académicos a partir de las últimas décadas del siglo XX; y iv) más recientemente, el ámbito de las nuevas expresiones musicales de carácter urbano propuesto por jóvenes músicos que de manera creativa proponen nuevas sonoridades y estructuraciones formales a partir de los elementos de la tradición. No se puede, por tanto, hablar de la música sino de las músicas, con toda la connotación de ámbito, tiempo y región que ello contiene (Franco, 2005; pp 10).

Al respecto, se identifican de esta zona dos tipos de músicas “una de claro sesgo académico y otra de índole popular; esta última como fenómeno que podía ser entendido y que se fundamentaba en el mercado discográfico” (Cortés, 2004, p. 51). A partir de esta cita, Arenas (2009) esboza un argumento al respecto de las músicas y es que “la escritura de los ritmos colombianos marca el inicio de la música nacional” (Arenas, 2009; p. 23). Es decir, lo que se identifica como música nacional es la que, a través de la escritura y elementos más elaborados de la teoría musical, desarrolla un estilo que mantiene elementos de los géneros tradicionales de la región andina.

De acuerdo con este mismo autor, “la música andina es una música bifronte, que, como Jano, bebe de todas las tradiciones especialmente de las campesinas-urbanizadas y las

letradas sin llegar a identificarse plenamente con ninguna de ellas” (Arenas, 2009; p. 25). Adicionalmente, la describe como música “propiamente urbana, con pretensiones de música artística, a la manera latinoamericana, esto es, como una música popular ilustrada” (p. 27). Dadas las características de estas músicas que, si bien nacen dentro de contextos rurales, por distintas circunstancias de orden, social, político, educativo sufren transformaciones, se establece como lo que Arenas (2009) denomina música artística de tradición popular (p.28), paradigma dentro del cual se mantiene en la actualidad. Lo anterior es crucial para entender su suerte a lo largo del siglo XX y el sentido de las estéticas contemporáneas, cuyas sonoridades ciertamente se encuentran por fuera de muchas de las líneas de la tradición campesina rural; sin embargo, respetan las formas de legitimación, los canales de participación colectiva y los criterios valorativos consagrados por su práctica (Arenas, 2009; p. 28).

3.2 Contextos de aprendizaje: de lo formal a lo informal

Los contextos de aprendizaje musical formal, no formal e informal han sido descritos desde hace un poco más de 50 años (Foresto, 2020). El concepto de *contexto de aprendizaje* que se utilizará en la presente investigación, lo tomé de Martin (2014) quien lo define como los ámbitos “en donde se sucede la acción de aprender como una práctica –aprendizaje formal, no formal y aprendizaje informal–” (Foresto, 2020, p. 26).

En concordancia Hargreaves (2011), en su definición de los contextos formal e informal menciona que “tienen variaciones de acuerdo con el país y a su relación con la música dentro y fuera de la escuela” (p. 61). Él menciona además que, en el continente suramericano, el

desarrollo musical se realiza de acuerdo con las características de sus músicas y como resultado de procesos de enculturación. Lo anterior resultaría ser lo opuesto a la *educación musical* que se da dentro de las escuelas, de las instituciones.

A partir de una amplia revisión bibliográfica, Folkestad (2006) caracteriza los aprendizajes formales como aquellos anticipadamente secuenciados y fundamentalmente dirigidos por el profesor. Por otro lado, define los aprendizajes informales como aquellos que se dan a partir de la interacción de sus participantes, “es un aprendizaje de elección propia y voluntario” (Folkestad, 2006, p. 141).

Enfocándose en distintos aspectos del proceso de aprendizaje, el mismo autor propone cuatro formas para definir el aprendizaje formal e informal. Estas son:

- situación, al referirse al lugar en el que tiene lugar el aprendizaje en cuanto al contexto físico (formalmente en instituciones o informalmente, fuera de ellas);
- estilo de aprendizaje, que se refiere a “la forma de describir el carácter, la naturaleza y cualidad del proceso de aprendizaje” (Folkestad, 2006, p. 141) (formalmente, a partir de notación; informalmente, aprendizaje de oído);
- la propiedad, determinada por quien dirige la actividad estableciendo ¿qué?, ¿cómo? y ¿dónde? (formalmente, a partir de la enseñanza de otro; informalmente, a partir del autoaprendizaje); y
- la intencionalidad, que se refiere a la dirección o intención del hecho musical (formalmente, aprender cómo tocar; informalmente, tocar) (Folkestad, 2006).

De acuerdo con Folkestad, es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje no es algo estático, y que no debemos caer en reduccionismos en los que se relacione el

aprendizaje formal con la institución, y el informal con lo que se da fuera de ella. Por el contrario, el aprendizaje musical se debe entender de forma dinámica, en la que el estilo de aprendizaje jugará un papel crucial por ser el que determine si este es formal o informal, desde el sentido de la oralidad o la escritura dentro de los modos de enseñar y aprender.

Asimismo, evitar la afirmación de que lo formal hace referencia a la música clásica occidental y lo informal a las músicas populares o que se transmiten oralmente. Esta afirmación puede resultar un tanto superficial, debido a que “no es tanto el contenido como la forma en la que nos aproximemos al aprendizaje lo que determinará uno u otro estilo” (Folkestad, 2006, p. 142).

3.2.1 Contexto informal

Uno de los grandes referentes dentro de la definición del contexto informal, el cual se describe a través del análisis del aprendizaje de músicos populares, ha sido Lucy Green (2002; 2006; 2017). En el proyecto “Musical Futures”, desarrollado en el Reino Unido, Green ha podido implementar en los currículos las principales características halladas de procesos informales mediante los resultados de las investigaciones hechas a músicos y en músicas populares. A continuación, se describen las principales características de los músicos informales, en contraste con el aprendizaje formal, según Green (2006):

- En el aprendizaje informal son los aprendices mismos quienes eligen la música que tocan, “es música que disfrutan y con la cual se identifican” (p. 108). En el formal, generalmente es el docente quien la elige.

- El aprendizaje informal incluye la transcripción de grabaciones de oído, distinto a leer la música desde la partitura, como se haría desde lo formal.
- El aprendiz informal no es solamente autodidacta, sino que, de manera crucial, el aprendizaje se realiza en grupos. “Esto ocurre a través de un aprendizaje entre pares, consciente e inconsciente, incluyendo discusión, observación, escucha y la imitación entre ellos” (p. 108). En el extremo formal, es el docente quien supervisa y guía desde su visión como la persona que tiene habilidades y conocimientos superiores.
- El aprendizaje informal incluye la asimilación de habilidades y conocimientos un poco al azar, de acuerdo con los gustos musicales, iniciando con piezas del “mundo real” (p. 108). En el contexto formal, los estudiantes siguen un método que va de lo simple a lo complejo “el cual, con frecuencia incluye un currículo, un plan de estudio y exámenes calificados” (p. 108).

En conclusión, Green (2006) compara estos dos contextos, definiendo el informal como aquel en el cual se integran “la escucha, el *performance*, la improvisación y la composición con énfasis en la creatividad. Mientras que el formal tiene un énfasis en la reproducción” (p. 108).

Por su parte, Casas-Mas (2016) define las culturas de aprendizaje, formal e informal, como un continuo en el cual existen distintos tipos de alfabetización (orales y escritas) que se relacionan directamente con objetivos o propósitos distintos. Es decir, a lado y lado del continuo se encuentra cada una de estas culturas. Por una parte, la formal, caracterizada por procesos rígidos, propios de instituciones como los conservatorios; en la mitad, o “en los grises”, encontramos contextos no formales con características de ambas culturas; y en el extremo opuesto, la cultura informal, la cual no está definida por tener una estructura secuenciada o por

niveles, ni por obtener certificaciones, en oposición a las características de la cultura formal (Casas-Mas, 2016).

Casas-Mas (2016) caracteriza los distintos contextos a través de los elementos propios de las músicas y de las culturas e historia de cada una de ellas. Así, la música clásica se relaciona con en el ámbito formal, mientras que el flamenco –que la autora describe como “música de transmisión artesanal del conocimiento” (p. 160)– estaría dentro de la cultura de aprendizaje informal, esto desde sus procesos que se dan desde la transmisión oral.

Tomando en cuenta otros referentes respecto de la definición de estos dos contextos, me remito a Mok (2018), quien menciona que la forma de aprendizaje informal de las músicas vernáculas “pueden incluir el modo visual-auditivo-táctil o visual-auditivo-kinestésico por observación, aprender de oído, sentir la música, imitar cómo tocar por prueba y error y practicar”⁷ (Mok, 2018 p. 382 referenciando a Brashier, 2013; Mok, 2011; Rice, 1994; Woody, 2012).

Dentro de las mismas características que definen y diferencian los contextos formales e informales, es importante mencionar los conceptos que propone Samper (2021) en relación con esta definición. Estos son los contextos con *sistemas cerrados* (o controlados) de transmisión que son los que “se relacionan con aquellos espacios donde opera la idea de ‘clase’ y en donde emerge el rol del ‘docente’ de una manera explícita y diferenciada” (p. 3). Por el otro lado, aquellos escenarios en donde “la transmisión ocurre de una manera más espontánea y libre” (p. 3), que Samper (2021) denomina contextos con *sistemas abiertos* de transmisión. Siguiendo a

⁷ Traducción de la autora.

este autor, dentro de estos escenarios se contemplan espacios muy importantes dentro de nuestro contexto latinoamericano como pueden ser: los contextos familiares, de amigos, grupos de música, reuniones sociales, festivales y experiencias de aprendizaje autodirigido.

3.2.1.1 Contexto informal-virtual

Con base en el apartado anterior, en el cual se caracteriza el contexto informal, a continuación, describiremos el que he denominado informal-virtual para la presente investigación. Del lado de la informalidad encontramos los espacios virtuales de aprendizaje a través de tutoriales, tendencia que se torna cada vez más común y que, sin duda, a partir del 2020 con la situación de confinamiento generada por la COVID-19, tuvo un crecimiento acelerado en la generación de contenidos en esta modalidad.

De acuerdo con Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez (2022), la posibilidad de acceso a aprendizajes que antes eran exclusivamente formales se pudo dar a través de la aparición de plataformas como YouTube, fomentando así el aprendizaje informal. Estos autores describen este aprendizaje como “un modelo de aprendizaje más personalizado, carente de soporte institucional, donde el aprendiz adquiere un rol activo tanto en el proceso de aprendizaje como en la autorregulación de este. Es decir, decide qué aprender, cuándo, dónde y de quién” (Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez, 2022, p. 2).

Desde la aparición de la plataforma YouTube en 2005, el crecimiento de su uso ha sido exponencial, tanto desde una perspectiva de entretenimiento, como desde la idea de oportunidad que brinda para la educación. Posteriormente, esta plataforma es reconocida como un medio y recurso para la enseñanza y el aprendizaje de la música. “Los estudios demuestran que usuarios

de YouTube alrededor del mundo comparten activamente videos de educación musical”⁸ (Whitaker, Orman & Yorbrough, 2014; p. 2). En la actualidad es uno de los lugares de mayor reconocimiento y el más visitado para la enseñanza de la música: teoría, investigación y práctica (Waldron & Hopper, 2014; Waldron, 2024).

Según Márquez (2017), la pedagogía que se ha empleado a través de esta plataforma propone algunas ventajas tales como la posibilidad de repetición ilimitada, la gratuidad del uso, la accesibilidad de los recursos, así como su facilidad y uso en términos de tiempo. Asimismo, ha replanteado las formas tradicionales de enseñar y del rol de los maestros dentro de la relación profesor-alumno. El autor explica las implicaciones que puede tener esta relación dentro de la educación musical instrumental y cómo ha sido planteado históricamente este espacio y esta relación.

Cabe resaltar la importancia de plataformas como YouTube dentro de los contextos informales de enseñanza y aprendizaje musical, resaltando elementos como la intencionalidad, el objetivo, la motivación, el estilo de aprendizaje, los cuales son referenciados en los trabajos de Folkestad (2005) y Casas-Mas (2016). De ahí que haya tomado el nombre del concepto “informal-virtual” en conexión con el contexto y su relación dentro de ambientes de aprendizaje virtuales.

Respecto a los trabajos que abordan la temática de instrumentos y músicas tradicionales, encontré investigaciones en espacios virtuales realizadas con distintas comunidades en línea y

⁸ Traducción de la autora.

plataformas (Cope, 2005; Waldron y Veblen, 2008; Kruse y Veblen, 2012; Waldron y Hopper, 2014; Bayley & Waldron, 2019). Estas investigaciones dan cuenta de procesos que se realizan *online* y en las que se identifican prácticas con menor grado de formalidad como “tocar de oído, una aproximación más relajada hacia la técnica y el leer música y, por último, una disposición mayor a que los aprendices tengan un mayor control de su propio aprendizaje” (Cope, 2005; p. 139).

En el trabajo de Kruse y Veblen (2012) se identifican algunas características de videos tutoriales de YouTube de instrumentos tradicionales y música irlandesa, en términos de duración y aspectos en relación con el video, lo cual puede determinar la intención del material. Respecto al tipo, instructor o docente, y sus rasgos en cuanto género, edad y método; por último, sobre las características de la posible audiencia en términos de los contenidos que se presentan, principalmente para procesos iniciales. Por otra parte, frente a elementos didácticos es importante la frecuencia de categorías halladas dentro del análisis de los videos como son: “modelado, repetición, indicaciones fisiológicas (*physiological prompts*)” (p. 84).

La investigación de Kruse y Veblen es una aproximación importante en relación con las músicas, los instrumentos tradicionales y los espacios virtuales de formación. Aunque sus resultados, según los mismos autores, pueden ser “superficiales”, este trabajo plantea importantes preguntas para continuar y hacer mayores aportes en esta línea. Por ejemplo, recomiendan seguir realizando este análisis a partir de la revisión de otros géneros musicales. Además, dejan la inquietud frente a las distintas miradas que desde los aprendices pueden generar técnicas innovadoras a través del uso de la tecnología, con el fin de “alcanzar y comprometer a los estudiantes más allá de las paredes de las aulas de clase” (Kruse y Veblen, 2012; pp. 85).

Por último, es importante mencionar que la utilidad de YouTube como herramienta educativa sigue siendo investigada. Particularmente desde la idea de que, por un lado, la plataforma puede brindar nuevas visiones de la educación musical, cerrando brechas de los espacios geográficos y culturales en el mundo (Whitaker, Orman & Yarbrough, 2014), y, por otro, la aproximación desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje informal a través de YouTube como un recurso digital sostenible (Colás-Bravo y Quintero Rodríguez, 2023).

La popularidad de las prácticas en línea y el impacto de las distintas plataformas en relación con la educación ha tomado mayor relevancia en los últimos años como consecuencia de la crisis generada por la pandemia por COVID 19 (Pattier, 2021). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música a través de recursos en línea sigue creciendo debido al impacto de las distintas plataformas y al uso de este recurso dentro de los distintos procesos y temáticas para la enseñanza y el aprendizaje de la música (Waldron, 2024).

3.2.2 Contexto no formal

De acuerdo con Foresto (2020, s.p.), citando a Coombs y Ahmed (1973), el aprendizaje no formal se concibe como “cualquier actividad educativa organizada, sistemática y llevada a cabo fuera del marco del sistema formal para proporcionar tipos seleccionados de aprendizajes a subgrupos particulares de la población”. Es una forma de aprendizaje que podríamos ubicar entre lo formal e informal. Es aquel que, independientemente del lugar donde se dé, se caracteriza por ser “relativamente sistemático y, aunque no necesariamente es pre-planeado, tiene una intención explícita tanto del aprendiz como del mentor para cumplir una o varias tareas de aprendizaje” (Mok, 2011, p. 13). Es un tipo de aprendizaje voluntario, es guiado, puede darse en cualquier

contexto académico y sus resultados no se miden por ser anticipadamente previstos o planeados (Mok, 2011).

Adicionalmente, de acuerdo con Mak (2006), el aprendizaje no formal se suele dar en los contextos específicos y se desarrolla con la “intención de servir a clientes y objetivos identificados” (p. 5). Es también un aprendizaje con base en currículos flexibles, no lineales, caracterizados por aprender en la práctica. Sus resultados, de acuerdo con el autor, son de tipo “incidental” y “el conocimiento, las habilidades, las actitudes, las emociones, las creencias y los sentidos” (p. 6) son resultado de aprender desde la experiencia.

En cuanto a las formas de transmisión o de enseñanza de la música, pueden ser por oído y a través de notación musical, las cuales están determinadas por el lugar en el que se imparta la enseñanza. Un profesor particular tenderá a usar más el método de enseñanza a través del oído, sin que necesariamente descarte usar algún tipo de notación; en el caso de que el contexto sea una institución, tenderá más frecuentemente a usar la notación musical. En este sentido, en la enseñanza no formal se pueden usar los dos métodos sin que uno sea primero que otro, es decir, un músico puede aprender leyendo y luego cambiarse al aprendizaje de oído o viceversa (Mok, 2011).

En comparación con el aprendizaje informal, el no formal es relativamente sistemático y podría parecerse más a los aprendizajes formales en cuanto a objetivos o metas planteados, pero con la diferencia de que no pretende la obtención de títulos o certificados. Según Mok (2011), el aprendizaje no formal es un método que suele emplearse en músicas tradicionales y populares, en donde prevalece la observación, la imitación y la demostración. Adicionalmente, puede darse

tanto individualmente con profesor, maestro, mentor o familiar como colectivamente en comunidades de práctica.

En el contexto colombiano, y analizando el concepto desde los espacios físicos en los cuales se imparte este tipo de conocimiento, es importante mencionar que los ámbitos de educación no formal pueden ser “organizaciones públicas o privadas, con espacios físicos – edificios, casas, salones, parques o centros de reunión– en las que las comunidades y otros grupos de interés promueven proyectos y actividades culturales con alcance local” (Bernal-Pedraza y Licona-Calpe, 2020 s.p.).

Así, en Colombia se cuenta con las denominadas “casas de la cultura” o centros culturales definidos como “organizaciones gubernamentales o privadas, promotoras de proyectos e iniciativas culturales” (Bernal-Pedraza y Licona-Calpe, 2020, s.p.). De acuerdo con el estudio de estos autores, “en Colombia existen 709 casas de la cultura repartidas en 662 municipios de los 1.102 con que cuenta el país” (s.p.). Es importante mencionar la trascendencia que tienen estos espacios para el desarrollo de la cultura, pero también que estos espacios dependen de recursos públicos y voluntades políticas, elemento que puede afectar su operatividad y la continuidad en sus procesos.

Por otra parte, la propuesta del Ministerio de Cultura de Colombia, dentro de su *Política para las casas de la Cultura*⁹ menciona la importancia de estos espacios en cuanto a que son el “hábitat fundamental para el fortalecimiento de una ciudadanía democrática cultural” (Ministerio de Cultura, s.f., p. 646). Es decir, que estas son fundamentales para el desarrollo cultural y social

⁹ https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/politica-para-las-casas-de-cultura/Documents/18_politica_casas_cultura.pdf

de los territorios nacionales, además de ser una “alternativa para la oferta de procesos complementarios al sistema educativo y como referente institucional depositario de la memoria local” (Ministerio de Cultura, s.f., pp. 651).

Por esta misma línea, dentro de las políticas nacionales, el Ministerio de Cultura (2006) propone el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC)¹⁰, en el cual las propuestas formativas se fundamentan dentro de “sus principios de diversidad y autonomía de las comunidades, las culturas y los territorios” (Ministerio de Cultura, 2023). Los lineamientos del PNMC se han actualizado recientemente con el cambio de gobierno en Colombia, luego de casi 20 años de mantener las mismas políticas y lineamientos. En este documento se enmarcar 20 líneas que se encuentran en revisión y cuya postura política tiene su fundamento ético en:

Los principios de diversidad y autonomía de las comunidades, las culturas y los territorios, en la superación de las violencias simbólicas, epistémicas y de género, en la perspectiva de construcción participativa de políticas públicas para el campo musical, que permitan continuar habitando y desarrollando las poéticas y las estéticas colombianas con verdadero enfoque diferencial, territorial, poblacional y de acción sin daño (Ministerio de Cultura, 2023, p. 1).

Estos lineamientos son fundamentales para las prácticas en las regiones y las políticas sobre las cuales se organizan y se fundamentan las propuestas formativas en instituciones como

¹⁰ Propuesta de líneas de acción política para el campo musical (Ministerio de Cultura, 2023).

las casas de la cultura en el territorio nacional. Además, son las apuestas que buscan fortalecer el campo musical en el país a través de sus distintas estrategias.

Teniendo en cuenta lo anterior, en Colombia encontramos eventos que no se dan dentro de una institución, pero sí con las metodologías que se emplean en este contexto, como puede ser las clases individuales con profesores. Samper (2016) analiza las características de enseñanza del cuatro colombo-venezolano, identificando su aprendizaje en un espacio pedagógico en cuyo contexto se mezclan los modos formales e informales. En este, la transmisión se basa en el aprender haciendo; es un aprendizaje contextualizado y de conocimiento práctico, el cual “promueve altos niveles de participación y autonomía de parte del estudiante por ejemplo a partir de la negociación del tipo y secuencia del repertorio” (p. 9).

Por último, la enseñanza del tiple en espacios como casas de la cultura es común y frecuente dentro de las distintas propuestas de la enseñanza de las músicas tradicionales. Específicamente, Olarte (2016) ha profundizado en la indagación del aprendizaje del tiple en contextos no formales. En este trabajo, de acuerdo con la caracterización que se realiza en tres espacios de educación no formal, propone el concepto de zona de transición entre el ámbito formal e informal. Lo que estaría en concordancia con las definiciones de autores como Mak (2006) o Mok (2011). Para el caso del tiple, busca, a partir de este método de enseñanza, que se reconozcan sus propios saberes y “se preserve la identidad del instrumento y su dinámica, así como sus formas propias de enseñanza y aprendizaje” (Olarte, 2016; p.12).

3.2.3 Contexto formal

Según Sloboda (1985) existen dos tipos de aprendizajes: los que se dan por enculturación y los que se desarrollan a partir de habilidades generativas. Estas son definidas por Welch et al. (2004) como “aquellas experiencias específicas que no comparten todos los miembros de una cultura, y que, con el fin de obtener pericia, ocurren en un ambiente educativo deliberado caracterizado por, y resultante de, experiencias especializadas, específicas, esfuerzo consciente y métodos de instrucción” (p. 8).

Como se mencionó, el contexto formal está determinado por factores como: se desarrolla dentro de una institución que está designada para la enseñanza, es organizado y estructurado. Adicionalmente, se caracteriza porque el docente dirige el aprendizaje, está atado a un currículo y el “qué y el cómo” aprender están predeterminados (Mak, 2006). Otro elemento fundamental para caracterizar el aprendizaje formal son las músicas. De acuerdo con Green (2002):

En el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial era impensable que la música popular, jazz u otra forma vernácula aparte de la música folclórica occidental hiciera parte del aula de clases [...] los estudiantes eran educados en música clásica occidental y música folclórica, principalmente cantando y escuchando (p. 107).

De acuerdo con Barriga (2004), en Colombia entre 1880 y 1920 es el periodo en el que se identifica la aparición de instituciones de educación formal con muy poco grado de accesibilidad, el cual convivió con los saberes informales propios de las músicas tradicionales. La apuesta de la educación formal, de acuerdo con Barriga (2004) y Holguín Tovar (2008), se

centra en la destreza y la técnica instrumental, a diferencia de la informal, que tenía como meta el disfrute.

Adicionalmente, se identifica que las primeras propuestas en las instituciones fueron copias de modelos educativos europeos “en los cuales se trasplantaron los planes de estudio de los conservatorios de París, Leipzig, Bruselas, Milán, entre otras instituciones” (Barriga, 2004; pp. 13).

La extranjerización en la educación musical fue un grado de aculturación que se manifestó en la aceptación de los valores culturales europeos, especialmente españoles, tomando como modelo el Reglamento del Conservatorio de Madrid, y las reglas de comportamiento y organización de la universidad colonial hispanoamericana (Barriga, 2004, p. 13).

Actualmente, al parecer los modelos educativos mencionados se mantienen en los planes de educación superior en el país. Desde finales del siglo XIX, con el nacimiento de la Academia Nacional de Música, hasta hoy, con el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia. Aún no se encuentra una enseñanza, plan o apuesta que privilegie, o al menos incluya, los contextos de las músicas colombianas, como las negras e indígenas (Holguín, 2008), no solo como electivas o materias extra de los planes de estudio o currículos.

A partir del análisis que realiza Ochoa (2021) en programas de música de tres universidades en Bogotá, se puede reforzar lo anterior y soportar la idea del panorama frente a las propuestas de educación superior. El autor afirma que “la gran mayoría de la educación musical universitaria en Colombia se ha construido de espaldas a las músicas populares y tradicionales, como una manera de concretar las distinciones entre alta y baja cultura” (pp. 103),

en las cuales se mantienen rasgos de la formación centroeuropea. Según las propias palabras de Ochoa (2021): i) La música clásica se establece como base de todas las músicas actuales; ii) se mantiene la idea de superioridad de la música clásica; iii) hay una hipervaloración de la armonía; iv) se entiende la técnica no solo como medio sino como fin; v) la partitura es un personaje principal; vi) persiste la idea de música absoluta: la música sin contexto; y vii) hay un posicionamiento de la clase. Lo anterior sustenta la actual presencia del modelo conservatorio en la enseñanza de la música, en el que lo clásico se impone ante lo popular:

La preferencia por la llamada música clásica frente a las demás músicas en la educación musical no es una decisión sobre unos tipos de música diferentes, sino que realmente es una forma concreta de discriminación de unos grupos humanos sobre otros, a partir de una división racial y clasista de las músicas: la música de los blancos-clase alta pueden y deben ser estudiadas, mientras que las músicas de los mestizos, negros e indígenas/clases medias y bajas no merecen ser tenidas en cuenta (Ochoa, p. 124).

Adicionalmente, dentro del rol formal de la música hay un aspecto importante, el de la profesionalización: ¿para qué ser un músico profesional? Es decir, desde el punto de la formalidad, ¿para qué me vale tener un título que me certifique el haber pasado por la universidad? Además, y de acuerdo con Santamaría-Delgado (2015), “¿qué hace que un músico sea reconocido socialmente como profesional?” (s.p.). En este sentido, es importante analizar la legitimación del conocimiento con el cambio de paradigma que tiene la cultura a partir de la nueva constitución en 1991 en Colombia, y, con ello, el cambio en la concepción del músico profesional (Santamaría-Delgado, 2015).

Efectivamente, el reconocimiento profesional del ser músico a través de unas formas de conocimiento muy distintas a la del hacer práctico, es decir desde las formas que plantea la academia, es una de las respuestas a estas preguntas. Pero, por otra parte, es importante pensar en qué propone este tipo de formación para la realización y el desarrollo de la profesión de “ser músico” en Colombia. El aumento de egresados anualmente de carreras en música es significativo, pero, de acuerdo con la formación que se imparte, las oportunidades y los espacios para el desarrollo profesional no crecen al mismo ritmo. De acuerdo con Santamaría-Delgado (2015), “diversificar los conocimientos nos ayudará a diversificar los perfiles y a diversificar las oportunidades en el campo laboral” (s.p.). Lo anterior es importante de analizar ya que, de acuerdo con el modelo actual, la formación no responde a las oportunidades de los egresados de las carreras de música. La mayoría, seguramente, terminará dando clases en algún centro educativo o de forma particular.

En relación con la formalización de las músicas y de los instrumentos tradicionales, es importante mencionar que ha habido iniciativas desde la educación superior, incluyendo los instrumentos tradicionales dentro de las ofertas de formación instrumental. Además, en los currículos analizados se encuentran asignaturas de ensambles de músicas colombianas. Esta es la tendencia que actualmente encontramos en la mayoría de los espacios de educación superior, como forma incluyente de lo tradicional en la academia.

Frente a las propuestas existentes, resulta importante mencionar el caso de la propuesta curricular inicial de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB), actualmente Facultad de Artes de la Universidad Distrital en Bogotá. Esta propuesta, que nace en 1993, se crea bajo la idea de que “la inclusión de nuevos repertorios debía estar acompañada de la inclusión de nuevas

formas de abordar el estudio de la música” (Ochoa, 2021, p. 64). Bajo esta, se propone un plan que cuestiona los métodos eurocentristas como “el universalismo, el textualismo, la sobrevaloración de la armonía, el énfasis en la partitura, la separación de la música y su contexto, de la forma y la función, la técnica como fin y no como medio y las formas de jerarquización de las músicas” (Ochoa, 2021, pp. 66-67). Además de incluir repertorios de músicas tradicionales dentro de los planes de estudio, la propuesta de la ASAB piensa y reflexiona en ese momento sobre cuáles son los materiales, los principios y las lógicas de estas músicas.

Infortunadamente, esta propuesta ha tenido muchos cambios desde sus inicios a partir de las críticas por los resultados académicos de sus estudiantes (en comparación a la del otro modelo) y por proponer una lógica excluyente, pero en sentido inverso: de las músicas tradicionales hacia las académicas. De esta forma, la ASAB empieza un proceso en el que esta idea inicial de formación se va diluyendo, volviendo un poco al modo convencional de la educación tipo conservatorio. Actualmente, a pesar de los cambios que ha tenido el programa de Música, sigue siendo una propuesta que apuesta por la inclusión frente a las músicas de la tradición académica europea y que abre la posibilidad de acceder a otras lógicas de apropiación (Ochoa, 2021).

Adicionalmente, es importante mencionar dos iniciativas que han surgido recientemente a nivel de postgrado en Colombia, seguramente a partir de las reflexiones y la discusión de la formación en músicas tradicionales: la Maestría en Músicas Colombianas de la Universidad el Bosque en Bogotá y la Maestría de Músicas de América Latina y Caribe de la Universidad de Antioquia en Medellín. Estas apuestas, basadas en la investigación-creación, se inclinan hacia una formación contextualizada en la que se puede profundizar en las músicas tradicionales y

populares de Colombia, Latinoamérica y el Caribe. La maestría de la Universidad el Bosque es un espacio enfocado a la formación, desde la práctica, que incluye las distintas formas de transmisión. Se describe así:

El programa fortalece y privilegia el patrimonio cultural y musical colombiano, en términos de construcción de memoria, reivindicación de saberes, la valoración y reconocimiento de la tradición oral, así como las nuevas estéticas y sonoridades que han sido fruto de la exploración y acercamiento de músicos profesionales a dichas músicas (Universidad El Bosque, 2024).

Por su parte, la Maestría de la Universidad de Antioquia es un espacio de formación posgradual enfocado hacia la creación, interpretación e investigación de repertorios de música de América Latina y el Caribe. Este espacio de formación ha sido pensado y creado por investigadores colombianos que reflexionan y, a partir de la investigación, promueven nuevas formas de pensar en la renovación de los modelos de educación. De acuerdo con su descripción:

Más que una suma de repertorios musicales, instrumentos y prácticas musicales provenientes de orígenes heterogéneos y enmarcados en ciertos momentos históricos, las músicas de América Latina y el Caribe constituyen un campo de conocimiento y de ejercicio estético en el que constantemente se desarrollan luchas entre diversos actores. No hay una sola música o un solo tipo de músico; lo que hay es un flujo constante de expresiones y de sujetos que buscan posicionarse estéticamente dentro del espacio sonoro continental (Universidad de Antioquia, 2024).

Para cerrar este apartado, es importante mencionar que dentro de lo que podríamos denominar formal e informal, en relación con las músicas, sus prácticas y sus contextos, las

propuestas frente a la formación de músicos en la educación superior no busca la imposición de un modelo sobre otro. La propuesta es reflexionar sobre el concepto que proponen autores respecto a la *multiculturalidad* /interculturalidad (Holguín, 2008; Ochoa 2016, 2021; Samper 2011; Santamaría-Delgado, 2015) dentro de los espacios de formación. La propuesta es incluir el diálogo de saberes, en la búsqueda de que las distintas formas de conocimiento dialoguen, se comuniquen, convivan, se complementen, sin que necesariamente uno esté por encima del otro.

3.3 Enseñanza y aprendizaje de instrumentos tradicionales

Muchas de las investigaciones sobre la pedagogía de instrumentos tradicionales se centran fundamentalmente en el aprendizaje más que en la enseñanza. Dentro de la literatura existente, encontramos menos trabajos que analicen el rol de los profesores en procesos de enseñanza de instrumentos tradicionales (Folkestad, 2006; Veblen, 1991; Ochoa, Converse y Hernández, 2014). Ochoa, Converse y Hernández afirman que incluso “las investigaciones en Colombia sobre los procesos de aprendizaje de los músicos que se forman en tradición son todavía incipientes (...)” (p. 4).

En el corpus de investigaciones relacionadas con el tema, encontramos el trabajo de Kari Veblen (1991), en el cual la autora describe algunas características de los profesores en la enseñanza de la música tradicional irlandesa. En este trabajo se pueden identificar algunas características de la enseñanza y del rol del docente, específicamente del violín irlandés, así:

- El profesor suele tocar más de un instrumento, tanto de los que hacen parte del formato de estas músicas como de otros.
- El profesor enseña comenzando por los instrumentos más sencillos dentro del formato.

- Los profesores enseñan tanto individual como grupalmente, teniendo en cuenta si la enseñanza se da en una clase particular o en una institución respectivamente.
- La enseñanza del instrumento se da tanto de oído como con algún tipo de referencia visual o con partitura.
- La repetición y la secuenciación suelen ser factores esenciales dentro del proceso.
- Usan un orden definido en el material de enseñanza en el que las melodías, el repertorio y la técnica son inseparables.
- El repertorio proviene de distintas fuentes, dependiendo de los estilos, de la región, de los gustos musicales y de cuestiones particulares de los instrumentos.

En esta misma línea, resulta interesante el trabajo de Andrés Samper (2016), *Towards a characterization of cuatro llanero learning in no formal contexts in Colombia: a case study*, en el cual, a través de un estudio autoetnográfico, el autor caracteriza dentro de su propio proceso de aprendizaje algunas aproximaciones a partir del relato de su maestro. Samper (2016) analiza cuestiones sobre la enseñanza del cuatro y sus modos de transmisión en los que se identifican características tanto de lo informal como de lo formal, en un contexto no formal como puede ser una clase particular.

Es importante destacar este trabajo por las similitudes que se pueden encontrar entre el cuatro llanero y el tiple colombiano: ambos son instrumentos utilizados e identificados dentro de los formatos de las músicas tradicionales. Asimismo, se identifican similitudes dentro de los procesos de academización y desarrollo dentro de los contextos formales que estos han tenido, además de algunas características morfológicas de los instrumentos de cuerda pulsada de sus formatos, los cuales pueden determinar criterios para el análisis de su enseñanza y aprendizaje.

Samper (2016) define su proceso de enseñanza aprendizaje en términos de las características referentes a los procesos informales, no formales e informales. En cuanto a las características de *lo informal*, este autor lo resume en “aprender tocando, el profesor como referencia central, la imitación y el rol complementario de la notación” (p. 10). Adicionalmente, anota la importancia de generar una situación musical real durante la clase, la cual es propiciada por el profesor a partir de estar tocando todo el tiempo con el estudiante otros instrumentos (a modo de acompañamiento) o eventualmente tocando lo mismo que ellos. Otra característica es “el profesor como referente” (Samper, 2016, p. 11) y la demostración como un factor constante durante la clase.

En cuanto a las características que se aproximan a *lo formal*, se resalta “la intencionalidad pedagógica” (Samper, 2016, p. 13); es decir, el manejo por parte del profesor de elementos técnicos y musicales. Estos elementos pueden ser:

- Fragmentación, cuando los elementos técnicos son trabajados por separado de los musicales. Se trabajan las partes de una obra con dificultades técnicas, tratándolas por separado, extrapolándolas de la música como tal y también usando mucho la repetición.
- Cambio de tempo, al bajar la velocidad para explicar algún elemento técnico particularmente difícil. Una vez apropiado, se puede ir incrementando progresivamente la velocidad, incluso con el uso de metrónomo.
- Trabajo a partir de ejercicios desconectados de un contexto musical concreto, en el que se inventa un ejercicio para trabajar particularmente un elemento técnico, sin ningún contexto musical particular.

Otras características en cuanto a lo formal son: la estructura de la clase y la concepción de enseñanza del profesor (Samper, 2016). La clase se inicia con actividades que van progresivamente de lo fácil a lo difícil. Si bien la clase no está basada en algún currículo o diseño, sí tiene una intencionalidad en cuanto a su estructura y contenidos. Adicionalmente, Samper (2016) encuentra “las explicaciones verbales” (p. 14) como otra característica utilizada, ya que el profesor usa el lenguaje verbal constantemente para transmitir o enseñar, usando conceptos técnicos de elementos musicales que pueden ser propios del estilo o provenientes de otro contexto musical.

La última característica encontrada es “la notación” (Samper, 2016., p. 15). Se menciona el uso de tablaturas o de otros recursos gráficos para designar elementos técnicos específicos del instrumento. Asimismo, se describe la transcripción como una opción, contemplando los beneficios que puede tener en la difusión de la música para el instrumento, como un recurso que se puede quedar corto para representar los elementos técnicos y específicamente musicales. De igual manera, se manifiesta la necesidad de trabajar a través de recursos auditivos aún en contextos formales, ya que “la escritura parece ser una limitante a la hora de transmitir los elementos técnicos y musicales con exactitud” (Samper, 2016, p. 16).

Respecto a lo anterior, se encuentra una clara distinción con lo descrito por Folkestad (2006) en cuanto a la diferencia entre *situación de aprendizaje* y el *estilo de aprendizaje*. Por un lado, hablamos del contexto o lugar en el cual se adquiere el conocimiento musical (situación de aprendizaje) y por otro, de la forma de adquirirlo (estilo de aprendizaje), observando que, de acuerdo con lo descrito en el estudio autoetnográfico de Samper (2016), puede haber características de lo formal y lo informal en ambas categorías.

De manera consistente con lo anteriormente expuesto, en el trabajo de Ochoa, Converse y Hernández (2014) sobre el aprendizaje de las músicas e instrumentos del Pacífico sur colombiano, se cuestiona el papel de la academia y de los procesos actuales en los que las músicas y los instrumentos se encuentran. También mencionan el aporte que desde los distintos espacios se pueda brindar para la convivencia de estos:

Insistimos que en las instituciones de educación formal poco se ha indagado sobre las estrategias pedagógicas inscritas en las prácticas cotidianas de los músicos formados por la tradición oral, o de los músicos populares. Tampoco se ha aprovechado lo suficiente la experiencia de la formación académica en contextos de formación por tradición oral. Nos corresponde colaborar con la recolección y construcción de estrategias pedagógicas desde la frontera en la que nos movemos académicos interesados en el tema, pero también músicos formados por tradición oral que hoy son maestros de su tradición en nuevos contextos (Ochoa, Converse y Hernández, 2014 p. 17).

En este trabajo, a través de los relatos de músicos expertos, se hace presente la voz de los aprendices, músicos de entornos tradicionales quienes fundamentalmente aprenden por enculturación, a través de los cuales se identifican algunas características como:

- Se niega una práctica de aprendizaje desde la perspectiva académica de maestro-aprendiz, pero se identifican las prácticas familiares como un proceso clave dentro del desarrollo de su proceso.

- Se identifica la iniciación en edades tempranas, a través de juegos y de roles que, dentro de sus concepciones musicales, obedecen a elementos musicales simples dentro de las dinámicas.
- Se describen procesos recurrentes como “escuchar y copiar”, “aprender de los otros”, que se necesitan “cabeza, oído y ojos para aprender”, “observar, escuchar y luego practicar”.
- Se identifica el uso de recursos audiovisuales, como un elemento destacado dentro de sus procesos en los aprendices de generaciones recientes.
- No se reconoce dentro de su práctica, sobre todo en los músicos mayores, conceptos como “estudiar repertorio” o “mejorar los aspectos técnicos”. Lo anterior puede suponer que dentro de sus prácticas no reconocen los procesos de aprendizaje sino más los modos de transmisión.

En general, las características de enseñanza de los instrumentos tradicionales, si bien se relacionan con los contextos, contemplan elementos de acuerdo con las distintas culturas a las que hacen parte, su historia y cambios o transformaciones que han podido sufrir.

Otro elemento fundamental identificado son las músicas, las cuales también tienen unas características cambiantes, a través de elementos como las hibridaciones, o procesos de academización, traslación o sustitución de las lógicas. Lo anterior se evidencia con mucha claridad en el caso particular de las músicas tradicionales de la región andina.

En este punto cabe incluir algunos elementos que han sido identificados en las investigaciones en relación con el tiple colombiano en distintos contextos.

3.3.1 El tiple y sus contextos educativos

Los procesos de formación del tiple han tenido que ver mucho con su historia y ese relato de ascenso social, en el que se aleja de lo popular y los contextos más campesinos para ubicarse dentro los espacios urbanos en los cuales predomina la cultura letrada (Urrego, 2020).

Inicialmente, este instrumento identificado como “sonoro y portátil” (Montoya, 2022, p. 41) tuvo gran acogida en la población, ya que era de fácil ejecución y “no era necesario hacer estudios especiales o realizar adiestramientos complicados” (Montoya, 2022, p. 41).

La historia del instrumento en cuanto a su formación es más bien reciente desde la descripción de los espacios pedagógicos, pero al igual que otros instrumentos del mismo corte, sus procesos de transmisión se ubican del lado de la tradición oral desde sus inicios, identificando las características del músico práctico, del que aprendía por observación, por imitación, por procesos de enculturación. La escuela del tiple ha sido principalmente de tipo informal, su inserción dentro de los espacios académicos es más bien reciente. De acuerdo con Santafé sobre la “Escuela del tiple”, en contextos más informales:

No es una escuela mediada por “estructuras de participación asimétrica”, pues quien enseña, quien asume el papel de docente no está comprometido con una institución, pero sí se pueden referenciar una amplia gama de formas de participación en donde el aprendiz no es vulnerable pues es claro que, aunque quien asume el rol de docente “sí sabe”, no es de su interés primordial o particular el hecho de que su “estudiante”, “no sabe”. El maestro en turno comparte sus saberes sin preocuparse por el resultado final del proceso, pues este es de propiedad absoluta de quien aprende. El aprendiz por su parte allega a sí mismo una posible mirada desde lo meramente instrumental, desde lo

técnico; “como mover la mano”, “hacia qué dirección la mueve y con qué fuerza, lo que el académico sistematiza en “ataques y direccionalidades”, para luego expresarlo de forma libre y espontánea, eso sí con la comparación debida del resultado sonoro final (Santafé, 2016, p. 33).

Dentro del orden de lo no formal, es importante resaltar algunas características identificadas dentro de la formación en este tipo de espacios como son “las casas de la cultura” en Colombia, explicadas en apartados anteriores. En general, en estos espacios se identifican modalidades mixtas de enseñanza en las que se mezcla la tradición oral, pero también se encuentran formas que se acercan a contenidos relacionados con lo formal. De acuerdo con Olarte (2016) en las conclusiones de su trabajo en relación con el análisis de formación en este contexto:

Podemos concluir que dichas formas, corresponden a los rasgos de las pedagogías mestizas o de frontera (Referencia Mignolo en Convers et al.). Esta hibridación pedagógica, de otra parte, presenta fuerte influencia del aprendizaje por instrucción y algunos rasgos del aprendizaje por encuentro, en los términos planteados por este trabajo a partir de las ideas de Keith Swanwick. De esta forma, lo indispensable es enfocar la mirada en los vacíos que se han formado en el traslado de los conocimientos entre el ámbito informal y no formal (Olarte, 2016, p. 107).

Este autor identifica características dentro de este contexto como tocar en grupo ya que el instrumento se enseña dentro del formato de cuerdas típicas (bandola, tiple y guitarra). Además, resalta rasgos como la cooperación, la imitación, el aprendizaje entre pares. También se encuentra que estos espacios pueden tener diferencias de acuerdo con la región en la que se

encuentren, pero coinciden en que son espacios flexibles y que los procesos suelen darse por iniciativa de los mismos estudiantes. Además, su foco de enseñanza está centrado en la realización de un producto, y cuando no tienen currículos como tal, sí pueden contar con programas que, aunque no necesariamente estén en documentos oficiales, existen unos contenidos organizados metodológicamente por grados de dificultad.

Por otra parte, Olarte (2016) resalta dentro de estos espacios factores como la motivación, el sentido de pertenencia y la continuidad al proceso académico y musical, dentro de lo cual se considera un elemento clave realizar conciertos con frecuencia y tener espacios de circulación. En cuanto a los roles, señala que se trabaja principalmente el de acompañante, debido a que la enseñanza se da en procesos grupales en los que los estudiantes aprenden a partir de una función particular del instrumento. Según Olarte (2016):

Los estudiantes no necesariamente llegan a entender el lenguaje y técnicas propias del instrumento en profundidad (...), entienden la función específica que el instrumento cumple dentro de dicho formato como es el caso del manejo de la armonía y los golpes particulares de cada ritmo (p. 109).

Respecto de los contextos formales, la presencia del tiple en las universidades como opción de instrumento en las carreras de música es de aproximadamente 30 años. La investigación en el contexto formal (Santafé, 2016; Parra, 2018) muestra un predominio de rasgos informales muy característicos de la enseñanza del instrumento, como es la tradición oral, en la que, a través de las distintas miradas de sus actores, se halla una diversidad de desarrollos, basados en su experiencia fundamentalmente como intérpretes. Respecto a la Escuela del Tiple, Santafé (2016) menciona que esta “Es una escuela sentada en la diversidad, reglamentada casi,

por las diferencias entre sus actores, más bien, por las diferentes miradas que cada uno de los actores ha impreso con relación al conocimiento general del instrumento” (p. 109).

Es importante mencionar que la sistematización de materiales y de metodologías propias para la enseñanza del instrumento en este contexto ha sido casi inexistente, lo cual justifica un poco la dificultad de conocer más acerca de cómo se enseña el tiple en espacios educativos como universidades. Lo anterior, además, nos lleva a identificar que las formas de enseñar el instrumento han sido diversas, dado a que se definen de acuerdo con cada docente y su mirada acerca de la enseñanza del instrumento (Parra, 2018).

De acuerdo con Parra (2018), el método basado en la tradición oral para la enseñanza-aprendizaje del tiple se mantiene y se potencia dentro de las universidades, debido a los distintos espacios que han promovido en las mismas como festivales, encuentros, conferencias, entre otros. Estos han permitido que se mantengan los espacios de reunión y de compartir saberes alrededor del tiple. Según Parra (2018) “lo formal académico no se presenta como un espacio que parcializa los saberes del tiple, sino por el contrario, amplía las posibilidades de construir y fortalecer estos saberes desde lo colectivo” (p. 121).

3.4 Algunas propuestas epistemológicas

En el contexto colombiano y latinoamericano, desde hace algunos años, los investigadores han cuestionado los modelos presentes en la academia (“modelo conservatorio”) (Holguín, 2008), con el ánimo de generar propuestas de pedagogías o modelos epistemológicos a partir del análisis de los modos de transmisión de lo tradicional y lo popular. Lo anterior parte de la reconocer la importancia de la presencia que estos elementos tienen en nuestras culturas, de

cómo estos se están transmitiendo y cómo deberían ser transmitidos (Arenas, 2009; 2016; Santamaría-Delgado, 2015; Samper, 2016; 2018; 2021; Holguín & Shifres, 2015, Ochoa, Converse y Hernández, 2014; Castro, 2017; Ochoa, 2021).

Arenas (2009) propone el concepto “pedagogías de frontera” dentro de las lógicas que contemplan el diálogo entre “los lenguajes inscritos en las tradiciones populares y folclóricas con las presiones normativas que promueve la academia occidental centrada en la lecto-escritura a nombre del rigor y la excelencia” (Arenas, 2009, p. 33). Este concepto permite entender la forma de dialogar de las distintas lógicas y entender que no es una u otra, sino el resultado, muchas veces, de las formas en las que han interactuado y se han servido entre ellas, desde las complejidades de las prácticas.

Al respecto, Santamaría-Delgado (2015) menciona y hace énfasis en la importancia del diálogo de saberes, “(...) que comienza por aceptar que hay necesidades expresivas diferentes dentro de la sociedad, ya que existe una gran variedad y diversidad de saberes musicales que responden a esas circunstancias sociales” (Santamaría-Delgado, 2015; s.p.). De esta forma, la autora propone el concepto de *saberes mestizos* (Santamaría-Delgado, 2015), a través de los cuales se busca que:

Se piense en cómo las características de esos saberes musicales influyen en la manera como se enseña, se transmite y se aprende la música en nuestros países. Una manera de apropiarse esos saberes musicales no académicos es explorando a fondo la manera como ciertos repertorios y ciertas maneras de hacer música se han mantenido en las fronteras de lo académico (Santamaría-Delgado, 2015, s.p.).

Por su parte, Samper (s.f.) plantea la idea de un proyecto intercultural que “atiende al diálogo entre saberes europeos, académicos, urbanos, juveniles, folclóricos, raciales, entre otros como una alternativa latinoamericana en el siglo XXI”, en el cual se reconozca el conocimiento del otro, el de lo diverso “como proceso de intencionalidad pedagógica y apuesta formativa”. A partir de esta propuesta, se propone revisar elementos que constituyen la educación musical dentro de la mirada intercultural como son: tanto las competencias musicales, los contenidos y las didácticas y lógicas alternas de apropiación, como las epistemologías emergentes.

Bajo la misma idea de proponer nuevas epistemologías en la enseñanza de lo tradicional a través de pedagogías que incluyan los modos propios de trasmisión del conocimiento, Samper (2016) –a través de su trabajo de investigación sobre las formas de transmisión del cuatro llanero, la *pedagogía criolla*– propone una hipótesis preliminar que “puede ser aplicada al aprendizaje de otros tipos de instrumentos en contextos formales”. Esta, según el autor, es “una estructura o sistema pedagógico alternativo que está construido a través de *bloques pedagógicos* provenientes tanto del ámbito de lo formal como de lo informal” (Samper, 2016, p.19). El autor argumenta que esta propuesta “respeto la esencia de los modos de hacer y de transmisión de la música local y al mismo tiempo, incorpora estos *bloques* de la pedagogía formal que son útiles para un proceso significativo de transmisión” (Samper, 2016 p.19).

Este mismo autor, propone un concepto más reciente y elaborado que denomina *pedagogía mestiza*, definida como “la mixtura de paradigmas de transmisión” (Samper, 2021, pp. 3). Esta propuesta está pensada para el nivel educativo superior (universidades), y se centra, en los *sujetos* y no en los *objetos*. Este aporte proviene de su investigación acerca de la observación sobre cómo se transmite el aprendizaje del cuatro en diferentes entornos y a partir de la cual

construye una propuesta que incluye los siguientes elementos como ejes: i) celebración de la música y senderos personales en el centro de aprendizaje; ii) espacios colectivos de musicar como mesetas para el aprendizaje; iii) espacios de musicar y ecosistemas culturales; iv) otras formas de evaluación, de los perfiles y los roles de los docentes y; v) espacios de tutoría.

Por su parte, Ochoa (2021) realiza una propuesta para: “organizar los programas de instrumento no a partir de géneros musicales específicos, sino a partir de vincular unos elementos técnicos con unos géneros y repertorios para desarrollar, así, unas competencias entendidas como un *saber hacer en contexto*” (Ochoa, 2021, p. 71). En cuanto a los *elementos técnicos* a trabajar, se incluyen: técnicas corporales y motrices, técnicas musicales transversales a varios géneros, o propias de algunos géneros y técnicas interpretativas o expresivas. Respecto a los *géneros y repertorios*, el autor propone “tres grandes conjuntos de músicas que se deben incluir en la formación musical universitaria en Colombia, las cuales llamamos *músicas vigentes y masivas en Colombia, músicas de tradición centroeuropea y músicas tradicionales latinoamericanas*” (Ochoa, 2021, p. 73).

Dada la amplitud de repertorios que podemos encontrar en estos géneros, los autores proponen cuatro criterios para su definición, en la relación con el instrumento específico que se vaya a estudiar: i) Los géneros musicales que tengan una mayor tradición interpretativa; ii) la experimentación y la innovación con géneros inusuales; iii) los géneros de interés personal de cada estudiante; iv) las fortalezas y los intereses de los docentes. De acuerdo con los autores: “esta propuesta enlaza con las nociones de flexibilidad, inclusión y diálogo de saberes, y responde también a las necesidades particulares del contexto local” (Ochoa, 2021; p. 77).

Por último, es importante enmarcar estas propuestas dentro del cuestionamiento de la idea de *colonialidad del saber y del ser musical*, según el cual “(...) las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI” (Holguín & Shifres, 2015, p. 45). La búsqueda de nuevas propuestas pedagógicas implica un reconocimiento de que la enseñanza de lo popular y lo tradicional ha seguido el modelo hegemónico o el también llamado *modelo conservatorio* (Musumeci 2002; López y Vargas, 2010). En este no se reconocen los propios modos del hacer musical y sus formas de circulación, ni otros modos que en la actualidad podrían identificarse dentro de la formación. Al respecto, la discusión se centra en cómo asumir la educación musical dentro de los programas formales, en la búsqueda de la decolonización:

Resulta urgente escapar a la colonización de estos repertorios y expresiones musicales a través de un trabajo de decolonización del saber y del ser musical. En esta tarea los mayores desafíos están vinculados al conocimiento de los procesos psicológicos que operan en los contextos de desarrollo y aprendizaje musical por fuera del encuadre del modelo conservatorio en el marco de culturas musicales no alfabetizadas o de expresiones musicales de oralidad musical secundaria, y del rol que la tecnología – incluyendo dentro de ellas al sistema de notación musical– juega tanto en ese saber musical como en los perfiles de los nuevos músicos (Holguín & Shifres, 2015 p. 48).

Estos autores proponen que dentro de la indagación de esta idea de decolonización del saber, hay algunos aspectos importantes por rescatar, los cuales consideran que fueron suprimidos a través de la ontología impuesta por el colonialismo. Estos son: la reincorporación

del cuerpo, la revisitación de la notación y la valoración del marco intersubjetivo de aprendizaje (Holguín & Shifres, 2015).

En resumen, dentro de la búsqueda del camino de decolonizar la educación musical habría que, por un lado, “recuperar las ontologías de música como cuerpo, como encuentro y por otro, reconstruir sus modos de circulación, desde los cuales fue madurando y en los cuales el encuentro entre los cuerpos, cobra un sentido original” (Holguín & Shifres, 2015 p. 52).

Asimismo, los autores no niegan la existencia de la escritura para comunicar la música, sino que defienden la idea de la búsqueda de “un modelo pedagógico y un edificio teórico que hagan justicia al modo en el que sentimos la música, y nos reconocemos en ella en esta parte del mundo” (p. 52).

4 MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación es de corte cualitativo. Buscó describir los contextos de informal-virtual, formal y no formal de enseñanza en los cuales tiene presencia el tiple colombiano en la actualidad. Este enfoque metodológico me permitió identificar las características de cada uno de los contextos a través del análisis de la información recolectada mediante técnicas e instrumentos empleados propios para cada uno. Con base en un paradigma interpretativo, pude, por un lado, conocer y precisar las características como: los lugares (espacios físicos), las personas o actores que intervienen, y, por otro, identificar las particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La presente investigación se enmarca, por un lado, en el ámbito de la educación musical, principalmente en el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje en distintas culturas y/o contextos y, por otro lado, en la etnomusicología, toda vez que relaciona la educación musical con el estudio de las prácticas y culturas musicales en sus propios contextos, y por los métodos propios de este paradigma, como el trabajo de campo.

4.1 Unidades de análisis y muestras

El trabajo analizó tres contextos (formal, informal-virtual y no formal) para explicar las características de enseñanza del tiple colombiano. Seleccioné estos tres contextos para analizar sus diferencias y/o similitudes, y, en todo caso, para describir cómo es en este momento la enseñanza de este instrumento tradicional colombiano. La definición de estos tres contextos se da a partir de la identificación de elementos que obedecen a prácticas que vienen de situaciones de aprendizaje informal, aunque también se encuentran en espacios de formación posgradual, además del contexto no formal, el cual podríamos ubicar entre los anteriores.

A continuación, describo las unidades de análisis de ese estudio, las cuales se relacionan directamente con los objetivos específicos de la investigación de la siguiente forma (Tabla 1).

Tabla 1. Unidades de análisis

Objetivos específicos	Unidad de análisis	Técnicas	Muestra
Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en el contexto informal virtual	Tutoriales sobre la enseñanza del tiple colombiano	Análisis de contenidos audiovisuales Revisión documental	24 videos tutoriales seleccionados de la plataforma YouTube
Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en el contexto no formal.	Instituciones de tipo no formal como casas de la cultura	Entrevistas docentes Observación no participante a través de guías Conversatorio Revisión documental	Instituciones, en tres departamentos distintos de Colombia: una en Cundinamarca, una en Santander, una en Valle de Cauca
Describir las características de la enseñanza del tiple colombiano en el contexto formal.	Universidades donde se enseña el tiple.	Entrevistas a docentes Revisión documental	Cuatro docentes de cinco universidades donde se enseña tiple en el país: tres en Bogotá, una en Cundinamarca, una en Boyacá Una tesis de maestría Cuatro documentos curriculares de las universidades

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, explico de manera detallada el diseño metodológico de los contextos analizados debido a que cada uno tiene unas características que merecen ser tratadas por aparte.

4.2 Diseño de la investigación por contexto

4.2.1 Contexto informal-virtual¹¹

Para el propósito de describir las características de enseñanza del tiple dentro de la cultura de aprendizaje informal-virtual del tiple colombiano, objeto del presente estudio, se analizaron videos tutoriales hallados en la plataforma YouTube (www.youtube.com). Seleccioné esta plataforma por ser la más popular en la realización de contenidos en relación con la enseñanza de la música y el auge en la generación de materiales que ha ido consolidado, dada la posibilidad ilimitada de acceso (Whitaker, et al., 2014; Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez; 2022). Escogí los videos bajo la premisa de que tuvieran, además de la estructura de tutorial, contenidos didácticos, es decir que contaran un con un mínimo procedimiento, con unos pasos a desarrollar, y que fueran realizados por un interesado en la enseñanza del instrumento.

Realicé la búsqueda en YouTube a partir de las siguientes palabras clave: ‘tutorial enseñanza del tiple’, ‘clases virtuales de tiple’, ‘enseñanza del tiple colombiano’. Inicialmente encontré más de 80 videos, con lo cual decidí cerrar la búsqueda exclusivamente a publicaciones realizadas entre marzo del 2020 y marzo del 2021, momento en el que, a causa de la pandemia por COVID-19, el aumento en la producción de contenidos audiovisuales fue significativo. Cerrando la búsqueda, quedaron 43 videos para llegar finalmente a una muestra de 24 a analizar. Se descartaron 19 videos por las siguientes razones: corta duración (menos de 5 minutos), con

¹¹ La información presentada se encuentra publicada en el artículo de Sanabria, J. y Casals, A. (2024). Enseñanza virtual del tiple colombiano: un análisis a través de videos tutoriales de la plataforma YouTube. *Revista Internacional de Educación Musical*, 12.

contenidos para requinto (otro tipo de tiple con características distintas) y enfocados a la interpretación de repertorio específico, sin ningún elemento didáctico.

Analicé los videos a partir de las categorías utilizadas en la investigación de Kruse y Veblen (2012), algunas fueron tomadas y otras adaptadas debido a la relación con los instrumentos y las músicas tradicionales y el análisis de contenidos en línea. Inicialmente, las categorías y subcategorías seleccionadas para el análisis fueron: i) características del video (duración, descripción general, temáticas, nivel sugerido, estructura); ii) características del docente (de acuerdo a lo que se puede inferir de la información del video); iii) contenido musical (repertorio, ritmos colombianos, técnica, elementos de la teoría musical); y iv) características didácticas (uso de grafías, estructura, contenidos, indicaciones fisiológicas, entre otros).

Para la identificación y el análisis de datos utilicé un archivo en Excel que elaboré a partir de las categorías y subcategorías mencionadas, en las cuales consigné información de tipo cerrado o de corte cuantitativo cuando las respuestas eran datos muy precisos; y abiertas cuando había varias posibilidades de respuesta y se requería una descripción más exacta. A partir del análisis de los primeros videos, encontré que surgían subcategorías o elementos que no eran fáciles de incluir dentro de una específica previamente definida, con lo cual, el instrumento tuvo algunas modificaciones de su versión inicial. Por ejemplo, adicione un campo de observaciones, en el cual consigné información relevante dentro del contexto y que se consideró de valor para el análisis cualitativo.

Recolecté la información a través de la observación detallada de los videos, los cuales fueron revisados al menos tres veces. Paralelamente incluí la información en el archivo por video analizado en cada uno de los apartados a través del análisis de contenido hallado con base en las

categorías previamente definidas. Según Porta y Silva (2003, p.8), el “análisis de contenido se configura como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización”. Siguiendo a estos autores, incluí varias de las fases que proponen para analizar el contenido del estudio, aplicándolo al contexto de videos tutoriales de YouTube, como son: i) determinar los objetivos del análisis, ii) la definición del universo a estudiar, iii) la elección del material, iv) la definición de los fines que persigue el estudio, v) la elaboración de los indicadores, vi) la categorización y vii) la exploración del material (Porta y Silva, 2003).

Para el presente estudio solo tomé este método de recolección de datos que se enfoca en el proceso de enseñanza, es decir, desde el análisis de los contenidos del que enseña más no de la recepción o de los posibles resultados que estos métodos puedan tener en las audiencias, seguidores o la interacción que surja de este tipo de publicaciones.

Por el tipo de estudio, y con el objetivo de realizar una panorámica de los elementos didácticos de la enseñanza de tiple colombiano dentro de la cultura de aprendizaje informal en el ambiente virtual, los resultados que presento son mayormente de tipo descriptivo e interpretativo de acuerdo con las siguientes categorías y subcategorías analizadas:

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría	Subcategorías	Explicación
Características del video	Duración	
	Descripción general	Con cada video viene descripción oficial.
	Nivel Sugerido	Se infiere el nivel por los contenidos abordados
Características del docente		
Contenido musical	Repertorio	Canciones o temas específicos que se abordaban
	Rítmicos colombianos	Estilos de la música de la región andina colombiana (pasillo, danza, bambuco).
	Técnica	Elementos propios de la técnica de los instrumentos (rasgado, aplatillado, otros)
	Elementos de la teoría musical	Aspecto referentes a la gramática general de la música que se abordan.
Características didácticas	Uso de grafías	Partituras, tablaturas.
	Estructura	Partes que estructuran la clase o lección.
	Indicaciones fisiológicas	Tomado del concepto en inglés <i>physiological prompt</i> del estudio de Kruse y Veblen (2012), que se refiere a indicaciones de posturas de las manos o dedos.
	Otros	Categorías emergentes.

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2 Contexto no formal

Para la recolección de datos y su posterior análisis para el contexto no formal, plantee un estudio descriptivo-cualitativo de tres espacios de formación con características similares en su estructura, en tres lugares de Colombia. Busqué analizar la problemática a partir de la observación de tres instituciones de formación ubicadas en espacios geográficos diferentes, de acuerdo con los objetivos de la investigación de describir las características de enseñanza en el contexto no formal.

La técnica que usé para recoger la información dentro de este contexto fue la observación no participante de las clases y entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos

de las instituciones. Adicionalmente, a manera de grupos focales, analicé un conversatorio realizado con algunos de los docentes entrevistados.

En 2003, desde el Ministerio de Cultura de Colombia, y con el fin de orientar las políticas para el fomento en el campo de la música, se inicia la propuesta denominada *Plan Nacional de Música para la Convivencia*. Esta iniciativa se propone con el fin de fortalecer la diversidad y garantizar a la población “su derecho a conocer, practicar y disfrutar la creación musical” a partir de la riqueza musical y de los procesos de apropiación social existentes (Ministerio de Cultura, 2012). Lo anterior forma parte de las políticas públicas culturales dentro del Plan de Desarrollo Nacional 2002-2006.

A partir de esta iniciativa, y desde su componente de investigación, se realiza una aproximación taxonómica para referirse a los géneros y los formatos que comprende una región determinada del país:

Con la puesta en marcha del Plan Nacional de Música para la Convivencia, este proyecto logra la cobertura en todos los departamentos del país, atendiendo las particularidades de las músicas tradicionales de cada región o subregión, en una propuesta de Ejes de Música Tradicional. [...]. Los ejes permiten identificar las músicas de la tradición con relación a un territorio que prioritariamente las ha producido en donde generan un fuerte arraigo social, y, por ende, una especial identidad; además hacen referencia a los formatos instrumentales y a los géneros más representativos. (Ministerio de Cultura, 2004, p. 4).

Los ejes referentes a las músicas en las cuales el tiple hace parte de los formatos tradicionales son cuatro: andino nor-occidental, andino centro-oriental, andino centro-sur y

andino sur. Teniendo en cuenta las regiones en las que el tiple se destaca como instrumento fundamental para la interpretación de sus músicas, de una amplia gama de posibilidades de espacios, seleccioné tres de educación no formal en Cundinamarca, Valle del Cauca y Santander. Esta es una muestra de instituciones entre muchas de su especie que existen en los departamentos de Colombia, en los cuales se encuentran los ejes de las músicas, de acuerdo con la taxonomía definida por el Ministerio de Cultura. El criterio que utilicé fue por su trayectoria y reconocimiento dentro del circuito y ecosistema nacional de Escuelas Tradicionales, teniendo como premisa que fueran en distintos departamentos de Colombia.

4.2.2.1 Instituciones seleccionadas

Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá, Cundinamarca

El Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá es una entidad descentralizada que planea, ejecuta y evalúa las políticas culturales y turísticas del municipio, a partir de un proceso de articulación, planeación y desarrollo soportado en lineamientos de inclusión y sostenibilidad social, ambiental y económica. Busca ser reconocido y competitivo a nivel regional y nacional por su calidad e impacto en la comunidad. Uno de sus componentes son sus Escuelas de Formación, las cuales se crean como un espacio que busca, además de hacer de la música una herramienta que contribuya tanto con el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad de Cajicá, al fortalecimiento de mejores oportunidades de educación y aprovechamiento del tiempo libre de los cajiqueños, como con la construcción de proyectos colectivos en torno a la música (Alcaldía Municipal de Cajicá, s.f.).

Fundación Canto por la Vida Ginebra, Valle del Cauca

Entidad Educativa y Cultural cuyo objetivo primordial es el de contribuir al desarrollo de procesos formativos en música de manera especial en el Municipio de Ginebra, contribuyendo a enriquecer el sentido de pertenencia hacia lo local y regional.

La Escuela de Música es un Programa paralelo a los once años de escolaridad de los jóvenes, adscrito a la Secretaría de Educación del Departamento, que inicia en el grado primero y termina en el grado once, donde los Bachilleres Músicos reciben una Certificación de Técnicos en Música con énfasis en dos instrumentos; uno de cuerda (Bandola, Tiple o Guitarra) y otro de vientos sinfónicos (flauta, saxofón, trompeta, etc.). Paralelo a los estudios musicales, se tiene la formación en artesanos constructores de instrumentos a partir del nivel Básico I¹².

Instituto de Cultura y Turismo de San Gil, Santander

El Instituto de Cultura y Turismo de San Gil es un organismo descentralizado de la Alcaldía del Municipio de San Gil. Tiene por objeto planear, programar, ejecutar, hacer seguimiento a las actividades culturales y turísticas del municipio. Asimismo, fomentar la cultura y el turismo, su difusión, coordinación y desarrollo de actividades de orden nacional e internacional, departamental y municipal. En el Instituto funcionan varios programas de formación, dentro del cual se encuentra la Escuela de Emprendimiento Artes y Oficios, en el cual desarrolla procesos de formación en teatro, danza, pintura y música, y cuenta con alrededor de 730 estudiantes (Municipio de San Gil, s.f.).

¹² <https://www.cantoporlavid.org/programa>

4.2.2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

Para recoger la información utilicé la observación no participante de las clases grupales de tiple en cada una de las instituciones. Seleccioné clases de grupos de dos niveles, de acuerdo con la organización de cada una de ellas: intermedio y avanzado, de estudiantes, niños y niñas de aproximadamente entre 8 y 15 años de edad.

Realicé la observación con el apoyo de grabaciones de audio y video de las clases y una pauta de observación previamente realizada (Anexo 1), la cual se desarrolló con base en el modelo IRDO (Casals y Carrillo, 2015) por la similitud respecto a mis datos observacionales. Esta pauta se ajustó de acuerdo con las categorías establecidas, las cuales se exponen en cuadro al final de la descripción de este apartado. A diferencia del modelo IRDO, diseñé una pauta con preguntas abiertas para diligenciar de manera descriptiva durante la observación de la clase.

Adicionalmente, elaboré un formato de entrevista semiestructurada con base en la desarrollada para el contexto formal (Anexo 2) para las desarrollar con los docentes de tiple y los coordinadores de las instituciones. Esta guía fue revisada con los directores de tesis y ajustada con base en sus comentarios y observaciones. De esta manera, se usó a partir de la primera sesión planeada en el cronograma de observación de clases y entrevistas, en el municipio de Cajicá. Este primer encuentro determinó la efectividad de los instrumentos y los ajustes que, aunque pocos, debí realizar: incluir un apartado que se había definido como “materiales” cambiarlo a “temáticas”. En el formato de entrevistas, a partir de lo observado en la clase, aunque no se hicieron modificaciones en el formato, es importante mencionar que al realizar las entrevistas luego de la observación, surgían preguntas que se conectaban con lo observado en la clase y que se habían dejado anotadas en la pauta.

4.2.2.3 Procedimiento

Fase 1. Gestión y planeación

La gestión para la autorización de las visitas y recogida de información se realizó a través de contactos en San Gil y Cajicá, quienes, a la vez, conocían a profesores de las instituciones, con los cuales se estableció contacto y se revisó la viabilidad y autorización con los directivos y los encargados de dichos permisos.

Para el caso de la Fundación Canto por la Vida establecí comunicación a través de correo electrónico, el cual fue contestado por el coordinador general y con quien realicé contacto telefónico para realizar la gestión. Luego de establecer la primera gestión con las personas contactadas, realicé reuniones virtuales para tener un poco más de información de las escuelas, así como de las clases de tiple (niveles, edades, docentes, dinámica general). Posteriormente organicé el cronograma de visitas de acuerdo con los horarios de las instituciones y mi disponibilidad de viajar. A continuación, presento el cronograma de visitas propuesto y realizado:

Tabla 3. Cronograma de visitas

Lugar	Fechas	Actividades
Instituto de Cultura de Cajicá	19 de marzo 2022 2 de abril 2022	Observación de clases en dos niveles Entrevistas a docente y coordinador
Fundación Canto por la Vida	19 a 22 de abril 2022	Observación de clases en dos niveles Entrevista a docente y coordinador
Instituto de Cultura de San Gil	10 al 13 de mayo 2022	Observación de clases en dos niveles Entrevista a docente

Fuente: Elaboración propia.

Fase 2. Desarrollo de visitas y levantamiento de información

Realicé las visitas siguiendo el cronograma con el fin de recoger la información, así:

- Se hicieron desplazamientos a los tres lugares. El primero de ellos fue a Cajicá (Cundinamarca), municipio cercano a Bogotá, en donde vivo, lo cual permitió realizar dos visitas de ida y vuelta el mismo día con una semana de diferencia. El segundo fue Ginebra (Valle del Cauca), al cual me desplacé en avión para realizar la recolección de información durante tres días consecutivos en los que pude estar allí. Por último, el municipio de San Gil (Santander) que, aunque el desplazamiento fue por tierra, se encuentra a seis horas de Bogotá. Recolecté la información en días consecutivos.
- En los tres lugares, al llegar mantuve una conversación con los docentes, en la que se ahondó en los objetivos de la visita y de la investigación, así como de la metodología a utilizar. Además, hice una indagación informal sobre cuáles eran los puntos clave a profundizar en las entrevistas y a enfatizar según las categorías para la observación, dados los perfiles de las personas y las características de los espacios de formación.
- Se concretaron tanto los espacios de clase a los que asistiría, como los lugares específicos de clase, estableciendo que fueran dos de una duración aproximada de una hora, con grupos distintos: el primero, de chicos entre los 8 y los 11 años que estuvieran en un proceso de iniciación, pero que tocaban; y el segundo, de chicos entre los 12 y los 15 años que llevaran un proceso más adelantado, que en todos los casos coincidió con edades.

Durante esta fase realicé la recolección de información siguiendo un protocolo propuesto dentro del proyecto ForMMus (2022), tanto para las observaciones como para las entrevistas, el cual incluye las recomendaciones y pasos a tener en cuenta para la implementación de esta técnica.

- Observaciones. Realicé las observaciones a través de una grabación de voz con micrófono directo al docente y una cámara situada en alguna esquina del aula, en un lugar en el que no interfiriera con la clase y que se vieran tanto los estudiantes como el docente. Al inicio de la clase realicé una pequeña charla con los estudiantes en la cual me presentaba y les contaba qué iba a hacer y el porqué de la cámara para la grabación.
- Al iniciar la clase me ubicaba en alguna esquina del salón y diligenciaba las pautas en el computador mientras se desarrollaba la clase. Antes de la misma, se organizaba el espacio y los elementos tecnológicos verificando el buen funcionamiento y calidad de las capturas tanto de audio como de imagen.
- Entrevistas. Se realizaron en espacios acordados aparte de las clases a los docentes y, en dos de los casos, a coordinadores de las instituciones. Se hicieron con grabación solo de voz y fueron entrevistas semiestructuradas a partir de la guía previamente diseñada.

Fase 3. Conversatorio

Como complemento al trabajo de campo, realicé un conversatorio a partir de una iniciativa que tuve en mi lugar de trabajo, el Teatro Colsubsidio de Bogotá. Dentro de la programación del Teatro, durante la primera semana de junio de cada año se lleva a cabo el Festival Internacional de Cuerdas Pulsadas, en el cual consideré oportuno realizar un evento de tipo académico a partir de mi trabajo de investigación, por la relación directa de las músicas y los instrumentos sobre los cuales se desarrolla el Festival.

El espacio se realizó el día 8 de junio de 2 a 5 pm dentro de la Franja Académica del Festival, el cual denominé “Hablemos sobre la formación de cuerdas pulsadas en Colombia, un

diálogo con expertos”. Para el evento invité a cinco docentes de cuerdas pulsadas, cuatro de ellos de tiple con quienes había establecido algún contacto previo a partir de la investigación. El evento se realizó de manera híbrida, tres invitados se conectaron de manera virtual y los que estaban en Bogotá asistieron al Teatro, para hacer un evento de acceso libre para los distintos participantes.

Moderé el evento a partir de ejes temáticos y preguntas previamente diseñadas teniendo en cuenta los perfiles de los invitados y la temática del conversatorio. A continuación, describo el contexto y los ejes temáticos del evento:

- Formas de conocimiento de instrumentos de cuerda pulsada “¿de lo oral o lo escrito o de lo escrito a lo oral?
- Identificación y reconocimiento de saberes: de lo tradicional a lo académico, de lo informal a lo formal.
- Creación de materiales propios y sistematización de contenidos, hacia la consolidación de “escuelas” de cada instrumento.
- La circulación como parte de la formación: concursos, festivales y encuentros.
- Una formación para la creación de orquestas o agrupaciones, formación solista y grupal.

Fase 4. Análisis

Realicé las transcripciones de las entrevistas y del conversatorio y diseñé un cuadro de Excel (Anexo 3) con los principales ejes temáticos. En estos iba consignando la información de acuerdo con las categorías que le correspondían en una definición previamente realizada en relación con las preguntas. Asimismo, elaboré otro cuadro con características similares para

consignar la información correspondiente a las guías de observación de las clases, de las cuales, aunque estaban diligenciadas, realicé una segunda observación de los videos capturados de cada sesión para completar información que se pudiera haber omitido (Anexo 4).

Construí los cuadros de aspectos generales del contexto en cuanto a los actores entrevistados y a los espacios en general, lo que posteriormente me brindó el insumo para los capítulos de actores y escenarios. Adicionalmente, clasifiqué la información seleccionada de ambos instrumentos en categorías amplias de: materiales, repertorios, recursos didácticos y metodología, definidas como las características de enseñanza del contexto en relación con las categorías de análisis.

Finalmente, estructuré el análisis temático para este contexto en dos apartados: el primero lo describe en términos de los escenarios y de los actores, a través de la descripción de los docentes y de los estudiantes. El segundo, presenta la caracterización del contexto frente a lo metodológico de su enseñanza y se definen dos preguntas que ayudan a estructurarlo, así:

- ¿Cómo está constituido el contexto? Lo cual determinará la definición de los contenidos.
- ¿Qué compone el método de enseñanza? En relación con lo procedimental y el qué y cómo se enseña.

Lo anterior define y organiza la estructura de los resultados y determina los niveles de acuerdo con las categorías y subcategorías (Tabla 4).

Tabla 4 Categorías de análisis del contexto no formal

Categorías	Subcategorías			
Descripción general del contexto	Escenarios			
	Actores	Docentes		
Características de enseñanza	Métodos de transmisión	Estudiantes		
		Estructura didáctica	Organización	
			Recursos didácticos	Materiales

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Contexto formal

Para el análisis de la presente investigación seleccioné programas de formación musical universitaria que ofertan la cátedra de tiple. El objetivo fue encontrar elementos recurrentes dentro de los modelos de enseñanza del tiple colombiano y describirlos, de acuerdo con las categorías seleccionadas previamente en dos dimensiones: cómo es, y qué y cómo se enseña.

Para el presente análisis, elegí tres universidades en Bogotá y dos de orden nacional en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, para un total de cinco espacios. La muestra es una selección de universidades en las que se enseña tiple, además de ser las mismas en las que trabajan los docentes entrevistados. Esta es una muestra amplia del universo de instituciones con esta oferta. Son universidades de trayectoria en el país, ubicadas en regiones importantes en cuanto al desarrollo ha tenido el instrumento en la formación en educación superior. Estas son:

- Universidad de Cundinamarca (Zipaquirá, Cundinamarca)
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC (Tunja, Boyacá)
- Universidad Pedagógica Nacional UPN (Bogotá)

- Universidad Distrital – Academia Superior de Arte de Bogotá - Universidad Francisco José de Caldas (Bogotá)
- Universidad Sergio Arboleda (Bogotá).

Dos de estas instituciones son de orden nacional y una de orden distrital respectivamente, cuatro de ellas son de públicas y solo una privada. Adicionalmente, dentro de este contexto analicé el único programa que existe a nivel de postgrado. Esta es la Maestría en Música de la Universidad Javeriana, la cual cuenta con una línea de profundización en Interpretación y, dentro de las posibilidades de estudio de instrumentos que se oferta, se encuentra el tiple colombiano. El único egresado de esta cátedra es precisamente uno de los docentes que actualmente trabaja en dos de las universidades elegidas para este análisis (Universidad Distrital y Universidad Sergio Arboleda).

Por otra parte, seleccioné la muestra de docentes para la realización de la entrevista, a partir del reconocimiento de estos como intérpretes y porque son quienes están a cargo de la cátedra de tiple de las universidades de la muestra; además tienen reconocimiento por su participación y han sido ganadores de festivales nacionales. Aunque no se puede decir que en la actualidad hay pocos triplistas profesionales, en el sentido de que cuenten con una titulación universitaria en este instrumento, realmente son pocos en comparación con instrumentos como la guitarra o el piano. Asimismo, es importante saber que, aunque el incremento de estudiantes que eligen este instrumento a nivel universitario es cada vez mayor, no ha llegado a requerirse más de un docente por universidad para esta cátedra.

El contexto de este análisis se realiza en espacios de formación superior universitaria en el tiple colombiano. En Colombia, la formación musical es una carrera de pregrado que se desarrolla en universidades y que es conducente a un título.

Según la Ley 30 de 1992 y la Ley 749 del 2002, la educación superior en Colombia puede organizar el pregrado por ciclos propedéuticos secuenciales y complementarios que brindan una formación correspondiente a cada ciclo que conduce a la obtención de un título que habilita al desempeño laboral correspondiente a la formación obtenida (Rivas, 2021, p.83).

El incremento de programas de formación musical en los últimos años ha sido significativo en Colombia y el fenómeno de la inclusión de lo tradicional colombiano (tanto de las músicas como de los instrumentos) en los espacios de educación formal, ha sido un fenómeno más bien reciente. En 1990 con la aparición de la Academia Superior de Artes de Bogotá – ASAB surgen los primeros programas con este tipo de propuesta (Ochoa, 2021).

Actualmente, ninguno de los programas mantiene el modelo de formación incluyente con lo tradicional a nivel de pregrado. Aunque se encuentran dentro de los planes de estudio, materias y contenidos que se intentan relacionar, las metodologías y los modelos siguen siendo tradicionales.

4.2.3.1 Técnicas e instrumentos de investigación

Recolecté la información a través de tres entrevistas a docentes de instituciones de educación superior a nivel nacional y una revisión documental (tesis de maestría de uno de los docentes).

Además, analicé documentos encontrados con elementos curriculares de los programas de las cinco instituciones que incluyen el tiple dentro de su propuesta curricular.

Para la recolección de información de este contexto elegí dos técnicas: entrevistas y análisis documental del contexto, y diseñé los siguientes instrumentos:

- Entrevista: la “Guía de entrevista semiestructurada” (Anexo 5) tuvo revisión y ajustes en la forma de realizar algunas preguntas. Además, un experto en investigación sugirió incluir algunos tópicos adicionales.
- Lista de chequeo: elaboré la “lista de chequeo para revisión de páginas web” (Anexo 6), a través de la cual se recogían algunas categorías que se consideraron importantes para determinar qué elementos contienen. Aunque es difícil encontrar homogeneidad en las mismas, se determinaron los criterios a través de elementos comunes entre ellas y que tuvieran información que aportara a conocer los diseños curriculares de las cátedras de tiple, tales como:
 - Aspectos generales del programa: perfil ingreso y egreso, misión, visión y objetivos.
 - Aspecto en relación con la admisión: requisitos y material a preparar para la audición.
 - Aspectos en relación con el syllabus o programa académico de la cátedra de tiple: contenidos, alcances, evaluación.

4.2.3.2 Procedimiento

Fase 1: Selección de las universidades y los docentes a entrevistar

En una fase inicial de la investigación elaboré un directorio de docentes y universidades en las cuáles se oferta la cátedra de tiple en todo el país. El criterio de selección de las universidades fue orgánico en cuanto a que los docentes que consideraba importante entrevistar, son docentes de las universidades en las cuales se oferta la cátedra del tiple colombiano en Bogotá y municipios cercanos.

Fase 2: Realización de entrevistas

Una vez diseñado el instrumento (guion de las entrevistas), se procedió a la realización de las entrevistas a tres docentes de las universidades anteriormente mencionadas: Diego Bahamón, Universidad Distrital; Lucas Saboya, Universidad Sergio Arboleda; Óscar Navarro, Universidad Pedagógica y Tecnológica y Universidad de Cundinamarca. Las entrevistas se realizaron de manera telemática en diferentes fechas durante 2022.

Fase 3: Revisión de tesis relacionadas y análisis documental

Al cuarto docente, Óscar Santafé, de la Universidad Pedagógica, no lo entrevisté dado que en su tesis de maestría “La Escuela del Tiple en Colombia: encuentros y desencuentros de una comunidad de práctica pedagógica-música” (2016) se encuentran sus ideas plasmadas frente a las categorías de análisis propuestas en la presente investigación.

Para el análisis documental, revisé las páginas y los documentos encontrados de los programas de las universidades elegidas. Para esto, diseñé un formato para cada una, el cual

diligencié durante la revisión minuciosa para posterior análisis. La información encontrada en las páginas fue insuficiente frente a lo que esperaba, ya que muchas presentan una información fundamentalmente comercial. En todo caso, con la información hallada y sistematizada a través del formato de lista de chequeo pude evidenciar algunos elementos frente al diseño de los programas en general y frente al tiple, principalmente respecto a los perfiles de ingreso y pruebas de admisión.

Fase 4: Análisis

Transcribí las entrevistas y paralelamente diseñé un cuadro de Excel con los principales ejes temáticos y las categorías, algunas tomadas del análisis previo del contexto no formal (Anexo 7). En este cuadro, consigné la información de acuerdo con las categorías correspondientes en una definición previamente elaborada en relación con las preguntas. Construí el cuadro tomando aspectos generales del contexto respecto a los actores entrevistados y a los espacios en general, lo que posteriormente me brindó un insumo para los capítulos de actores y escenarios.

Posteriormente, clasifiqué la información seleccionada de las entrevistas entre las categorías amplias de: materiales, de acuerdo con la recurrencia de elementos como los recursos usados para la enseñanza (orales y escritos), los repertorios y otros contenidos encontrados. Por otra parte, analicé la metodología de enseñanza, en cuanto a aspectos de orden procedimental en los cuales se identifica el o los métodos de enseñanza en el contexto. En este apartado es importante resaltar la aparición de algunas categorías emergentes identificadas de acuerdo con la frecuencia de aparición dentro del análisis y que determinan los resultados.

Finalmente, estructuré el desarrollo del análisis temático para este contexto en dos apartados: el primero, que lo describe en términos de los escenarios y de los actores (docentes y estudiantes). Y el segundo, sobre la caracterización del contexto frente a lo metodológico de su enseñanza en dónde se responde al cómo. De esta forma queda estructurado el cuadro de categorías:

Tabla 5. Categorías de análisis del contexto formal

Categorías		Subcategorías	
Descripción general del contexto	Escenarios	Docentes Estudiantes	
	Actores		
Características de enseñanza	Método de enseñanza	Materiales	Partituras y recursos escritos
			Repertorios Otros contenidos

Fuente: Elaboración propia.

5 RESULTADOS

De acuerdo con la metodología implementada para la recolección de información y posterior análisis, en este capítulo presento los resultados categorizados para cada uno de los contextos, para cumplir con los objetivos específicos de describir las características del proceso de enseñanza. En primer lugar, los resultados del contexto informal-virtual, posteriormente, el contexto no formal, y se finaliza con los resultados del contexto formal.

5.1 Contexto informal-virtual

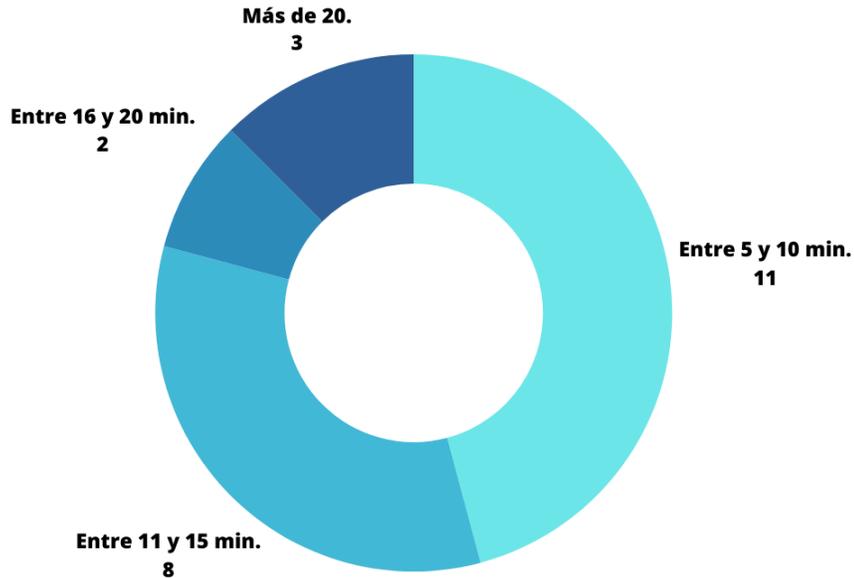
El contexto informal corresponde a los ambientes virtuales soportados en distintos formatos para la enseñanza de la música. Con base en las categorías expuestas en la Tabla 2 en el capítulo de metodología, estos se exponen en dos apartados en los cuales se encuentran los principales hallazgos: i) características técnicas del video, musicales y de contenido; y ii) características didácticas.

5.1.1 *Características técnicas del video, musicales y de contenido*

5.1.1.1 *Características técnicas del video*

La mayoría de los videos duran entre 5 y 10 minutos (11 videos), seguidos por otros entre 11 y 15 minutos (8 videos). El tipo predominante de video tutorial no suele tener una duración superior a 15 minutos. Para el análisis descarté los de menos de 5 minutos y uno de 50 minutos (Gráfico 1).

Gráfico 1. Número de videos, según rangos de duración



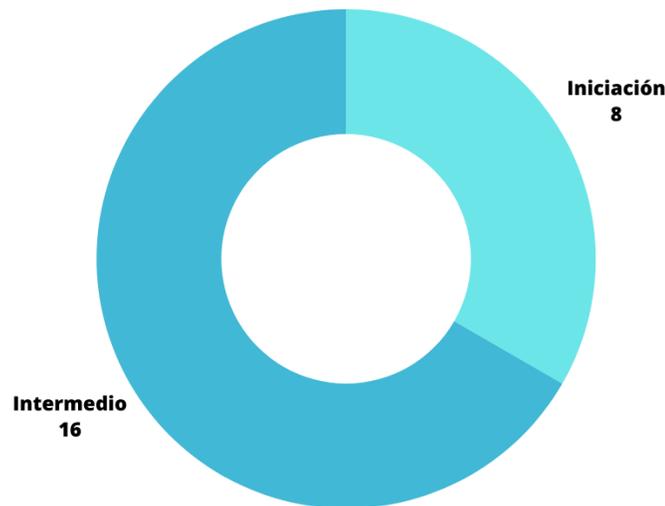
Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis del nivel de la audiencia –el cual se infiere por los temas que se abordan, el uso del lenguaje y la pericia o experiencia que se asume que debe tener el participante al cual está dirigido el video tutorial– determiné tres rangos amplios: inicial, intermedio y avanzado. La definición de estos niveles es una aproximación que se hace a partir del conocimiento técnico personal del instrumento. El nivel inicial va dirigido a personas con poco o casi nulo conocimiento del tiple. Definí como nivel intermedio, los videos dirigidos a personas que tengan conocimientos técnicos del instrumento y alguna experiencia práctica. Por último, el nivel avanzado lo caractericé por contenidos que abordan el instrumento desde una mirada de ‘instrumento solista’, que es el que puede tener mayor dificultad, según la teoría (Santafé, 2016; Parra, 2018).

Las definiciones mencionadas, como se puede observar en el Gráfico 2, la mayoría de los videos están dirigidos al nivel inicial en la interpretación del instrumento. Los demás videos

muestran contenidos para interesados que tengan algún manejo técnico del instrumento (nivel intermedio). En este caso, los contenidos principalmente apuntan a ritmos de la región andina colombiana, cuyas características exigen un nivel de dificultad mayor, o directamente trabajan sobre un repertorio específico. No encontré videos de nivel avanzado.

Gráfico 2. Número de videos, según nivel de dificultad



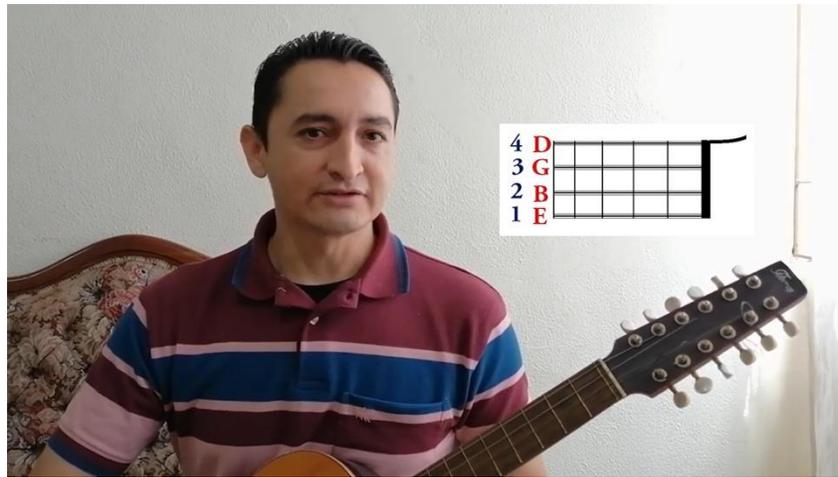
Fuente: Elaboración propia.

Otra característica que analicé, fue la continuidad de los tutoriales en series de varios videos con temáticas progresivas. En este sentido, observé que, en general, los videos no se presentan en series en los que se vayan abordando de manera progresiva los contenidos y en los que se dé continuidad o secuencia, aunque varios hagan parte de un mismo canal y correspondan al mismo docente. Los contenidos se presentan por temáticas sin una metodología aparente, lo cual indica que no hay una intención didáctica en lo que se quiere presentar, sino que se trabajan temáticas de manera aleatoria o el trabajo de elementos muy propios y característicos del instrumento.

En cuanto a la producción de los videos, encontré que esta es *amateur*. Tanto los escenarios como los elementos de la producción tienden a ser de características simples con elementos básicos. Cabe recordar que la búsqueda de estos videos se hizo en el año de la pandemia y tiempo de confinamiento, lo cual, considero que tiene una incidencia importante en el tipo de video y su producción.

Una característica recurrente en la producción de los videos es el uso de materiales de referencia, estos los clasifiqué en: “de tipo gráfico” o de “tipo vocal”. Como se ilustra en el Gráfico 3, en varios de los videos encontré ayudas visuales que aparecen en pantalla como cifrados armónicos, tablaturas y, menos frecuente, fragmentos de partituras. Asimismo, aunque en menor medida, encontré palabras, recurso frecuentemente utilizado en las músicas populares para recordar algún ritmo (Olarte, 2016), que suele emplearse como herramienta didáctica informal para la enseñanza. En los videos, el docente dice y repite la palabra al tiempo que muestra su animación en la pantalla.

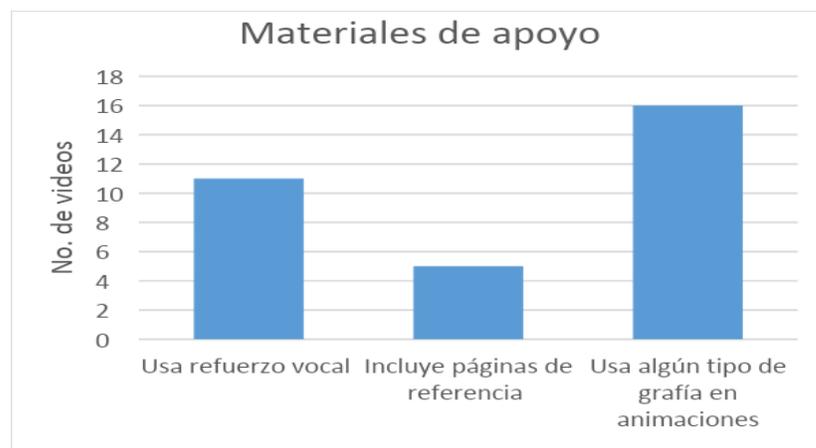
Imagen 2. Muestra de animaciones como ayuda visual



Fuente: Propia.

Como se observa en el Gráfico 4, la mayoría de los videos (16 de 24) tiene algún tipo de grafía animada como apoyo al material que se está trabajando. También, con frecuencia, se usa el refuerzo vocal. Cabe aclarar que el uso de uno u otro material no es excluyente de otros apoyos dentro del mismo video.

Gráfico 3. Tipología de materiales de apoyo



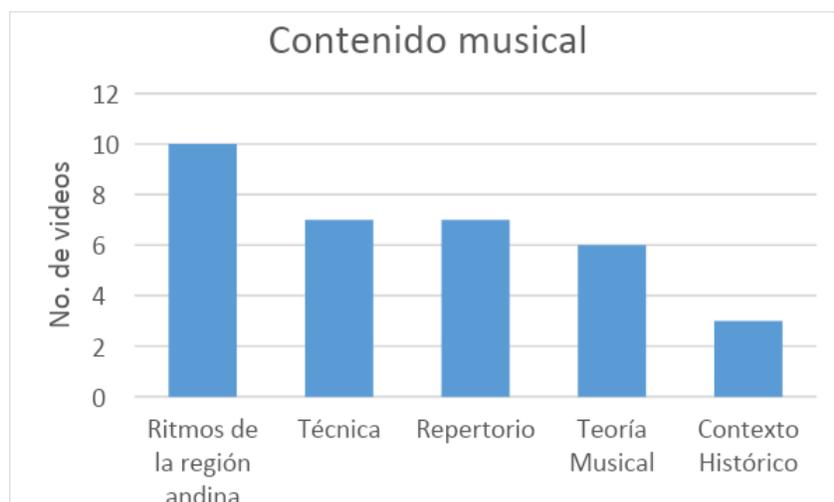
Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de material suele ser recurrente en los videos tutoriales, porque permite al docente mostrar con mayor precisión, elementos puntuales y reforzar aspectos del contenido que se va a trabajar, lo cual puede tener una intencionalidad didáctica. Asimismo, para la audiencia, estos recursos pueden reforzar elementos de manera más precisa, y que los contenidos sean apropiados de una mejor forma.

5.1.1.2 Contenido

En el Gráfico 5 se ilustra la tipología de contenidos más recurrentes en los videos. En general, en un mismo video no se presenta un único contenido, sino que se trabajan tanto elementos musicales como aspectos técnicos del instrumento y/o contenidos teóricos (musicales o históricos). Entre ellos, lo más habitual es el trabajo sobre los ritmos colombianos de la región andina colombiana: pasillo, danza o bambuco, entre otros.

Gráfico 4. Tipo de contenidos hallados en los videos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la forma en la que se presentan los ritmos colombianos, es común hacerlo desde las características musicales: matrices rítmicas, armonía, melodías propias y las que definen cada ritmo, así como, la forma de ejecución en el instrumento. Lo anterior, lo encontré con frecuencia en la enseñanza del instrumento, a partir de sus músicas más tradicionales (Santafé, 2016; Olarte, 2016). Además, en la comunidad de práctica del instrumento, se identifican cuáles son los ritmos con elementos básicos, con los cuales se puede iniciar e ir aumentando los niveles de dificultad.

En cuanto a las temáticas, encontré varias en la mayoría de los videos. El modelo más común de video tutorial las contiene. Estos elementos pueden ser una forma muy común de enseñar el instrumento que se traslada a la modalidad virtual, tal vez, acortando los tiempos en el desarrollo de los ítems, pero manteniendo, en general, los contenidos.

Algunos videos que proponen un trabajo orientado a la técnica del instrumento, como se hace en otros de cuerda pulsada. Es decir, se realizan ejercicios para trabajar cada mano por separado y luego de manera simultánea. Cabe resaltar que la enseñanza del tiple contempla algunos elementos muy característicos y propios en su ejecución con la mano derecha. Principalmente, algunos efectos definen en gran medida el rol del instrumento cuando se ejecuta en formatos de cuerdas típicas (bandola, tiple y guitarra) (Santafé, 2016; Gómez, 2021). Uno de los efectos, el denominado *aplatillado*, obedece a una sonoridad percutida que se asemeja a la del platillo. En consecuencia, el trabajo de este efecto o técnica suele ser un elemento recurrente dentro de los contenidos a trabajar en los videos. Lo comentado puede observarse en el fragmento seleccionado en el ejemplo 1.

Ejemplo 1

(Cortiple Encuentro Nacional del Tiple, 2020): [El aplatillado y los ritmos andinos del tiple](#). (entre 0:50 y 1:53)

Además encontré que se trabaja directamente a partir de una obra o tema conocido, es decir, sin un trabajo previo para un repertorio, sino directamente orientado a la enseñanza de un tema o canción. En menor medida, pero con frecuencia, pude evidenciar que los videos trabajan algunos aspectos teóricos de la música: la explicación de ciclos armónicos, las relaciones de distintos acordes, o los nombres de los acordes, entre otros. Lo anterior no se realiza de manera aislada, sino en relación con las características propias de los ritmos de la región andina colombiana, es decir, se abstraen elementos propios de los ritmos y se trabajan de manera particular, desde la teoría. Lo anterior puede tener una intencionalidad didáctica, al profundizar en elementos que se deberían conocer desde la teoría para su posterior puesta en práctica en el instrumento y las características de su música.

Por último, observé que varios de los videos presentan una pequeña contextualización histórica del instrumento: de dónde viene, en qué lugares de Colombia está presente y sus formatos instrumentales más característicos. Asimismo, algunos presentan recomendaciones sobre la afinación del instrumento y los distintos tipos de tiples. Esto debido a que el instrumento, en su desarrollo, tiene una versión que se afina en Bb (Si bemol) a diferencia de la actual que se afina en Do. Además, encontramos un tipo de tiple, tiple-requinto, de menor tamaño que maneja más la línea melódica que el acompañamiento por su afinación.

5.1.1.3 Características del docente

El perfil del formador se caracteriza por presentar rasgos asociados al género masculino y a una edad de entre 25 y 45 años. En ninguno de los videos analizados encontré una mujer, y aunque no es una temática del presente trabajo, sería interesante analizarla en futuras investigaciones sobre el género y la educación, particularmente, en un instrumento tradicional como el tiple colombiano. Es importante mencionar, que de acuerdo con los estilos que suele haber dentro de los formatos de YouTube, con frecuencia no aparece la cara del instructor, con lo cual el género se infiere exclusivamente por la voz o la fisionomía corporal.

Respecto a los lugares de procedencia de los formadores –se pudo inferir por elementos como el acento o las músicas que trabajan, las técnicas o los modos de tocar y en algún caso, por el tipo de vestuario utilizado y por el conocimiento de la autora de las regiones y sus técnicas, y el reconocimiento de los distintos acentos de su país– que vienen de distintas regiones de Colombia.

El tiple y las músicas que con él se interpretan son representativas de algunas regiones de Colombia. Principalmente de los departamentos de Cundinamarca, Huila, Tolima, Santander, Norte de Santander, Antioquia, Valle del Cauca y de los de la zona cafetera. Cada región, de acuerdo con la historia, el contexto, los cambios y las transformaciones, tiene formas particulares de ejecución y variaciones en las técnicas Gómez (2021). Por ejemplo, el uso del plectro, característico de la región de Santander y un elemento diferencial respecto a los modos de ejecución del tiple en otras regiones (Gómez, 2021). En consecuencia, si el formador incluye este contenido, usa un repertorio muy característico de esta región y, además, concuerda con el acento al hablar, se puede inferir que esta persona procede de esta zona del país.

Como ilustración de este subapartado, en el Ejemplo 2 se muestra cómo se realiza una presentación de la temática a trabajar en un tutorial. Durante la misma, se deja muy claro que el contenido versará sobre un ritmo campesino, la *rumba carranguera*. También se puede inferir el género del formador y hacer alguna aproximación a su edad y lugar de procedencia. Con base en características como la música que toca, el sombrero o la forma de hablar, entre otros, se le puede situar en alguna región de procedencia.

Ejemplo 2

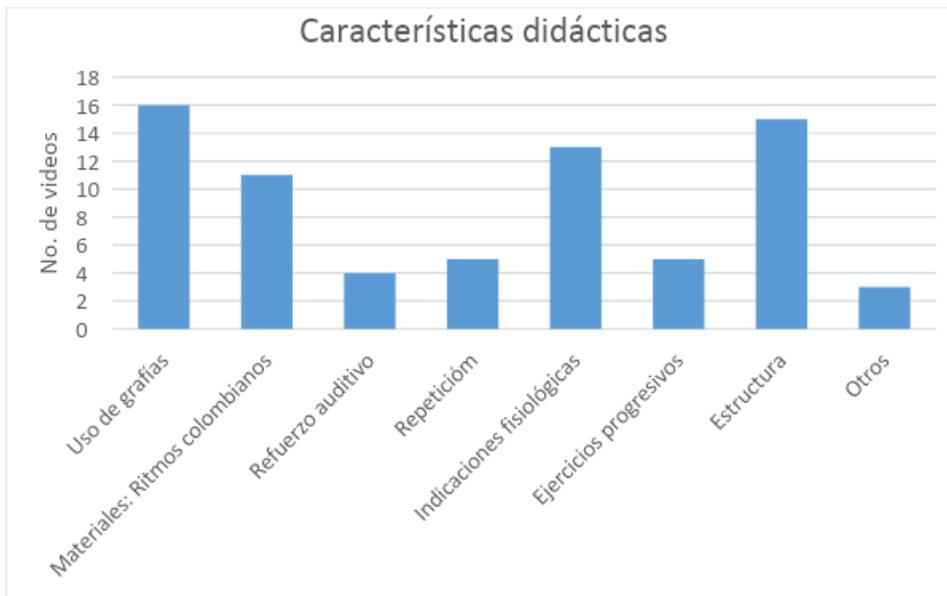
(Cortiple Encuentro Nacional del Tiple, 2020): [El aplatillado y los ritmos andinos del tiple.](#): (entre 0:24 y 1:10)

Lo anteriormente descrito, permite tener una visual general que, aunque se enmarca dentro del formato “tutorial” de la plataforma YouTube, deja ver algunas particularidades para la creación de contenidos específicos para la enseñanza de un instrumento como el tiple.

5.1.2 Características didácticas

En este apartado presento las características didácticas, entendidas como formas de enseñanza, determinadas a partir de la recurrencia encontrada en el material analizado. Estas fueron: el uso de grafías, los ritmos colombianos, el refuerzo auditivo, la repetición, las indicaciones fisiológicas, el uso de ejercicios progresivos y otras.

Gráfico 5. Uso de distintas características didácticas en los videos analizados



Fuente: elaboración propia.

En el Gráfico 6 se puede ver una alta frecuencia de videos que incluyen el **uso de grafías**, dentro del contenido, como un elemento que podríamos considerar didáctico, en cuanto a que sirve de apoyo visual para reforzar el contenido tratado por el docente. En el Ejemplo 3 se evidencia este soporte para la enseñanza, como parte de una de las categorías fundamentales de la didáctica. La utilización del signo musical es variable y transita desde la lectoescritura convencional hasta formas de lenguaje arbitrarios o no convencionales.

Ejemplo 3

Colombian Guitar. (2020): [Utilización de grafías](https://www.youtube.com/watch?v=vPhe1i8UYs0&t=3s). (entre 1:37 y 1:44)
<https://www.youtube.com/watch?v=vPhe1i8UYs0&t=3s>

Incluí la enseñanza a partir de los **ritmos colombianos** como un elemento recurrente en cuanto a la organización del conocimiento, ya que estos se suelen presentar de manera progresiva, de los más fáciles a los más difíciles. Es decir, inician con ritmos menos complejos

en cuanto al ritmo y la armonía: son en general ritmos binarios, con tempos moderados y no presentan mayores dificultades a nivel técnico del instrumento. En los ritmos que considero con un mayor grado de dificultad, me refiero a aquellos en 6/8, con tempos más rápidos, que requieren tener apropiadas técnicas, como el “aplatillado” característico del tiple colombiano.

Respecto al **refuerzo auditivo o modelado**, la mayoría de los videos utilizan el instrumento para mostrar cómo se debe tocar. Se hace una demostración directamente desde este, en la que no necesariamente interviene la voz del instructor. Con frecuencia se recurre a aspectos que, en la producción del video, facilitan este recurso, como acercamiento o primer plano de la mano que se está trabajando y en la que se hace énfasis en algún aspecto a trabajar.

La **repetición** se considera otro de los elementos característicos. El instructor realiza en el ejercicio varias veces con el fin de que el contenido sea mejor presentado y, seguramente, de más fácil apropiación. El contenido suele mostrarse a tiempo, antes de presentarlo de manera más lenta o por partes.

En cuanto a las **indicaciones fisiológicas**, quiero significar que se relacionan con la forma, la posición de las manos o las sensaciones de estas en relación con el instrumento. En general, se trata de elementos para lograr la sonoridad, pero que parten de lo fisiológico. Encontré en algunos de los videos que se proponen ejercicios guiados para ser ejecutados en compañía del docente, de lo más fácil a lo más difícil, para alcanzar el objetivo técnico deseado.

En el Ejemplo 4 se observan indicaciones fisiológicas: el docente explica cómo deben ir los dedos, cuáles son, en qué dirección y cuál debe ser la sensación al rasgar las cuerdas.

Ejemplo 4

Corporación Artística Mimesis (2020): [música campesina – ritmo rumba / Tiple](#). (Entre 1:12 y 2:44)

Las características anteriormente mencionadas (refuerzo, auditivo, repetición e indicaciones fisiológicas) suelen ser frecuentes como aspectos del aprendizaje informal de la música. De acuerdo con Mok (2018), el aprendizaje informal de las músicas vernáculas “pueden incluir el modo visual-auditivo-táctil o visual-auditivo-kinestésico por observación a otros músicos tocar”. En el espacio virtual se evidencia que estos elementos se pueden reforzar a través de estrategias de la producción. De esta manera, el video permitirá al usuario repetir (devolverlo para revisar lo que le interesa) cuantas veces se desee, constituyendo una estrategia de repetición característica en la virtualidad, y que funciona como refuerzo.

En cuanto a la **estructura**, en los videos se parte, de manera recurrente, de una introducción y/o breve contexto histórico del instrumento, y/o se explica cómo se afina por la particularidad de tener 12 cuerdas. Luego de esta primera parte o sección, se realiza un trabajo especializado para cada una de las manos: derecha e izquierda. Se inicia con elementos rítmicos propios de las matrices de acompañamiento de los ritmos de la región andina colombiana; se explican las secuencias armónicas básicas para posteriormente trabajar elementos melódicos que involucran y requieren más precisión de ambas manos. Esta forma de trabajar las temáticas suele ser recurrente en los distintos contextos de formación del instrumento. Se comienza con aspectos rítmicos y de acompañamiento, uno de los roles característicos del tiple, luego los aspectos del rol melódico, lo cual implica niveles de dificultad entre un elemento y otro, y una metodología ya definida, respecto a los roles del tiple y sus características de interpretación.

Por último, en la categoría de otros elementos didácticos, encontré el uso de frases para trabajar el ritmo (por ejemplo: “pan con tinto”) o de onomatopeyas que refuerzan también la búsqueda de alguna sonoridad o apropiación rítmica en la mano derecha (“pun, chin, chin”).

También encontré que algunos videos incluyen los otros instrumentos del formato de trío típico (guitarra y bandola) para mostrar el rol del tiple allí. Lo anterior es un elemento usado repetidamente en la didáctica de las músicas tradicionales colombianas (Olarte, 2016) y que refuerza los aprendizajes desde la tradición oral, siendo este un elemento determinante en los contextos informales.

Para concluir, el video-tipo hallado, sería uno dirigido a personas con un nivel básico en el tiple o que, incluso, se inician en su práctica. También puede ser adecuado para quien busca un material específico y característico del tiple. En todo caso, los contenidos tienden a mantener la forma tradicional de la enseñanza del instrumento, basada en la repetición de un modelo dado y la interpretación de músicas tradicionales para tiple. Además, se desarrollan a partir de las características propias de las músicas, buscando ir de lo más fácil a lo más difícil, lo que implica empezar, en consecuencia, con aspectos de orden rítmico-armónico que se van complejizando.

5.2 Contexto no formal

Defino como contexto no formal el que se encuentra en medio de las situaciones de aprendizaje entre lo formal e informal y se describe con características de ambos. Es aquel que, independientemente del lugar físico donde se dé, se caracteriza por ser “relativamente sistemático y, aunque no necesariamente pre-planeado [sic], tiene una intención explícita tanto del aprendiz como del mentor para cumplir una o varias tareas de aprendizaje” (Mok, 2011, p.3). Además, es un aprendizaje caracterizado por ser voluntario, guiado; se puede dar en cualquier contexto académico y sus resultados no se miden por ser anticipadamente previstos o planeados.

En este apartado presento los resultados con base en los datos recolectados de las entrevistas a docentes de instituciones de tres departamentos de Colombia, en los cuales el tiple es representativo: Instituto de Cultura Cajicá (Cajicá, Cundinamarca), Fundación Canto por la Vida (Ginebra, Valle del Cauca) y el Instituto de Cultura y Turismo (San Gil, Santander). Además, recogí información mediante las pautas de observación de las sesiones de clase en las tres instituciones.

Para el presente análisis, he planteado dos preguntas como punto de partida para la definición y el análisis de las categorías, tomando como referencia el trabajo de Casas-Mas (2013), preguntas que me permiten definir cómo se hará la caracterización de los resultados en los siguientes componentes o categorías de análisis específicas.

Tabla 6. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías			
Descripción general del contexto	Escenarios			
	Actores	Docentes	Estudiantes	
Características de enseñanza	Método de enseñanza	Estructura didáctica	Organización	
			Recursos didácticos	Materiales

5.2.1 Descripción general del contexto

En este apartado describo el contexto: i) cómo son los escenarios para hacer las observaciones y cómo están enmarcados en Colombia, y ii) cómo son principales actores: docentes y estudiantes.

5.2.1.1 Escenarios

Defino como espacio de educación no formal (haciendo alusión al espacio físico) a las “organizaciones públicas o privadas, con espacios físicos –edificios, casas, salones, parques o centros de reunión– en las que las comunidades y otros grupos de interés promueven proyectos y actividades culturales con alcance local” (Bernal-Pedraza y Licon-Calpe, 2020, s.p.). En esta definición se enmarcan los espacios analizados como son las casas o institutos de cultura o centros culturales.

En Colombia, aproximadamente el 70% de los municipios cuentan con espacios clasificados como “casa o institutos de cultura” en donde, en mayor o menor medida, debe haber un proyecto de formación que permita a la población: niños, niñas, jóvenes, adultos y adultos mayores, acceso y oferta de formación extracurricular (Bernal-Pedraza y Licon-Calpe, 2020). A continuación, describo cada uno de los espacios en los cuales se hicieron las observaciones.

5.2.1.2 Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá

De acuerdo con su descripción, esta es “una entidad descentralizada que planea, direcciona, ejecuta las políticas culturales y políticas del Municipio de Cajicá”¹³. Entre sus iniciativas se encuentran las escuelas de formación artística en las distintas disciplinas de las artes. Al respecto de la Escuela de Formación Musical se describe en su página:

En la Escuela de Música es en donde se congregan, comparten y enriquecen los procesos de formación, creación y proyección artística necesarios para que los

¹³<https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=INSTITUTO+DE+CULTURA+DE+CAJICA&ie=UTF-8&oe=UTF-8>

habitantes del municipio de Cajicá encuentren espacios en donde sus diversas dinámicas sociales y culturales se articulen, reconozcan y entren en diálogo con el contexto local y con las sonoridades y expresiones de otros lugares del país. Alrededor de la escuela se congregan los estudiantes y las familias posibilitando el fortalecimiento del tejido social.

Imagen 3. Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá



Fuente: <https://www.culturacajica.gov.co/red-municipal-de-bibliotecas/>

Esta Escuela fue la escogida para la observación en el Municipio de Cajicá por el proceso que lleva y porque goza de reconocimiento en las cuerdas pulsadas, particularmente el tiple. Se ubica aproximadamente a una hora de Bogotá; es un municipio extenso cuyo ambiente se mantiene con características y dinámicas rurales. El Instituto de Cultura, donde desarrolla sus actividades la Escuela, cuenta con unas instalaciones cuya construcción es reciente y de estilo moderno. Es un lugar agradable, espacioso y cómodo. Sus aulas están dotadas de los elementos

necesarios para la enseñanza con un ambiente acogedor para el desarrollo de las clases. El ambiente que se vive es silencioso, propio para la actividad artística, donde, en la lejanía se perciben los sonidos de algún instrumento de viento.

En las visitas percibí un espacio lleno de luz, y las personas que allí encontré, fueron amables, hecho determinante para que esta visita fuera lo esperado. Al llegar, el docente me invitó a recorrer los espacios y me presentó con algunos directivos y docentes de la institución. Luego, en el aula de clase, cuyo espacio es bastante amplio, con grandes ventanales y paredes de madera, me instalé en un lugar donde mi presencia no fuera tan notoria y esperé a que llegaran los estudiantes. Al ingresar, saludaron de forma afectuosa, ubicaron su silla y atril, sacaron su instrumento y esperaron a que el docente afinara el tiple de cada uno. Antes de iniciar, les explicamos el porqué de mi visita y, aunque no dejaban de mirar con extrañeza, no se sintió incomodidad por parte de ellos con mi presencia.

La clase estuvo dirigida a chicos de procesos iniciales, aunque en el salón se encontraban simultáneamente estudiantes de niveles más avanzados quienes trabajaban de manera autónoma, con la eventual supervisión del docente. Esto hizo que se sintiera un poco de desorden en el ambiente, por las sonoridades simultáneas de los tiples.

En las dos visitas realizadas, la experiencia fue muy similar. La clase, dado el espacio, mantiene un ambiente agradable y propicio para el trabajo con niños, además de la comodidad, porque cuentan con todos los recursos que se esperan de una escuela de música.

Imagen 4. Organización de la clase en el Instituto de Cultura de Cajicá



Fuente: propia.

Los estudiantes llegan con su carpeta de partituras y el atril y se ubican en el salón de clases, lo cual evidencia que es una dinámica que han apropiado. Respecto a la organización del espacio, los chicos se sientan a un lado del salón y el docente en frente de ellos, y con el instrumento va ejemplificando lo que les solicita a los estudiantes.

5.2.1.3 Fundación Canto por la Vida

De acuerdo con la descripción que se encuentra en su página, la Fundación Canto por la vida:

Es una entidad Educativa y Cultural cuyo objetivo primordial es el de contribuir al desarrollo de procesos formativos en música de manera especial en el Municipio de Ginebra; la Fundación trabaja sobre el propósito de elevar las condiciones Educativas y

Culturales, contribuyendo a enriquecer el sentido de pertenencia hacia lo local y regional.¹⁴

Imagen 5. Fundación Canto por la Vida



Fuente: propia.

Este espacio es de gran importancia dado que se encuentra en Ginebra, Valle del Cauca, municipio en el cual, desde hace 50 años, se desarrolla el festival más importante de la música andina colombiana. El Festival Mono Núñez cada año congrega a músicos de todas las edades, dentro de los géneros de las músicas andinas colombianas, a modo de concurso, pero también de encuentro.

¹⁴ <https://www.cantoporlavid.org/nosotros>

La Fundación, de manera articulada con el festival, se crea con el objetivo de formar niños y jóvenes en músicas e instrumentos tradicionales, además de desarrollar programas cuyos objetivos aportan a la construcción social del municipio.

Para realizar esta visita tuve que desplazarme en avión desde Bogotá hasta Cali, la ciudad grande más cercana al municipio, y desde allí en un taxi aproximadamente durante una hora. Tan pronto llegué a la entrada del pueblo, sentí el ambiente musical que lo caracteriza; encontré una escultura de gran tamaño de una bandola andina colombiana.

Imagen 6. Escultura de bandola andina colombiana en Ginebra, Valle del Cauca



Fuente: <https://www.puntopropiedad.com/inmueble/daea-98d5-c7a34cba-e13e3b9d074b-3799>

Este es un pequeño municipio, cuya vida, cuando no hay festival, es bastante tranquila y de un ambiente característico de los pueblos de “tierra caliente” colombianos, hecho que define unas formas de ser y de vivir muy propias de estos lugares.

La Fundación Canto por la Vida está ubicada en una esquina, en dos casas amplias de arquitectura republicana, muy tradicional del municipio. Al llegar al mediodía, no había estudiantes, pues llegan luego de su jornada escolar después de las tres de la tarde. El coordinador me llevó a conocer las instalaciones mientras me contaba acerca de la historia de este lugar emblemático y de todas las iniciativas que en este espacio se desarrollan.

Cuando volví por la tarde a realizar la observación de una de las clases, encontré el lugar lleno de niños y jóvenes. El lugar estaba colmado de vida y de música. El ambiente de la casa era alegre y producía una gran satisfacción que tantos chicos usen su tiempo libre asistiendo a espacios como estos, y que, además, se sientan interesados y atraídos por instrumentos como la bandola y el tiple.

Durante los días que estuve en Ginebra, asistí a varios espacios de clase para tener una panorámica general de lo que allí ocurría, aunque las observaciones y la recolección de datos para esta investigación se realizó particularmente en la clase de tiple. Adicionalmente, pude hablar con los docentes y la directora, quienes atendieron mi visita con mucha alegría y cordialidad, y contestaron las preguntas que surgieron.

Debido al clima, muchas aulas son abiertas como las de la Imagen 5. Los espacios se encuentran en muy buen estado y cuentan con la dotación necesaria para todas las clases. Me llamó particularmente la atención la disciplina y conexión de los niños durante las clases, aunque no sé si mi presencia tuvo que ver.

Es importante mencionar que la Fundación es reconocida en el ambiente educativo relacionado con instrumentos tradicionales y con las músicas de la región andina, además por la relación que tiene con el Festival Mono Nuñez. De ella han egresado músicos reconocidos de la

región quienes hoy en día están vinculados como docentes y coordinadores. La verdad esta visita fue una gran sorpresa por todo lo que encontré, desde mis impresiones sobre municipio hasta lo que pude vivir en la Fundación. Realmente es un proyecto que se mantiene gracias a la gestión y la profunda pasión de quienes lo crearon y entienden que su trabajo es muy importantes para la comunidad.

Imagen 7. Organización de espacio de clase, Fundación Canto por la Vida



Fuente: Propia

Durante la observación, los niños se organizaron en círculo de acuerdo con la instrucción del profesor. Aunque no tienen atril, todos llegan con el escabel y conservan una postura unificada con el instrumento, lo cual da cuenta de que es algo que se ha trabajado previamente y que es un requisito. El docente se ubica con el instrumento frente a los chicos, donde todos lo puedan ver y, eventualmente, se mueve al lugar de cada estudiante a revisar o hacer correcciones de manera individual.

5.2.1.4 *Instituto de Cultura y Turismo de San Gil, Santander*

De acuerdo con su propia definición, el Instituto de Cultura y Turismo de San Gil:

Es un organismo descentralizado de la Alcaldía del Municipio de San Gil el cual tiene por objeto planear, programar, ejecutar, hacer seguimiento a las actividades culturales y turísticas del municipio. Asimismo, fomentar la cultura y el turismo, su difusión, coordinación y desarrollo de actividades de orden nacional e internacional, departamental y Municipal¹⁵.

Este municipio se encuentra en el departamento de Santander, al cual me pude desplazar en automóvil en un recorrido de aproximadamente siete horas desde Bogotá. Se encuentra en una región montañosa de los Andes colombianos y su clima es cálido durante todo el año. El lugar se siente con mucha vida, debido a que es un lugar turístico famoso porque allí se desarrollan muchos deportes acuáticos en el río Fonce, el cual atraviesa y divide el municipio por la mitad.

El Instituto de Cultura es una casa grande, de arquitectura colonial, cuya fachada llama bastante la atención por su belleza y tradición, de las pocas construcciones que quedan de este estilo en el municipio. Desafortunadamente, por dentro está bastante deteriorada, casi en ruinas. Esto puede sonar exagerado, pero los espacios no son propiamente los más adecuados para el desarrollo de clases con niños.

¹⁵ <https://culturayturismosangil.com>

Imagen 8. Instituto de Cultura y Turismo de San Gil, Santander



Fuente: <http://casascolonialespatrimoniocultural.blogspot.com/2011/11/casa-de-la-cultura-luis-roncancio.html>

En este espacio observé algunas diferencias importantes frente a los otros dos analizados previamente. Los niños se ubican en círculo sin escabel ni atril y el docente con el instrumento en el mismo círculo de los estudiantes.

En esta visita, el docente encargado de la enseñanza del tiple, es fundamental en el relato de lo que ocurre. Es un tiplista reconocido, pero, sobre todo, una persona apasionada por el trabajo que desarrolla en este lugar; se siente agradecido de estar en el Instituto, pues es ahí donde él ha desarrollado su escuela.

Como anoté, al llegar al lugar, me sorprendió su belleza por fuera, pero lo poco adecuado por dentro, especialmente el lugar en donde se desarrollaban las clases. El salón es un cuarto grande, mantiene su arquitectura original, sus ventanas de madera y sus paredes de

bahareque. En el aula, en general, se encuentran cosas que ya no se usan, instrumentos en regular estado y varias sillas, lo cual da la sensación de abandono.

Imagen 9. Clase de tiple en el Instituto de Cultura de San Gil



Fuente: propia.

Los niños llegan a su clase de manera puntual y rápidamente se ubican en el espacio. Su entusiasmo es particular, se ven ansiosos por empezar a tocar, preguntando al docente si hoy van a interpretar alguna canción que venían trabajando en las sesiones pasadas. El profesor desarrolla su clase de manera magistral, en cuanto a la forma de abordarla, la metodología y los logros que se evidencian en las observaciones de los distintos niveles. Este lugar me impactó porque tuve la sensación de haber entrado en otra época: desde la forma de enseñar del docente, quien hacía las clases a partir de los elementos más tradicionales –eventualmente solo usaba un tablero para

escribir un cifrado– hasta el lugar y los niños, que se ven diferentes a cómo podrían ser, tal vez, en una ciudad como Bogotá.

Es en estos espacios –en los que la mayor diferencia es el contexto y la relación con las músicas y las tradiciones– en donde la experiencia de enseñanza y aprendizaje, y todo lo que en ella interviene, se sienta de forma distinta. Esto era lo que yo quería encontrar y en donde sentí una particular diferencia con los dos espacios observados anteriormente. Aquí realmente pude encontrar la idea preconcebida de cómo se enseñaba el instrumento en contextos más tradicionales, y creo que, en gran medida, esto obedece al docente.

Esta escuela es un gran semillero de tipleistas en Colombia. Se encuentran niños que desde pequeños tienen un desempeño particular, por los alcances a los que llegan en la apropiación de elementos técnicos e interpretativos. Son ganadores de concursos y cuando se les ve tocando, la pasión y el gusto es lo que fundamentalmente se evidencia.

Ejemplo 4

(Ruta del tiple, 2020) [Ancestro - Juliana Peña](#)

Producto de las visitas a los tres espacios elaboré un video, el cual muestra las rutas y algunas imágenes de cada municipio y de las instituciones.

Video de las visitas a los [tres](#) municipios



5.2.2 Características generales de los escenarios

De acuerdo con la propuesta del Ministerio de Cultura, en los espacios analizados inferí algunas características comunes que definen los escenarios de enseñanza del tiple. A continuación, enumero las principales:

- Son espacios que celebran o reivindican las tradiciones características de las regiones.
Resalto que las prácticas de cada región fundamentan las propuestas formativas de estos espacios y que la presencia de las músicas de la región andina colombiana es, para el caso de esta investigación, la materia a través de la cual se teje el proyecto formativo. Lo anterior no quiere decir que no se contemplen otras prácticas musicales en sus propuestas, sino que los instrumentos tradicionales y sus músicas conservan un lugar principal dentro de las apuestas. Al respecto, resalto que estas prácticas y espacios mantienen con mucho más ímpetu sus tradiciones culturales desde una visión relacionada con lo patrimonial.
- Encontré que, al ser organizaciones que dependen del Estado y sus políticas, como en el caso de las Institutos de Cultura, estos espacios pueden ser vulnerables en cuanto a la continuidad en las propuestas y los objetivos de las iniciativas de formación por las mismas dinámicas cambiantes dentro de procesos políticos.
- Son procesos que, más allá de una formación especializada o disciplinar, buscan transformar las realidades sociales de cada lugar e intervenir en las motivaciones de los estudiantes, de manera que la música sea un medio para aportar a ese fin. Lo anterior se basa en que las realidades sociales de muchos municipios y regiones en Colombia son complejas en cuanto a situaciones de violencia y problemáticas sociales, y se esperaría que la formación artística sea un mediador de esta realidad.

- Son espacios que fomentan y se articulan con estrategias de circulación a través de la gestión y participación en festivales regionales de músicas tradicionales. Este es un elemento que, además, aporta a los procesos de formación porque reivindican estas prácticas como parte importante de la motivación de los estudiantes por “concurrir” y, en general, de hacer parte de las dinámicas que se vivencian en los festivales.

Por último, aclaro que los espacios seleccionados para esta investigación, aunque son una muestra muy pequeña del contexto, considero que podrían ser representativa en cuanto al reconocimiento y las características de las instituciones en cada región.

5.2.3 Actores

En este apartado describo los actores, entendidos como las personas que hacen parte del contexto: docentes y estudiantes.

5.2.3.1 Docentes

En este apartado describo a cada docente. Tomé apartes de sus propios relatos en las entrevistas con la idea de que, desde sus propias voces, cuenten quiénes son.

Claudia Leyton, docente de Cajicá

Claudia es una mujer de 39 años, nacida en Cajicá. Pasó de ser estudiante de la Escuela de Formación Musical del Instituto Municipal de Cultura y Turismo de Cajicá, a ser docente desde hace 16 años. Es tiplista egresada de una universidad de la región y nos cuenta que, al escuchar

un formato típico de la región –la estudiantina¹⁶–, se sintió atraída por la música y por la idea de tocar ahí. Así se acerca para hacer parte de una, inicialmente tocando guitarra. La docente me cuenta de manera anecdótica cómo es su encuentro con el tiple:

Recuerdo que era mi maestro de tiple, el director de cátedra que era tiplista, o es tiplista, me preguntó: “¿Usted qué toca?” y yo le dije “Yo toco guitarra”, y me dijo, “No, ya hay muchos guitarristas, necesitamos tiples y bandolas” (C. Leyton, comunicación personal, marzo, 2022).

La docente narra que luego de la Escuela de Formación ingresa a la universidad y, aunque ya se encontraba suficientemente interesada como para optar estudiar tiple, no existía la cátedra para este instrumento, con lo cual debe iniciar su formación profesional en guitarra.

Entonces cuando yo me presento a la universidad, me dicen: “Aquí no hay tiple”. Entonces pues pensé que es lo más parecido, y que venía tocando yo toda la vida, pues guitarra. Por eso presenté mi audición como guitarrista, empiezo a hacer primer semestre como guitarrista, primero, segundo y tercero, pero yo continuaba mi proceso con maestros particulares... [...] Es que yo siento, cuando uno empieza de 18 años casi 20 años, cuando se estudiaba tiple era como la versión despectiva de la guitarra. Pero venga y eso sí, eso... uno profesional, y pues yo parto que yo fui la que como promocioné el programa de tiple (C. Leyton, comunicación personal, marzo, 2022).

¹⁶ Formato tradicional conformado por varios instrumentistas de guitarra, tiples y bandolas, a modo de orquesta de cuerdas pulsadas, con instrumentos tradicionales.

Al hablar acerca de su experiencia profesional, me cuenta que es en este mismo espacio donde ella se formó inicialmente, “El Instituto de Cultura de Cajicá”, es donde inicia como docente, además de otros espacios de características similares en la misma zona. Menciona la importancia que, desde su lugar y su visión, le ha podido dar al tiple en estos espacios, aunque el instrumento no tenía un lugar como el de la guitarra:

He tenido como él (inaudible) bonito de poder enseñar el tiple quitando un poco esa visión despectiva de, “el que no sirve para guitarra entra para tiple”, sino ver el asunto de manera en que estos chiquiticos que ahora viste, los minitipleros pues, es otra generación. Entonces yo ya siento que he marcado cuatro generaciones de tiplistas. [...] y están estos que son los minitipleros, que empiezan por la guitarra y uno les dice: “no, venga le presento este instrumento, mire como suena”, y cómo le entra uno al niño, entonces les hago un solo de Maria tu tum tu tum tu tum tu tum, y se convencen, y como que empiezan a asociarlo de otra manera, y ya como tocan el cambio y son tiplistas (C. Leyton, comunicación personal, marzo, 2022).

Julián Solano, docente de Ginebra

Julián es un hombre de 45 años, nacido en Ginebra. Me cuenta que es uno de los primeros egresados del programa de la Fundación Canto por la Vida¹⁷. De acuerdo con la entrevista, este municipio tiene un gran ambiente musical porque es allí donde se celebra uno de los festivales

¹⁷ Este programa entrega un título de técnico no laboral al terminar el bachillerato musical.

más importante de la música andina colombiana: “El Festival Mono Núñez” al cual, el docente hace referencia en la entrevista, así:

Crecí con la música andina colombiana gracias al Festival Mono y la relación que tuvo mi casa con la ciudad, ya que era un restaurante muy concurrido de la gente de festivales y de músicos y, a través de todas esas escuchas, espontánea de los músicos en mi casa, los discos que dejaban y me apasioné por la música. Nace la escuela de música e ingresé a la escuela (J. Solano, comunicación personal, abril, 2022).

El docente menciona que en la Escuela es donde empieza a tocar tiple, además de tuba, ya que en el programa los estudiantes deben escoger un instrumento de cuerdas pulsadas (bandola, tiple o guitarra) y otro de banda. Luego continúa con el estudio de la tuba en la universidad, pero sin dejar el tiple. Respecto al aprendizaje de este instrumento comenta:

Sigo haciendo una carrera de formación con el tiple a través del aprendizaje de repertorio en formación con el Trío Ida y Vuelta, cuando estábamos todavía en el Trío estábamos en formación, así estuviéramos en la universidad en los últimos semestres. Estábamos en formación y estábamos aprendiendo muchísimas cosas, destrezas técnicas del instrumento y bajo una premisa ya después en reflexión, nos dimos cuenta de que, a nosotros, más que tener un maestro que nos enseñó grandes técnicas, pero sí fue un repertorio que nos formó. Cada vez que queríamos un tema nuevo, pues nos exigía aprender estas técnicas que tenemos que desarrollar para montar dicho tema (J. Solano, comunicación personal, abril, 2022).

En la actualidad, el docente, luego de haber estudiado música y tener títulos de posgrado en áreas relacionadas con la educación y la pedagogía, es profesor y coordinador de la Fundación

Canto por la Vida, además es intérprete del tiple e integrante de un reconocido trío de música andina colombiana.

Diego Otero, docente de San Gil

Diego es un hombre de 40 años, nacido en Charalá, un municipio cercano a San Gil, Santander, en el cual se encuentra la Casa de la Cultura. Su formación es autodidacta. Cuenta que inició en la música tocando clarinete en la banda del colegio para posteriormente pasar a guitarra, la cual aprendió a través de libros y métodos. Luego de tocar este instrumento en agrupaciones, se encuentra con el tiple de manera casual. Esta es la forma en la que él lo narra:

El profesor nos invitó a la casa para que ensayáramos para la presentación, pero no había guitarras suficientes porque, pues, no todos teníamos guitarra, y yo dije: pues yo cedo mi guitarra, y el profesor dijo que yo siguiera con lo que estaba y que yo cogiera la guitarra de él y fue y sacó el tiple. Esa fue la primera vez que yo vi un tiple, muy curioso eso sí, porque Charalá es tierra de tiplistas y yo ya estaba graduándome del colegio y apenas conocí el tiple y ahí fue amor a primera vista, me enamoró el sonido y todo... (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Frente a su proceso de aprendizaje del tiple, menciona que fue a través de los grandes referentes: escuchando música y sacándola a oído. Como él mismo lo define, de manera autodidacta, para posteriormente ingresar a una iniciativa de “formación a formadores” propuesta por el Ministerio de Cultura de Colombia:

Empecé con el tema del tiple a estudiar también de forma autodidacta, y fui conociendo personajes que tocaban el instrumento y ahí me les fui como pegando y aprendiendo

cosas, y siempre tuve el gusto por enseñar. Siempre se me ha ofrecido alguien que me dice que le enseñara y yo de una, pues les enseñaba. Luego, el mismo profesor de música me vinculó al programa nacional de música para la convivencia y ahí conocí, pues, a los grandes maestros, que, pues, ahora siguen siendo de los grandes que son Fabián Forero, Mario Rivero, Néstor Lambuley, Jorge Sosa, todos ellos de Bogotá, así ídolos puros, puros, y les aprendí muchísimo (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

El docente menciona con frecuencia lo importante que es para él enseñar, que siempre le gustó y que, de hecho, uno de sus objetivos era tener una escuela de música. También dice que esto lo ha podido combinar con ser intérprete de tiple, algo que le gusta mucho y que realmente no compite con la docencia; al contrario, lo percibe como una forma de motivar a sus estudiantes.

Yo sí dije que me iba a dedicar a vivir de la música y me iba a dedicar a enseñar. Yo siempre lo vi así y, pues, también como intérprete porque yo siempre fui intérprete del tiple. Y, entonces, no quería tampoco dejar de ser el intérprete que era, porque me encanta tocar y me encantan los escenarios y siempre creí que las dos cosas se podían hacer. Porque muchos, pues, tengo amigos que se dedicaron a la música y dicen que no, que eso la docencia y ya ni más con el instrumento y, sí, eso es cierto, que le quita a uno bastante tiempo, pero uno lo puede hacer, uno puede combinar las dos cosas. Además mi de enseñanza es precisamente mostrarle al niño, al joven, al adulto, incluso, a dónde puede llegar con el instrumento. [...] además que cuando uno enseña tiene que entender totalmente lo que está haciendo, explicarlo de la manera más sencilla, entonces, tiene

que tenerlo uno sumamente claro para poderlo comunicar y, pues, uno aprende mucho más enseñando (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Es importante resaltar que el docente no tuvo formación universitaria y, aunque lee y escribe música, lo aprendió de manera autodidacta. Además, menciona que los espacios de formación universitaria a los que podía acceder, en ese momento no tenían cátedra de tiple.

Yo dije, no mejor me dedico a estudiar yo por mi cuenta y así fue que lo hice, estudiaba armonía, y escuchando y repitiendo. Todo fue muy así y preguntándoles a los que yo veía que tocaban muy bien y después fue que conocí lo de la música para la convivencia con Mario Riveros y el monstruo de la guitarra y de la armonía y todo lo que yo había averiguado se me destapó y de repente se me abrió todas las posibilidades y académicamente seguí ahí estudiando todo, todo eso, cómo escribir, hacer arreglos, yo sé escribir y conozco la música, conozco la armonía y todas esas cosas, pero tengo muy presente mi formación autodidacta (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

En resumen, encontré elementos comunes en los docentes: i) la decisión de tocar el tiple, generalmente, no es deliberada; ii) todos son de la región en la que enseñan y han crecido cerca a estas prácticas de las músicas andinas colombianas; iii) todos se acercan al instrumento netamente desde la práctica colectiva en agrupaciones o tocando con otros y no abandonan la carrera docente, sino que continúan en esta práctica. En los municipios más pequeños y alejados de Bogotá, son ellos mismos quienes, de alguna manera, son los gestores de sus propias escuelas; es decir, no solo son docentes, sino que cumplen otras funciones que abogan por mantener las iniciativas de formación de las que hacen parte y en las que, cabe decir, creen profundamente.

5.2.3.2 *Estudiantes*

Si bien el trabajo está centrado en el análisis desde el rol del docente, a continuación hago una pequeña descripción de los estudiantes, básicamente con base en las observaciones y visitas de cada uno de los espacios.

Como mencioné, los niveles seleccionados para las observaciones fueron los iniciales, en los cuales los estudiantes se encuentran en una franja de edad entre los 9 y los 14 años. Del total de estudiantes observados, el porcentaje de estudiantes de niños y niñas es similar.

En general, la actitud de los estudiantes es de extrañeza al verme en su sesión de clase, pero se les explica antes de iniciar la sesión por qué y para qué estoy allí. Aunque esto puede tener alguna influencia, en general en las sesiones se vive un ambiente muy tranquilo en el que los estudiantes saben a qué van, están concentrados y con una actitud positiva frente a las actividades propuestas, demuestran interés por realizarlas.

En Cajicá, y en donde encontré chicos de menor edad, se evidenció que la dinámica de trabajar desde la partitura, solos o por parejas, no era del todo exitosa ya que se desconectaban con facilidad. En general, el docente tuvo que usar muchas estrategias para “motivar” a los estudiantes.

En San Gil, por el contrario, los estudiantes parecían muy motivados y retados a avanzar. Al ser el grupo multinivel, en el cual los más pequeños ven lo que hacen los más grandes, este hecho parece motivarlos a querer tocar lo más difícil. En general, la dinámica de la clase fue tocar y cantar todo el tiempo.

Otro elemento interesante recurrente que hallé en las entrevistas a los docentes, en los tres espacios analizados, frente a la pregunta de por qué los estudiantes inician en la práctica

específica de tocar el tiple, fue que esta no suele ser una decisión que ellos tomen autónomamente, en muchos casos, ni siquiera los padres conocen el instrumento. La mayoría llega a la escuela con la idea de aprender a tocar guitarra; ahí el docente les muestra el instrumento y los motiva a que se inclinen por él. En otras palabras, la decisión de tocar tiple desde el conocimiento e interés propio de los estudiantes es algo poco frecuente y puede estar relacionado con la idea de que es un instrumento de personas mayores, en las que se tocan músicas de viejos, entre otras.

Por último, en general, los estudiantes vienen de diferentes contextos socioeconómicos, y buscan la música como una opción en lugares donde no hay tantas actividades fuera de la rutina del colegio o como un espacio de encuentro con otros. Adicionalmente, estos centros reciben estudiantes que vienen de la ruralidad. Al finalizar su proceso, muchos continúan con la formación musical a nivel profesional en las universidades, pero, también, y como se menciona en alguna de las entrevistas, en estos espacios se forman músicos que no precisan de ir a la universidad a validar sus conocimientos para tocar y tener una práctica musical profesional.

5.2.4 Características de enseñanza

Con base en el análisis realizado a partir de los instrumentos: entrevistas a docentes y guías de observación de las clases, en este apartado incluiré elementos identificados dentro de los espacios no formales de formación del tiple colombiano. Presento información del conversatorio realizado con los expertos, respecto a las temáticas y categorías de análisis. En primer lugar, identifico los materiales en términos de los elementos orales y escritos que se utilizan dentro de la clase; presento la descripción de algunos contenidos que pueden dar luces sobre cómo se

trabaja en este contexto; posteriormente, explico aspectos en relación con las metodologías identificadas y las didácticas en cuanto a la estructura y la estrategia.

5.2.4.1 Método de enseñanza

De acuerdo con la teoría (Mok, 2011; Samper, 2016) se han identificado algunos elementos respecto al modo de transmisión en este contexto, dentro de los que destacamos: el *aprender a través del estar tocando* y el *docente como una fuente de referencia* (Samper, 2016); adicionalmente, el tocar de oído o a través de notación musical, las cuales están determinadas por el lugar en el que se imparta el aprendizaje. Un profesor podría usar más el de enseñanza a través del oído, sin que necesariamente descarte usar algún tipo de notación; en el caso de que el contexto sea una institución formal, esta tenderá a usarla con más. En este sentido, en la enseñanza no formal se pueden usar los dos sin que uno sea primero que otro, es decir, un músico puede aprender leyendo y luego cambiarse al aprendizaje de oído o viceversa (Mok, 2011).

En este apartado se incluyen aspectos relacionados con: cómo se enseña, la organización de los espacios de formación, los elementos que se toman de la tradicional oral o escrita, la estructura y las estrategias didácticas. De las entrevistas realizadas a los docentes y del conversatorio realizado como espacio de grupo focal, a continuación, se destacan algunos elementos para responder al cómo se enseña el tiple colombiano. A continuación, describo los siguientes tópicos identificados en las entrevistas a los docentes:

- El docente como modelo.
- Uso de la notación o tocar de oído (según Mok, 2011, se usan ambos).

- Iniciar el proceso con tradición oral previo al abordaje de los métodos escritos (suele ser usual empezar con uno –cualquiera de los dos– y seguir con otro, como dice Mok, 2011).
- La experiencia de aprendizaje del docente como modelo que se reproduce en su manera de enseñar (Folkestad, 2006).
- Diferenciación de roles del instrumento dentro del proceso: primero se acompaña y luego se trabajan los aspectos melódicos del instrumento.
- La conformación de ensambles y el tocar con otros.
- Metodologías propias de las regiones y de los docentes.
- Composición y adaptación de materiales de acuerdo con las necesidades.

El docente como modelo. Encontré referencias que remiten a lo visual, el ejemplo, el docente como modelo (ser un buen instrumentista), enseñar mostrando y tocar permanentemente:

El método de enseñanza es precisamente mostrarle al niño, al joven, al adulto, incluso, a dónde puede llegar con el instrumento, entonces, era decirle, vea si usted lo sigue haciendo, puede llegar incluso a como yo lo... Entonces, también en los talleres que yo hacía, incluso también para formar profesores yo les decía: “Vea fundamental que ustedes sean buenos intérpretes, buenos instrumentistas”, porque es que para mí el ejemplo en los niños es totalmente visual (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Claramente es bien importante que los maestros... ahorita como que... antes era solo uno, ya tenemos uno por instrumento y que toquen de todo un poco y bien, sean más grandes intérpretes porque no existe el rey de los estilos y menos el rey de los instrumentos. [...] Entonces, este año ya llegó Juancho, que sí es bandolista, él daba la

cátedra de la Sergio Arboleda, ya no los niños decían: “No ya llegó el duro de la bandola” y ahí se emocionan y aprenden (C. Leyton, comunicación personal, marzo, 2022).

Otro elemento en constante debate en relación con la metodología frente a la enseñanza de instrumentos y músicas tradicionales, tiene que ver con el uso o no de la notación musical, teniendo en consideración elementos o conceptos desde la teoría (Green, 2002; Folkestad, 2006; Casas-Mas, 2013, 2016; Samper, 2016): lo formal e informal (independientemente de los espacios físicos), lo empírico y académico, y la clasificación de las músicas y sus propios elementos en los distintos contextos:

Me he encontrado con varios asuntos y es que siempre iniciamos con que lo más lógico y lo más natural de nuestras músicas tradicionales, es la transmisión de saberes desde la oralidad en los procesos de tradición oral... será lo que vivíamos nosotros desde la música, como aprendíamos nosotros y uno encuentra que no necesariamente nuestras músicas actuales están mediadas por esos procesos de transmisión de saberes, no necesariamente es la forma natural o cómo se dan actualmente la comunicación entre el docente y el estudiante, sino que es una de muchas comunicaciones que se da en estos procesos. [...] Nosotros por lo menos hemos visto en nuestra región que nuestras músicas en Caldas han sido muy fuertes a nivel de vientos y de bandas, y eso implica que el contexto ya se vuelve mucho más académico porque los niños aprenden en un colegio y la banda está adscrita a un colegio, entonces realmente la transmisión de saberes de nuestras músicas no se da a través ni de forma natural a través de los instrumentos de cuerda pulsada, ni en procesos de transmisión de saberes en la oralidad (P. Olarte, comunicación personal encuentro, junio, 2022).

En una balanza entre el empirismo o la oralidad, es tan igual o mayor en la experiencia de aprendizaje, cómo aprender a leer y que no es una más importante que la otra... Se entienden cómo personas que tienen distintas ascendencias, y su instrumento está circunscrito en varias prácticas y eso lo hace diverso (J. Solano, comunicación personal encuentro, junio 2022),

Históricamente en Cajicá, desde que yo me acuerdo, año 96 o 97 siempre se ha intentado, pero yo pienso que la teoría, desde la teoría aquí no funciona, son un montón de teorías que ya está más... bueno que la redonda, la blanca la corchea, la semicorchea, tú puedes aplicar eso y eso pasa como cuando don Ramón le explicaba al Chavo como tocar guitarra. Necesita como que ellos toquen si quieren ser cantantes, como... eso funciona como en un contexto universitario, porque en una universidad uno paga como un examen de esos y ya, pero acá no. ¿Qué hacemos nosotros? Y nosotros y el de banda y el de iniciación musical a todos les toca alinear el pentagrama, los valores rítmicos, que es un compás o dos, les toca desde su instrumento y desde su música (C. Leyton, comunicación personal, marzo 2022).

Asimismo, dentro del uso de recursos orales y escritos identifiqué en las voces de los docentes, un método recurrente que consiste en iniciar a través de la tradición oral, aprender por imitación, de oído, para luego pasar a lo escrito y a la comprensión de la música, desde su propio lenguaje y no solamente desde la práctica:

(...) y así también un poco les enseño a mis alumnos, que sea todo muy sensorial y después coger una partitura eso es facilísimo, porque ya tiene la música en la cabeza, ya después de tanto tiempo ya, incluso, me invitan hacer talleres en universidades (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Por supuesto, yo sí creo que una de las grandes competencias de un tiplista, incluso cuando lo escribimos en las partituras que empiezan a poner un poconón de pepas y como locos tatatatata y les digo, hermano, no es que no hay que poner el ritmo específico. Un tiplista formado sabe tocar un pasillo, usted no tiene que enseñárselo en la partitura escribiéndole todos los acordes uno detrás de otro. Eso no tiene una lógica porque el tiplista sabe tocar pasillos. Pero es que el tiplista sepa tocar pasillos tiene que llevarlo también a que el día que tenga que abordar el repertorio que acabas de mencionar frente al jazz, o nos vamos para la música brasilera o nos vamos para la música Argentina, o nos vamos para Europa. Porque allá también hay mucho que hacer y mucho que explorar. El tiplista debe ser capaz de hacer la traducción efectiva desde su mirada instrumental hacia esos espacios genéricos que además van a enriquecer todo el asunto (O. Santafé, comunicación personal encuentro, junio 2022).

(...) pero imitación al principio, un año o dos años, y ahí, después tiene el encuentro con la partitura. Porque yo les digo qué hacemos, necesitamos la partitura, eso es hartísimo para todos, pero vamos a hacerlo y ya, ahí ya se entra como en un concepto formal (J. Solano, comunicación personal, abril 2022).

Pasó lo mismo que cuando hago melodías. Después de que yo se las enseño, yo saco una partitura, entonces, les digo que yo tengo este arreglo, vamos a montar este arreglo y al ir leyendo las partituras con ellos les voy enseñando, y ahí empiezan a sentirse, como que... ah bueno, no... pero realmente a veces pasa mucho es que les da pereza ponerse a leer partitura, además ya está haciendo la música y ahora ponerme a leer no vale la pena, que ladrillo... pero si hay muchos que sí, y yo no los forzo, pero sí hay uno que sí, de alguna manera les digo, empiece a leer esto para que pueda tener acceso a

otro conocimiento, no todo es tocar y ya, hay otras cosas y sobre todo, también, lo de los temas de la armonía, porque eso a mí también me parece que es más que importante, porque si no comprenden lo que pasa con la música armónicamente, con la música, no van a, pues, a nada, cuando lean una pepas no van a entender y no pasa nada, entonces tienen que entender qué es lo que pasa con la armonía y después sí meterse en la armonía (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

A raíz de varios intentos y, vamos a decir mucha prueba y error, nosotros experimentamos que la cuerda pulsada se debe enseñar en una primera etapa, solo con pura imitación en un primer semestre, inclusive un primer año. Acá se viene a encontrar con un pentagrama, con una blanca, una redonda, hasta el segundo año porque, desde la cuerda pulsada, lo que es nuestra visión es que el estudiante primero haga música, y de dónde, pues, de donde lo sustento y lo aplico al tiple. Lo que sí importa es que haga música, era que yo, por ejemplo, todo lo que conoce un niño de los 0 a los 5, él habla y tú le hablas y entendemos, pero él ni lee ni escribe (C. Leyton, comunicación personal, marzo 2022).

Dentro de las metodologías y las formas de enseñanza, vemos también que las características con las enseñan los docentes están directamente relacionadas con las formas como ellos aprendieron. En este sentido, puede haber un tema que, desde lo pedagógico podría tener que ver con las generaciones y la posible dificultad frente a las músicas tradicionales y la relación de la pedagogía del instrumento:

La invitación también, a los alumnos, de que lo ven a uno a tocar ciertas obras que quieren tocar, de que entienden los ritmos dentro... o sea como de manera muy sensorial todo y, pues, así fue que aprendimos. Creo que la mayoría de nosotros que fue

escuchando a otros y repitiendo lo que hacían, pero, bueno, ya después, con mucho más tecnicismo, ya depurar la técnica, depurar muchas cosas que se van dando en el camino, pero, sobre todo, creo que la base de mi formación y para responder la pregunta de los espacios no formales e informales. Siempre ha sido esa tradición oral de transmitir (D. Otero, comunicación personal encuentro, junio 2022).

(...) pero tengo muy presente mi formación autodidacta y así también un poco los enseño a mis alumnos, que sea todo muy sensorial (D. Otero, comunicación personal, marzo 2022).

Estábamos en formación y estamos aprendiendo muchísimas cosas, destrezas técnicas del instrumento y bajo una primicia, ya después en reflexión, nos dimos cuenta de que, a nosotros, más que tener un maestro que nos enseñó grandes técnicas, pero sí fue un repertorio que nos formó. Cada vez que queríamos un tema nuevo, pues nos exigía aprender estas técnicas que tenemos que desarrollar para montar dicho tema (J. Solano, comunicación personal, abril 2022).

Otro elemento que encontré es que se puede identificar una estrategia de enseñar el instrumento, la cual diferencia el acompañamiento o del rol acompañante del instrumento del abordaje del rol melódico. Esta característica puede estar relacionada con el rol tradicional e históricamente de “instrumento acompañante”. Lo anterior se evidencia en contextos principalmente tradicionales porque se suele iniciar por el acompañamiento antes de hacer melodías. Particularmente, en uno de los espacios fue muy evidente cómo dentro de una misma clase con metodología “multinivel”, los estudiantes más avanzados tocan melodías y los que están en procesos iniciales, hacen el acompañamiento.

Yo creo que el proceso lo inicio todo con acordes, nada de melodías y eso porque eso es motricidad muy fina. Los acordes son más sencillos y ya de una vez se pueden organizar canciones y en el tiple hay acordes que con un solo dedo ya se usan y suenan. Entonces, uno les pone el dedito y los hacen sonar y les suena el instrumento mientras uno hace la melodía o hace la canción y uno hace que ellos hagan con ese solo acorde el acompañamiento y con eso quedan atrapados, por eso es más fácil con el tiple que con la guitarra [...] porque primero ellos tiene que pasar todo ese proceso de conocer acordes, de acompañar canciones y hacer música. Es que ese es el primero de los recursos con los que puedan hacer música y que sea más inmediato, para atraparlos de una vez ahí. Ya después, cuando empiezan a conocer y ven que el profe hace melodías, ahorita me preguntaba uno de primer nivel que si él podía hacer lo que yo estaba haciendo y yo le digo que claro que sí. Entonces empiezan a ver que hay otras cosas que hacer en el instrumento. Entonces empiezan, pasan por todo el proceso unos más rápido que otros y lo que contaba... incluso y con el tiempo pueden crear obras específicas para eso y donde tiene el acompañamiento fácil y la melodía fácil (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Otra característica de la metodología en estos espacios es hacer música con otros, aprender dentro de una práctica netamente grupal. En esta, los resultados sonoros y el objetivo pedagógico a través de la conformación de ensambles es fundamental y una constante en este contexto:

(...) entonces el que de pronto tiene más habilidad y ya se sabe los acordes, lo pongo a hacer las melodías y empiezan a formarse las agrupaciones. Ahí empieza el trabajo psicológico, empiezan a sentirse importantes en un grupo, y eso sirve para todo: los

niños, jóvenes y adultos. Yo les digo: “Usted tiene una responsabilidad, no se vaya a perder porque aquí nos desbaratamos todos” y ya tiene su responsabilidad dentro de un grupo y ya se sienten responsable de hacer música con el grupo, entonces ya sea la música, sea la melodía, sea el acompañamiento, sea un solo acorde, pero que haga música en conjunto, eso es como cosas básicas de mi formación (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

El currículo de la escuela siempre se ha creado sobre una de las necesidades musicales. Sobre todo en la primicia de que la música es de manera activa. Lo que hay que hacer es dar un resultado sonoro, tocarles los chicos sientan que llegan a ser música y están tocando, están haciendo parte de la agrupación. El currículo tiene una base siempre que es una base colectiva. Todas nuestras agrupaciones son grandes. Por eso siempre pensamos en orquestas, en bandas y agrupaciones grandes de alto nivel de cobertura. También tenemos clases individuales, pero más ligadas al desarrollo técnico (J. Solano, comunicación personal, abril 2022).

Cabe resaltar que las metodologías son muy características y propias de las regiones y de lo que informalmente han denominado dentro de los tiplistas como “escuela de...”, en referencia a una región o incluso a una metodología propuesta por un docente. Asimismo, las metodologías no suelen estar plasmadas en documentos de las instituciones ni particularmente sistematizados:

Además de la credibilidad que uno va ganando, lo hago desde el caso mío, personalmente, ya reconocen esta zona como una zona fuerte de tiple, y yo manejo esta metodología, entonces ya tengo muy claro lo que es, entonces ya dicen la escuela de Diego Otero, en tal parte. Ya hay una identidad y así hay también otras, por eso lo

importante es dejar todo escrito, para que el día en que yo no esté allá, alguien que me releve. Y hoy en día estoy muy feliz porque ya también hay varios de mis alumnos que ya están enseñando y enseñan como yo les enseñé y eso es garantía de que haya continuidad de mi escuela de tiple (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Que cada quien como Claudia Leyton tiene sus propios métodos, ya estudió y trata de mostrar cosas muy sencillas, como, ¡ha mira la primera cuerda es tal cosa!, y luego le digo es un Mi, y entonces se acuerda, y si no se lo canto mucho, y si no se acuerda entonces le digo escribimos Mi y lo encerramos en un círculo porque es una cuerda alegre. Pero si no quieres esa cuerda Mi que es una cuerda alegre [...] Yo pienso es que cada profe tiene su método, entonces, por ejemplo, aquí hay cosas pegadas que usan harto, yo tengo cosas y me pregunta eso de dónde lo sé, de los de Quiroga, los de Santander, de los Otero, pero creo que todos hacemos lo de imitación... (C. Leyton, comunicación personal, marzo 2022),

Nosotros en este momento no tenemos como tal un programa escrito. Pero sí sabemos que los principios con los chicos, todo es intensivo, a todas a punta de oído a través de imitación, desarrollo del oído, empezando por el cuerpo, el trabajo del cuerpo.

Entonces, esos primeros años, los chicos chicos aprenden inclusive a distinguir a dónde caen bien los acordes, todo eso, a cantar y tocar. Pero no tenemos... nosotros, sabemos hasta dónde llegamos. Pero nosotros no tenemos un método porque tampoco nos queremos ligar a un método, porque eso pierde con un método, perdemos la libertad, la libertad de transformar el contexto. Me refiero a que todos los años los grupos son diferentes, no todos los años se va a montar lo mismo, pero sí sabemos a dónde llegaría,

hasta dónde van a llegar los chicos con ellos (J. Solano, comunicación personal, abril 2022).

Por último, se menciona la elaboración de materiales compuestos por los docentes, en los que se contemplan elementos a trabajar de acuerdo con las características de los grupos que, en muchas ocasiones, son multinivel y con unos componentes musicales creados con base en la necesidad particular del grupo.

Es importante resaltar que, mediante las observaciones, encontré elementos generales como el uso de una metodología híbrida con presencia tanto de lo oral como de lo escrito. Me llamó particularmente la atención la metodología y el discurso pedagógico del docente de Sal Gil, Diego Otero. Para mí, su método marca una diferencia en cuanto a la idea de mantener la tradición oral como método fundamental, el cual trae unos resultados llamativos frente a otros procesos.

5.2.5 Estructura didáctica

En este apartado analizo la estructura didáctica en términos tanto de organización del espacio de clase, como de sus fases, y de los elementos que en de cada una de estas se pueden identificar como estrategias y recursos característicos.

5.2.5.1 Organización

Con base en las pautas de observación de las clases, en este apartado describo su organización en términos del proceso y de las partes, momentos o fases en las que está compuesta. Para el siguiente análisis tomé como referente la diferenciación en cuatro fases de acuerdo con la

propuesta de Casas-Mas (2013) de actividades típicas en una clase de práctica instrumental.

Estas son:

- Calentamiento/afinación: preparación de la ejecución o interpretación musical.
- Producción musical o interpretación propiamente dicha.
- Producción oral, gestual o escrita, referida a la propia producción musical, realizada por alguno de los participantes, antecediendo, interrumpiendo o acompañando a dicha producción.
- Otras actividades sin contenido musical: digresiones, pausas, entre otras.

Tomando como referencia lo anterior, encontré similitudes entre dos de los espacios observados y diferencias entre estos y el tercero. Estas radican en que dos de las escuelas mantienen un modo que, en general, está mediado por la partitura de acuerdo con el objetivo de la conformación de agrupaciones. De manera diferente, el otro sigue un modelo más informal y mediado por la tradición oral. Para entender en profundidad, describo de manera separada, sobre una estructura macro de la organización de la clase que claramente se puede identificar:

Espacio 1

Cajicá, Cundinamarca

A continuación, se relaciona la estructuración de la sesión:

- Afinación por parte del docente
- Calentamiento
- Trabajo de ejercicios de técnica de manos separadas (sin partitura)
- Repertorio (con partitura)

- Refuerzo de elementos de la obra con actividades complementarias (sin partitura)
- Repaso de lo trabajado en clase.

Espacio 2

Ginebra, Valle del Cauca

La clase siguió esta secuencia:

- Afinación por parte del docente
- Calentamiento
- Trabajo de ejercicios de técnica de manos separadas (sin partitura)
- Repertorio (sin partitura)

Espacio 3

San Gil, Santander

A continuación se relaciona la organización de la clase:

- Afinación por parte del docente
- Ejercicios sobre repertorio (lectura de cifrado)
- Repertorio (sin partitura)
- Refuerzo de elementos de la obra con ejercicios complementarios
- Ejercicios para abordar el repertorio de distintas formas.

5.2.5.2 Recursos didácticos

En este apartado realizo un análisis a partir de las observaciones de las clases en cada uno de los espacios en los cuales hay recurrencia en los elementos identificados. La Tabla 7, a manera de resumen, incluye todas las actividades y acciones identificadas para cada una de las partes dentro de la estructura general de las sesiones, y los recursos y estrategias que hacen parte del

procedimiento de la enseñanza en este contexto. Aclaro que se han tomado todas las que se encontraron en las distintas observaciones sin discriminar por espacio de formación.

Adicionalmente, las actividades relacionadas tienen que ver, en general, con la interacción docente-estudiante, y se pueden atribuir a una de las dos partes o a las dos.

Anoto que los recursos están relacionados con una actividad que se considera central dentro de los contenidos de las clases en este contexto: el trabajo sobre montaje de repertorio. Si bien, los docentes eventualmente realizan ejercicios o prácticas en relación con el trabajo de algún elemento técnico, estos tienen que ver con la consecución de algún elemento presente en el repertorio que se está trabajando. Asimismo, explico la definición de la actividad o la acción identificada y presento un ejemplo en el contexto de las clases observadas para mayor claridad.

Tabla 7. Actitudes identificadas en una clase de tiple del contexto no formal

Tipo	Recursos- acciones- actividades	Definición	Ejemplo o explicación en el contexto
En relación con las acciones visuales, auditivas, cognitivas para la apropiación del material musical	Demostración	Mostrar desde el instrumento lo que quiere que los estudiante toquen.	El docente ejemplifica y muestra en el instrumento un fragmento o parte de algún tema.
	Repetición	Realizar de manera repetida algún fragmento que toca el docente.	El docente ejemplifica algo y pide a los estudiantes que lo repitan.
	Observación	Observar lo que realiza el docente (movimientos de las manos).	El docente pide que observen alguna acción particular de movimiento como refuerzo a la explicación.
	Imitación	Repetir de manera idéntica alguna indicación dada anteriormente.	Es la acción subsecuente a la observación. Una vez que el estudiante observa, debe imitar lo observado.
	Memorización	Recurso que permite tocar sin leer la partitura. Se adquiere a través del aprendizaje a oído o desde la notación por repetición.	Se realiza desde las acciones anteriores y el uso de recursos repetitivos desde lo visual, auditivo, buscan y contribuyen a este fin.
	Segmentación	Trabajo por partes: i) acompañamiento-melodía ii) partes de una melodía por frases; iii) segmentación de una obra por partes de la forma iv) segmentación de una parte de la obra por compases.	
	Indicaciones fisiológicas	Indicaciones de movimiento o de tipo kinestésico (traducción propia del concepto en inglés <i>physiological prompts</i>).	El docente relaciona el movimiento con su nombre y con analogías que ayudan: El "la brazada, "el huevito" (forma de la mano), memorizar los dibujos de los movimientos que debe tener la mano como sensación y forma de memorizar.
	Explicaciones teóricas	Explicación verbal de algún concepto o elemento musical desde la teoría.	Sobre acordes, armonía, tempo, nombres de notas.
En relación con las acciones que fomenten la apropiación a través de distintas formas de participación de los estudiantes y de las interacciones entre ellos y el docente	Trabajo entre pares	Actividad que realizan entre los mismos estudiantes, con la instrucción previa del docente, pero para trabajar sin él.	El docente les da la instrucción para sacar una melodía leyendo la partitura.
	Trabajo autónomo	Cada estudiante repasa solo con instrucción previa del docente, pero no a través de práctica colectiva que se hace de manera simultánea.	Con la partitura, los estudiantes trabajan solos en una práctica a través de la lectura.
	Interpretación grupal Cantar y tocar (todo el grupo)	Todos interpretan lo mismo al mismo tiempo. Todo el grupo realiza la misma actividad de cantar y tocar.	Interpretación del tema o canción que se está trabajando. El docente pide que todos canten y se acompañen el tema.

	Cantar y tocar (división de grupos). Cantar y tocar (uno por uno)	El grupo grande se divide en subgrupos y el docente asigna una tarea a cada uno. Cada estudiante realiza el ejercicio por turnos en una actividad de grupo.	El docente divide el grupo en dos y mientras pone a unos a cantar, los otros acompañan y viceversa. El docente pide que cada estudiante toque el fragmento a trabajar mientras sus compañeros observan.
	Tocar la melodía y el acompañamiento (dividiendo grupos)	Se divide el grupo en actividades distintas.	Los estudiantes con un mayor manejo del instrumento tocan la melodía mientras los de un nivel más inicial acompañan.
	Trabajo a dos voces melódicas en el instrumento	Se divide el grupo y los dos trabajan aspectos del rol melódico con voces distintas.	El docente propone trabajo de repertorio a dos voces melódicas con distinto nivel de dificultad.
En relación con el soporte o apoyo para la apropiación a través del uso de otros medios	Indicación vocal de cambios de acorde	Ayuda para recordar dónde y a qué acorde cambia mientras tocan.	El docente va diciendo el nombre de las notas en los cambios.
	Indicación física de cambios de acorde	Ayuda del cuerpo para los cambios.	Movimiento de cabeza a una lado y otro, que ayuda a los estudiantes a identificar los cambios
	Cantar los nombres de las notas	Para el trabajo melódico se canta la melodía mientras los estudiantes tocan.	El docente va cantando los nombres de las notas como apoyo y refuerzo a los estudiantes que están tocando la melodía. También ayuda a la memorización y la relación
	Uso de onomatopeyas	Recurso con palabras que ayudan como referencia y estrategia de recordación de patrones rítmicos	Pun chin chin.

Fuente: Elaboración propia.

En los hallazgos anteriormente expuestos hay elementos que buscan la apropiación del conocimiento a través de la práctica y lo relacionado con interpretar el instrumento. Respecto a los distintos tipos de recursos, hallé tres formas en las cuales podemos incluir las actividades o acciones encontradas en las clases:

- Acciones visuales, auditivas o cognitivas para la apropiación del material musical, principalmente el repertorio. Al respecto, los recursos que se utilizan están mediados o se abordan a través del uso y del trabajo con el repertorio. Los recursos y la metodología se estructuran con base en el repertorio, en poderlo ejecutar.

- Acciones que fomenten la apropiación a través de distintas formas de participación de los estudiantes y de las interacciones entre ellos y el docente. Al ser clases grupales, y que este sea un elemento fundamental en este contexto, se evidencia como estrategia la utilización de distintos recursos propios de un aprendizaje grupal, los cuales permiten interacciones a través de jugar con diferentes roles del instrumento.
- Soporte o apoyo para la apropiación a través del uso de otros medios. Se utilizan otras estrategias extramusicales que refuerzan, apoyan y facilitan algunos elementos musicales como el cambio de acorde o la apropiación o entendimiento de elementos rítmicos a través de la voz y las onomatopeyas.

Como he mencionado, las formas de transmisión en el contexto no formal responden a una mezcla de elementos identificados de las situaciones de aprendizaje formales e informales (Samper, 2016; 2021). Si bien hay algunos elementos característicos de lo formal, existe un predominio de elementos que tienen que ver principalmente con características de las formas de transmisión oral en su abordaje. En relación con los hallazgos, los recursos utilizados por los docentes obedecen, en su mayoría, a elementos provenientes de las situaciones descritas dentro de los contextos informales de aprendizaje.

5.2.5.3 *Materiales*

En el presente espacio describo los materiales identificados a partir de los instrumentos analizados: partituras y recursos escritos. Abordaré el repertorio debido a que se considera un elemento fundamental dentro de los materiales que se utilizan en de este contexto y, por último, caracterizo otros contenidos técnicos y musicales del instrumento.

En relación con el uso de posibles materiales escritos como cartillas, libros u otro que se utiliza frecuentemente en la clase, en las sesiones no se evidencia su uso o que en las instituciones mencionaran contar con alguno específico para el tiple. En respuesta a una pregunta concerniente a esta temática, los entrevistados mencionan que el material no está organizado o estructurado, tomando como modelo la organización o estructura que podría tener un material en metodologías como Suzuki, por ejemplo. Aunque no se evidencia un “paso a paso” para la enseñanza del tiple, sí se identifican dentro de los tiplistas algunas metodologías, propias de cada región de Colombia y de las estrategias de los docentes. Por tanto, los materiales están más en relación con la categoría de metodología, por lo cual se explicará en detalle en este apartado.

5.2.5.3.1 Partituras o recursos escritos

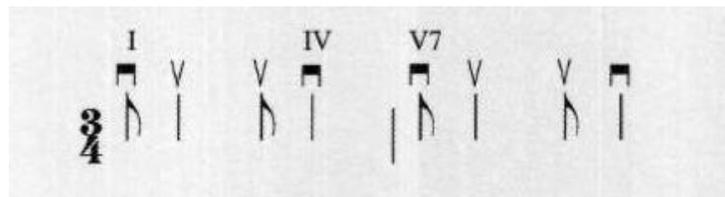
En las observaciones realizadas en los tres espacios no fue frecuente el uso de partituras como material de trabajo en clase. Sin embargo, es importante mencionar que particularmente en uno de los espacios de formación se trabajó a partir de la lectura de un tema que debían trabajar los chicos que hacían parte de una orquesta de cuerdas y debían practicar la parte correspondiente en el repertorio en preparación. En este espacio, y ante la evidente dificultad y poca motivación que se evidenció por parte de los estudiantes frente al trabajo de lectura de la partitura, el docente tomó algunos elementos del tema y los abordó bajo otros métodos diferentes a la lectura individual. La manera consistió en tomar fragmentos de la obra y trabajarlos por separado, repetir varias veces partes de la melodía y cantar las notas, repetir los cambios de los acordes, entre otros.

Aunque no se observó en la clase, en otro de los lugares se comentó que los estudiantes hacían parte de una orquesta y que en la clase de instrumento se trabajaba el material para que,

en el espacio grupal, se realice el montaje y ensamblaje de todas las partes. En este sentido, es importante mostrar que, si bien no es frecuente que la práctica individual del instrumento se haga con partitura, la consolidación de orquestas, agrupaciones o ensambles de cuerdas, sí hace parte fundamental de la formación.

En cuanto al trabajo con otros materiales escritos, encontramos que es frecuente el uso de tablaturas y, lo más común, de cifrados de secuencias armónicas por partes de un tema y de indicaciones de lateralidad de la mano derecha. Esta puede ser una forma común de enseñar un tema en un determinado ritmo de la región andina colombiana, la cual consiste en ir escribiendo la matriz de acompañamiento (célula rítmica) en la que se especifica con flechas la direccionalidad de la mano derecha y las secuencias armónicas por partes, con cifrado americano.

Imagen 10. Matriz de acompañamiento del torbellino¹⁸ en tiple



Fuente: propia

5.2.5.3.2 Repertorios

En cuanto a los repertorios, encontré que es una forma recurrente y que se relaciona con la metodología de enseñanza y los materiales, es decir, que responde a las preguntas cómo, qué y cuáles son las músicas que se enseñan en el tiple. Al ser este un instrumento tradicional, su

¹⁸ Ritmo tradicional de la región andina colombiana.

relación con las músicas de los formatos de los que hace parte, el repertorio es un elemento que no se puede separar de su forma de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con la región, el tiple es un instrumento que, en su historia, conlleva unos estilos muy característicos, y, dentro de estos, unos repertorios, unos compositores e intérpretes que son quienes han determinado estas formas que, hoy en día, aunque con algunas variaciones dentro de la idea del “ser intérprete de tiple”, han cambiado. Los repertorios pueden ser instrumentales o vocales. Para su escogencia en el proceso de enseñanza, pueden intervenir factores como la región, el nivel, la idea de formación del docente, el momento histórico en el que se encuentra el tiple, entre otros. En relación con esta temática, a continuación expongo algunas ideas de los docentes:

Efectivamente también tenemos unos repertorios y unas circunstancias históricas que nos han precedido y que nos representan, incluso, y que nos traen de alguna manera la idea de la interpretación del instrumento. Entonces, es lógico que un tiplista que arranca con su instrumento empiece con guabinas, empiecen con pasillos porque, además, el elemento del manejo rítmico armónico y la mano derecha y todo lo que se puede hacer con ello está fundamentado precisamente desde esa primera mirada. Lo que pasa es que yo sí creo que no podemos pensar en abordar genéricamente el instrumento *per se* sobre las guabinas, los bambucos, los pasillos y lo que es propio de la identidad, sino que vamos a abordar la identidad, pensando en que los elementos apropiados desde esa identidad nos sirvan para hacer la traducción de otros espacios interpretativos, de otros espacios genéricos, de otros espacios demográficos y genéricos (O. Santafé, comunicación personal, junio 2022).

Encontramos que respecto a la visión de los docentes y de los materiales para la enseñanza del instrumento, en el cual los repertorios son fundamentales, hay una visión generalizada que busca ampliar esta idea de repertorios exclusivamente tradicionales. Adicionalmente, la concepción de las músicas tradicionales de la región andina puede que, por sus sonoridades, ritmos y características propias, no resulten atractivas para los jóvenes, además de su posible relación, con lo antiguo, con las personas mayores, con identidades no características de un joven de hoy. Lo anterior supone un reto identificado dentro de los docentes, en cuanto a qué repertorios deben ser con los cuales se enseña el instrumento.

Yo me baso mucho con músicas latinoamericanas, incluso también con músicas colombianas, pero yo me baso mucho en, me gusta la cumbia, los porros, sobre todo en los jóvenes, les es más llamativo que ponerse a enseñar un vals o un pasillo, entonces empiezo por una cumbia que sea más conocida, eso como que de alguna manera los atrapa más. Pero sí, básicamente sí es música colombiana [...] A los tiplistas ya más avanzados tienen que montar cosas de Brasil, cosas argentinas, paraguayas, incluso ya más avanzado también cosas francesas, me gusta el vals francés, o del *swing*, todo ese movimiento jazzístico que se den cuenta de que también tenemos referentes muy importantes que nos han mostrado como en el tiple se pueden hacer otras músicas (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

El análisis del repertorio general sea latinoamericano, o sea un repertorio mucho más globalizado, y la visión del maestro Otero que menciona ya la delimitación del repertorio del uso de los repertorios de acuerdo como a las necesidades técnicas de los estudiantes. Entonces siempre nos pone, como en la tarea de pensarnos en ese punto de la educación y es, si lo debemos hacer de una manera o de otra manera [...] Ya no es la

música que escuchaban nuestros abuelos, entonces era muy difícil porque la construcción de esa tradición es diferente, ellos tienen otros sonidos, entonces ¿cómo se abordan estos? ¿Cómo era la manera más natural de que ellos pudieran escoger acercarse a estos instrumentos y estas músicas? Pues será a través de otros repertorios que eran muy conocidos por ellos, pero que les permitiera también interactuar con un instrumento que finalmente ellos decían, primero el grado de dificultad (P. Olarte, comunicación personal encuentro, junio 2022).

Lo que dice el maestro Paulo es verdad, y hay chicos que no le encuentran significado de estas músicas tradicionales, porque no se identifican, porque no se han formado con ellas y por eso encuentran otros caminos... (D. Otero, comunicación encuentro, junio 2022).

Otro punto para resaltar en la escogencia de los repertorios es la relación que tienen con los niveles de dificultad de interpretación en el tiple. En los ritmos colombianos de la región andina, resulta muy evidente cuáles son los que primero se deben trabajar, su organización en términos de contenidos o de elementos musicales para su abordaje y la relación metodológica para su enseñanza. Esta definición, de cuáles deben ser primero y el abordaje progresivo de los mismos, obedece a sus características musicales. Se suele empezar con las métricas y matrices de acompañamiento más sencillas con el vals o el torbellino, para luego interpretar pasillos rápidos o bambucos. A partir del relato de los docentes es claro cómo se enseña el instrumento, desde la identificación de las características musicales de los ritmos colombianos hasta cuestiones como las métricas, la armonía y las matrices de acompañamiento de cada uno.

Claro que hay unos elementos musicales ya establecidos y la música en términos generales, pero es uno también dicen, ¿no?, pues hay unos principios y esos principios parten de que si yo tengo un espacio de iniciación, hay toda una pedagogía desarrollada para esto: empecemos con guabina, empecemos con bambuco, empecemos con pasillos, pues garanticemos, garanticemos eso, y más adelante, cuando ya haya una serie de conocimientos y queramos irnos más allá, pues abordamos ciertas cosas (J. Solano, comunicación encuentro, junio 2022).

Ahí también fui armando el repertorio, según la edad, y pues ahí me fue funcionando muy bien, y seguía aprendiendo y luego fue ir organizando eso, ¿hasta qué edad podía darles tal repertorio? Obviamente siempre hay unos que sobresalen y entonces tocaba cambiarlos de nivel y así (D. Otero, comunicación personal, abril 2022).

Cabe destacar que en las observaciones de clase realizadas, en cuanto a los repertorios que se abordaron en las sesiones, estos fueron de corte tradicional colombiano, según el nivel de los estudiantes. En las sesiones observadas encontré que los docentes trabajan ritmos como el torbellino y el pasillo.

5.2.5.3.3 Otros contenidos

En este apartado defino otros elementos encontrados en las sesiones observadas, los cuáles clasifiqué en contenidos propios de aspectos técnicos del instrumento –entendidos desde los elementos propios de su ejecución e interpretación– y los trabajados en relación con aspectos musicales en general.

- Contenidos técnicos del instrumento. En las sesiones observadas encontré algunos elementos que se trabajan además de los repertorios, aunque muchos de estos se hacen a

partir de las características propias de cada ritmo colombiano. Cabe resaltar que el trabajo se explica de manera puramente verbal.

- Contenidos musicales generales. En este aspecto, identifiqué otros elementos trabajados en la clase, aunque hacen referencia a elementos musicales generales del instrumento. Lo anterior se describe en la Tabla 8.

Tabla 8. Otros contenidos

Contenidos técnicos del instrumento	Contenidos musicales generales
Ejercicio de manos separadas. Mano derecha: trabajo con cuerdas al aire. Mano izquierda: relación “dedo, traste, cuerda” para la construcción de acordes desde la posición de los dedos o mapas. Postura del instrumento: uso o no del escabel.	Trabajo sobre lectura de células rítmicas. Reconocimiento auditivo de los ritmos colombianos a través de la escucha.
Formas de interpretación: a través del uso de elementos como el plectro para la mano derecha.	Identificación y diferenciación de los compases de los ritmos sobre los cuales se va a trabajar posteriormente en el instrumento.
Técnicas propias del instrumento de la mano derecha como son: el aplatillado, el plaqué, el guajeo, el rasgueo, el brisado ¹⁹ .	Lectura de secuencias armónicas con cifrado americano.
Matrices de acompañamiento y los elementos rítmicos de la mano derecha en relación con las métricas de los ritmos colombianos (2/4, 3/4 y 6/8) y sus características interpretativas.	Lectura melódica con partitura.
Precisión y limpieza en las posiciones de ambas manos.	Reconocimiento auditivo de los ritmos colombianos a través de la escucha. Identificación y diferenciación de los compases de los ritmos sobre los cuales se va a trabajar posteriormente en el instrumento. Continuidad en la interpretación de la obra, que el estudiante no pare o haga pausas durante la misma.

Fuente: Elaboración propia.

¹⁹ Todas estas son técnicas muy propias del instrumento y producen distintos efectos en la sonoridad, se realizan a través de efectos de la mano derecha.

5.3 Contexto formal

Como he mencionado, el contexto formal se define, de acuerdo con Casas-Mas (2016), como aquel que se identifica con procesos pertenecientes a una cultura académica “en torno a los conservatorios y a estructuras regidas por la evaluación, acreditación y distribuidas en cursos” (p.157). Además, y de acuerdo con Folkestad (2006), la cultura formal se caracteriza por ser una actividad secuenciada, cuyo objetivo se focaliza en cómo aprender. Suele estar liderada por el docente, se realiza en instituciones y el aprendizaje está fundamentalmente mediado por la partitura o a través del código musical.

En este apartado presento los resultados del análisis de este contexto, tomados a partir de entrevistas con tres docentes y el análisis documental de una tesis, de cinco universidades en Colombia que cuentan con la cátedra de tiple dentro de sus programas de formación musical. Igualmente, analizo la oferta de los programas a través de la información encontrada en las páginas de los programas.

Para el presente análisis, planteo principalmente dos preguntas como punto de partida para la definición del análisis de las categorías, tomando como referencia el trabajo de Casas-Mas (2013). Estas preguntas son: ¿qué es?, con el fin de escribir el concepto en el contexto colombiano; y ¿cómo es?, con el propósito de describir elementos de tipo procedimental. Estas preguntas me permitieron definir cómo segmentar los resultados en los siguientes componentes o categorías de análisis específicas (Tabla 9).

Tabla 9. Categorías y subcategorías de análisis en el contexto formal

Categorías	Subcategorías		
Descripción general del contexto	Escenarios Actores	Docentes Estudiantes	
Características de enseñanza	Método de enseñanza	Materiales	Partituras y recursos escritos Repertorios Otros contenidos

Fuente: elaboración propia.

5.3.1 Descripción general del contexto

En este apartado caracterizo el contexto formal con base en la descripción de los escenarios formales a partir de su concepción general, política e institucional y de las características propias de las instituciones seleccionadas para el análisis. Estas son algunas universidades públicas y privadas del país que cuentan con la cátedra de tiple en su propuesta académica en la línea de énfasis de interpretación instrumental. Asimismo, realizo una descripción de los actores de este escenario (docentes y los estudiantes), descritos en el relato de los mismos docentes.

En primera instancia, quiero incluir la justificación de la asignatura de interpretación en tiple, de acuerdo con el único plan de estudio encontrado creado en 2016, de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) de la Universidad Distrital de Bogotá. Mediante la información brindada por uno de los entrevistados, conocí que este plan está siendo reformulado.

Esta asignatura forma parte del campo de conocimiento de la formación instrumental y la interpretación musical. Es importante destacar que este es uno de los pocos programas a nivel nacional que consideran instrumentos tradicionales como opción de profesionalización instrumental. Esto en consonancia con los antecedentes y actualidad

del programa que ha integrado el estudio de las músicas tradicionales y populares en varias áreas del proyecto de formación.

Es fundamental que un instrumento tradicional como el tiple sea abordado desde la academia como objeto de estudio y formación, haciendo un aporte fundamental al desarrollo cultural y musical del país, contribuyendo a la evolución técnica del instrumento y recogiendo las tradiciones, técnicas, cultores y estilos interpretativos que se han generado a lo largo de su historia.

Para la ejecución integral y sólida de un instrumento que desempeña los roles melódicos, ritmo-armónico y solista, es primordial un excelente nivel de competencia lectora y auditiva, relacionándose así con el área de Formación Auditiva. [...] También es muy importante el rol de integrante de ensambles: desde dúos y tríos hasta conjuntos de cámara y orquestales. Cada uno de estos roles luego será necesario en la vida profesional, haciendo entonces retroalimentación con las asignaturas de música de cámara y ensambles. El conocimiento y dominio teórico, práctico y expresivo de las músicas tradicionales, populares y regionales del país es fundamental para la formación integral de un tiplista (Franco, 2016).²⁰

De lo anterior resalto la relación que se evidencia entre el tiple y las músicas tradicionales y la intención de aportar culturalmente al país, enmarcando el instrumento en su contexto y lo que implica su inserción en espacios académicos universitarios. En este sentido, resulta interesante el concepto de *evolución técnica*, el cual, propone desde la academia, aportar

²⁰ Lo anterior se encuentra en el syllabus del instrumento en la siguiente página
http://fasab.udistrital.edu.co:8080/programas/pregrado/artes-musicales/syllabus-instrumentos/-/document_library_display/rG58/view/15280514

las técnicas, los cultores y los estilos, entre otros. Además, se enfatiza en la enseñanza del instrumento desde los distintos roles identificados y su presencia en distintos formatos. Puedo decir, entonces, que recoge de manera amplia los contextos del instrumento para formar integralmente a un instrumentista que elige el tiple como instrumento principal.

5.3.1.1 Escenarios

En Colombia los procesos de formación musical con carácter profesionalizador inician en el siglo XX (Casas, 2021). Para el análisis del presente contexto elegí, como espacios de educación formal, las universidades, en las cuales se encuentran programas de formación musical que tienen dentro de su proyecto formativo, el tiple en la oferta en el énfasis de interpretación.

Inicialmente los espacios para la formación musical en la educación superior fueron escuelas de música tipo conservatorio que imitaban el modelo europeo. A partir de la década de los setenta, la formación musical empezó a darse en las universidades, con la idea de tener un modelo mixto de perfil curricular; se buscaba que el ejercicio pasara de ser netamente basado en el adiestramiento de una técnica, a incluir otros componentes sociohumanistas y el desarrollo de competencias en otros saberes (Casas & Burbano, 2020).

Luego de un largo periodo de modelos de Conservatorio Europeo que duró hasta más allá de los años 70 del siglo XX, varias instituciones de educación superior públicas y privadas, ampliaron su rango de oferta con carreras profesional a la luz de las necesidades de una sociedad en permanente cambio (Casas, 2021, p. 97).

Aunque se reconoce que la educación musical de nivel superior se ha ido transformando en los últimos años, se evidencia que es bastante alta la carga de tradición europea que aún persiste de los primeros conservatorios consolidados en el siglo XX (Casas, 2021).

La profesión, que marcaba grandes diferencias entre el músico empírico y el músico de conservatorio, estaba lejos de imaginarse que pocas décadas después, entraría a formar parte del aparataje educativo legal que lo obligaría a entrar en los cajones cuadrículados de la educación superior (Casas, 2021, p. 99).

En la actualidad, en general, los escenarios para la formación musical en educación superior tienen características similares en cuanto a su estructura y sus propuestas curriculares. Se mantiene la orientación hacia la preparación de músicos intérpretes y, en ocasiones, con formación en composición, dirección y teoría de la música (Casas, 2021), la misma de la oferta musical de los primeros conservatorios del siglo XX. Actualmente, se encuentran otros énfasis en relación con la producción o la ingeniería de sonido. Además, en algunas universidades encontramos las licenciaturas, cuyos objetivos y planes de estudio están orientados a la formación con fines pedagógicos de la disciplina.

De las universidades seleccionadas para la presente investigación, cinco son públicas y una privada. Tres de las universidades se encuentran en Bogotá y dos en municipios, una en el departamento de Cundinamarca y otra en Boyacá. Respecto a los programas, algunos son licenciaturas y otros programas de formación profesional en música, en los cuales desde el inicio de la carrera, se pueden elegir énfasis orientados a alguna especialización como composición, producción e interpretación, entre otros. Todos los programas tienen una duración de cinco años, excepto el programa de la universidad privada con cuatro años.

En las páginas web de los programas, encontré los planes de estudio, en los cuales, al analizar sus características, se evidencian elementos similares que dan cuenta de la estructuración de los programas de formación musical en Colombia. En cuanto a las características de los programas en la cátedra de tiple, no se encuentra mucha información sobre la propuesta de formación o los contenidos. La asignatura *instrumento* es igual para todos los programas enfocados en la interpretación.

Un punto interesante que analicé son los requisitos y pruebas de admisión, los cuales se encontraron en la mayoría de las páginas. En general es una formación, como en cualquier institución de educación superior, que no está pensada para iniciar el proceso de aprendizaje en el instrumento desde cero, sino que se debe constatar que ya el interesado trae suficientes conocimientos. Entendiendo un poco las características del tiple y sus elementos en relación con la tradición oral, resulta interesante revisar qué se espera que el estudiante conozca antes de iniciar un proceso de formación de nivel superior, en comparación con instrumentos y con la tradición académica, como podría ser el violín o la guitarra clásica. La Tabla 10 muestra las principales características encontradas en los requisitos de ingreso.

Tabla 10. Requerimientos de ingreso para la cátedra de tiple

Universidad - Programa	Requisitos
Academia Superior de Arte de Bogotá – ASAB Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Programa Artes Musicales con Énfasis en dirección Musical, Composición y arreglos e Interpretación Musical. Universidad Sergio Arboleda - Programa Profesional en Música. Cuatro líneas de énfasis: producción musical, canto, composición y arreglos e interpretación. Universidad de Cundinamarca – Programa de Música Universidad Pedagógica Nacional – Licenciatura en Música	Acompañamiento: tocar el acompañamiento de un bambuco o un pasillo instrumental de libre elección. Tiple solo: tocar una obra para tiple solista de libre elección. Tiple melódico: tocar la obra tradicional de música de la región andina colombiana. No aparecen en la página. Solamente explican en general para cualquier programa que deben realizar una audición y que se les notificará previamente las condiciones y requerimientos para la prueba. No se incluye. Aspecto técnico: Demostrar manejo del “guajeo” en tres géneros: bambuco, pasillo y danza, preferiblemente acompañando una sección de una melodía. Obra de libre elección: Obra melódica con acompañamiento (el acompañante debe ser aportado por el estudiante) u obra solista a su elección Obra obligada impuesta: (Incluyen la partitura)
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Licenciatura en Música	Aspecto técnico: 1) Ritmos básicos: ejemplos cortos de acompañamiento de los siguientes ritmos: bambuco en Dm, pasillo en Am, guabina en Em y danza en Gm. 2) Ciclo de acompañamiento de torbellino en las tonalidades de: E, A, D, G, C. Obra y estudio obligatorios (adjuntos en las páginas siguientes). Los Filipichines, melodía y acompañamiento (por separado).

Fuente: Elaboración propia.

De lo anterior resumo que, en general, se exige algo en referencia a cada uno de los principales roles identificados del instrumento: tiple acompañante, solista y melódico. Por el material que incluyen, se asume que debe tener conocimiento de la lectoescritura desde la partitura para el instrumento, principalmente para su rol de tiple solista.

Por último, el único programa de postgrado (maestría) que hay en el país en tiple colombiano. La página de la universidad dice: “Busca propiciar la creación artística y la producción investigativa de alta calidad, como contribución al desarrollo del medio musical

colombiano y latinoamericano”²¹. El programa se estructura en dos ciclos: fundamentación y profundización; y tres énfasis: interpretación, dirección y composición e investigación en musicología, teoría o educación musical. La propuesta de formación en tiple está dentro del énfasis de interpretación, con igual plan de estudios para cualquier instrumento. En la página no se discriminan los contenidos del instrumento, solamente los requisitos para la prueba de admisión. Se pide un repertorio de 20 minutos que contenga (la siguiente lista se ha tomado literalmente de la página):

- Una obra original para tiple solista.
- Un arreglo para tiple solista.
- Dos piezas de tiple con acompañamiento de guitarra, piano u otro(s), en las cuales el tiple sea el instrumento principal.
- Una obra original para trío o cuarteto típico de Gentil Montaña o León Cardona.
- Un arreglo para trío o cuarteto típico de Fernando León. * Si se presenta alguna dificultad para ubicar el *score* de las obras de Montaña, Cardona o León, pueden consultar sobre su ubicación.²²

De lo anterior, y a diferencia de lo encontrado en los requisitos para el ingreso al pregrado, se incluye una pieza de tiple solista, lo cual sugiere que ese es el “nivel superior” del instrumento. El tiple en contexto de música de cámara parece ser otro de los elementos requeridos y con acompañamiento de otros instrumentos como piano o guitarra, hecho que le da

²¹ <https://www.javeriana.edu.co/maestria-musica>

²²https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/1372208/1372269/Documento+requisitos+admisión+maestr%C3%ADa+e+n+música+1_compressed.pdf/51f4860e-4354-5649-de5d-0d7bfed4d751?t=1661370566422

una connotación más académica que la de su conformación con instrumentos tradicionales. Por último, la interpretación de un arreglo con instrumentos tradicionales, se puede interpretar como un reconocimiento a los formatos tradicionales del instrumento.

A manera de resumen, el rol del instrumento y su formación en un espacio de maestría es completamente formal y parece buscar equivalencias con la formación en otros instrumentos de tradición académica o clásica, aunque sin los recursos desde los materiales o la literatura del instrumento para ello. Al revisar los requerimientos para otros instrumentos como violín, por ejemplo, es difícil encontrar similitudes, empezando por la duración de la prueba (en violín es de 30 minutos) y frente a la complejidad del repertorio que se solicita en general.

Todo esto lleva a pensar en el sentido del tiple en un espacio de posgrado. Diego Bahamón, intérprete y docente de tiple, el único graduado en este instrumento de la Maestría, cuenta:

Esta es una maestría que es de alguna manera como una continuación del pregrado ya que es una maestría en música y uno puede escoger un énfasis. Tiene puntos bastante interesantes porque de alguna manera, en el caso del tiple, que era todo nuevo para el instrumento, los profesores, no el del tiple por supuesto, estaban como intentando entender que dentro de la maestría estaba el tiple. Fue un proceso bastante interesante, fue mucho ir labrando sobre el camino junto con mi profesor. [...] Enfoqué mi maestría a un punto muy específico que es lo que considero que deben ser las maestrías [...] Yo lo que hice en la maestría fue interpretar música original para el tiple, desde un lugar académico del siglo XXI. Volví a tener clases con Lucas Saboya, y empezamos a buscar toda la literatura del instrumento y mi recital fueron comisiones que hice para tiple (D. Bahamón, comunicación personal, mayo 2023).

5.3.2 Actores

A continuación, describo los perfiles de los docentes entrevistados en el contexto formal.

Además, y a partir de una pregunta sobre los estudiantes, se describen estos, y nos permite tener un acercamiento a las personas que optan por el camino profesional del tiple, aunque sin profundizar en este perfil, ya que no es objetivo de la investigación.

5.3.2.1 Docentes

A continuación, describo a cada uno de los docentes entrevistados; profundizo en el relato de vida y de sus procesos. Estos docentes, de alguna forma, han sido precursores y personajes fundamentales de la construcción y en los aportes tanto para dar presencia al tiple en este contexto, en el reciente proceso de su formalización, como para la introducción del tiple en el ámbito académico. Es importante mencionar que, en este momento, estos docentes son tal vez las personas más representativas como intérpretes del tiple colombiano, además de ser docentes de las universidades en las cuales se ofrecen cátedras específicas de tiple.

Lucas Saboyá, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, Boyacá

Luis Carlos (Lucas), como apócope de Luis Carlos, nació en Tunja (Boyacá) en 1980. De niño estudió en su ciudad natal y después en Bogotá. Recientemente regresó a Tunja donde vive actualmente. Es tiplista y también compositor.

Tuvo su primer acercamiento con la música gracias a que de niño existió en su natal Tunja una escuela que se llamaba Escuela Superior de Música, que era de tipo conservatorio con un modelo de formación especialmente ruso, dada la experiencia de su director y fundador, el

maestro Jorge Zorro. La escuela estaba dedicada principalmente a la formación de músicos del ámbito de la música académica o clásica²³. Allí ingresó muy niño junto con sus hermanos y gracias a una alianza entre esta Escuela y el colegio donde estudió, hizo parte del primer programa de bachillerato musical, siendo parte de la primera promoción. Durante toda su niñez y adolescencia estudió todas las materias que tienen que ver con el estudio de la música como la gramática, la formación coral, la armonía, el solfeo, todas enfocadas a la formación de un músico clásico tipo conservatorio.

Paralelamente tuvo el acercamiento con el tiple por el ámbito familiar y de amigos, y conoció la música andina colombiana a través de discos que encontraba en su casa. En la Escuela Superior de Música estudió trompeta durante varios años, pero al tiempo conoció el tiple y se empezó a interesar por él, viviendo dos mundos paralelos musicalmente, pues en el ámbito de la Escuela, el tiple no tenía espacio. Así relata Lucas este encuentro:

Empecé a acercarme a la interpretación del tiple, cantando con el tiple. De niño tuve un dueto vocal con mi hermano [...] Gracias a que oímos discos, empezamos a cantar a dueto vocal, entonces mi primer acercamiento con el tiple fue cantando y tocando (L. Saboya, Comunicación personal, marzo 2021).

Durante este proceso de más o menos un año aprendió los acordes del tiple para lograr el montaje de canciones de este dueto vocal que se llamaba Los Gemelos, pues los dos

²³ Esta escuela innovadora en su momento funcionó de esta forma durante la década de los 80, mientras su director Jorge Zorro estuvo al frente de ella. En la actualidad (2023) el maestro Zorro es el viceministro de Cultura de Colombia.

integrantes son hermanos gemelos y luego, su otro hermano se unió a este espacio conformando un trío al incluir la bandola andina colombiana²⁴.

Ese fue un proceso que yo tuve alterno al de la Escuela de Música. Después se empezaron a vincular esos dos mundos, yo ya abandoné la trompeta y ya estaba ya muy enamorado del instrumento y empecé a mezclar los conocimientos del conservatorio con la música que oíamos de estos grupos nuevos y empecé un proceso ahí de simbiosis entre los dos mundos de la música como popular y clásica (L. Saboya, Comunicación personal, marzo 2021).

Hacia el año de 1994, el ahora trío comenzó a interesarse por la música instrumental al escuchar algunos discos del Festival Mono Núñez²⁵. Así conocieron la música de grupos y compositores emblemáticos de la música andina colombiana como el trío Nueva Colombia, Cuatro Palos, León Cardona y otros, música que ya tenía unos niveles de elaboración más complejos, lo cual interesó mucho a los tres hermanos, conformando en 1995 el reconocido Trío Instrumental Palos y Cuerdas.

El proceso informal de Lucas con el tiple se dio gracias a tocar con sus hermanos en formatos de dúo y de trío, al margen de la formación académica en la Escuela Superior de Música de la que hacía parte. Lucas inicia sus estudios de educación superior en el Conservatorio

²⁴ La bandola es un cordófono característico de la música colombiana, usado en toda la región andina colombiana como instrumento melódico en los formatos de trío típico y de estudiantina, principalmente. Al igual que el tiple, ha tenido un desarrollo significativo en los últimos 30 años.

²⁵ El Festival de Música Andina Mono Núñez es un certamen musical anual organizado en Ginebra, municipio del Valle del Cauca en el mes de junio. Organizado desde 1975, es el evento de música andina, bambuco, pasillo colombiano más importante del país, y uno de los más importantes de su género en Latinoamérica.

de Música de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, aunque este no tenía, ni tiene aún hoy, el tiple como parte de su oferta de formación instrumental. Por esta razón, escoge la opción de música teórica, una de las líneas de fundamentación que tenía el Conservatorio en esa época, mientras que por fuera de ese espacio académico seguía haciendo sus estudios de tiple por su propia cuenta.

Yo quería estudiar en ese conservatorio, pero no tenía la opción de estudiar tiple, entonces decidí meterme en esa carrera teórica y allí estudié y seguí haciendo mis estudios de tiple de manera autodidacta (L. Saboya, Comunicación personal, marzo 2021).

Como docente, Lucas ha dictado clases a estudiantes particulares y ha estado vinculado a distintas universidades, pues el tiple ha crecido en cuanto a su presencia en los espacios académicos universitarios y en la actualidad es docente de la UPTC en Tunja, donde creó la cátedra de tiple, la cual ha venido nutriendo, y cuenta hoy con siete estudiantes, que para el tiple son bastantes en un programa. También ha sido docente en la maestría de la Universidad Javeriana en la profundización de interpretación en tiple colombiano. Por otra parte, también ha tenido experiencia de formación en el ámbito de los músicos aficionados o amateur, lo cual es recurrente en el caso del tiple, con una metodología basada en la tradición oral, pues en estos casos los intérpretes por lo general no leen partitura. Con esta metodología, Lucas ha llegado a que sus alumnos desarrollen niveles de dificultad altos con el instrumento; además, siente que su experiencia como maestro es parte importante en su carrera.

Actualmente es uno de los más grandes exponentes del tiple, como solista y con el reconocido Trío Palos y Cuerdas que conserva aún con sus hermanos, además es un compositor activo, especialmente de música para tiple en distintos formatos.

*Óscar Navarro, Universidad de Cundinamarca*²⁶

Óscar Iván Navarro Restrepo es docente de tiple de la Universidad de Cundinamarca, licenciado del Conservatorio del Tolima y especialista en educación musical de esta institución. Nació en Ibagué (Tolima) y vive en Bogotá. Caracteriza su aprendizaje del tiple como “autodidacta” a pesar de haber crecido en un espacio académico, fue en la Universidad en una materia en la cual le exigieron tocar tiple Al respecto menciona:

Yo quería estar en una electiva en el pregrado y me pusieron la condición que tenía que tocar tiple. Fue como que había muchas guitarras y me dijeron que, si quería estar, tenía que tocar el tiple, y fue como la excusa para poder estar en este espacio y después de eso cambió mi vida y me dediqué a ese instrumento... (Ó. Navarro, comunicación personal, marzo 2022).

Óscar resalta que, dentro de su formación, son los encuentros de tiple, a los cuales empieza a asistir, como el encuentro de solistas Negro Parra que se realiza en Mariquita (Tolima), el cual coordina en la actualidad, y también los que hace la Universidad Pedagógica.

²⁶ El docente estaba vinculado a la Universidad en el momento de hacer la entrevista y algunos de los datos que acá se presentan hacen referencia a esa época.

En estos se genera un punto de encuentro entre los tiplistas que estaban en la academia estudiando específicamente el tiple de una manera formal.

Respecto de su formación, Óscar nos cuenta que, tomando como referencia a otros tiplistas, él empezó un poco al contrario de los demás intérpretes, pues lo hizo como solista (tiple solista), pero sin saber cómo se aplatillaba o se guajeaba,²⁷ elementos característicos de la interpretación del instrumento. En cuanto la búsqueda de aprender las bases del instrumento en cuanto a su rol acompañante, se encuentra con el método de tiple de Elkin Pérez y a partir de este y de forma autodidacta consigue aprender estos elementos básicos y característicos del instrumento. Un elemento importante para su formación como tiplista solista y acompañante es la participación en distintos festivales, encuentros y convocatorias:

Estar compartiendo con las personas, y ya después como que decidí hacer ese circuito de festivales y concursos y, entonces, con una propuesta instrumental ir a experimentar, a perder, a ganar, a viajar, a concursar y a vivir todas esas experiencias que en últimas también me han ido enriqueciendo. Dentro de todos estos circuitos he estado en espacios como solista tocando en un par de finales de esos concursos. He sido ganador de las convocatorias distritales de Idartes también como solista de tiple. También he estado acompañando al dueto “Si Mi Sol”, que es un dueto de unos chicos de Bogotá que fueron ya ganadores del concurso Príncipes de la Canción. También he tocado con un trío instrumental que conformé ya hace unos años que se llama “Tres en Uno” y con

²⁷ Técnicas de la mano derecha muy propias del instrumento que se utilizan fundamentalmente para acompañar.

el “Cuarteto Típico Colombiano” conformado por dos bandolas, tiple y guitarra del cual soy uno de los fundadores (Ó. Navarro, comunicación personal, marzo 2022).

En el perfil de Óscar es importante su aporte al material escrito que se encuentra para el instrumento, debido a que poco a poco ha ido incursionando también en los arreglos y la composición para tiple solista y en distintos formatos. Desde 2016 trabaja en la Universidad de Cundinamarca en donde, menciona, ha implementado distintas estrategias para la enseñanza del instrumento, y se reconoce como un apasionado de su enseñanza. Es también docente del Conservatorio del Tolima y combina su actividad como docente con la de ser un gran intérprete y exponente del instrumento como solista y como tiplista en distintos formatos.

Diego Bahamón, Universidad Distrital (ASAB) y Universidad Sergio Arboleda

Diego Bahamón actualmente es docente de la cátedra de tiple de la Universidad Distrital y de la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá. Es egresado del pregrado de la Universidad Distrital y el único tiplista Magíster en Música con énfasis en tiple de la Universidad Javeriana.

Nació en Bogotá, tiene 35 años y cuenta que inicia su formación musical a temprana edad en su ciudad en la Escuela de Formación “Nueva Cultura” en donde tiene un primer acercamiento a las músicas e instrumentos tradicionales de Colombia, Latinoamérica y el Caribe. A los 12 años conoce el tiple de manera más cercana, aunque lo había escuchado previamente por el lugar y la música de donde proviene su familia.

A los doce años conocí el instrumento y ya estaba tocando guitarra, digamos un poquito más formal, pero apenas conocí el tiple, me fui de lleno con el tiple. Mis primeros

inicios en el instrumento fueron entender el instrumento como un diapasón... (D. Bahamón, comunicación personal, junio 2023).

Diego menciona que una de las motivaciones para ser músico y tiplista fue la de viajar tocando, de llevar el instrumento a otros países, lo cual atribuye a experiencias que tuvo en su primer espacio de formación cuando era niño en otros países. Antes de estudiar en la universidad, y como preparación para el ingresar, empieza a tomar clases especializadas de tiple con Lucas Saboya. Al respecto menciona:

Me empecé a preparar con Lucas Saboya donde conocí, digamos, ya no a profundidad, pero sí encontré todo el campo de acción del instrumento, digamos en su lugar inicial, porque, por supuesto, yo tocaba bambucos, pasillos, guabinas, pero no entendía muy bien que esto era un ecosistema solo, por supuesto hacía parte del ecosistema de las músicas de Latinoamérica y de Colombia, pero de la Región Andina que tenía muchas cosas ahí (D. Bahamón, comunicación personal, junio 2023).

Es el segundo estudiante de tiple del programa de Música de la Universidad Distrital, de la cual hoy en día es docente. En ese momento era una de las propuestas con un diferencial frente a los otros programas, pues buscaba propender por músicas e instrumentos tradicionales.

Luego de terminar la universidad, y habiendo ganado para este momento los más importantes festivales en Colombia y concursos de intérpretes, con la idea fundamental de ser solista del tiple colombiano, Diego se va a Boston y allí toma clases con uno de los grandes referentes del tiple, Fabián Gallón, un gran intérprete en los años noventa. En este espacio, y desde las particularidades que tiene este intérprete en aspectos técnicos, Diego decide completar su formación como tiplista para trabajar principalmente la técnica del instrumento. Este viaje

también resulta importante en el sentido de conocer otras músicas y músicos, lo cual lo lleva a la reflexión sobre la visión del tiple internacionalmente.

En 2017 ingresa a la Maestría de Música de la Universidad Javeriana para continuar su formación de interpretación de tiple con el docente Lucas Saboya. Actualmente, es uno de los más grandes exponentes del tiple en el país, realiza con éxito su carrera como tiplista solista y como parte de agrupaciones en distintos formatos. Además, ha logrado desarrollar una carrera internacional realizando conciertos y haciendo colaboraciones con músicos del mundo, lo que le da un componente al tiple que se sale de lo local, brindando una visión más global, renovada y fresca del instrumento.

Óscar Santafé, Universidad Pedagógica Nacional

Óscar Santafé es docente de la Universidad Pedagógica desde hace más de 20 años. Nació en Pamplona, Santander en una familia de tradición musical familiar, a quienes atribuye sus inicios e interés en la música y específicamente por el tiple, y recibe clases de una persona cercana a la familia quien tenía algunos conocimientos empíricos en tiple y guitarra. El docente lo narra de la siguiente forma:

Nos pusieron a escoger y, como era de esperarse, mi hermano mayor pidió de primero: “la guitarra como mi mamá”, dijo rápidamente, lo que no me dejó otra opción que aprender a tocar tiple “como mi tía”. Nunca hubiera imaginado que tal anécdota, años más adelante sería el punto de partida de todo un proyecto de vida que no culmina, que crece día a día (Santafé, 2016).

Sobre su proceso de aprendizaje menciona que su lugar, su pueblo y las dinámicas con amigos, en fiestas, haciendo serenatas, marcaron sus inicios musicales. Menciona que aprendió él solo durante diez años, viendo otros y con las pautas iniciales que le dio su primer profesor.

Inicia sus estudios universitarios en una universidad de la misma región en la carrera de Ingeniería Industrial en donde se une a una agrupación universitaria de aficionados, la cual describe: “un coro mixto de treinta a treinta y cinco personas, bandolas, tiples, guitarras, flauta, clarinete, percusión entre otros instrumentos...”. El paso por esta agrupación define el futuro de Óscar como músico, abandonando sus estudios en ingeniería y decide trasladarse a Bogotá para estudiar música y convertirse en tiplista. Ingresó a la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica, única en el país en el año 1989 que ofrecía estudiar tiple como instrumento principal.

Su maestra, Enerith Núñez, era una intérprete del tiple, quien tuvo la misión de aportar a una cátedra que hasta ahora se estaba gestando y quien, en palabras de Óscar, asumió este rol con mucho “ahínco”, proponiendo repertorio y obras. Fue ella quien lo presentó con los grandes maestros que en Bogotá dirigían las principales agrupaciones y llevaban ya un recorrido en la práctica de los distintos formatos de los que el tiple hace parte. Es en estos espacios en donde Óscar reconoce su entrada al ámbito profesional como tiplista.

Luego de salir de la universidad y ser profesor de colegio, Óscar inicia en 2003 como docente de la cátedra de tiple de Universidad Pedagógica, en donde, junto con sus estudiantes, ha desarrollado proyectos musicales nacionales que han gozado de reconocimiento, los cuales parte de la formación para convertirse en agrupaciones profesionales. Según sus palabras, tomadas de su tesis de maestría (2016):

Trabajando como docente de la UPN he podido repasar mi propia historia en las vidas y sueños de otros y lo mejor de revivir momentos, premios, anécdotas y por supuesto nuevos proyectos al lado de mis estudiantes... (Santafé, 2016)

Óscar cuenta la importancia de su Universidad para la formación de tantos músicos tradicionales, donde se gestaron muchas de las agrupaciones que reivindicaron las músicas tradicionales a través de propuestas ya con tintes académicos. Además, reconoce el momento en el que el tiple y el ser tiplistas pasa a ser una actividad de aficionados a ser un ejercicio profesional:

Era y sigue siendo extraño que nunca antes hubiera escuchado la combinación de palabras “tiplista profesional”, siempre habían estado separadas, un tiplista no podía ser profesional, se era, y se sigue siendo por afición, pero desde el primer momento de encuentro con Enerith, me quedó claro que la intención era profesionalizar un oficio tradicional (Santafé, 2016).

Del relato de Óscar, sobre su propio proceso, resalto la forma como reconoce tanto las muchas formas de interpretar el tiple, caracterizando a los tiplistas con los que compartió en agrupaciones y que conocía por lo pequeño del mismo contexto, como lo que le aportó participar de distintos encuentros y concursos en el país. Aclaro que los anteriores apuntes fueron tomados de su tesis de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica realizada en el año 2016. Actualmente, Óscar sigue siendo el encargado de la cátedra de tiple de esta universidad y dirige la Orquesta Típica de la misma. Es intérprete, ha propuesto distintos materiales para la enseñanza del instrumento y, además, gestor del Encuentro de Tiplistas de la misma Universidad.

5.3.2.2 *Estudiantes*

Respecto a los estudiantes, se identifican claramente dos perfiles en los aspirantes a la cátedra de tiple. Un primer perfil tiene que ver más desde el campo académico, dada la experiencia previa que algunos de ellos han tenido con su participación en grupos tales como estudiantinas y grupos de cuerdas. En estos espacios han interpretado pasillos, bambucos, música que se considera ha perdido sus raíces populares y casi se considera urbana y, por tanto, más cercana a lo académico. Estos estudiantes, por lo general vienen de procesos no formales previos, como casas e institutos de cultura, academias o clases particulares.

Por otra parte, hay quienes han estado más vinculados al ámbito carranguero²⁸ o campesino, porque son chicos que provienen de municipios alejados de las grandes ciudades. Suelen venir con conocimientos de instrumentos de la familia de los cordófonos con fuerte presencia sobre todo en los departamentos de Boyacá y Santander, como es el tiple requinto o, en particular, con el tiple. Su experiencia proviene de haber pertenecido a una cultura de aprendizaje informal, como puede ser en muchos casos, el contexto familiar.

En general, y de acuerdo con lo que mencionan los docentes, los perfiles de estudiantes interesados en ingresar a un programa de pregrado son variados. En este sentido se debe ser cuidadosos ya que, por procesos previos, sobre todo de carácter informal, pueden no tener solvencia en ciertos aspectos, sobre todo de tipo técnico, pero sí tener potencialidades grandes de desarrollo como instrumentistas. En general, tienen buenas habilidades auditivas, pero deficiencias técnicas que deben trabajarse.

²⁸ Proveniente de la *carranga*. Género musical de la región andina colombiana de origen campesino.

En cuanto a los estudiantes caracterizados por sus docentes, los perfiles son diversos y tienen mucho que ver con su entorno sociocultural; tienen gustos, afinidades e intereses variados. Óscar Casas, docente de la Universidad de Cundinamarca, ubicada en un municipio cercano a Bogotá menciona que los estudiantes que hacen parte de este programa vienen en general con una alta tendencia hacia las músicas campesinas y con poco desarrollo de habilidades frente a aspectos como la lectoescritura, principalmente aplicada al instrumento, pero con una gran pasión y gusto por este. Son estudiantes que llegan a estos espacios con una determinación de querer ser tiplistas, desde sus propios gustos y vocaciones. Tienen poco conocimiento de otras músicas y les cuesta abrirse a propuestas desde lo formativo en este nivel, como tocar músicas de tradiciones musicales distintas y hacerlo desde la lectura.

Sobre la proyección profesional, tienen claro que probablemente tengan que desempeñarse como docentes en algún espacio educativo. Cabe mencionar que, en el último tiempo, se han creado orquestas de instrumentos de cuerdas pulsadas tradicionales (estudiantinas) profesionales, donde los instrumentistas formados han encontrado espacios de desempeño laboral. Lo anterior ha sido un factor motivante para el ingreso a esta cátedra, bajo la premisa de “ser un tiplista profesional”.

En general las cátedras de este instrumento no suelen tener más de 10 estudiantes en los distintos semestres, y los docentes identifican que hubo una disminución luego de la pandemia por COVID 19, con una deserción alta de estudiantes universitarios en Colombia.

En las universidades en Bogotá, los perfiles son un poco más variados y dentro de sus características se puede identificar el interés por elementos más contemporáneos frente a la creación musical. Además, en la práctica se evidencian las posibles hibridaciones musicales que

se pueden hacer y que probablemente vienen de gustos provenientes de músicas urbanas como el *rock*, el *jazz*, entre otros, además del uso de elementos de la tecnología, como la mezcla con sonidos electrónicos. Aunque, también encontramos estudiantes que vienen de otros municipios de Colombia y que se desplazan a la capital para formarse en instituciones de alto nivel. Son estudiantes que ya tienen sus agrupaciones y participan en concursos y en otras dinámicas de circulación.

Frente a la posible diferencia de los estudiantes que vienen de universidades públicas o privadas, no se percibe ninguna evidencia notoria. Lo anterior, con base en lo que explica el docente Diego Bahamón, se da porque los estudiantes que hacen parte del programa de la universidad privada, están allí por una beca que otorga la institución a instrumentistas de distintas regiones. Los dos estudiantes que hacen parte de esta cátedra han sido ganadores de esta beca y provienen de otras regiones distintas a Bogotá.

5.3.3 Caracterización de la enseñanza

En este apartado analizo varios aspectos que se conjugan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tiple en el ámbito educativo formal, teniendo en cuenta las características de estos espacios en Colombia. Por una parte, las características del instrumento y su presencia en la música tradicional, cuya historia remite a situaciones de aprendizaje informales y, por otro, la concepción academicista con la que los programas de educación musical apuestan a la formación de instrumentistas de alto nivel con unas características similares para todos los instrumentos.

De acuerdo con Pozo (2008), la enseñanza de la música generalmente se basa en la búsqueda de resultados: “el aprendizaje se reduce al dominio y la práctica de las obras que el

alumno debe aprender a tocar” (Pozo, 2008, s.p.). En esta definición entraría lo que él denomina *teoría directa*, en la que la enseñanza está centrada en la ejecución de las canciones. Dentro de esta situación, la actividad es dirigida por el docente y está centrada en la búsqueda de la reproducción ideal de la música a partir de la partitura:

La música es lo que está escrito en la partitura y todo lo que debe hacer el alumno es reproducirla por medio del instrumento, para lo cual el profesor proporciona todas las instrucciones detalladas de cómo debe hacerse, evitando que el alumno piense o construya sus propias soluciones (Pozo, 2008; s.p.).

Lo anterior representa una forma muy frecuente de la enseñanza instrumental en espacios de educación superior en la actualidad, en donde las clases son individuales y se asume que la partitura es el medio a través del cual se generará la situación de aprendizaje.

Por otra parte, y de acuerdo con McPherson & Gabrielsson (2002), luego del nacimiento de la imprenta y la posibilidad de imprimir y reproducir la música escrita, el método de enseñanza de un instrumento se da “a través de un repertorio, de un proceso de aprender a leer y desarrollar habilidades técnicas desde la primera clase” (McPherson & Gabrielsson, 2002 p. 100), generando la problemática de la asociación de la digitación con la notación más no con el sonido. De acuerdo con lo anterior, y tomando como referencia estos modelos tradicionales de enseñanza instrumental, en el caso del tiple hay algunos elementos interesantes de análisis con base en sus características, los escenarios en los que se plantea y los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado describo los hallazgos de las características de enseñanza a través de las entrevistas con los docentes de cada una de las instituciones. Aunque planeé hacerlo con base

en los documentos oficiales de los programas, solo se pudo acceder a uno de estos. En algunos de los programas estos documentos simplemente no existen y es el docente un poco el que va haciendo un plan “hecho a la medida” para cada estudiante, de acuerdo con su perfil de ingreso, como se mencionó en el capítulo anterior, el cual es bastante variado.

En primera instancia, presento el objetivo general del plan de estudios (al único al cual se pudo tener acceso) para tener un referente de lo que se busca en la formación de un instrumentista de tiple.

Objetivo general

Formar un instrumentista de alto nivel con una sólida formación musical general – teórica, auditiva, armónica, motriz– que contribuya a elevar el nivel técnico, la formación de otros instrumentistas y la experiencia estética. Este intérprete debe desempeñar con amplia solvencia y maestría los roles melódicos, ritmo armónico y solista en los diversos espacios y ensambles grupales en el desarrollo de su ejercicio profesional.

5.3.3.1 Método de enseñanza

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, y de acuerdo con algunos autores (Folkestad, 2006; Casas-Mas 2016), lo metodológico del contexto formal está relacionado con *el estilo de aprendizaje*, el cual “describe el carácter, la naturaleza y la calidad del proceso de aprendizaje” (Folkestad, 2006; p. 141). Para el caso del contexto formal, el *estilo* corresponde al aprendizaje a través de música escrita; el *liderazgo de la actividad* y la *intencionalidad* dependen del docente, direccionado al cómo se aprende.

En cuanto a la formación de intérpretes o a la formación instrumental, encontré que en la academia siempre ha estado fundamentada en el “método” como soporte didáctico. Este se define como “una construcción pedagógica típica de la modernidad que estructura el conocimiento de una determinada disciplina dentro de una línea de contenidos secuenciales, organizados por etapas de creciente dificultad” (Samper et al., 2015, p 44). Con base en esta definición identifiqué que este modelo sigue estando presente en las prácticas formales de enseñanza instrumental.

En el contexto formal, los métodos, según Samper et al. (2015), “suelen recoger aspectos y situaciones extraídos de su contexto para abordarlos de manera aislada y facilitar así la comprensión de los mismos con la ayuda de ejercicios, estudios y/o fragmentos de piezas del repertorio” (p. 44). Aunque esta no es una forma única en relación con los métodos, puede ser a la que se adscribe en general la enseñanza instrumental de los espacios de educación formal en Colombia.

Ahora bien, hablé de los métodos en cuanto a la enseñanza del tiple; en este punto es claro que no es el material a través del cual se enseña el instrumento. Por tanto, en esta categoría ubico los modos a través de los cuales se enseña el tiple que, dada su historia y características, mezcla los métodos de la tradición oral y escrita, aun en los espacios de formación universitaria. Encontré cinco aspectos fundamentales y recurrentes durante las entrevistas. A continuación, los describo con base en el relato de los docentes.

5.3.3.1.1 Un modelo mixto de enseñanza

Los docentes manifiestan la presencia de lo oral y lo escrito en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los criterios para seleccionar uno u otro varían de acuerdo con los roles del

instrumento, del perfil del estudiante y sus intereses, y del reconocimiento de las formas naturales y propias del tiple. Estos modos no son excluyentes; por el contrario, se complementan, y la forma de acceder al conocimiento sigue estando mediada por rasgos que, aunque se mantienen muchos del lado de la oralidad, no niegan las posibilidades que el conocimiento del lenguaje musical escrito brinda. Además, se complementan desde unas formas que enriquecen el conocimiento musical en un sentido más amplio.

Aunque no es fundamental que un tiplista entre a la universidad conociendo la lectoescritura musical, si es una exigencia de las universidades para otras materias. [...] Nos seguimos manteniendo del lado de la oralidad, por supuesto, utilizando las herramientas escritas (D. Bahamón, comunicación personal, mayo 2023).

Pero no se trata de eliminar ese proceso de tradición oral, porque es que es un proceso natural del instrumento. Eso es algo innato que ya viene con eso. Todos los instrumentos de tradición, llámese tiple, bandola, acordeón, marimba de chonta, etc, que ya están en las academias, funcionan de primera mano con esta circunstancia de tradición oral. [...] Yo no puedo sentarme a esperar que el estudiante pueda asimilar todos estos elementos del lenguaje musical para poderles dar una clase y poder avanzar, y, entonces, no es decirles esto no y esto sí, es decirle esto sí, pero esto también. Es sumar y mostrarles de qué manera les va a servir en que, en últimas, es lo que muchas veces nos preguntamos en diferentes procesos sí de aprendizaje... pero para qué vamos a ver esto si yo nunca voy a tocar un concierto con orquesta... (dijo un estudiante) ... (O. Navarro, comunicación personal, marzo, 2022).

5.3.3.1.2 Enseñar o no cómo se aprendió

El tiple es un instrumento que lleva un poco más de 30 años dentro de la oferta de los programas de música con énfasis en interpretación. Como vimos, algunos docentes son tiplistas formados dentro estas cátedras específicas, otros, ante la ausencia de oferta profesionalizante en el instrumento, debieron tomar opciones diferentes y lo hicieron de manera autodidacta o con profesores particulares. Esto conlleva distintas formas de proponer la enseñanza del instrumento. Las propuestas pedagógicas de quienes tienen en este momento a su cargo las cátedras, vienen con distintos procesos formativos y, aunque comparten miradas hacia la construcción de los currículos, suelen tener también muchas diferencias.

Todos, de una manera u otra, aprendieron en comunidad, escuchando referentes, sin lugar a duda, a través de la práctica del instrumento y esto, en todos los casos, es algo que se busca mantener. Algunos, fueron estudiantes de quienes son ahora sus colegas en la universidad. Como docentes, reproducen sus experiencias de éxito frente elementos que les fueron enseñados, como los recursos y las metodologías, partiendo de la premisa de “si me funcionó a mí, le va a funcionar a mis estudiantes”. Esto se evidencia en rasgos comunes que se pueden ver en los tiplistas actuales:

Observando las formas de algunos tiplistas, en este momento ya se pueden vislumbrar elementos de una especie de escuela de interpretación que comparte ciertas técnicas, repertorios y otras particularidades. En el caso particular de Lucas, ya ha detectado ciertas técnicas que comparte con sus estudiantes y que buscan, por ejemplo, en el ataque a las cuerdas, lograr un sonido uniforme. No hay que escudarse en la diversidad

para no generar técnicas que permitan una sistematización del aprendizaje del instrumento (L. Saboya, comunicación personal, marzo 2021).

5.3.3.1.3 Los referentes

En distintos trabajos acerca del tiple, realizados tomando los relatos e historias de vida de tiplistas en Colombia (Santafé, 2016; Parra, 2018), se mencionan los distintos referentes que suelen ser comunes en los docentes.

La puerta y la apuesta por la construcción de lo técnico a partir del análisis de lo sonoro, desarrollado por otro artista con el mismo instrumento y en contextos y momentos históricos y sociales diferentes, es otro encuentro que enriquece la mirada de escuela del Tiple en Colombia (Santafé, 2016; pp. 78).

Dentro del discurso de los tiplistas, resulta recurrente, desde su visión como intérpretes del instrumento y de la indagación en sus propios procesos de aprendizaje, el recurso de tomar como referentes las formas interpretativas de otros tiplistas. Aunque no hayan sido sus maestros de forma directa, han buscado a través de la escucha de discografía, imitar o tomar como referencia sus recursos para adoptarlos en sus prácticas. En los procesos de enseñanza, los propios maestros manifiestan la inclusión de elementos aprendidos de manera informal en los espacios formales. Así, sus voces suelen referenciar a los mismos tiplistas, de quienes aprendieron y recomiendan a sus estudiantes escuchar para que, con la escucha encuentren sus propias formas.

Asimismo, los docentes, siendo también reconocidos intérpretes –realizan conciertos en el país y fuera de él y aportan a la historia que se teje en la actualidad con matices de la contemporaneidad– que combinan la docencia con su carrera como instrumentistas, son

referentes modernos de sus estudiantes. De acuerdo con Parra (2018), es un recurso para que los estudiantes puedan “identificar sus propias búsquedas sonoras y recurrir a los referentes que ellos encuentren pertinentes” (Parra, 2018; p. 56).

5.3.3.1.4 La “orquesta-escuela” o aprender en conjunto

En la entrevista de Lucas Saboya de la UPTC, menciona el concepto de la orquesta-escuela, el cual describe una situación recurrente dentro de los espacios de enseñanza-aprendizaje del tiple. Si bien no es una característica estricta de lo formal, es una forma que viene, tal vez, desde la formación previa (no formal) y como una característica recurrente del ingreso a las universidades: haber pertenecido a orquestas de cuerdas, conjuntos, estudiantinas, ensambles de cuerdas pulsadas. Aprender en comunidades de práctica, con otros, tocando en conjunto es un rasgo característico y natural para la enseñanza del tiple, en la cual, además, se desarrollan elementos y habilidades propias del instrumento:

Debemos hacer énfasis en el trabajo de conjunto, pues en estos repertorios se desarrollan competencias importantes, tales como la pulsación melódica o el golpe del tiple o dobles cuerdas, lo cual se encuentra generalmente dentro de una partitura para trio. Pues, allí se conserva un poco el contexto natural, lo que lleva al concepto de orquesta-escuela, donde se aprende tanto lo práctico como lo teórico con el instrumento en la mano y en grupo (L. Saboya, comunicación personal, marzo 2021).

Desde lo tímbrico, ese espacio define el rol del tiple en la conformación tradicional de tríos de cuerdas de la región andina colombiana. De acuerdo con Lucas, “este proceso de formación se da en las estudiantinas, donde tiples, bandolas y guitarras trabajan repertorios, estilos, auditiva, incluso escritura” (Comunicación personal, marzo 2021), pues este el espacio

natural del proceso de formación de las músicas tradicionales no es una formación individual como en otras músicas, sino en espacios de encuentro y de interacción con el otro (Santafé, 2016).

Es importante señalar que es común en el relato de los docentes, que ellos inician en el instrumento tocando con otros, en conjunto, en ensambles, en estudiantinas. Es allí en donde se encuentran con un instrumento que muchas veces no conocían, con el cual se genera un lazo que va a determinar su camino musical. En este sentido, las universidades que tienen cátedras de instrumentos de cuerdas pulsadas como el tiple y la bandola suelen propiciar espacios como orquestas de instrumentos tradicionales, en los cuales los estudiantes se sientan motivados a pertenecer y tener ese espacio que, sin duda aporta a la formación tradicional de la clase individual de instrumento.

5.3.3.1.5 Aprendizaje en contexto. Enseñanza a través de la música colombiana

Una característica en la formación instrumental habitual consiste en extraer elementos de la música, sacarla de un contexto para darle un trámite aparte y especial de trabajo de elementos fundamentalmente técnicos (Samper et al., 2015). Como he mencionado, la música de la región andina colombiana y sus géneros son parte fundamental dentro de la metodología de la enseñanza del instrumento. En este contexto, sigue siendo una constante que la enseñanza del instrumento se proponga desde sus propias músicas y lógicas. Al respecto, Diego Bahamón indica lo que considera fundamental en la enseñanza del tiple:

En este momento no me interesa que (mis estudiantes) tengan una información gigante sobre lo que es el mundo, porque eso es básicamente imposible, sino que conozcan muy

bien la música de la región andina colombiana, que puedan tocar los distintos roles del instrumento (D. Bahamón, comunicación personal, mayo 2023).

Entendiendo el contexto musical, además del sociocultural, se debe propender por una formación que pueda brindar al estudiante una noción de lo que está aprendiendo, enmarcada en alguna situación real y aplicable, es decir, no ver elementos aislados sin contexto; pasar del simple adiestramiento a una comprensión en la que él mismo pueda hacer relaciones y construir conocimiento. En este sentido, es importante remitirnos a la idea de la *teoría interpretativa* (Pozo, 2005) en la que “el buen aprendizaje no solo implica lograr reproducir fielmente los aspectos que identifican la obra, sino que también requiere apropiarse de los procesos que median entre las condiciones externas (la práctica) y esos mismos resultados” (s.p.).

Por último, es importante incluir los espacios de circulación. Aunque esta no es una dimensión exclusiva en este contexto, es importante mencionarlo porque es recurrente en la formación de instrumentistas-tiplistas. Tal vez, es este el rasgo más identificado de elementos informales en el contexto formal. Se refiere a la participación en espacios de circulación, como festivales, encuentros, concursos cuya relación son las músicas de la región andina colombiana y los distintos elementos en los que en ella confluyen. Estos festivales se desarrollan en todo el país. De acuerdo con Lucas:

Han sido muy importantes los festivales como Mono Núñez, Cotrafa, Aguadas, etc., donde el tiple ha tenido una presencia importante, sobre todo vinculado a los conjuntos, y también como parte de los duetos que asisten a los concursos de este formato que son muchos como los de Ibagué, Mariquita o Pereira. Todos estos constituyen también

espacios de formación para los tiplistas de manera informal (L. Saboya, comunicación personal, marzo 2021).

También se proponen otros espacios con un corte más académico, dentro de los cuales ha tenido relevancia el tiple en su rol solista. Estos son: el Encuentro de Solistas de Tiple, en Mariquita (Tolima) en el marco del Festival Mangostino de Oro, al cual asisten estudiantes universitarios para participar de charlas sobre el tiple; el Encuentro de Tiple de la Universidad Pedagógica, en Bogotá; y más recientemente, el Encuentro de Tiple de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja, Boyacá. Cabe mencionar que tres de los docentes entrevistados son gestores de estos espacios dedicados al tiple, por lo cual se puede inferir que propiciarlos tanto para sus estudiantes como para aquellos interesados en el tiple es significativo como elemento que construye y aporta a la formación, el conocimiento, la promoción y la interacción entre los distintos actores del tiple colombiano.

A manera de conclusión de este apartado, aparece una problemática actual que es la de cómo enseñar el instrumento dentro de las lógicas que propone la academia y las metodologías formales. De los docentes entrevistados, algunos afirman que se deben mantener las formas propias (históricas y culturales) del instrumento; otros proponen un modelo como el de otros instrumentos a través de métodos, estilos y épocas. Aunque no parece haber consenso, este momento es crucial, porque la forma en la que muchos aprendieron –desde la tradición oral–, sigue siendo característico en la enseñanza del instrumento, aunque necesita mucho más desarrollo metodológico.

5.3.3.2 *Materiales*

En este apartado describo los elementos hallados tanto de la tradición oral como escrita, sin que una sea excluyente de la otra, buscando cómo estas dos formas se complementan en una metodología mixta. Con base en las entrevistas a los docentes, encontré los siguientes elementos en relación con los materiales, los cuales explico más adelante en las principales subcategorías materiales escritos y partituras, repertorio y otros contenidos. Asimismo, tomé elementos del documento de plan de estudio de una de las universidades.

5.3.3.3 *Materiales escritos y partituras*

En primer lugar, en el documento de uno de los programas, incluyen como “recursos”: partituras para dúo de tiples, para tiple solo, de líneas melódicas diversas adaptadas al registro del instrumento, de cifrados.

En cuanto a la pregunta sobre los materiales en las entrevistas a los docentes, destaco que ellos identifican una ausencia de métodos escritos para la enseñanza del tiple, principalmente en espacios formales. Cada uno menciona recursos distintos que utiliza en sus clases, muchos provenientes de elementos de la tradición oral, los cuales responden más a las características propias del instrumento, y otros que cada uno implementa con el objetivo de formar un tiplista profesional y, desde su concepción, de lo que debe contener un plan de estudios. Al respecto Lucas de UPTC, menciona:

Hay muy poco o casi nada de material para la enseñanza del tiple en ese modelo sistemático. No obstante, habría que replantear un poco ese modelo, pues se tiene la tendencia a hacer lo mismo que se hace con otros instrumentos, desconociendo un poco

las particularidades de un instrumento como el tiple, del que apenas se va entendiendo en su funcionamiento (L. Saboya, comunicación personal, marzo 2021).

Es importante mencionar que la explicación sobre la afirmación de que existen pocos materiales para la enseñanza del instrumento se debe a que el proceso de conocimiento del instrumento y su inclusión en el campo académico es más bien reciente. Además, se explica a través de la idea de que la formación de los tiplistas viniera de otros espacios no académicos en los que se privilegiaba el tocar con otros y en conjuntos.

Identifiqué la importancia de ver los distintos roles del instrumento dentro de la carrera de formación: como instrumento acompañante (rítmico-armónica), en formatos de cámara tradicionales y no tradicionales, en agrupaciones como estudiantinas y como solista y frente a esto hay una relación directa con los materiales.

Pude reconocer el uso de un material como partitura para unos roles, como la música de cámara y rol solista; y otros provenientes de la tradición oral en contextos como el rol acompañante de música vocal. Aclaro que no son excluyentes y que no se puede definir una sola forma para un rol u otro, sino que estos se presentan de forma híbrida.

Frente a materiales escritos, específicamente respecto a las partituras, se suelen utilizar arreglos y material publicado o que circula de manera informal entre los tiplistas a través de “*drives* compartidos” o en los encuentros y festivales, lugares de encuentro frecuente para la comunidad tiplística. Uno de los docentes menciona que utiliza mucho material de trío típico (bandola, tiple y guitarra), extrayendo fragmentos de este. En el rol solista del instrumento, se trabaja desde material producido por tiplistas y otros arreglistas y compositores; de hecho, se menciona que para este rol es para el que existe más material. Se trabaja directamente desde la

partitura y se implementa en semestres avanzados ya que es una vertiente más parecida a la de otros instrumentos, con una exigencia mayor en aspectos técnicos y de lectoescritura que resulta difícil de aplicar, entendiendo algunos de los perfiles con los que ingresan los estudiantes a la universidad. Al no existir material específico para el tiple, se puede utilizar literatura de otros instrumentos para trabajar algunos elementos como la lectura. Al respecto, el docente Diego Bahamón afirma haber producido un material que abarcaba aspectos técnicos específicos propios del tiple, el cual subió en una plataforma que desafortunadamente ya no funciona por temas tecnológicos.

En los materiales también se incluye la adaptación de música que no ha sido creada específicamente para el instrumento, pero que dentro del repertorio se adecúa al mismo. Estos son arreglos y adaptaciones de dos de los docentes, a formato de trío; particularmente el trabajo de Luis Fernando León, músico reconocido en el medio. Algunos de estos arreglos se encuentran publicados por la editorial de una de las universidades, lo cual le da una connotación más formal.

Frente a otros materiales escritos, se alude a *El método de tiple* de Elkin Pérez (1996), propuesto para desarrollarse en dos años. Está diseñado en tres partes: tiple acompañante, tiple melódico y tiple solista. Según Santafé (2016) “esta estructura de tres partes, es apropiada hoy en día por toda la comunidad de práctica e implementadas en la mirada del intérprete. Ahora, se hace clara diferencia de lo que implica ser solista de tiple y tiplista melódico” (Santafé, 2016, p. 45) Al respecto de los métodos escritos y sobre este método particular, Óscar Navarro, de la Universidad de Cundinamarca menciona:

Para hacer este método, tienes prerrequisitos, pues para poder abordar este método necesitas presaberes, porque una persona que esté de cero, que no lea nada de partituras

no se va a demorar dos años, se va a demorar más. De todas formas, es el único método que está cerca de los métodos centroeuropeos, porque hay muchos otros que salían en el periódico, o cartillas con las grafías o los mapitas, que llamábamos acordes, pero todo este sentido académico de escritura para el tiple ha sido un fenómeno no mayor a 20 años (O. Navarro, comunicación personal, marzo 2022).

Otro material con intenciones pedagógicas, referenciado por Óscar Santafé (2016) y de su propia autoría es *Los doce estudios melancólicos para tiple solo*, que, según él, remite a la forma como se ha dado la consolidación de las escuelas en otros instrumentos a través de la composición de música original para el tiple. Presenta 12 obras cortas y, según la descripción del autor, “están pensadas para el abordaje en espacios de educación formal y hacia la idea de la profesionalización del ser tiplista” (Santafé, 2016; pp.46).

Más recientemente, encontramos el material *Entre cuerdas de tiple*, producido como proyecto editorial del Ministerio de Cultura, ganador de una convocatoria para la publicación de propuestas de material pedagógico. Es una cartilla diseñada por Carlos Mario Vásquez en 2017, con la idea de propiciar un material para la “iniciación al tiple”. De acuerdo con la descripción del propio autor: “La propuesta metodológica general de esta cartilla se fundamenta en la implementación paso a paso de elementos teóricos musicales, así como técnicos y prácticos de la interpretación del tiple. Hacer música con cada componente adquirido es la premisa” (Vásquez, 2017, p. 3). La cartilla presenta el instrumento en sus aspectos armónicos que se desarrollan a través de los ritmos colombianos y de técnicas básicas del tiple melódico, las cuales se trabajan a partir de fundamentos de la notación musical.

A manera de conclusión general, se percibe una preocupación por parte de los docentes por tener más materiales escritos o una sistematización de los métodos implementados por ellos y compartido informalmente con otros profesores. En general, estos se han elaborado un poco por prueba y error, con base en su experiencia, brindan buenos resultados. Al respecto dos comentarios de las entrevistas:

De todas formas, es necesario que se vaya dando la sistematicidad en la medida en que se van probando en la práctica la efectividad de ciertas técnicas en el instrumento, a partir de lo cual se pueden ir generando documentos que puedan ser usados como parte de una didáctica del tiple, pues es importante que se usen los diversos caminos existentes para el aprendizaje. Estos documentos académicos deben obedecer más a un desarrollo del instrumento y no a una pretensión de equipararse a instrumentos clásicos, si bien el resultado puede ser equivalente en cuanto al uso de los códigos existentes para la escritura musical (L. Saboya, comunicación personal, marzo 2021).

Este tipo de materiales (métodos escritos) sí se necesitan para este instrumento, dependiendo del contexto. Yo lo necesitaría y yo lo quiero hacer. Creo que estoy un poco quedado en eso, pues nadie me obliga, pero yo ya siento que en la experiencia encuentro la necesidad (O. Navarro, comunicación personal, marzo 2022).

Por último, resalto que se encuentra bastante material escrito para el instrumento, mucho repertorio solista para niveles avanzados, que no se contempla dentro de la formación básica, precisamente por su complejidad. Además, no es requisito para graduarse, como en otros instrumentos, presentar un repertorio de muy alto nivel para el cual la academia los ha preparado. Parecen más hechos desde una visión de instrumentistas para instrumentistas y no de formadores.

Es decir, son utilizados con el objetivo de reivindicar el instrumento en espacios musicales pensados desde la circulación.

5.3.3.4 *Repertorios*

Respecto a los repertorios, es necesario reflexionar en el rol que cumplen tanto dentro de la categoría de contenidos y materiales como en lo metodológico, pensando en una ruta académica de diez a ocho semestres. Los planes de estudio para la formación de intérpretes suelen exigir repertorios que básicamente abarquen la historia completa del instrumento que, para el caso del tiple, puede resultar complejo. Lo anterior por la historia del mismo, sus orígenes, sus posibilidades y por los materiales que se encuentran en la actualidad para su estudio.

Revisando el plan de estudios, encontré que el repertorio es, en su mayoría, colombiano, principalmente de la región andina colombiana; se presenta especializado para los distintos roles del instrumento. Muchos son arreglos, otras tantas adaptaciones, obras para tocar en distintos formatos y un número importante de música original compuesta para el instrumento especialmente en su versión solista. El repertorio, en general, se clasifica por los roles y principales formatos del instrumento. A continuación, presento algunas aproximaciones con base en las entrevistas, en las cuales también se encuentran referencias a materiales provenientes de la tradición escrita y de la oral.

En relación con los dispositivos que se manejan para aprender determinados repertorios, se suelen aprender más de oído, referenciados como “códigos” y por procesos que tienen que ver con la enculturación. Estos repertorios se relacionan con los ritmos colombianos; cualquier tiplista los debe conocer, además, suelen ser los que se tocan siempre porque “todos se saben”, en encuentros informales entre músicos. Al respecto Lucas señala:

En el caso de instrumentos como el tiple, dado su contexto armónico, obedece a unos códigos que le permiten interpretar repertorios que son conocidos y comunes entre quienes lo interpretan. Estos códigos deben conservarse, es lo mismo que sucede con otras músicas en Latinoamérica, por ejemplo, con el tango argentino... (L. Saboya, Comunicación personal, marzo 2021).

Respecto a este tema, los docentes están de acuerdo en que el tiple se debe enseñar con su música propia, en la cual se reconocen sus potencialidades y su naturaleza. A continuación, comparto algunos de los comentarios de los docentes al respecto:

Yo considero que el instrumento se debe enseñar con repertorio propio del instrumento, porque es donde el instrumento ha sido concebido, donde el instrumento se siente por las melodías, por los rangos, por los roles del instrumento, donde es mucho más fácil de entenderlo. Entonces, yo procuro que la gran mayoría de repertorio que se monte con mis estudiantes, sea de la región andina colombiana (D. Bahamón, comunicación personal, mayo 2023)

Para esto se usan repertorios que les permita acercarse a las particularidades del instrumento, lo cual hace que el encuentro con lo propiamente académico no sea traumático. A su vez, ellos ven otras materias que les ayuda a esto, pues el programa les permite desarrollar otras capacidades y conceptos (L. Saboya, comunicación personal, marzo 2021).

Otros repertorios que se nombran son los que se basan en lo popular, con un desarrollo musical desde lo compositivo y con un perfil más académico o con unas formas musicales que vienen de la tradición musical clásica. Así, se encuentra una literatura amplia para el instrumento

en su versión solista, fundamentada en repertorios de la región andina colombiana, aunque se puede encontrar de otras músicas también. Existe, además, repertorio especializado como conciertos para tiple y orquesta; para tres triples y orquesta, para tiple y agrupaciones de cámara (como cuarteto de cuerdas clásico), entre otros.

Un repertorio adicional mencionado en una de las entrevistas es el vocal a través del género *canciones*. El rol del instrumento como acompañante de música vocal se resalta principalmente en el formato de dueto, muy típico de región andina y de estas músicas, el cual armoniza primera y segunda voz acompañadas con tiple y guitarra. Aunque de origen rural, se asienta luego en lo urbano, en donde encuentra mayores espacios de circulación entre los que cabe destacar las primeras grabaciones. Existe una cantidad significativa de repertorio para este formato ya que, además es y ha sido muy popular en los distintos concursos y eventos que se celebran. Al respecto Diego Bahamón comenta:

Ahora estoy trabajando mucho desde la canción, que podamos acompañar un bambuco, y que podamos tener una noción básica de cantar, porque el canto es importante y que rico tocar música vocal, además es uno de los roles más lindos del instrumento (D. Bahamón, comunicación personal, mayo 2023).

En relación con el documento de plan de estudio del tiple, encontré que, en cuanto a los repertorios que se prioriza en el de la región andina colombiana, se incluyen otras músicas colombianas y de repertorio latinoamericano, en ese orden. Asimismo, se encuentra el repertorio barroco, “Sonatas Canónicas” para dos violines o dos flautas; un movimiento de sonata para instrumento solista con acompañamiento de piano; y repertorio de música erudita.

5.3.3.5 *Otros contenidos*

Incluyo *otros contenidos* con el fin de tener en cuenta elementos que quedan por fuera de las categorías anteriores. Tienen que ver más con contenidos específicos y algunos otros elementos, que seguramente provienen más de la actualidad. Por ejemplo, relacionados al mezclar elementos tradicionales con tecnología o sonidos electrónicos. Tomé algunos elementos del plan de estudios que, si bien no fueron manifestados con precisión en las entrevistas, son aspectos que se incluyen en las clases. Además, quiero mostrar algo que me llamó la atención: la estructura de estos contenidos. A continuación, esbozo lo que se plantea por semestre con algunas variaciones hacia los finales. Lo clasifiqué en elementos técnicos, de repertorio (en conjunto y tiple solista) de arreglos o escritura, de ejecución y de circulación (Tabla 11).

Tabla 11. Otros contenidos

Tipo	Actividad
Técnicos	Escalas Ejercicios sobre escalas Técnicas propias del instrumento
Géneros y estilos (los cuales se presentan de manera progresiva de acuerdo con el nivel de dificultad; primero en rol de acompañante y luego como tiple solista)	Vals, guabina, pasillo lento, pasillo rápido, danza, torbellino, bambuco, bambuco fiestero, porro, cumbia.
De escritura o arreglos	Armonizaciones y a partir de V semestre un arreglo.
Ejecución	Lectura e interpretación de acompañamientos cifrados y escritos.
Repertorio	Sobre música de la región andina, colombiana, latinoamericana y académica por periodos.
Circulación	Participar de un concierto

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto observé que, si bien predomina el material de las músicas colombianas para el instrumento y un poco la propuesta está desarrollada bajo esta lógica, resulta tal vez extraño el momento en el que se incluyen repertorios del barroco y otros eruditos como una sonata con acompañamiento. Cabe aclarar que, esto pudo haber cambiado desde la época de su realización del mismo, y que, de hecho, en la entrevista con el actual docente de esta universidad, menciona puntos que no se encuentran aquí, además declara estar en desacuerdo con cierta organización de los programas, como por ejemplo el tema de los repertorios por épocas.

Otro aspecto interesante que aparece en una de las entrevistas, es la importancia de la realización de arreglos, profundizar en una temática que resulte motivante para el estudiante de acuerdo con otros intereses y que este producto conduzca al diseño de recital de grado. Frente a otras temáticas a abordar, se menciona la posibilidad de hacer uso de medios tecnológicos, aspectos en relación con la producción de un concierto y lo que tiene que ver con la gestión y temas de postura y cuidado físico. Al respecto Diego Bahamón cuenta:

Yo invito a que vean músicas de cámara y asesorarlos frente a estas músicas, que hagan parte de los ensambles, que se presenten a concursos, pero en noveno y décimo lo que hacemos es trabajar sobre lo que ellos quieren hacer de su concierto de grado y lo que yo hago es que les invito es a que sueñen cómo se quieren ver desde un lugar profesional y podamos hacer en este concierto un piloto o una primera prueba de este trabajo ya en la vida real, [...] de crear un concepto artístico [...] Nunca he creído en estos recitales donde hay que tocar desde el lado centroeuropeo académico como una obra del barroco, una obra del romanticismo, no sirve para nada. Eso es cumplir con una lista, y ojo que yo también podría pasar eso al tiple: toque una obra de Pedro Morales Pino, toque una obra de [...] Yo no creo que eso sea un recital de grado lindo, a mí me parece que lo más lindo que nosotros podemos dejarles a nuestros estudiantes es: “cree en tí y crea una propuesta de lo que quieras hacer” (D. Bahamón, comunicación personal, mayo 2023).

6 DISCUSIÓN

A continuación, presento un resumen de los principales hallazgos en cada uno de los contextos – informal-virtual, no formal e informal– en respuesta a los objetivos específicos de la investigación.

6.1 Contexto informal-virtual

El contexto informal-virtual de aprendizaje del tiple como instrumento tradicional colombiano, se analizó mediante la plataforma YouTube como medio para su enseñanza. El análisis es exclusivamente del contenido de los tutoriales, no comprende su posible recepción. De acuerdo con los hallazgos, al no encontrarse un gran volumen de material (tutoriales) en la plataforma de Youtube, es posible que la modalidad virtual no sea representativa para la enseñanza del tiple colombiano, aunque sí se evidenció un aumento importante de material durante la época de pandemia del Covid-19.

A partir del análisis, definí un video tipo dentro de esta modalidad de enseñanza. Se trata de una producción propia, con pocos recursos, técnicamente limitado y de corta duración, entre 10 y 15 minutos; el análisis indica que un video de menor duración no alcanza a tener una estructura para abordar con suficiencia una temática, y que, con una mayor, tal vez se pierda la atención del seguidor.

En general, se trata de un vídeo dirigido a personas con un nivel básico en el instrumento o que, incluso, se inician en su práctica; también parece adecuado para quien busca un material específico para trabajar dentro de las características técnicas del tiple. En todo caso, los contenidos tienden a mantener la forma más tradicional de la enseñanza del instrumento,

basada en la repetición de un modelo dado y en las músicas tradicionales que se interpretan con el tiple, y se implementan con base en las características propias de las músicas, buscando ir de lo más fácil a lo más difícil, en consecuencia, implica iniciarse, con aspectos de orden rítmico-armónico que se van complejizando.

Aunque no hay una continuidad didáctica en los videos de un mismo canal, encontré que cada video es una lección aislada en sí misma, aunque sí contienen una estructura básica que se repite en gran parte de estos. Esta estructura tiene una introducción, en la que se presenta la temática a trabajar, el desarrollo de una temática principal, y un cierre. Esta forma sugiere la estructura que tendría cualquier clase y contempla una intencionalidad pedagógica para la comprensión de los contenidos.

En definitiva, la muestra analizada se sitúa en un modelo más cercano a lo informal, propio de la cultura popular (Green, 2002) o de aproximaciones basadas en la acción-implícita, con el uso de ciertos términos musicales y recursos como la partitura, más propios de lo formal y de una aproximación simbólico-explicita (Casas-Mas, Montero y Pozo, 2015).

En relación con este último aspecto, de acuerdo con Casas-Mas (2016), el repertorio de músicas populares o tradicionales es un rasgo fundamental en la cultura de aprendizaje informal. En este caso, los resultados muestran la importancia del uso de repertorios propios de las músicas en las que el tiple es protagonista, es decir, los ritmos tradicionales de la región andina colombiana. A la vez, el código musical está presente como herramienta para la enseñanza del instrumento, característica que, de acuerdo con Folkestad (2006), estaría más del lado de los contextos formales. En definitiva, nos encontramos con una definición que, de acuerdo con Mok

(2011), se podría enmarcar dentro de las características del contexto no formal, en donde la transmisión “se da tanto de oído y oral como por medio de notación musical” (2011; p.13).

De ahí, concluyo que, aunque definí el contexto del presente estudio como informal de acuerdo con las características descritas, sería reduccionista entender la enseñanza del instrumento exclusivamente con solo estos rasgos. La teoría (Green, 2002; Folkestad, 2006; Casas-Mas; 2016) provee otros elementos que lo alejan de lo que se entiende exclusivamente como informal. Esto, probablemente, tiene que ver con el camino que, desde las músicas y sus dinámicas, han podido incidir en aspectos formales, como el uso del código musical, dentro de sus procesos de formación.

En síntesis, los resultados de este estudio permiten un primer acercamiento al modelo que hemos denominado informal-virtual en el tiple colombiano, aunque los elementos encontrados hagan que se identifique en muchos aspectos con el ámbito no formal de enseñanza. Lo anterior requiere estudios complementarios sobre la experiencia de enseñanza-aprendizaje virtual, tanto como ocurre de en la forma asincrónica –como en los casos analizados– como en la sincrónica. Se deberán analizar en profundidad las intencionalidades de los creadores de contenido, la repercusión en el aprendizaje y el rol de los receptores dentro de los ambientes virtuales.

6.2 Contexto no formal

El contexto no formal se analizó a partir de la observación de clases y entrevistas en tres espacios de educación en departamentos de Colombia en las cuales el tiple es representativo: Instituto de Cultura Cajicá (Cajicá, Cundinamarca), Fundación Canto por la Vida (Ginebra, Valle del Cauca)

e Instituto de Cultura y Turismo (San Gil, Santander). A continuación, expongo las principales conclusiones de acuerdo con los resultados encontrados.

En relación con las instituciones, estas –y sobre todo las que se encuentran en los municipios más alejados de las ciudades principales– son centros en los que, la búsqueda de elementos pertenecientes a la tradición como forma de preservación de la cultura con rasgos identitarios, sigue siendo una constante. Además, muchos de estos siguen o hacen parte de la propuesta del Ministerio de Cultura de Colombia, denominada Plan Nacional de Música para la Convivencia, la cual propende por planes contextualizados de formación²⁹. En estos espacios formativos se evidencia que, en general, la práctica de los instrumentos tradicionales se mantiene con rasgos de la tradición oral, tanto por la conservación de los modos de transmisión, como por las músicas que se abordan y por algunas características evidentes en las formas de enseñanza desde los relatos de generaciones pasadas.

En este sentido hallé características que definí a continuación partiendo de la descripción general del contexto no formal y de los aspectos en relación con la metodología y las características de enseñanza:

- *Docentes*. Suelen ser el resultado de procesos de formación no formal y, por tanto, en general comparten rasgos. Estos se reflejan en que enseñan como aprendieron y en la idea de preservar las culturas y la identidad de cada lugar, a lo cual, de alguna manera, ellos han contribuido a través de la historia. Además, tienen modelos de gestión que realizan ellos mismos y que buscan la supervivencia de los espacios de formación, manteniendo

²⁹ <https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/musica/escuelas-de-musica/Paginas/default.aspx>

estos rasgos en cuanto a sus características y contenidos. De acuerdo con Arenas (2009a, s.p.):

Las tradiciones tienen tanto de continuidad como de cambio; surgen de una lucha entre referentes del pasado leídos según las expectativas del presente. Siempre se parte de metáforas previas, de sonoridades logradas antes, de formas de tocar construidas por el empeño de otros, de configuraciones melódicas, rítmicas y acentuales aprendidas de otros. Avanzar, es tanto retomar como reconfigurar, asimilar como recontextualizar.

Por otra parte, encontramos que la conformación de agrupaciones, conjuntos, ensambles, estudiantinas u orquestas tradicionales de cuerdas pulsadas, es un objetivo en estos espacios y una característica común sobre la cual se suelen organizar los programas. Esta organización parte de la premisa de llegar a la conformación de estas agrupaciones, y la formación se remite a que los estudiantes tengan los elementos para tocar en ellas. Lo anterior, en este contexto, es un fin u objetivo en la enseñanza y estaría en concordancia con lo propuesto por Mak (2006), quien resalta como características de enseñanza en este contexto “un aprendizaje altamente contextualizado, destinado a servir al cliente y a los objetivos” (p. 5), dentro del cual, el currículo está hecho a la medida y adaptado a las necesidades del grupo (Mak, 2006).

- *El modo de enseñanza.* Se privilegia la enseñanza grupal, no suele darse de manera individual; en consecuencia, la interacción a través de elementos como la observación, la imitación, se constituye en eje fundamental. Además, se trabaja principalmente en uno de los roles del tiple y tal vez el más tradicional, el acompañante. Lo anterior se alinea con

lo expuesto por Olarte (2016 p.107) en su investigación sobre la caracterización de contextos de educación no formal del tiple:

El tiple no se enseña como instrumento individual sino dentro de una práctica colectiva, cumpliendo una función ritmo-armónica con algunos pasajes melódicos, por lo tanto, es posible que por el poco tiempo que deben permanecer en los ensayos generales no se profundiza en sus técnicas propias. El instrumento se enseña dentro del formato de cuerdas típicas (guitarra, tiple y bandola), elemento que es de vital importancia pues se convierte en una de las características importantes de este tipo de formación. Se hace a través de la cooperación, donde el aprendizaje entre pares, la imitación y otros rasgos, son elementos importantes dentro del aprendizaje por encuentro planteado por Swanwick (1991).

Además, en este sentido y con la idea de la conformación de agrupaciones, resulta más fácil la enseñanza a través del código musical para la optimización del logro de resultados de tocar en conjunto. Lo anterior partiendo de la lógica de que cada uno debe aprender su parte, desde una modalidad de lectura de la partitura para posteriormente llegar a ensamblar y tener unos resultados sonoros en menor tiempo. Es decir, es una formación que se orienta más hacia los resultados que hacia los elementos característicos del instrumento y desarrollo de su propia técnica en sus distintos roles.

Es importante mencionar que las músicas caracterizan estos tipos de espacios y la relación de la música con la enseñanza del instrumento, lo cual puede determinar su modo de enseñanza. En este sentido, surge la inquietud sobre la enseñanza a través de músicas con las cuales los estudiantes no sientan afinidad debido a que se relacionan con

otras generaciones; es decir, que los contenidos a través de los cuales se enseña el tiple no estén respondiendo a cambios generacionales, lo cual puede llevar a que se pierda el interés de los jóvenes por el estudio de los instrumentos con los que se interpretan músicas tradicionales (Arenas, 2009a).

De acuerdo con la taxonomía propuesta por el Ministerio de Cultura (2023), estas músicas se encuentran catalogadas por regiones, así: i) la de del Eje Andino Centro Oriente y ii) la del Eje Andino Centro Occidente. Entre los principales estilos de las músicas de estos ejes, el tiple es protagonista dentro de los formatos, aunque hay diferencias considerables respecto a las formas como se enseña. Encontramos formatos y estilos más académicos (Eje Andino Centro Occidente) y, aunque con menor frecuencia, se encuentran las músicas con matices más campesinos (Eje de Andino Centro-Oriente), en los que, por ejemplo, son casi nulos los rasgos o elementos provenientes de la partitura.

- *La metodología.* Encontré que la pedagogía utilizada en este contexto es mixta, porque contempla rasgos tanto de lo formal como de lo informal (Mok, 2011; Samper, 2021). Llegué a esta conclusión con base en los *estilos de aprendizaje* definidos por Folkestad (2006), a partir del uso o no del código musical. De lo informal, encuentro elementos que siguen siendo evidentes en las maneras tradicionales de tratamiento, en la práctica, del instrumento y que lo han definido históricamente (Casas-Mas, 2016). A continuación, describo algunas características del aprendizaje en este contexto.
 - En primer lugar, se consideran los repertorios y los estilos característicos de los géneros de la música tradicional de la región andina colombiana, los cuales

determinan un proceso progresivo de sus características musicales (armonía, matrices rítmicas, métricas, melodía). Este es un elemento que fundamenta la enseñanza-aprendizaje de este instrumento. En tal sentido, estamos de acuerdo con la aproximación de Casas-Mas (2016) frente a la caracterización del contexto, en este caso, informal, a través de los elementos propios de las músicas y las culturas y las formas en las que históricamente se han transmitido.

De acuerdo con Olarte (2016), el aprendizaje mediante los repertorios, fundamentado exclusivamente en el montaje, aunque sea el método por excelencia de estas músicas, puede afectar la musicalidad en los estudiantes y el desarrollo de la percepción y sensación auditiva. Este tipo de formación se centra en la respuesta al estímulo y no tanto en un proceso de análisis y metacognición en el cual el estudiante pueda llegar a inferir significados de aquello que está tocando, y para incorporar elementos que van más allá de la ejecución del repertorio. De acuerdo con Torrado et al. (2005) y su aporte frente a la enseñanza de la interpretación musical, debería basarse en la teoría constructiva según la cual:

Las estrategias didácticas propias de esta concepción se basan en fomentar la reflexión del alumno sobre su propia práctica, como vía principal para favorecer su comprensión y con ello, generar una vía hacia la construcción de conocimientos en el marco de un aprendizaje cada vez más autónomo (Torrado et al., 2005, s.p.).

- En segundo lugar, respecto a las características didácticas encontré elementos que se relacionan con conceptos definidos por Green (2002) en el contexto informal como: el papel de la enculturación en el aprendizaje a través de la práctica, la escucha atenta y el papel de la observación en la adquisición de habilidades para la interpretación.

Además, y de acuerdo con Mak (2006), Arenas (2009b) y Samper (2021), este tipo de formación se fundamenta en el aprender haciendo, cuyo elemento fundamental es la práctica. Lo anterior se evidencia en los recursos didácticos encontrados en este contexto que se han diferenciado en tres apartados: i) en relación con las acciones visuales, auditivas y cognitivas para la apropiación del material musical en los cuales encontramos recursos provenientes de elementos informales como: la demostración, la repetición, la observación, la memorización y la imitación, entre otros. Por otra parte, elementos que surgen como estrategia dentro de un espacio de formación grupal que refuerzan el aprendizaje, como son ii) acciones que fomentan la apropiación a través de distintas formas de participación de los estudiantes y de las interacciones entre ellos y el docente. Estas pueden ser: el trabajo entre pares, por grupos con distintos roles que se van rotando (cantar y tocar, melodía y acompañamiento); trabajo individual (uno por uno frente a los compañeros); y iii) elementos en relación con el soporte o apoyo para la apropiación a través del uso de otros medios como las indicaciones vocales, las onomatopeyas y las indicaciones con movimientos, entre otros.

Finalmente, hallé que se mantienen estrategias provenientes del ámbito formal, como el uso del código musical, desde partituras hasta otras grafías como tablaturas y recursos escritos de direccionalidad. Lo anterior concuerda con lo enunciado por Samper (2018) en cuanto a su uso con el objetivo de “enriquecer el aprendizaje del instrumento a través de algún tipo de estructuras pedagógicas” (p.18), las cuales, en este caso, pueden ser: explicaciones verbales, trabajo de elementos técnicos, la fragmentación y el trabajo autónomo.

6.3 Contexto formal

Los resultados en este contexto son producto del análisis, por un lado, de las entrevistas con tres docentes encargados de la cátedra de tiple en cinco universidades colombianas y, por otro, de la tesis de maestría de uno de los docentes universitarios y de documentos clave (currículos o planes de formación de las cátedras en las universidades de los programas de música en general y de las propias de este instrumento tradicional colombiano). A continuación, presento las principales conclusiones de este contexto.

Respecto a la descripción del contexto formal, encontré que las estructuraciones de los programas de tiple se encuentran en un momento histórico y coyuntural muy importante. Si bien las primeras cátedras de instrumentos tradicionales en las universidades en Colombia surgieron hace poco más de 30 años, siguen estando en construcción y el cómo hacerlo continúa en discusión entre la comunidad de docentes, intérpretes, investigadores y expertos, en general, además de ser un tema actual de investigación presente en el contexto.

En cuanto al análisis, parecen quedar más preguntas que respuestas, aunque a través de los resultados de la presente investigación busco mostrar el planteamiento de distintos caminos que se evidencian hoy en las miradas de sus exponentes, de su propia experiencia, de las vivencias de las estudiantes contextualizadas en el mundo actual y en relación con su proyección a futuro. Lo anterior se evidencia desde esa construcción que, en el presente, sugiere muchos nuevos retos para la pedagogía del instrumento, retos que han estado presentes desde el inicio y que siguen siendo una fuente a través de la cual se construye.

En relación con la descripción general, encontré que el contexto formal analizado a partir de las propuestas curriculares y del diseño de los programas de formación profesional en música o licenciaturas, presenta características en las que se mantienen los paradigmas tradicionales propios del modelo del conservatorio y la tradición eurocentrista de la formación del músico. Lo anterior, sigue siendo un elemento de crítica entre la comunidad al no encontrar resonancia con el proceso actual de las músicas propias y la identificación de sus modos de transmisión.

Aunque se han hecho propuestas de educación superior para la inclusión de la música popular tradicional, estas han encontrado en general, un rechazo por la cultura letrada y la reivindicación de la enseñanza de la música desde una concepción que invalida la cultura popular. Esto se deduce a partir de la idea generalizada de que no son propuestas suficientemente académicas: “Presuntamente por no encontrarse en ellas algunos de los más caros rasgos del sistema académico tradicional tales como universalismo, objetivismo, sistematización, ordenamiento jerárquico y propuesta programática equiparable con los estándares internacionales” (Arenas, 2009a; s.p.).

En el caso de los instrumentos, aunque la iniciativa de su inmersión en los espacios universitarios se dio hace ya algún tiempo, no hallé un posicionamiento coherente y articulado de estas cátedras en relación con las propuestas generales de los programas. Si bien la posibilidad de ser un tiplista profesional, validado y reconocido académicamente, es un hoy día una posibilidad –ya no hay que elegir estudiar guitarra–, no se encuentra un plan de estudios acorde con las propias prácticas, contextualizado y que reconozca los rasgos –culturales, sociales, históricos, técnicos– propios del tiple. En conclusión, sigue estando en construcción a través de las distintas miradas de los actores –intérpretes reconocidos–, el cómo se debe enseñar el instrumento, en un contexto universitario, articulado con los ideales y objetivos de las propuestas académicas.

Por otra parte, y en línea con la consolidación de una propuesta de enseñanza del instrumento en las universidades, un comentario frecuente es la falta de materiales, de sistematización y de producción textual (Parra, 2018); en síntesis, de elementos que coincidan con los referentes de los instrumentos de la tradición académica. Lo anterior lleva a reflexionar acerca de por qué, en un tiempo que parece suficiente, no se ha identificado esta necesidad por quienes enseñan, en la comunidad académica que defiende las prácticas contextualizadas bajo la idea de tener un método para la enseñanza de elementos puntuales del instrumento. ¿Tal vez no se ha encontrado la forma de mantener ese modelo mixto en el ámbito académico? ¿Tal vez, por alguna razón, en el fondo no ha habido la necesidad o la disciplina para pensar y organizar un modelo o método que responda a las distintas necesidades de la enseñanza del tiple?

Frente a lo anterior, y en relación con los hallazgos de esta investigación, encuentro que cada docente tiene una forma de enseñar, que parte de los propios procesos, aunque no necesariamente de las formas como les enseñaron. En sus respuestas observo que en estos

procesos intervienen ideas generacionales (se identifican al menos dos generaciones dentro de los tiplistas que hoy son docentes). Sus propuestas están orientadas a cómo son, de dónde vienen y qué buscan sus estudiantes, pues en ellos también se identifican características de acuerdo con la presencia del instrumento en contextos rurales, y al fuerte impacto en el encuentro de acceder a la formación superior de las personas que provienen de tales lugares.

Es importante también mencionar, que la información de los instrumentistas excluye elementos importantes que, la pedagogía podría contribuir a la construcción de los planes de estudio. Estos pueden ser, la sistematización de las propuestas y/o experiencias y una línea pedagógica que se implemente a través de la formación y que garantice una didáctica pensada por quienes conocen el instrumento y que sea acorde con el mismo.

Por otra parte, identifiqué que los estudiantes de los primeros docentes de las cátedras de tiple, hoy en día, ejercen como tales y, en este sentido, se evidencia una continuidad de algunos elementos a modo de “escuela”. Se reconocen algunos modos de tocar entre los intérpretes, aunque resulta difícil identificar cómo fueron enseñados. En este sentido, considero que es más la idea del “referente”, de mirar cómo toca este o aquel, e intentar imitarlo, que el modo como se aprende. Esta es una categoría que se menciona con frecuencia en las entrevistas y en los trabajos revisados (Olarte, 2016; Santafé; 2016; Parra; 2018) y que correspondería a modos informales identificados en el aprendizaje de músicos populares (Green, 2002).

La mirada a futuro y las oportunidades laborales en este contexto resultan importantes ante la elección de estudiar un instrumento. En este sentido, hallé que, en la actualidad, cada vez hay más orquestas profesionales de cuerdas pulsadas, conformadas por bandolas, tiples y guitarras, a modo de orquesta sinfónica. Lo anterior abre un camino para el profesional de este

instrumento, aunque, a la vez, la pregunta sobre cómo se está enseñando el tiple, debe ser considerada para el desempeño profesional.

Respecto a lo metodológico de enseñanza-aprendizaje, encontré como elemento que define el contexto formal, la realización de actividades secuenciadas, lideradas por el docente y realizadas en las instituciones, cuyo objetivo se focaliza en cómo aprender. Además, el aprendizaje está fundamentalmente mediado por la partitura o a través del código musical (Folkestad, 2006). De acuerdo con los análisis de este contexto, se responde a estas premisas desde la institucionalidad, el aprendizaje en espacios individuales docente-estudiante, el cual incluye en su metodología, el uso de partituras y el aprendizaje de la música escrita. Lo anterior corresponde al concepto propuesto por Samper (2021) denominado “sistema cerrado de transmisión” el cual es común y predomina en los ámbitos institucionales.

También incluí en la caracterización de la metodología, elementos que se relacionan con el aprendizaje de músicas populares como el *jazz* o el *rock* (Green, 2002, Casas-Mas, 2016), en las cuales, en espacios de educación formal, se identifican rasgos como la fragmentación y la secuencialidad (Samper, 2021). Siguiendo a Casas-Mas, la enseñanza de las músicas populares en estos espacios mantiene el modelo tradicional “con aproximaciones de la cultura clásica y hace que se formalice y reduzcan los espacios de libertad que tenían [estas músicas] en un origen” (Casas-Mas, 2016; p., 56). El mismo autor, dice que la metodología de enseñanza se caracteriza principalmente porque “el docente es sustituido por procesos de aprendizaje más autodidacta y formato de aprendizaje entre iguales” (Casas-Mas, 2016; p. 56). Adicionalmente, Green describe aspectos que tienen que ver con rasgos informales como la escucha y la copia, el rol de la

enculturación y el aprendizaje por prueba y error (Green, 2002). Según Casas -Mas, en estas metodologías:

Se combina con una observación muy cercana que siempre ha formado parte de los paradigmas del *folk* y de la música tradicional. Esto implica que la práctica y la técnica se adquieren por “ósmosis” en el aprendizaje instrumental con gran énfasis en el desarrollo del “oído” (Casas-Mas, Montero y Pozo, 2015, p. 162).

Todos estos elementos se identifican en el análisis de la enseñanza del tiple que, aún en contextos formales, mantienen los rasgos de informalidad del aprendizaje de las músicas propias. Resulta interesante el análisis de los procesos propios de las músicas que se adhieren a los métodos de enseñanza de los instrumentos; es decir, que no son procesos aislados pues siempre están en continua relación con el otro.

En la identificación de elementos propios de las metodologías de la enseñanza de la músicas tradicionales en el nivel superior, y de algunos proyectos de formación que han tomado esta iniciativa en Colombia, es importante mencionar, de acuerdo con Samper (2021), que el proceso no obedece ni debería reducirse al hecho de incluir repertorios de músicas tradicionales en los ámbitos de educación superior, sino a un análisis y reconocimiento que tiene que ver con los procesos de transmisión propios de las músicas y de las culturas. Se trata de incluir los modos de transmisión (oral) de las propias músicas (Cifuentes, 2021) a través de “la negociación de significados (musicales y culturales)” (Cifuentes, 2021, p. 297). Es decir, de encontrar formas en las que los modos de transmisión propios de las culturas musicales puedan hacer parte de estos ámbitos formales y aportar a los sistemas cerrados (Samper, 2021). Lo anterior implica el reconocimiento de aspectos que posiblemente no ocurren dentro de la academia, pero que la

misma debería reconocer; son elementos provenientes de la informalidad o de sistemas abiertos (Samper, 2021), ya sean: “contextos familiares, de amigos, grupos de música, reuniones sociales, festivales y experiencias de aprendizaje autodirigido” (p. 4).

Con base en los hallazgos de esta investigación, y en concordancia con otras anteriores (Santafé, 2016; Parra, 2018), el modo de transmisión que predomina en el ámbito formal o universitario en el tiple colombiano, es el de la tradición oral. Este es un rasgo que se define como fundamental en los procesos que caracterizan el instrumento y que no se puede desconocer en el ámbito académico. En este sentido, encontramos que frente a las reflexiones e investigaciones que reivindican esta idea, lo que ocurre con el tiple en este contexto es lo que debería ser: no excluir sus propias formas de transmisión. Ahora, la pregunta estaría más en relación con qué sucede respecto a los elementos que identifican la formación superior: los objetivos, los currículos y los perfiles de egreso definidos de acuerdo con los posibles campos de desempeño laboral. Es importante hacer un reconocimiento a los docentes encargados de la gran responsabilidad de enseñar un instrumento, del cual reconocen que las metodologías se mantienen dentro de las lógicas informales, aunque deben dar cuenta de las exigencias de los currículos formales, dentro de las cuales no se sabe muy bien cómo trasladar las formas iniciales, propias y características del instrumento.

El tiple en su rol solista, ha sido tal vez la forma en la que se ha logrado que el instrumento tenga un espacio dentro de las lógicas académicas y que responda a los principios dados por las formas de enseñanza instrumental de la práctica común y de los modelos hegemónicos. Lo anterior lo hallé en el relato de los docentes y en los documentos analizados: ese lugar de complejidad del instrumento al que se aspira llegar al finalizar una carrera

profesional, y desde el cual se puede construir un programa de formación posgradual. Por otra parte, la circulación actual del tiple, la producción de literatura para el instrumento y esa posible idea de ser tiplista, en relación con los modelos de intérpretes actuales, pueden reforzar y dar sentido a esta idea.

Considero que los docentes de tiple en las universidades se encuentran en esta reflexión sobre los nuevos paradigmas que no buscan que prevalezca un tipo de modelo pedagógico sobre otro, aún en su diversidad de opiniones y de falta consenso sobre cómo se debe enseñar el tiple. De acuerdo con Samper (2021), pienso que desde un lugar que viene dado por razones en relación con la proveniencia (geográfica, educativa) de sus autores y de elementos más relacionados con la historia, se ha pensado más en qué necesita el individuo, cuya respuesta sea “una pedagogía universitaria que tenga en el centro a los sujetos en su diversidad de recorridos, necesidades, búsquedas, potencias y límites, y no tanto a los contenidos y productos estandarizados (e.g. repertorios, conocimientos, técnicas, etc.)” (Samper, 2021; pp. 20).

Por otra parte, considero que se necesita mucho más desarrollo en el sentido de las metodologías, las estrategias o la sistematización para lograr consensos o construcciones lineales en las que se identifique una forma de enseñar el tiple. Creo que, aunque de manera informal, no sistematizada, las metodologías están y se implementan, persiste la sensación de que falta algo: ¿sistematización? ¿un método escrito? Pienso que es más el reconocimiento de una metodología que resulta difícil de enmarcar dentro de lo que conocemos o de lo que debería ser. Estas formas cobran cada vez más matices propios en las metodologías de enseñanza del tiple; reconocen sus características y posibilidades; sin embargo, en la discusión entre los mismos actores, no se ha podido ver ni reconocer. Si tuviéramos que ponerle algún nombre en el que todo lo que he

descrito fundamental para la transmisión del instrumento, en el cual se evidenciara un tipo de pedagogía que incluye los distintos modos de transmisión, sería el concepto y metodología propuesta por Samper: *pedagogía mestiza* (Samper, 2021).

6.4 A modo de síntesis

La presente investigación buscó describir las características de enseñanza a partir del análisis de tres contextos educativos –informal-virtual, no formal y formal– en los cuales hace presencia el tiple colombiano. Cada uno de estos fue analizado con el fin de encontrar los rasgos que los definen. Se caracterizó con base en dos dimensiones evidenciadas en el análisis y de cara a los resultados: una de *descripción del contexto*, la cual, en el informal se remite a las características del video y del docente; y en la formal y no formal, a los escenarios, entendidos como los espacios de formación en cada uno (institutos de cultura, fundaciones, universidades); y por otra, *los actores*, en los que se describen los docentes y los estudiantes.

Los trabajos que preceden a esta investigación, y cuyos aportes han sido significativos para esta tesis doctoral y para el tiple en distintos contextos y dimensiones, son: lo relacionado con la práctica, con la historia y la cultura y, por supuesto, en lo que tiene que ver con los procesos de formación (Gómez, 2021; Urrego, 2020; Parra, 2018; Olarte, 2016 Santafé, 2016). Considero fundamental construir un relato en el que los investigadores, quienes nos hemos ocupado por abordar el tiple y sus contextos educativos, podamos hilar de alguna forma las conclusiones, reflexiones, las preguntas y discusiones que quedan abiertas en pro de seguir aportando al relato escrito sobre la enseñanza del tiple colombiano.

Resalto los trabajos de Viviana Parra, Óscar Santafé y Paulo Olarte, en los cuales encuentro muchos puntos de convergencia frente a los resultados de sus investigaciones de 2016 a 2018. De acuerdo con ellos, en la actualidad no parecen presentarse cambios significativos dentro de las principales categorías analizadas en común y las halladas en esta investigación. A continuación, relievó algunos puntos.

Frente a las metodologías en general hay consenso respecto al principal modo de transmisión de la enseñanza del tiple, la tradición oral, aunque con elementos de la formalidad, como he descrito en el presente trabajo. De acuerdo con Parra (2018):

Fue posible detectar la preponderancia de la transmisión del conocimiento a través de la oralidad, planteando un aspecto interesante frente a las dinámicas decoloniales de la enseñanza en un espacio universitario, el cual ha sido un escenario en el que el conocimiento se fundamenta y soporta esencialmente en la producción escrita. Incluso, el rol del docente se resignifica en una relación dialógica con el estudiante, replanteando su estatus usual en relaciones verticales de conocimiento y brindándole un acompañamiento que le permita orientar sus búsquedas y resolver de manera colectiva sus inquietudes (Parra, 2018; p. 121).

Por su parte, para denominar este modelo mixto, Olarte (2016) incluye dentro de sus conclusiones, el concepto de *pedagogías mestizas* o *de frontera*, concepto que resume la hibridación entre los distintos modos de transmisión en los que se mezcla lo formal e informal y que introduciré más adelante en profundidad en relación con las propuestas epistemológicas.

Además, Santafé (2016) en la búsqueda de unos elementos o características que definan *la escuela del tiple*, reconoce como rasgo común la oralidad, aunque también identifica otro

elemento que encontré en la presente investigación y es la heterogeneidad y las distintas miradas de los actores sobre las formas de enseñar el tiple: “es cierto que la oralidad sigue aportando un espacio primordial para el desarrollo de la escuela, los conceptos se han venido decantando en manos de maestros que buscan sus propios desarrollos de conocimiento” (Santafé, 2016, p. 109).

Lo anterior me lleva a pensar que los resultados de esta investigación son coherentes con hallazgos previos, aunque para el presente caso, se observaron contextos específicos (informal, no formal y formal). Así con base en el análisis transversal de estos contextos –de los más informales a los más formales– concluyo que la oralidad se sigue configurando como factor preponderante y que, a través de la información recolectada, constituye un elemento que se mantiene como principal forma de transmisión en los distintos contextos.

Otra característica recurrente identificada en los procesos de transmisión en las distintas investigaciones, tiene que ver con que los procesos de enseñanza se dan a través de la práctica y en comunidades de práctica. De acuerdo con Schön (1992, citado por Arenas, 2009a, s.p.):

Un músico práctico entiende que las músicas más allá de sus aspectos técnicos, son formas de vida, poseen lógicas que estructuran y un universo relacional en el que existen músicos mayores, paradigmas e íconos. Insertarse en una música tradicional es conocer, estudiar y participar en dicha tradición.

Esta es una característica fundamental, “aprender haciendo y compartiendo”; así se suelen caracterizar las formas de transmitir las músicas populares-tradicionales; es, por supuesto, en la constante interacción con otros y en las relaciones de distinto orden como se construyen: tanto desde la práctica como desde los eventos que convocan a la comunidad. Lo anterior es, además, una característica transversal en los resultados de la presente investigación en los tres

contextos, aunque menos frecuente dentro del formal debido a que en este se realizan clases individuales. De acuerdo con Parra (2018):

La identidad colectiva de los tiplistas se ha tejido a partir de la construcción de conocimiento alrededor de la práctica, la cual se ha desarrollado desde la interacción social, implementación de rituales que posibilitan la transmisión de saberes y reflexión constante entre los miembros de esta comunidad (p. 118).

Por otra parte, principalmente frente a las recomendaciones de las investigaciones anteriores, se expresa recurrentemente la necesidad de la sistematización como una explicación a la falta de posibles avances en la consolidación de una *escuela* o un modelo pedagógico del tiple, diseñado a partir de una visión compartida que permita impartirse, al menos, en los ámbitos formales que es donde se identifica que más se requiere. Considero que estas investigaciones constituyen una sistematización importante para los procesos de formación del tiple, las cuales presentan bastantes avances y recomendaciones sobre los posibles caminos que se deben seguir. Resalto que, frente a otros instrumentos del mismo corte, se presentan muchos avances tanto investigativos y pedagógicos, como en la práctica misma, su análisis y reconocimiento.

A través de la pregunta que nos preocupa en el contexto educativo colombiano sobre las formas de transmisión en la enseñanza de los instrumentos y músicas tradicionales, específicamente para el caso del tiple, considero fundamental incluir las propuestas relacionadas con sus resultados. Estas ayudarían a describir los modos de transmisión de la interpretación del tiple colombiano, que son básicamente los mismos o que parten de las mismas lógicas expuestas por otros investigadores, y que están desarrolladas como propuesta pedagógica que podría

empezar a implementarse. A partir ahí, tendríamos que avanzar: desde el descubrimiento y la descripción tácita de la formación en músicas e instrumentos colombianos.

Conceptos como el los “saberes mestizos” (propuesto por Santamaría-Delgado, 2007), “músicos mestizos de frontera” (propuesto por Arenas, 2009b) y, más recientemente, “pedagogía mestiza” (propuesto por Samper, 2021) son tal vez las primeras aproximaciones a la construcción de esas epistemologías que, por un lado, proponen cómo debería ser la formación de un músico colombiano, pero también las que hasta el momento describen de manera muy precisa sus elementos característicos.

Considero que, si bien encuentro avances en los conceptos que respaldan algunas ideas de manera general entre los que nos hacemos estas preguntas desde la formación en instrumentos y músicas tradicionales (o al menos pareciera ser así desde la libertad de cátedra que tienen los docentes en la enseñanza del instrumento), en los planes de estudio generales no se encuentran todavía esbozos de un cambio importante en la forma en la en que están diseñados los currículos; Por lo visto, estos siguen manteniendo los mismos métodos.

Por último, y en concordancia con Samper (2021), se reconocen como factores provenientes de otros sistemas, de otras culturas, por un lado, los sistemas abiertos de transmisión –familiares, amigos, grupos, reuniones sociales, entre otros–, y por otro, los contextos socioculturales y el rol de la enculturación, la reivindicación de los espacios colectivos y la transmisión basada en la oralidad.

7 CONCLUSIONES

La presente investigación respondió a la pregunta: desde el rol de los docentes ¿cuáles son las características de la enseñanza del tiple colombiano en tres contextos educativos de los que hace parte Colombia? Aunque dentro del alcance de esta investigación no estaba hacer una propuesta o modelo pedagógico, creo que ese podría ser el paso siguiente con base en los resultados. Se sugiere el diseño de modelos pedagógicos no lineales, que retomen los elementos que han tenido éxito en la formación actual bajo la mirada crítica de que efectivamente respondan a las necesidades del contexto. Esta investigación brinda luces y abre caminos y oportunidades para hacer nuevas propuestas o, tal vez, y como lo han dicho varios de los actores del tiple: el camino puede ser hacia la sistematización de experiencias, más que a la escritura de un método.

A manera de conclusión, en los tres espacios se encuentran características comunes de los formales y de los informales. Podría decir que los elementos que los diferencian se encuentran principalmente en los medios, como el caso de la plataforma YouTube, o desde las particularidades de las instituciones, en el caso de los espacios no formales y los formales. Cada uno de estos, aunque con características similares por sus métodos de enseñanza, tendrá unos objetivos o fines distintos y, en este sentido, la propuesta de formación deberá diferenciar las estrategias para cada uno.

En relación con el tiple, encuentro que la referencia a lo mestizo, como la mezcla o la hibridación de culturas en un modelo pedagógico que toma elementos de ambas partes, es la forma más precisa de caracterizarlo. Aunque en general se habla de *ausencias*, el presente estudio evidencia elementos metodológicos y prácticos con los cuales nos identificamos respecto a sus propuestas pedagógicas y epistemológicas, todavía falta incluirlas en las políticas de las

universidades, en los documentos curriculares y que quienes estamos inmersos en esta problemática, lo creamos y consideremos.

Más allá de llegar a un método consensuado de cómo se debe enseñar el instrumento, los resultados del presente estudio sugieren que se deberían identificar los avances apoyándonos en los actores, las escuelas, las regiones y los roles del instrumento. Por otro lado, estos elementos se deben reconocer en la formación de un tiplista a partir de una variedad de opciones que tengan en cuenta las características del instrumento y de sus contextos.

Por último, la propuesta de pedagogía mestiza (Samper, 2021) concreta un posible método que incluya los instrumentos tradicionales, aunque también se podría incluir para la música clásica o el *jazz*. Esta aproximación se inscribe en línea con los resultados de esta investigación en los distintos contextos, y como una forma de proponer aspectos que se deberían considerar, no solo en la enseñanza de los instrumentos tradicionales y sus músicas sino desde una perspectiva más transversal de la música y la formación de músicos en nuestro país.

Se trata, entonces, de identificar y reconocer qué aspectos de las propias culturas, de su historia, de sus prácticas, de los actores y sus interacciones deben ser tomados como un reconocimiento a una forma de paradigma educativo no excluyente. En esta se deben distinguir los elementos en pro de la formación centrada en el individuo, que celebra la música más no se somete a ella, y que se basa fundamentalmente en “la experiencia estética y las rutas personales” (Samper, 2021; 10).

La enseñanza del tiple está ahí, no tan lejos, tal vez reencontrándose con sus raíces, sin desconocer el recorrido de sus músicas y el aporte a su desarrollo. Se trata, entonces, de hallar nuevas formas de ser, pues no hay una sola que defina el ser tiplista y, por esto, no hay una sola

forma de enseñar el tiple. Creo que muchas de las preguntas ya están resueltas, ya se están poniendo en práctica y avanzan en línea con los nuevos paradigmas propuestos.

Coda

Esta investigación me tomó más tiempo de lo que esperaba o del que inicialmente proyecté. Se fue alargando por diversas razones, además de vivir, de por medio, una pandemia, algo que tampoco se contempla dentro un plan de tesis. Las preguntas que me hice al inicio sufrieron algunas modificaciones, las cuales, aunque no fueron muchas, obedecen a que en el transcurso de estos años fui encontrando que los productos, resultados de otras investigaciones que se hacían principalmente en Colombia, respondían algunas de mis cuestiones iniciales o se relacionaban directamente con los objetivos de este trabajo. Finalmente, lo asumo de manera positiva, porque refleja el avance de la investigación en Colombia en pro de mejorar aspectos importantes como la educación, especialmente la artística. Además, esto me permitió ir avanzando en un terreno un poco más firme y en el que pude enmarcar mi investigación en relación y coherencia con otras ideas y autores que van en la misma línea.

Aclaro que el alcance del estudio se limita fundamentalmente a la enseñanza ya que no se realizó a profundidad un análisis de los estudiantes y los procesos de aprendizaje. En este sentido, esta puede ser una recomendación para futuras investigaciones que completen el ciclo de enseñanza-aprendizaje, enfocándose más en la recepción y en los procesos del que aprende en cada uno de estos contextos.

En relación con investigaciones previas, las inquietudes y recomendaciones que quedan, siento que hay avances importantes y que, tal vez, se deberían sistematizar las experiencias de

aquellos que han tomado nuevos caminos y realizan propuestas diferentes. Estas no compiten con las formas tradicionales de enseñanza del instrumento que, con base en los relatos de los tiplistas, se siguen manteniendo y utilizando, y que tampoco se encuentran del lado exclusivo del tiple solista como un único fin.

Al finalizar este trabajo, me queda la tranquilidad de saber que existe un corpus importante en relación con los procesos educativos de los instrumentos y músicas tradicionales en Colombia. Además, que avanzamos, al menos desde la discusión, hacia donde queremos ir, una formación incluyente que, con base en la investigación, propone nuevas formas contextualizadas, propias de nuestra cultura, de educación musical.

Por último, encuentro en todo el desarrollo de esta investigación una forma casi perfecta en la que los caminos se van encontrando, desde mi historia personal de vida, lo que me apasiona, en cómo me desarrollo profesionalmente, pudiendo poner en práctica y en consideración de otros, tantas ideas y proyectos personales que han inspirado esta investigación.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Cajicá. (s.f.). Escuela de formación musical. Cultura Cajicá.
<https://www.culturacajica.gov.co/escuelas-de-formacion-artistica/escuela-formacion-musical/>
- Ángel-Alvarado, R. (2021). Buen vivir y colonialismo: hacia pedagogías decoloniales en América del Sur. *Revista Electrónica de LEEME*, 94. <https://doi.org/10.7203/LEEME.48.21662>
- Arango, A. M. (2007) Cuerpos endurecidos y cuerpos protegidos. Prácticas y rituales en el orden corporal de los niños afrodescendientes del Pacífico colombiano. *Revista Espacios Transnacionales [En línea]* 3. Julio-diciembre 2014, Reletran. Disponible en:
<http://www.espaciostransnacionales.org/tercer-numero/conceptos-3/>
- Arenas, E. (2009a). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *Revista Acontratiempo*, 13.
<http://www.musigrafia.org/acontratiempo/>
- Arenas, E. (2009b) El precio de la pureza de la sangre. Ensayo sobre el papel de los músicos mestizos. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 1. <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-84>
- Arenas, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 1(15), 96-109.
- Arturi, M. (2021) El texto musical, concepto estructurante de una enseñanza universitaria de la interpretación musical. *Plurentes, Artes y Letras*, 12, 020. <https://doi.org/10.24215/18536212e020>
- Barret, M. S. (2011). Interactive development in music education. In *Cultural Perspectives on Music Education* (pp. 45-67). Oxford University Press.
- Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. En: Parncutt, R. & McPherson, G. E. (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (151-165). Oxford University Press, Oxford.
- Barriga, M. (2004). *La educación musical en Bogotá 1880-1920*. Tesis presentada para obtener el título de Doctor de Ciencias de la Educación. Red de Universidades de Colombia, Rudecolombia.

- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Bailey, J. (2001). Learning to perform as a research technique in ethnomusicology. *British Journal of Ethnomusicology*, 10(2), 84-98.
- Bayley, J. & Waldron, J. (2019). "It's never too late": Adult students and music learning in one online and offline convergent community music school. *International Journal of Music Education*, 38. 025576141986144. 10.1177/0255761419861441.
- Bakan, M. (1998). *Music of death and new creation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz; The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bernal-Pedraza, A. Y., y Licon-Calpe, W. M. (2020). Casas de cultura en Colombia: Centros vitales de expresión cultural. *Investigación administrativa*, 49(125), 12506. Epub 11 de septiembre de 2020. <https://doi.org/10.35426/iav49n125.06>
- Betancur, J. L. (2022). *Concertante para tiple y ensamble de cámara basado en "La Divina Comedia" de Dante Alighieri*. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/30635/1/BetancurJos%C3%A9_2022_ConcertanteTipleDivinaComedia.pdf
- Blacking, J. (1967). *Venda children's culture*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Brand, M. (Ed.). (2006). *The teaching of music in nine Asian nations*. Mellen Press.
- Burcet, M. I. (2017). Hacía una epistemología decolonial de la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical* 5(1), 129-138.
- Calahorro, M. Á. (2018). *La metodología tradicional de enseñanza y aprendizaje de la guitarra flamenca: Un estudio diacrónico y sincrónico*. Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/52366>

- Calahorro, M. Á. (2019). Principios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la guitarra flamenca fundamentada en su transmisión oral. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 117-144.
- Campbell, P. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical* 1, 42-52.
- Carrillo, R. d. J., & González-Moreno, P. A. (2021). Perfiles de aprendizaje musical formal e informal en educación superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical (RECIEM)*, 18, 139-165. <https://doi.org/10.5209/reciem.67923>
- Casals, A., & Carrillo, C. (2015). Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación. *Opción*, 31(3), 384-406. Universidad del Zulia.
- Casas, M. V. (2021). Formación de músicos y estándares de calidad de programas de pregrado en Colombia. En L. D. Rivas & N. Castellanos (Eds.), *Educación superior en Colombia* (pp. 97-118). Ed. Aula de Humanidades.
- Casas-Mas, A. (2016). Mediaciones instrumentales entre distintas culturas de aprendizaje musical. *Mediaciones Sociales*, 15, 151-167. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.54548>
- Casas-Mas, A. (2013). *Culturas de aprendizaje musical: concepciones, procesos y prácticas de aprendizaje en Clásico, Flamenco y Jazz* [Musical learning cultures: learning conception, processes and practices in classical, Flamenco and Jazz]. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica. Programa doctoral "Desarrollo, Aprendizaje y Educación". Retrieved from: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/14310>
- Casas-Mas, A., Montero, I., y Pozo, J. I. (2015). Discourse on practice of a semi-professional jazz guitarist: A Case Study of Constructive Musical Learning. *Journal of the International Association for the Study of Popular Music*, 5(1), 54-80. [https://doi.org/10.5429/2079-3871\(2015\)v5i1.5es](https://doi.org/10.5429/2079-3871(2015)v5i1.5es)
- Castro, S. T. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical (ISME)*, 5, 139-146.

- Cifuentes, A. (2021). Experiencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las músicas tradicionales. El caso de la maestría de músicas colombianas de la Universidad El Bosque. En L. D. Rivas & N. Castellanos (Eds.), *Educación superior en Colombia* (pp. 295-310). Ed. Aula de Humanidades.
- Colás-Bravo, P. y Quintero-Rodríguez, I. (2022). YouTube y Aprendizaje: Una revisión bibliográfica sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 47-63. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.00>
- Colás-Bravo, P. y Quintero-Rodríguez, I. (2023). YouTube as a digital resource for Sustainable Education. *Sustainability*, 15(7), 5687. <https://doi.org/10.3390/su15075687>
- Colombian Guitar. (17 de septiembre de 2020). *Ritmos para el tiple 2a parte*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yPhe1i8UYs0&t=3s>
- Cope, P. (2002) Informal Learning of Musical Instruments: The importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93-104.
- Cope, P. (2005). Adult learning in traditional music. *British Journal of Music Education*, 22(2), 125–140. doi:10.1017/S0265051705006108
- Corporación Artística Mimesis. (12 de octubre de 2020). *Música campesina - ritmo rumba / Tiple*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=rILSnzOKfhl>
- Cortés, J. (2004). La música nacional popular colombiana. *Colección Mundo al Día* (1924-1938). Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Artes. Bogotá.
- Cortiple Encuentro Nacional del Tiple. (16 de agosto de 2020). *El Aplatillado y los Ritmos Andinos en el Tiple* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PYZZUWqszyv>
- Franco, E. (2005). *Documento de avances de cartografía de músicas tradicionales en el eje regional Músicas Andinas Centro Oriente. Escuelas de Música Tradicional, Plan Nacional de Música*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Franco, L. F., Lambuley, N., Sossa, J. (2008). *¡Qué viva quién toca! Músicas andinas Centro Oriente. Cartilla de iniciación musical*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

- Folkestad, G. (2005). The local and the global in musical learning: Considering the interaction between formal and informal settings. En: P. D. Shehan (Ed.), *Cultural perspectives on musical experience*. Oxford University Press.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 135-145.
- Folkestad, G. (2007). Here, there, and everywhere: Music Education Research in a globalised world. *Music Education Research* 7, 379-387
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales: una revisión teórica holística; Universidad Nacional de Río Cuarto; *Contextos de Educación*; 29, 24-36.
- Gómez, C. Y. (2021). *Los regionalismos en la interpretación del tiple: el saber en relación con la cultura*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16862>.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Routledge.
- Green, L. (2005). The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes. *Music Educators Journal* 91(4)- DOI:10.2307/3400155
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-117.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning, and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Green, L. (2017). Informal learning and aural learning in the instrumental music lesson: A research-and-development pilot project. En L. Green (Ed.), *Music education as critical*.
- Gutiérrez, J. J. (2022). *Exploración sonora, el tiple en tres creaciones: Currulao de Ciudad, Apareciste y Esa Muchachita* (Trabajo de grado de pregrado).
- Hallam. S. & Lamont. S. (2002). Aprendices: Sus características y su desarrollo. En *Society for Education, Music and Psychology Research* 32, 7-15.
- Hargreaves, D. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal Music learning. *E Humanidades*. 53. 10.30827/dreh.v0i1.7152.

- Holguín, P. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. *Revista Interdisciplinar*, 2(3), 55-63.
- Holguín, P., Shifres, F. (2015). Escuchar música al Sur del Río Bravo: Formación y desarrollo del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15) 40-53.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. En Williamon, A. (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford University Press, London.
- Jorquera, R. A. (2019) *Músicas populares urbanas en el ámbito de la educación chilena. Análisis de su inclusión y su exclusión*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667188/rajr1de1.pdf?sequence=5.xml>
- Jorquera, R. A. (2022). Inclusión y exclusión de músicas populares urbanas en el discurso de directivos de carreras universitarias. *Neuma (Talca)*, 15(2), 182-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-53892022000200182>
- Juyó, J. A. (2019). *Cuatro estudios para tiple-requinto (una aproximación a la música contemporánea para un instrumento de música tradicional andina colombiana)*. Trabajo de grado de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Karlsen, S., & Väkevä, L. (2012). Future prospects for music education: Corroborating informal learning pedagogy. En S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.), *Future prospects for music education*.
- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube Instructional videos. *Journal of Music Technology and Education*, 5(1), 77-87.
https://doi.org/10.1386/jmte.5.1.77_1
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213. <https://doi.org/10.1080/14613800802079056>
- Lehmann, A., Sloboda, J., Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford University Press.
- López, I., y Vargas, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. *Actas de la IX Reunión Anual de SACCOM*. <http://saccom.org.ar>

- Mak, P. (2006). Learning music in formal, non-formal and informal contexts. *Pedagogische Studien - Pedagog Stud.*
- Márquez, I. (2017). Nuevas prácticas de creación, distribución, consumo y 'socialidad' musical. La 'YouTubificación' de la música. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 106(febrero-mayo), 72-81.
- Martín, R. B. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza e-Revista de Didáctica* (12), 1-14.
- McPherson, G., & Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. En R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 163-180). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0007>
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music* (p. 109). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Miñana, C. (1987). Músicas y métodos pedagógicos. Algunas tesis y su génesis. *A Contratiempo* 2, 78-83.
- Miñana, B. C. (1991). Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular. Estado actual y perspectivas en Colombia. *A Contratiempo* 8, 43-52.
- Ministerio de Cultura. (2006). *Documento Conpes 3409 Lineamientos para el fortalecimiento del Plan Nacional de Música para la Convivencia*
<https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/musica/Documents/Caja%20de%20Herramientas%20Mesas%202023/CONPES%203409%20-%20PNMC.pdf>
- Ministerio de Cultura. (2012). *Plan Nacional de Música para Todos*.
<https://mincultura.gov.co/areas/artes/planes-y-programas/pnmc/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Cultura. (2023). *Propuesta de líneas de acción política para el campo musical*.
<https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/musica/Documents/Caja%20de%20Herramientas%20Mesas%202023/Propuesta%20de%20lineas%20de%20accion%20politica%20para%20el%20campo%20musical.pdf>

- Miranda, Y. (2015). *Lógicas de apropiación de la música andina tradicional suramericana en los contextos de aprendizaje informal, no formal, o formal*. Universidad Javeriana.
- Mok, A. O. (2011). Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 11-15.
- Mok, A. O. (2018). Formal or informal—which learning approach do music majors prefer? *International Journal of Music Education*, 36(3), 380-393. <https://doi.org/10.1177/0255761418761258>
- Montoya, J. (2022). *Nuestro tiple: Historia y técnica del instrumento*. EAFIT Editorial.
- Morris de la Rosa, A. (2020). Documento de contextualización del sector de las músicas regionales de tradición popular. Ministerio de Cultura.
<https://www.mincultura.gov.co/proyectoeditorial/Documentos%20Publicaciones/DOCUMENTO%20DE%20CONTEXTUALIZACIÓN%20DEL%20SECTOR%20DE%20LAS%20MUSICAS%20REGIONALES%20DE%20TRADICIÓN%20POPULAR/DOCUMENTO%20MÚSICAS%20TRADICIONALES.pdf>
- Municipio de San Gil. (s.f.). Inventario artístico. <https://www.sangil.gov.co/publicaciones/245/inventario-artistico/>
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente. *Actas de la II Reunión Anual de SACCoM*. Recuperado de <http://saccom.org.ar>
- Ochoa, J. (2021). Las apuestas políticas (implícitas y explícitas) en tres programas de formación musical universitaria en Colombia. En L.D. Rivas & N. Castellanos (Ed), *Educación Superior en Música en Colombia* (pp. 45-73).
https://www.academia.edu/en/66039356/EDUCACIÓN_SUPERIOR_EN_MÚSICA
- Ochoa, M., Converse, M. y Hernández, A. (2014). *Arrullos y currulaos: Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico Sur colombiano*. Universidad Javeriana.
- Ochoa, J. S & Cardona. B (2020) Formación instrumental superior en músicas populares: Propuesta teórica para la creación de programas de cursos. En: S.Carabetta & D. Duarte (compiladores), *Tramas Latinoamericanas para una educación musical plural*. (pp. 66-79)

https://www.academia.edu/43245800/Tramas_latinoamericanas_para_una_educacion_musical_pl_ural

- Olarte, P. (2016). *Caracterización de los procesos de transmisión del tiple colombiano en tres Contextos de aprendizaje no formal*. [Tesis maestría. Bogotá: Universidad Javeriana].
<http://hdl.handle.net/10554/19596>
- Parra, B. C. (2018). *Entre pata'e perro y la mayor articulación de la transmisión oral y escrita en la práctica de tiple en entornos universitarios en Bogotá*. Tesis Universidad Central. Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte. Maestría en Estudios Musicales. Print.
- Pattier, D. (2021). Referentes educativos durante la pandemia de la COVID 19: El éxito de los educadores. *Publicaciones*, 51(3), 533-563. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.18080>
- Puerta, D. (1988). *Los caminos del tiple*. Ediciones AMP, Damel.
<https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/2094266/>
- Rice, T. (1994). *May it fill your soul*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodríguez, D., Salazar, P., Bustamante, F. P., Mandinagoitia, G., Barbet, J. (2022). Enseñanza de la gralla en tres modelos distintos de enseñanza/aprendizaje en Barcelona. *Revista Sarance*, (47), 64-71.
<https://doi.org/10.51306/ioasarance.047.04>
- Sanabria, J. (2016). *Análisis de las características de la enseñanza de instrumentos tradicionales de dos ejes musicales colombianos: eje de músicas llaneras y el eje de músicas andinas centro-oriente*. Tesis de grado máster universitario. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sanabria, J. y Casals, A. (2024). Enseñanza virtual del tiple colombiano: un análisis a través de videos tutoriales de la plataforma YouTube. *Revista Internacional de Educación Musical*, 12.
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XX: Nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista: Revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 8, 297-316.
- Samper, A. (2016). Towards a characterization of cuatro llanero learning in nonformal contexts in Colombia: A case study. *Academia.edu*.

- https://www.academia.edu/29006330/Towards_a_characterization_of_cuatro_llanero_learning_in_nonformal_contexts_in_Colombia_A_case_study
- Samper, A. (2021). *La enseñanza de la música tradicional en Educación Superior: hacia una pedagogía mestiza en América Latina en Educación Superior en Colombia*.
https://www.academia.edu/67878749/La_enseñanza_de_la_música_tradicional_en_Educación_Superior_Hacia_una_pedagogía_mestiza_en_América_Latina
- Samper, A. (s.f.). Perspectivas y desafíos para la educación en Colombia en el siglo XXI: Una mirada desde el departamento de música de la Pontificia Universidad. *Academia.edu*.
https://www.academia.edu/4642130/Perspectivas_y_desaf%C3%ADos_para_la_educaci%C3%B3n_musical_en_Colombia_en_el_Siglo_XXI
- Santafé, Ó. (2016). *La escuela del tiple en Colombia: encuentro y desencuentros de una comunidad de práctica pedagógico-musical*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/1015>
- Santamaría-Delgado, C. (2015). Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la torre de marfil. *Revista A Contratiempo*, 29. <http://www.musigrafia.org/acontratiempo/>
- Shifres, F., & Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91.
<https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>
- Shifres, F., Gonnet, D., Burcet, M. I., Castro, S. (2015). Los Centeno: 5 generaciones de música en Tucumán y su contribución para reconsiderar el aprendizaje musical. En *X Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina y América Latina* (La Plata, 2015).
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58883>
- Shifres, F., Rosabal-Coto, G. (2017). Hacia una educación musical decolonial en y desde Latinoamérica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 85-91. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p085-091>
- Sierra, W. R. (2019). *Aicardo Muñoz, tiplista inédito. Importancia del Maestro en la música andina colombiana*.

- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- Sousa de Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Clacso Ediciones.
- Torrado, J.-A., Pozo, J.I. (2008). Goals and strategies for a constructive practice in musical performance teaching. *Culture and Education*, 20(1), 35-48. <https://doi.org/10.1174/113564008783781468>
- Torrado, J. A., Casas, A., Pozo, J. I. (2005). Las culturas de la educación musical: aprendiendo a interpretar un instrumento. *Studies in Psychology*, 26(2), 259–269. <https://doi.org/10.1174/0210939054024858>
- Universidad de Antioquia. (s.f.). Maestría en Músicas de América Latina y el Caribe. Facultad de Artes. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/artes/estudiar-facultad/posgrados/maestria-musicas-america-latina-caribe>
- Universidad El Bosque. (s.f.). Maestría en Músicas Colombianas. Proyecto Latin Grammy. <https://sites.google.com/unbosque.edu.co/proyectolatingrammy/maestr%C3%ADa-en-m%C3%BAsicas-colombianas>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). Syllabus instrumentos. Facultad de Artes - ASAB. http://fasab.udistrital.edu.co:8080/programas/pregrado/artes-musicales/syllabus-instrumentos/-/document_library_display/rG58/view/15280514
- Urrego, H. (2020). *El tiple, "instrumento musical acompañante": La invención de la nación, un caso de memoria visual de lo popular en Colombia, 1886-1910* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1919/te.1919.pdf>
- Valverde, X., Jorquera, R., & Casals, A. (2023). Towards a comprehensive musical education: analysis of a proposal from traditional music in four Chilean schools. *Revista Electrónica de LEEME*, (52). <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26375>
- Vásquez, C. (2016). *Entre Cuerdas*. Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co>
- Veblen, K. (1991). *Perceptions of change and stability in the transmission of Irish traditional music: An examination of the music teachers rol*. University of Wisconsin-Madison.

- Veblen, K. (2012). *Adult music learning in formal, non formal and informal context. The Oxford Handbook of Music Education*.
https://www.academia.edu/2470862/Adult_music_learning_in_formal_informal_and_nonformal_contexts
- Waldron, J. (2024). *YouTube, TikTok, and Online Music Learning*. En: C. Randles (ed), *Milestones in Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003245681-8>
- Waldron J. & Hopper P. (2014). Converting contexts: Music learning and teaching at the online academy of Irish music's offline summer school, Liscannor, Ireland. In Coffman D. D. (Ed.), *Proceedings of the 14th ISME Commission for Community Music Activity*, CMA 31 (pp. 137-144).
http://edoc.ku-eichstaett.de/19768/1/CMA_XIV_Full_Proceedings_FINAL_MC.pdf#page=141
- Waldron, J., & Veblen, K. K. (2008). The medium is the message: cyberspace, community, and music learning in the Irish traditional music virtual community. *Journal of Music Technology and Education*, 1(2-3), 99-111. https://doi.org/10.1386/jmte.1.2and3.99_1
- Welch, G., Hallam, S., Lamont, A., Swanwick, K., Green, L., Hennessy, S., Cox, G., O'Neill, S., & Farrell, G. (2004). Mapping Music Education Research in the UK. *Psychology of Music*, 32(3), 239-290. <https://doi.org/10.1177/0305735604043257>
- Whitaker, J. A., Orman, E. K., & Yarbrough, C. (2014). Characteristics of "Music Education" Videos Posted on YouTube. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 49-56.
<https://doi.org/10.1177/8755123314540662>
- Woody, R. (2012). Playing by Ear Foundation or Frill? *Music Educators Journal* 99, 82-88.
 10.1177/0027432112459199.
- Yepes, E. (2015). *Las lógicas de apropiación presentes en las músicas de banda pelayera*. Universidad Javeriana.

ANEXOS

Anexo 1

PAUTA DE OBSERVACIÓN TESIS DOCTORADO

FORMAS DE TRANSMISIÓN DE INSTRUMENTOS COLOMBIANOS TRADICIONALES.

ANÁLISIS A TRAVÉS DEL TIPLE COLOMBIANO.

Objetivo: Explicar críticamente las formas de transmisión del tiple (como instrumento tradicional colombiano).

Datos básicos		
Fecha:	Escuela:	Nivel:
Observador/s:		

1. Contexto de observación
 - Características del grupo (cuántos niños, género, edades)
 - Características del espacio (salón de clases, sillas)
 - Elementos adicionales (pizarra, reproductor de audio)
 -
2. Organización del espacio. (Dibujo)
3. Organización de la clase. Describir el orden en el que se dicta la clase.
4. Materiales utilizados (ejercicios de técnica, matrices rítmicas, repertorio)
5. Uso de recursos didácticos:
 - Gráficos (partituras u otros)
 - Indicaciones fisiológicas (*physiological prompts*)
 - Del lenguaje verbal (onomatopeyas)

- Imitación, demostración, repetición.

6. Observación de actitudes de los/las estudiantes:

- Habilidades blandas: Participación, motivación
- Habilidades musicales: desarrollo de conceptos musicales.
- Elementos o técnicas propias del instrumento: guajeo, rasgueo, aplatillado, brisado.

Anexo 2

PROPUESTA GUÍA PARA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS.

ENTREVISTA TIPO 2

DOCENTE NO FORMAL

La presente guía será utilizada en entrevistas semiestructuradas, las cuales serán aplicadas a docentes del ámbito no formal de tiple colombiano. Las mismas, serán grabadas y adicionalmente, se utilizará como herramienta complementaria un diario de campo.

Se inicia la entrevista con una presentación del investigador, una corta explicación de cómo se va a realizar la sesión, y la aceptación de la misma (y de la grabación) por parte del entrevistado.

Antes de iniciar con las preguntas, en la grabación debe quedar registrado **el día, la hora y el lugar, nombre del entrevistado y categoría de la entrevista** (Docente contexto no formal)

1. Perfil. Se solicita al entrevistado que se presente con datos como

- edad
- lugar de trabajo y tiempo que lleva trabajando allí
- Lugar de nacimiento y de residencia

2. Experiencia musical y docente

- ¿Cuál es su trayectoria como intérprete en el tiple colombiano? (Años)
- ¿Cómo fue su proceso de aprendizaje? Mencionar instituciones, profesores particulares, o procesos informales.
- ¿Cuál es su trayectoria y/o experiencia como docente?

3. Descripción del contexto educativo.

- Puede describir el espacio en el que se encuentra enseñando actualmente.
- ¿Cómo es el programa o la estructura del proyecto de formación y hace cuánto está creado?
- ¿Por qué se enseña tiple en este espacio? ¿De dónde viene la iniciativa y cuál cree usted que es la

intención de estos espacios de formación?

- ¿Desde qué edad inician los niños en este programa el aprendizaje del tiple?
- ¿Cuáles son los alcances del programa en términos de formación?
- ¿Puede realizar una breve descripción de los alumnos que tiene a su cargo? Nivel, trayectoria, intereses en el instrumento.
- ¿Cuál cree usted que es la razón por la que estos niños inician su proceso musical en el tiple?

4. Formas de transmisión (oral-escrita).

- ¿Qué formas de transmisión (oral, escrita) o métodos utiliza para sus clases? Explique por qué.
- ¿Cómo son estas recibidas por sus estudiantes?
- ¿Cuál es su opinión de las formas de transmisión dentro de este tipo de espacios formación?
- ¿Considera que con alguno de los dos se obtienen mejores resultados en la formación de estudiantes en estas edades?
- ¿Cuál considera que es la relación entre los modos de práctica, las músicas y los formatos en los que se puede incluir al tiple?
- Como podría describir el proceso que han tenido sus estudiantes utilizando las estrategias utilizadas.

5. Repertorios. Material de clase. Métodos.

- Hable de los repertorios que selecciona para sus clases, ¿son propios del tiple? ¿son exclusivos de música colombiana?
- Utiliza material de clase como ejercicios de técnica o algún método que aporte al proceso de aprendizaje de los niños.
- Utiliza y/o conoce algún material que esté especialmente diseñado para niños o procesos de iniciación del tiple.
- ¿Considera que existe suficiente material específicamente para la enseñanza/aprendizaje del

instrumento entendiendo su contexto?

- ¿Conoce si hay algún material propio de la Escuela que se haya producido y que se utilice?
- Describa su método para enseñar en clases grupales, entendiendo las diferencias de edad y de nivel que puede haber en estas dinámicas de enseñanza.
- Describa los contenidos y/o temáticas que se trabajan en sus clases con y sin el instrumento.
- ¿Utiliza materiales para el estudio autónomo de estudiantes, pueden ser de tipo audiovisual

6. Escuela del tiple.

- ¿Cómo cree usted que espacios como _____ aportan a la permanencia o construcción en la formación de tiplistas?
- ¿Cree que existe una “escuela del tiple” entendida como una propuesta pedagógica con una metodología específicamente creada para el mismo?
- De ser así, ¿Hacia dónde cree que esta se dirige, en términos de la formación de instrumentistas de tiple?
- De no ser así, ¿qué se necesitaría para que existiera una “Escuela de tiple”?
- Considera que hay diferencia entre los espacios de formación en el municipio y los que existentes en ciudades como Bogotá?

Para finalizar, ¿hay algo que quiera comentar o complementar frente a las preguntas realizadas en esta entrevista

Muchas gracias

Anexo 3

CUADRO EJES TEMÁTICOS

A	B	C	D
<p>1 MATERIALES</p> <p>Yo me baso mucho con músicas latinoamericanas, incluso también con músicas colombianas pero yo me baso mucho en, me gusta la cumbia, los porros, sobre todo en los jóvenes es les es más llamativo que ponerse a enseñar un vals o un pasillo, entonces empezamos por una cumbia que sea más conocida, eso como que de alguna manera los atrapa más. Pero sí, básicamente si es música colombiana</p>	<p>RECURSOS DIÁCTICOS</p> <p>eso era clave para mí, ser bueno, ser buen intérprete y así enamorar a los chicos porque una persona que escuche un instrumento bien tocado se enamora. Si yo creo que esa es la base de todo, y más que mis compañeros jóvenes que tiene sus escuelas, ahorita actualmente, también son muy buenos intérpretes, y entonces ya tiene que mostrarles a los chicos y todos quisieran ser como su profesor, y luego luego yo y les cuento historias de que estuve en él</p>	<p>METODOLOGÍA</p> <p>método de enseñanza es precisamente mostrarle al niño, al joven, al adulto incluso, a dónde puede llegar con el instrumento, entonces era decirle, vea si usted lo sigue haciendo puede llegar incluso a como yo lo estoy haciendo. Entonces también en los talleres que yo hacía, incluso también para formar profesores yo les decía: "Vea fundamental que ustedes sean buenos intérpretes, buenos instrumentistas, porque es que para mí el ejemplo en los niños es totalmente visual. San Gil.</p>	<p>ESCENARIOS</p> <p>A través de ese inicio a tocar guitarra, alguna vez tuve un encuentro cercano con la estudiantina de Cali en esa entonces. Inmediatamente fue un encuentro que marcó mi vida porque o venía de tocar cosas típicas y ponerme a tocar rock, a tocar otro tipo de géneros, inclusive hasta estar en tunas, y tengo ese encuentro con las estudiantinas de la música colombiana tan impactante, yo digo que es una cita que uno tiene con el destino, que yo al siguiente semestre me inscribí en la Casa de la Cultura para entrar en la estudiantina (CAUCA)</p>
<p>2</p> <p>Qué pasa con el material del tiple? Que no está organizado o estructurado, no se si conocías que existen los métodos Suzuki para los instrumentos. Suzuki para lo su (Inaudible 32:55) su herramienta y su (Inaudible 32:57) y así hasta que llegas al grupo (Inaudible 32:59) y luego guitarra y trompeta, (Inaudible 33:05). Yo que enséño es a cámara acá, yo me he sentido a hacer el tema, entonces yo digo:</p>	<p>Nosotros hemos por lo menos hemos visto en nuestra región que nuestras músicas en Caldas han sido muy fuertes a nivel de vientos y de bandas, y eso implica que el contexto ya se vuelve mucho más académico porque los niños aprenden en un colegio y la banda está adscrita a un colegio, entonces realmente la transmisión de saberes de nuestras músicas no se da a través ni de forma natural a través de los instrumentos de cuerda pulgada, ni en procesos de transmisión de saberes en la oralidad. OLARTE</p>	<p>Digamos que uno ya grande puede haber maestros que le enseñen a uno tocar sin tocar una nota, porque ya uno sabe y tienen el conocimiento ahí. Pero para un niño no hay como atraparlos de esa manera. Yo siempre les digo, usted tiene que ser bueno en lo que hace, sino pues como lo voy a convencer, como vende su idea de eso que puede hacer (SAN GIL)</p>	<p>Nosotros hemos por lo menos hemos visto en nuestra región que nuestras músicas en Caldas han sido muy fuertes a nivel de vientos y de bandas, y eso implica que el contexto ya se vuelve mucho más académico porque los niños aprenden en un colegio y la banda está adscrita a un colegio, entonces realmente la transmisión de saberes de nuestras músicas no se da a través ni de forma natural a través de los instrumentos de cuerda pulgada, ni en procesos de transmisión de</p>
<p>4</p> <p>Entonces, este método paso a paso todavía no existe, y yo creo que no se demora mucho en organizarse, pero hay cosas tan específicas que aquí le dices a alguien ¿Cómo se llama eso? Aquí le dicen apalillado y por allá en otro lado dicen eso es el quemado y uno se viene a dar cuenta de que eso es el acento, o sea tenemos tres nombres para la misma cosa,</p>	<p>me he encontrado con con con varios asuntos y es que siempre iniciamos con que lo más lógico y lo más natural de nuestras músicas tradicionales, es la transmisión de saberes desde la oralidad en los procesos de tradición oral... será lo que vivíamos nosotros desde la música como aprendíamos nosotros y uno encuentra que no necesariamente nuestras músicas actuales están mediadas por esos procesos de transmisión de saberes, no necesariamente es la forma natural o cómo cómo se dan actualmente la comunicación entre el docente y el estudiante, sino que es una de muchas comunicaciones que se da en estos procesos. (Paulo Olarte, encuentro)</p>	<p>Sobre Escuela del Tiple: Pero es que la palabra escuela allí hay que dimensionarla y en la mirada de quien se está preparando precisamente para conformarla o para darle una forma. No sé, caracterizarla hacer una descripción de ella y acudir a dos perspectivas, bueno tres, que me parecieron muy interesantes. La primera la idea de la historia de vida porque es que el instrumento y seguramente con La bandola para exactamente lo mismo y creo que en general con los instrumentos que de alguna manera están conectados con lo que queremos llamar músicas tradicionales o queremos llamar tradición y es el reconocimiento de los espacios en los que estos instrumentos son apropiados por los diversos actores. (Óscar Santafé Encuentro)</p>	<p>que cada y pagadas q se, de los todos hac en seis me</p>
<p>Por supuesto, yo sí creo que una de las grandes competencias de un tipleista, incluso cuando lo escribimos en las partituras que que emplean a poner un poconón de pregas y como locos tatata y les digo, hermano, no es que no hay que poner el ritmo específico. Un tipleista formado sabe tocar un pasillo, usted no tiene que</p>			<p>El sistema que les parece que esto no es importante, que es lo es así... bueno que tener un proceso real es difícil, ya tú sabes la historia, que cada candidato, cada alcalde llega con su gente y acá lo que sea no les importa en que vaya, y mi lucha siempre fue hacerle ver a la gente y al pueblo y al alcalde y al que fuera que esto era algo importante, que le había ya un centro de formación que tenía que permanecer, y así fue. Mostré que habían chicos que ya a nivel nacional ya estaban siendo, estaban representando al pueblo y eso para un alcalde ya resultaba más atractivo,</p>

Anexo 5

GUÍA PARA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA TIPO 1

DOCENTE FORMAL (UNIVERSITARIO)

La presente guía será utilizada en entrevistas semiestructuradas, las cuales serán aplicadas a docentes del ámbito formal de tiple colombiano. Las mismas, serán grabadas y adicionalmente, se utilizará como herramienta complementaria un diario de campo.

Se da inicio a la entrevista con una presentación del investigador, una corta explicación de cómo se va a realizar la sesión, y la aceptación de la misma (y de la grabación) por parte del entrevistado.

Antes de iniciar con las preguntas, en la grabación debe quedar registrado **el día, la hora y el lugar, nombre del entrevistado y categoría de la entrevista** (ej. Docente universitario ámbito formal)

1. Perfil. Se solicita al entrevistado que se presente con datos como

- edad
- lugar de trabajo y tiempo que lleva trabajando allí
- Lugar de nacimiento y de residencia

2. Experiencia musical y docente

- ¿Cuál es su trayectoria con en el tiple colombiano? Como intérprete y docente (Años)
- ¿Cómo fue su proceso de aprendizaje? Mencionar instituciones, profesores particulares, o procesos informales.
- ¿Cuál es su trayectoria y/o experiencia como docente?

3. Descripción del contexto educativo.

- ¿El programa universitario cuenta con un pensum o currículo de tiple?
- ¿Hace cuánto fue creado el programa y cuál cree que fue el interés en crear una cátedra de tiple?
- ¿Puede realizar una breve descripción de los alumnos que tiene a su cargo? Nivel, trayectoria,

intereses en el instrumento. Están interesados en participar en los encuentros de música tradicional

- ¿Escuchan referentes de música tradicional?
- ¿A nivel de profesión, tienen algún interés particular? ¿Referentes?

4. Formas de transmisión (oral-escrita).

- ¿Qué formas de transmisión (oral, escrita) o métodos utiliza para sus clases?
- ¿Cómo son éstas recibidas por sus estudiantes?
- ¿Cuál es su opinión de las formas de transmisión dentro del ámbito universitario? ¿Están estas acorde con los programas universitarios en formación instrumental en general?
- ¿Considera que alguno tiene mejores resultados en sus estudiantes?
- ¿Cuál es la relación entre los modos de práctica, las músicas y los formatos en los que se puede incluir al tiple?

5. Repertorios y material de clase.

- Hable de los repertorios que selecciona para sus clases, ¿son propios del tiple?, ¿proviene de otros instrumentos?, ¿son exclusivos de música colombiana?
- Los repertorios y material tienen algún tipo de orden, ¿épocas?, ¿aspectos técnicos a trabajar?, ¿función de tiple (solista -acompañante)?
- ¿Considera que existe suficiente material escrito específicamente para el instrumento, dentro del ámbito formal y las expectativas que tiene la Universidad en la formación como instrumentista de sus estudiantes?

6. Sistematización.

- ¿Cree que la práctica del instrumento se encuentra sistematizada con suficiencia?
- ¿Considera importante la sistematización de las prácticas del tiple?
- De ser así, ¿cómo debe hacerse esta sistematización y por qué?

7. Escuela del tiple.

- ¿Cree que existe una “escuela del tiple” entendida como una propuesta pedagógica con una metodología específicamente creada para el mismo?
- De ser así, ¿Hacia dónde cree que esta se dirige en términos de la formación de instrumentistas de tiple?
- De no ser así, ¿qué se necesitaría para que existiera una “Escuela de tiple”?

PARA MAESTRÍA DE LA JAVERIANA

Su percepción en términos de lo formativo de la maestría específicamente en relación con el tiple colombiano.

PARA PANDEMIA

8. ¿Cómo ha sido el desarrollo de las clases en el último tiempo?
9. ¿En qué y cómo considera que ha cambiado los modos de enseñanza y aprendizaje el modo virtual al que nos hemos visto obligados el último tiempo?

Para finalizar, ¿hay algo que quiera comentar o complementar frente a las preguntas realizadas en esta entrevista?

Muchas gracias

Anexo 6

INSTRUMENTO LISTA DE CHEQUEO

ANÁLISIS CONTEXTO FORMAL

TESIS DOCTORAL

Universidad:

Programa:

Fuente:

INDICADORES		SI	NO	DESCRIPCIÓN/OBSERVACIONES
	Perfil de ingreso			
Información del Programa Formativo u oferta académica en la página de la Universidad:	Perfil de egreso			
	Misión			
	Visión			
	Objetivos			
Se incluye la descripción y contenidos del Programa de tiple				
Se explican los requerimientos para los estudiantes que aplican.				
Se incluye material a preparar para la prueba de admisión				
Se encuentra el plan de estudios de la cátedra el cual incluye:	Contenidos por semestres			
	Alcances mínimos por semestre			
	Proceso de evaluación			
Observaciones generales:				

Anexo 7

CUADRO EJES TEMÁTICOS CONTEXTO FORMAL

Bueno hay algunas cosas del repertorio de tiple, yo se que no hay tanto pero tampoco está aumentando de una manera progresiva y si lo hay yo creo que cada profe lo tiene como guardado

A	B	C	D	E	F	G
Ejes temáticos	Formas de transmisión	Escritas	Repertorios	Otros	Material de clase	Producciones
	Orales	<p>Yo si dije que me iba a dedicar a vivir de la música y me iba a dedicar a enseñar, yo siempre lo vi así y pues también como interprete porque yo siempre fui interprete de tiple. Y entonces no quería tampoco dejar de ser el interprete que era, porque me encanta tocar y me encantan lo escenarios y siempre creí que las dos cosas se podían hacer. Porque muchos pues, tengo amigos que se dedicaron a la música y dicen que no</p>	<p>Ritmos Tradicionales Ritmos tradicionales de las músicas latinoamericanas, incluso colombianas pero yo me baso mucho en, me gusta la cumbia, los porros, sobre todo en los jóvenes es les es más llamativo que ponerse a enseñar un vals o un pasillo, entonces empiezo por una cumbia que sea más conocida, eso como que de alguna manera los atrapa más. Pero si, básicamente si es música colombiana pero me encanta la música latinoamericana y a todos los músicos también y a los tipleistas ya más avanzados tiene que montar cosas de Brasil, cosas argentinas, paraguayas, incluso ya más avanzado también cosas francesas, me</p>	<p>Hago aquí un, aprovechando el espacio, que yo he dado este discurso a mi estudiantes, y es que no tenemos que, se piensa en este matrimonio inseparable toco tiple y música colombiana. Yo les digo no, no, si tu quieres hacer con el tiple rock progresivo hazlo y procuro que los niños en las orquestas si, pues obviamente acá están (inaudible 16:32) se toca un repertorio de música colombiana pero pues como que yo no he (inaudible 16:34) y me gusta.</p>	<p>Escritura musical</p>	<p>Y ta el po to es cr se Pe te de y c la co es que tie pu co co</p>
Lucas Saboya		<p>Escritas Bueno hay algunas cosas del repertorio de tiple, yo se que no hay tanto pero tampoco está aumentando de una manera progresiva y si lo hay yo creo que cada profe lo tiene como guardado porque está muy difícil. He tenido la oportunidad de ver en Santander, uy son unos magos, yo me quedé aterrada con un amigo porque yo le preguntaba: "¿Cómo haces para que estos chinos toquen en esos concursos si lleva no más de 6 (seis) mese en el tiple y parece como si llevara toda la vida?" Y voy a ver yo y todo y me pregunto...pero qué método usan... y descubrí que en todo lado arrancan por tradición oral, todo se arranca por tradición oral para empezar a tocar ¿Qué pasa con el material del tiple? Que no está organizado o estructurado, no se si conozcas que existen los métodos Susuki para los instrumentos. Susuki para lo su (inaudible 32:55) su herramienta y su (inaudible 32:57) y así hasta que llegas al grupo (inaudible 32:59) y luego guitarra y trompeta, (inaudible 33:05). Yo que enseño esa cátedra acá, yo me he sentido a hacer el tema, entonces yo digo: ¿Qué es lo primero que tengo que enseñar? No, usted ya lleva un año tocando guitarra, ritmos, acordes sencillos. Entonces ya</p>				

Sheet1 +

Listo Accesibilidad: todo correcto 100%