

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE ARTES**

**MAESTRIA EN MUSICA**



**LAS LOGICAS DE APROPIACION DE LA MUSICA ANDINA TRADICIONAL  
SURAMERICANA EN LOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE  
INFORMAL, NO FORMAL O FORMAL**

**YESID MIRANDA PINEDA**

**TRABAJO DE GRADO**

**Presentado como requisito parcial**

**Para optar al título de**

**MAESTRIA EN MUSICA CON ENFASIS EN EDUCACION MUSICAL**

**Bogotá, D.C.**

**27 de Febrero de 2015**

**NOTA DE ADVERTENCIA:**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23 De la Resolución N°13 de julio de 1946.

## Contenido

<b>Tablas</b> .....	<b>7</b>
<b>Figuras</b> .....	<b>8</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Planteamiento del problema y justificación</b> .....	<b>13</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Justificación .....	17
<b>2. Objetivos</b> .....	<b>20</b>
2.1 Objetivo general.....	20
2.2 Objetivos específicos .....	20
<b>3. Antecedentes</b> .....	<b>21</b>
3.1 Iniciación musical y músicas tradicionales.....	21
3.2 Educación musical basada en el contexto de la música campesina .....	22
3.3 Educación musical basada en el contexto de la MATS .....	23
3.4 Estudios relacionados con las lógicas de apropiación en la música tradicional .....	29
<b>4. Marco Teórico</b> .....	<b>30</b>
4.1 Aprendizaje musical y contexto.....	30
4.1.1 La enculturación.....	31
4.1.2 Aprendizaje en grupo .....	32
4.1.3 Aprendizaje musical comunitario.....	33
4.1.4 Contextos complementarios .....	35
4.2 Aprendizaje musical formal, no formal e informal.....	36
4.3 La interculturalidad en la educación musical .....	39
4.4 Las lógicas de apropiación en las músicas tradicionales .....	40
4.5 La música andina tradicional suramericana.....	43
4.5.1 Las formas musicales de la MATS ancestral y ritual.....	46
4.6 Difusión de la MATS en el ámbito global y local .....	47
4.7 El grupo de MATS.....	49

4.8 Los métodos de enseñanza de instrumentos tradicionales andinos .....	51
4.9 Proceso de traducción del saber .....	54
<b>5. Metodología.....</b>	<b>57</b>
5.1 Muestra .....	58
5.2 Instrumentos.....	60
5.3 Proceso Metodológico .....	64
<b>6. Resultados .....</b>	<b>68</b>
6.1 Formas de transmisión .....	68
6.1.1 El proceso de enculturación musical.....	69
6.1.2 La contextualización .....	70
6.1.3 La práctica colectiva.....	72
6.1.4 Referentes.....	74
6.1.5 La exploración.....	79
6.1.6 Escuchar, observar e imitar .....	83
6.1.7 El proceso de copiado .....	87
6.1.8 Explicación verbal y gestual .....	90
6.1.9 La propuesta corporal.....	92
6.1.10 Aprendizaje entre pares y en grupo.....	95
6.1.11 La integralidad.....	97
6.1.12 El proceso creativo .....	99
6.1.13 Recursos .....	102
6.1.14 Relación de formas de transmisión de la MATS con la teoría disponible .....	103
6.2 Contenidos .....	106
6.2.1 Conocimiento declarativo .....	106
6.2.2 Conocimientos procedimentales .....	120
6.2.3 Repertorio.....	149
6.3 Procesos de traducción.....	153
6.3.1 Procesos de traducción que representan el traslado de lógicas de apropiación de un contexto a otro.....	154
6.3.2 Los procesos de traducción en lo estético .....	160
6.3.3 Lo que no se traduce o se mantiene estable entre los contextos .....	161
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>163</b>

**Bibliografía..... 171**

**Anexo 1.**

Formato de entrevistas..... 176

**Anexo 2.**

Actividades para la práctica de la zampona..... 181

**Anexo 3.**

Consentimiento informado para participantes en la investigación:..... 198

**Anexos para biblioteca**

Anexo 2. Carta de autorización del autor.....199

Anexo 3. Descripción del trabajo de grado.....201

## **Tablas**

Tabla 1: Caracterización de métodos de zampona.....	52
Tabla 2: Trabajo de campo.....	63
Tabla 3: Fuentes de información.....	64
Tabla 4: Registro de zampona.....	131
Tabla 5: Tipos de quena.....	133
Tabla 6: Formato de cuerdas.....	136
Tabla 7: Interpretación de charango.....	137
Tabla 8: Repertorio .....	150
Tabla 9: Rasgos contrastantes.....	151
Tabla 10: Repertorio en compás binario para zampona.....	196
Tabla 11: Repertorio en compás ternario para zampona.....	196

## Figuras

Figura 1. Caracterización de ritmo san juanito.....	114
Figura 2. Sikuri.....	115
Figura 3. Características rítmicas.....	117
Figura 4. Características de melodía.....	117
Figura 5. Características de armonía.....	118
Figura 6. Estructura formal.....	119
Figura 7. Ejecuciones rítmicas.....	122
Figura 8. Ejecuciones melódicas.....	123
Figura 9. Ejecución armónica.....	125
Figura 10. Cifrado de notas para zampona.....	148
Figura 11. Notas en la hilera arka.....	182
Figura 12. Representación de siseo en corcheas.....	183
Figura 13. Representación de siseo en corcheas y semicorcheas.....	183
Figura 14. Representación de siseo con semicorcheas.....	184
Figura 15. Ejercicios de susurro.....	185
Figura 16. Ejercicio de staccato.....	185
Figura 17. Ejercicio de apoyatura.....	186
Figura 18. Ejercicio de glisando.....	187
Figura 19. Cifrado alternativo de zampona.....	188
Figura 20. Orden de notas de zampona en pentagrama.....	189
Figura 21. Célula rítmica en compás binario.....	190
Figura 22. Células rítmicas en compás ternario.....	190
Figura 23. Partitura convencional para zampona.....	191

Figura 24. Cifrado para técnica de sikureo.....	192
Figura 25. Ejecución 1 de sikureo.....	193
Figura 26. Ejercicio 2 de sikureo.....	193
Figura 27. Ejercicio 3 de sikureo.....	194
Figura 28. Ejercicio 4 de sikureo.....	194
Figura 29. Armonización de zampona.....	195



## Introducción

Desde hace mucho tiempo, en distintas ciudades del país entre las que se destacan Pasto y Bogotá, se ha venido desarrollando la práctica de la música andina tradicional suramericana<sup>1</sup>, que ha sido interpretada por los denominados grupos andinos tradicionales. La práctica y difusión realizada por estos grupos, ha impactado un sinnúmero de personas, generando reacciones de gusto e interés, por lo cual algunas de ellas se han acercado a este género desde distintos ámbitos: Ya sea desde el disfrute de su audición, desde la producción (interpretación) y también desde su posible aplicación pedagógica en la escuela.

Varios aspectos han motivado la realización de este trabajo: En primer lugar la práctica de la MATS en varias ciudades de Colombia es un hecho visible debido a todas las presentaciones artísticas que han hecho los grupos andinos tradicionales existentes en las principales ciudades del país. En segundo lugar, las prácticas de estos grupos son reconocidas y valoradas por su calidad musical y aporte formativo. Y en tercer lugar, diversos sectores poblacionales entre los que se encuentran académicos, músicos y obviamente público seguidor de este tipo de música, han demandado investigaciones que aborden esta temática.

En este sentido, al realizar una revisión de literatura, se pudo detectar que hay poco material investigativo que abarque temas relacionados con la MATS (producción, difusión, contextualización, aplicación pedagógica, entre otros). Por lo mencionado anteriormente, he querido realizar una investigación que aborde el asunto de las lógicas de apropiación mediante las cuales esta música es transmitida y aprendida. Las lógicas de apropiación implican formas de aprender en las que es posible identificar saberes (teóricos y prácticos) y formas particulares en las que se transmite el conocimiento.

---

<sup>1</sup> A lo largo del documento, me referiré a la música andina tradicional suramericana con la sigla: MATS

De acuerdo con lo anterior, en primer lugar, la investigación realiza una caracterización sobre las prácticas y formas de aprender de tres grupos de MATS, representativos de la ciudad de Bogotá, los cuales desarrollan sus prácticas en contextos informales, no formales y formales. Dentro de esta caracterización, se establecen los contenidos, formas de transmisión, mediaciones, materiales y habilidades encontradas de cada grupo estudiado que pertenecen a cada contexto de aprendizaje (informal, no formal, formal) y al mismo tiempo se establecen similitudes y diferencias entre las lógicas de apropiación halladas.

En segundo lugar, la investigación visibiliza los procesos de traducción de las lógicas de apropiación que se presentan en cada contexto estudiado. Al respecto, es importante mencionar que las lógicas de apropiación y la estética musical se acoplan o se ajustan a las características propias de un entorno específico. El saber, comprendido como objeto pedagógico, que se encuentra dentro de las lógicas de apropiación, es desarraigado de un sistema para ser incluido en un nuevo contexto. En este proceso, el saber podría perder ciertas propiedades, sin embargo, al darse su acoplamiento al nuevo contexto, gana un nivel de practicidad para que puedan ser inteligibles sus lógicas. De esta manera, se muestra cómo entre los contextos (informal, no formal, formal), el saber es traducido y por ende transformado, tanto en sus componentes estéticos como pedagógicos. En tercer lugar, en la sección de las conclusiones y anexos se incluye un índice de temáticas y estrategias pedagógicas relacionadas con la práctica de la zampoña.

El marco conceptual de esta investigación aborda aspectos teóricos relacionados con los contextos de aprendizaje musical (aprendizaje formal, no formal e informal), las lógicas de apropiación en las músicas tradicionales, el grupo de MATS y los procesos de traducción. El enfoque metodológico fue de carácter cualitativo, recurriendo a la etnografía como método investigativo. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la observación y la entrevista.

Por otro lado, en esta investigación se realizó un proceso de análisis riguroso por medio del cual emergieron categorías relacionadas con los contenidos musicales y formas de transmisión que caracterizan las prácticas estudiadas. Finalmente, tomando como insumo las categorías establecidas, se planteó la estructura general de la propuesta pedagógica para el aprendizaje de la zampoña en la escuela.

## 1. Planteamiento del problema y justificación

### 1.1 Planteamiento del problema

La propuesta de este trabajo de investigación se enmarca en principio, en asuntos problemáticos generales que han sido planteados por el grupo de investigación en educación artística de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana. En primera instancia, se proponen como líneas de investigación por parte de este grupo: Las lógicas de apropiación de las artes en contextos informales de aprendizaje y su posible articulación con contextos formales; mediaciones y formas de enseñanza y aprendizaje que subyacen a las prácticas artísticas informales; se estudian aspectos como la no linealidad de los procesos de aprendizaje, la transmisión oral, el lugar del afecto como dinamizador de procesos colectivos de interpretación-creación y autonomía, así como la posibilidad de interrogar los procesos que caracterizan la educación formal e institucionalizada de las artes. (Pontificia Universidad Javeriana, 2002)

En otra instancia, el grupo de investigación de la Facultad de Artes, plantea como problemática la ausencia de material de trabajo cimentado en la tradición cultural suramericana. Al respecto, se menciona que hacen falta trabajos de investigación que muestren interés por recoger, sistematizar, y objetivar con una perspectiva pedagógica las lógicas de apropiación que caracterizan los procesos de aprendizaje que enmarcan las expresiones tradicionales de esta región: Repertorios, danzas, saberes artesanales, entre otros (Pontificia Universidad Javeriana, 2002). En concordancia a estas problemáticas, en el artículo *Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana*, Andrés Samper plantea:

*Finalmente, está el asunto de la investigación musical con una perspectiva intercultural: en un país pluriétnico y multicultural como es Colombia, resulta de vital importancia indagar las músicas tradicionales (indígenas, campesinas,*

*raízales, afro, entre otras); se trata sin duda de acerbos de conocimiento (muchos aún por explorar) que pueden enriquecer y potenciar los referentes estéticos de la disciplina al interior de la academia, mediante diálogos de saberes fértiles y potentes. Además, resulta pertinente indagar sobre las lógicas de apropiación o formas de aprender típicas de esas músicas, como ventanas abiertas hacia otras epistemes y formas de relacionarse con la realidad y con el universo. (Samper, 2013, pág. 7)*

En los últimos años, en la ciudad de Bogotá han surgido grupos que interpretan la MATS. Aunque varios de estos grupos han forjado una trayectoria artística y una difusión del género a nivel distrital y nacional, aún hay ausencia de material que pueda evidenciar las lógicas de apropiación o formas de aprender típicas de estas músicas. Ampliando el anterior enunciado, se podrían establecer diversas causas que podrían haber generado esta necesidad investigativa: En primer lugar, autores como el maestro Juan Sebastian Ochoa han mencionado que la educación musical en el país ha estado permeada e influenciada de manera dominante por el contexto educativo europeo dejando relegada la práctica de músicas tradicionales (Ochoa, 2011). También con relación a lo anterior, en el documento *Una Propuesta Metodológica para Abordar el Estudio de las Músicas Tradicionales en Ambientes Académicos* los maestros Leonor Convers y Juan Sebastián Ochoa mencionan:

*La institucionalización del conocimiento musical según parámetros europeos ha creado una jerarquía entre los modos de saber que presupone que el conocimiento escrito es mejor que el oral. Probablemente es por esto que seguimos pensando que lo que hay que hacer es transcribir la música de tradición oral, cuando quizás lo más pertinente es que nos preguntemos cómo funciona el mecanismo mismo de transmisión oral. Hemos descuidado en la academia la posibilidad de aprender a acceder al conocimiento a través de los modos de transmisión no escrita, mecanismos que indudablemente han funcionado por siglos para los músicos tradicionales. (Ochoa & Convers, 2008)*

Esta postura evidencia como problemática la subvaloración que ha tenido la música tradicional en el contexto académico, y específicamente focaliza la preocupación que debiera existir por estudiar a fondo los mecanismos de transmisión oral que se dan en músicas tradicionales como la andina suramericana, labor que tendrían que ejercer los diversos grupos de investigación. En segundo lugar, al realizar una revisión de la literatura en cuanto a investigaciones sobre MATS, se evidencia una gran inclinación hacia temáticas relacionadas con las connotaciones ancestrales, sociales, religiosas y organológicas (descripción de instrumentos tradicionales); también en dichos estudios se muestran los tipos de agrupaciones que interpretan esta música y cuáles son sus características musicales más relevantes en cuanto a ritmo, melodía, armonía, forma entre otras.

También como investigaciones en este campo, se ha analizado cómo la MATS ha trascendido de lo tradicional a lo popular, cómo ha evolucionado su esencia musical incursionando en la fusión con otros géneros y elementos musicales, y cómo se ha ampliado su difusión alrededor del mundo. Sin embargo, en estos estudios o investigaciones no se ha abordado la temática de sus lógicas de apropiación en los que se determine cómo ha sido el proceso de transmisión entre intérpretes, dicho en otras palabras, cómo los músicos han aprendido a interpretar esta música. En concordancia con lo expuesto anteriormente, en Colombia, según el Ministerio de Cultura, existen vacíos frente a la investigación en este campo:

*Las músicas tradicionales de nuestro país han sido estudiadas desde distintas perspectivas. Sin embargo, estos acercamientos han estado centrados en aspectos culturales, antropológicos o históricos y no dan cuenta de las estructuras musicales que las configuran. Son pocos los casos en que sistemas específicos de música tradicional colombiana han sido objeto de estudios musicológicos rigurosos que sirvan como herramienta de trabajo en el hacer musical propiamente dicho y muy específicamente en el desarrollo de proyectos educativos fundamentados en músicas tradicionales. Sin desconocer, por supuesto, todos los aportes investigativos realizados hasta ahora en torno a estas músicas, asumimos que es necesario construir preguntas de investigación centradas en los aspectos musicológicos y contextuales que, desde las exigencias específicas de nuestras escuelas, den cuenta*

*de las estructuras sonoras de las músicas tradicionales y de sus formas de circulación. Una entrada básica para leer estos sistemas de música tradicional, es la pregunta por sus maneras tradicionales de apropiación-reproducción, basadas casi por completo en la oralidad. (Ministerio De Cultura, 2003, pág. 8)*

El documento del ministerio de educación señala la necesidad de indagar sobre las formas de apropiación de las músicas tradicionales del país. De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que la MATS se interpreta y difunde en el ámbito urbano del país, resulta pertinente indagar sobre sus propias lógicas de apropiación y cómo diversos músicos del ámbito nacional han incursionado en su interpretación.

La investigación abarca una problemática que tiene un carácter empírico, en cuanto busca indagar sobre lógicas de aprendizaje musical que se generan a partir de la práctica, lo cual hace necesario realizar procesos de observación, descripción e interpretación. De este modo, esta investigación quiere satisfacer la necesidad de caracterizar las lógicas de apropiación de la MATS que se generan en diversos contextos de aprendizaje.

De acuerdo a todo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las lógicas de apropiación que acontecen al interior de las prácticas de los grupos de música andina tradicional suramericana, que han desarrollado su aprendizaje musical en el contexto formal, no formal o informal?

## 1.2 Justificación

La realización de esta investigación se justifica a partir de cuatro aspectos relevantes: gusto e interés personal; contribución a la sistematización de formas de aprender de estas músicas que se generan en diferentes contextos de aprendizaje (informal, no formal, formal), ligada a un estudio de las mismas que en nuestro medio es escaso<sup>2</sup>; asuntos de preservación del patrimonio e incorporación de la interculturalidad musical dentro de los procesos pedagógicos musicales que se realizan en escenarios escolares

En primer lugar, uno de los aspectos más importantes que justifican la realización de esta investigación es mi gusto e interés personal por la MATS. En este sentido, mi formación musical, desde el inicio hasta los días presentes, se ha basado en el aprendizaje y práctica de esta manifestación musical. Durante este proceso considero que he logrado adquirir habilidades y conocimientos importantes que me han servido para enriquecer mi formación musical a nivel profesional. Además, la MATS ha fortalecido mi formación espiritual, emocional y social, a partir de la comprensión de su sentido comunitario. Por los motivos mencionados anteriormente, quise realizar este trabajo de investigación, para que a futuro quizás pueda ser tenida en cuenta y articulada al ámbito educativo y de esta manera se difunda y valore su aporte pedagógico musical.

En segundo lugar, este proyecto de investigación quiere contribuir a la sistematización<sup>3</sup> de formas de aprender de estas músicas que se generan en distintos contextos de aprendizaje, organizando, interconectando y reconstruyendo material musical y actividades pedagógicas que permiten el aprendizaje de los elementos de la música en un contexto musical andino suramericano. La sistematización de estas formas de aprender, atiende la necesidad de

---

<sup>2</sup> En el documento *Estado del Arte del Area de Música en Bogotá* presentado por el grupo de investigación *Cuestionarte* de la *Secretaría de Cultura Recreación y Deporte* (Goubert, Zapata, Arenas, & Niño, 2009), se definen líneas de investigación musical que han seguido las universidades que ofrecen la carrera de estudios musicales en la ciudad. En este estudio, se evidencia que entre todas las temáticas abordadas en las investigaciones hechas por las universidades, no está presente la música andina tradicional suramericana como fenómeno musical urbano en Bogotá, ni tampoco hay estudios sobre sus lógicas de apropiación en diversos contextos.

<sup>3</sup> Oscar Jara citado por (Gutierrez, 2009, pág. 5) define la sistematización como una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han interrelacionado entre sí y por qué.



ampliar el número de trabajos investigativos que abarquen esta temática. En este sentido, varios sectores poblacionales (público y músicos del medio), han manifestado que la academia debería estudiar y validar estas formas de aprendizaje, porque han arrojado muy buenos resultados en cuanto al aprendizaje y producción musical se refiere. La discusión en el contexto académico de las formas de aprendizaje de estas músicas, ofrece una ampliación al panorama pedagógico, en el sentido que emergen nuevas estrategias para la enseñanza musical que podrían ser aplicadas en diversos escenarios educativos como los colegios.

En tercer lugar, esta investigación quiere ser un aporte para ayudar a la preservación del patrimonio cultural que posee la MATS. De esta forma, se pretende aportar postulados justificados desde el contexto académico para que las prácticas tradicionales andinas suramericanas se mantengan. A partir de mi propia experiencia de aprendizaje con la MATS, considero que sus formas de transmisión tienen mucho valor pedagógico en cuanto lo musical y lo extramusical. En cuanto a lo musical, su aprendizaje desarrolla habilidades musicales a nivel rítmico, melódico, armónico y también interpretativo, y en cuanto a lo extramusical, la interacción entre músicos, determina la aplicación constante de valores como el respeto, el compañerismo, la tolerancia, la colaboración, entre otros, debido a que su práctica es permanentemente grupal.

Con relación a lo anterior, la MATS desde sus orígenes ha sido considerada como música comunitaria, música que se construye y se hace en comunidad, en la que cada integrante comparte y participa de igual manera. Lo comunitario, corresponde a una de las formas de ver el mundo dentro del pensamiento andino, donde todas las personas tienen la misma oportunidad de acceso, todos comparten acciones, todos tienen la misma oportunidad de participación. Generación tras generación, los músicos andinos tradicionales suramericanos, aparte de compartir la música comparten pensamiento, comparten la forma de ver el mundo y este es uno de los valores patrimoniales que tiene esta práctica musical. Por este motivo, quiero poner a discusión en el ámbito académico todos los posibles beneficios pedagógicos que podrían brindar el aprendizaje de este tipo de música. A partir de la realización de este trabajo de investigación, quiero promover y apoyar el conocimiento intercultural, para que

la sociedad en general conozca, valore y conserve todas estas prácticas que se han mantenido durante mucho tiempo.

Por último, mediante la sugerencia de un índice de temáticas y estrategias pedagógicas para la iniciación de la práctica de la zampoña, se pretende incentivar la práctica musical de otras culturas en diversos escenarios como los escolares. Al respecto, el texto *Colegios Públicos de Excelencia Para Bogotá: Orientaciones Curriculares Para El Campo de Comunicación, Arte y Expresión* de la *Secretaría de Educación del Distrito* plantea:

*La escuela puede y debe permitir que los educandos se acerquen a las diversas manifestaciones de la expresión musical, a través de la manipulación y ejecución práctica de instrumentos, de la apreciación de manifestaciones musicales propias de diversas culturas, de la relación de la música con los contextos de su producción y de la creación de piezas que permitan la expresión de lo individual.* (Secretaría De Educación Del Distrito, 2008, pág. 97)

De acuerdo a lo anterior, mediante la práctica de la MATS en los escenarios escolares se promovería el saber intercultural en los estudiantes y en este sentido, la zampoña podría ser una herramienta que abriría la puerta hacia el conocimiento intercultural. Varios autores como Violeta Hemsy (2002) y Rohan Nethsinghe (2012), también han mencionado que la educación musical escolar debe incluir y promover dentro de los procesos de educación musical las prácticas interculturales para que el estudiante tenga la posibilidad de acercarse a nuevas y diferentes sonoridades. La interculturalidad podría ser un detonante motivador para que el estudiante se acerque de manera más libre y espontánea hacia el aprendizaje de la música.

Desde distintos escenarios, se podría promover la preservación, valoración y enriquecimiento del patrimonio cultural que posee la MATS. La educación musical no puede estar al margen de esta situación, por lo cual, sería importante abrir espacios pedagógicos que permitan a los estudiantes interactuar con experiencias musicales interculturales. De este modo, la escuela puede ser uno de los escenarios en donde se promueva la valoración por lo tradicional y por el enriquecimiento cultural.

## **2.Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Caracterizar las lógicas de apropiación que acontecen al interior de grupos MATS que han desarrollado su aprendizaje musical en el contexto informal, no formal o formal.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Determinar las formas de transmisión, contenidos y mediaciones musicales<sup>4</sup> que se encuentran en las formas de aprender de cada uno de los grupos estudiados en los contextos informal, no formal o formal.
- Establecer las habilidades musicales adquiridas a partir de la práctica de la MATS dentro de cada contexto de aprendizaje (informal, no formal, formal).
- Identificar los procesos de traducción de los saberes y de su transmisión que se generan entre los contextos estudiados (informal, no formal, formal).

---

<sup>4</sup> Las mediaciones musicales corresponden a recursos como métodos, sistemas de notación, herramientas audiovisuales, herramientas tecnológicas, entre otros.

### **3. Antecedentes**

Para la presente investigación, se han incluido como antecedentes trabajos pedagógicos concretos que de alguna manera han abierto camino en la línea del objeto de estudio ya que abordan las músicas tradicionales como contexto educativo musical. Estos trabajos están divididos en las siguientes categorías: Iniciación musical y músicas tradicionales, educación musical basada en el contexto de la música campesina, educación musical basada en el contexto de la MATS y estudios relacionados con las lógicas de apropiación en la música tradicional.

#### **3.1 Iniciación musical y músicas tradicionales**

En cuanto a propuestas pedagógicas de iniciación musical y su relación con las músicas tradicionales, hay que mencionar *El Método Kodaly En Colombia* escrito por el Maestro Alejandro Zuleta, quien propone abordar aspectos básicos de la educación musical (desarrollo vocal y rítmico) en el contexto de las músicas tradicionales de Colombia (Zuleta, 2008). También como aporte a este trabajo, Adriana Monroy quien fue estudiante de estudios musicales con énfasis en educación musical de la Pontificia Universidad Javeriana, para su tesis de grado realizó una propuesta pedagógica musical basada en el contexto de la música tradicional colombiana (Monroy, 2005). Es importante tener en cuenta los trabajos anteriormente mencionados, debido a su gran aporte pedagógico, evidenciado a partir de la sistematización de repertorio que permite abordar conceptos básicos musicales a nivel melódico, rítmico y armónico de manera gradual.

Del mismo modo, dentro de la propuesta pedagógica: *El Método Kodaly En Colombia*, hay que resaltar la importancia del trabajo musical colectivo. En este sentido, el maestro Alejandro Zuleta menciona:

*Los espacios de hacer música en grupo, son espacios en los cuales se hace un gran esfuerzo individual para lograr un resultado colectivo y que como experiencia de socialización, de construcción de sociedad y como espacio de convivencia, la experiencia musical colectiva resulta invaluable. El quehacer musical colectivo ejerce un papel altamente cohesionador entre sus miembros, haciendo posible una actividad educativa de alto contenido social y cultural, lo que lo convierte en factor indiscutible en el perfeccionamiento de un ser humano más integral. (Zuleta, 2008)*

Por último, en la justificación de estos trabajos se hace énfasis en el rescate y preservación de la música tradicional, lo cual, también determina uno de los puntos de justificación importantes de esta investigación.

### **3.2 Educación musical basada en el contexto de la música campesina**

Como propuesta pedagógica contextualizada en música campesina se encuentra el trabajo *Música Popular Campesina: Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta de Jorge Velosa*, que presenta un análisis de la música tradicional campesina carranguera, su inicio, desarrollo e incursión en escenarios escolares, sus posibles usos y apropiación por parte de los estudiantes; también se analiza la música producida por el compositor Jorge Velosa para los niños en la escuela (Amaya, 2009).

Es pertinente tener en cuenta las temáticas presentadas en este trabajo de investigación, ya que hace una reflexión sobre el uso social que ha tenido la música carranguera, su utilización como dispositivo didáctico en la educación musical y su forma de apropiación por parte de los niños en la escuela; estos temas se relacionan de manera directa con la línea de investigación. Además, vale la pena tener en cuenta la definición planteada sobre cómo la música carranguera es considerada música popular. En este sentido, se menciona que la carranga es música popular ya que transita de generación en generación, se ha mantenido

mediante su transmisión oral, es colectiva y es patrimonio de un pueblo que la canta y la baila.

También en cuanto a la difusión, se menciona cómo este género musical ha incursionado en escenarios educativos como escuelas, colegios y universidades para vincular a los estudiantes con su preservación y valoración y por último, es muy importante tener en cuenta cómo un género como el de la carranga puede abordar temáticas que son bastante sensibles para los niños en la escuela y que a su vez, fortalece procesos de lectoescritura, fomenta valores, genera reflexión en torno a la ecología, la realidad social, las costumbres, la identidad y el cuidado. Todas estas temáticas tienen bastante relación con el presente trabajo de investigación, ya que se pueden abordar desde el contexto de la MATS.

### **3.3 Educación musical basada en el contexto de la MATS**

Hay varias experiencias musicales educativas que se han desarrollado en el contexto de la MATS. En el municipio de Dagua, departamento del Valle del Cauca, se viene desarrollando una propuesta pedagógica basada en la MATS. La alcaldía del municipio se acogió desde el año 2004 al programa del *Plan Nacional De Música Para La Convivencia* con lo cual, la casa de la cultura, incorporó en su planta docente un profesor procedente de una comunidad indígena caucana que interpreta MATS, con quien se inició la creación de *La Escuela Itinerante De Música Tradicional* en los corregimientos del Queremal y Carmen, y luego la *Escuela de Música de Dagua* en el 2008.

Los proyectos de estas escuelas se basan en fortalecer el sentido de pertenencia por el municipio y el país, reconocer la diversidad y riqueza ambiental trabajando temas que contienen mensajes ecológicos. El Ministerio de Cultura ha reconocido a *La Escuela de Música de Dagua* como una escuela de música tradicional exitosa. A esta escuela se han venido incorporando otros docentes como Ernesto Campo, Silvio Sambony, Diana Castro, Luis Gustavo Bravo, entre otros, quienes también contextualizan su enseñanza en la MATS.

Estos docentes han hecho una labor pedagógica de construcción de instrumentos andinos para ser utilizados en la práctica de grupos; también realizan un proceso formativo de lectura musical con estos instrumentos tradicionales apoyándose en metodologías como *Orff* y *Kodaly*, y han sido promotores permanentes del *Encuentro de Música Andina Colombiana y Suramericana* realizado año tras año en el municipio (Funcultura, 2011).

Para esta investigación, también es importante tener referenciadas otras experiencias educativas que se han realizado con el contexto de la MATS, en otros países de América Latina. Teniendo en cuenta esta consigna y el trabajo presentado anteriormente, es importante saber cómo se han iniciado estas propuestas educativas, qué actores han sido protagonistas de estos procesos formativos, qué apoyo y recursos han obtenido por parte de entidades gubernamentales, qué metodologías se han implementado para su enseñanza, y finalmente que resultados pedagógico musicales se han logrado.

Como parte de este tipo de experiencias educativas se encuentra el trabajo realizado por el profesor Miguel Ángel Ibarra Ramírez en la región metropolitana de Pirque, Chile. El profesor (Ibarra, 2009), realizó en en el Colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez un proyecto denominado *Integración de la tradición musical andina en el contexto escolar. la práctica del siku a nivel escolar: el taller sikuri*. Este proyecto fue desarrollado con estudiantes de los grados 4to, 5to y 6to, quienes en la clase de música, tuvieron la oportunidad de implementar *el siku o zampoña*.

La implementación de este instrumento musical les permitió realizar una práctica musical colectiva y de esta manera conocer y valorar su cultura tradicional. Como objetivos primordiales de este proyecto se destacan: Incorporar las culturas tradicionales en contextos educativos, reforzar el sentido comunitario en la práctica musical, propio de las concepciones musicales andinas suramericanas; fortalecer la comunidad educativa desde la formación de una comunidad musical, acercar la MATS al contexto urbano, respetar y valorar la multiculturalidad presente en el ámbito local, nacional y continental. Dentro de este

proyecto vale la pena resaltar la realización de talleres de elaboración del *siku o zampoña* con tubo pvc, esto con el fin de garantizar que los estudiantes tuvieran la posibilidad de contar con su instrumento propio a un bajo costo.

En cuanto a la metodología, en este proyecto se implementó el diálogo musical y la construcción colectiva melódica por parejas (melodía trenzada). Con este proyecto, el profesor Ibarra obtuvo grandes reconocimientos a nivel nacional (*Ministerio de Educación de Chile*) e internacional (*FLADEM: Foro Latinoamericano de Educación Musical*)<sup>5</sup> al ser considerado el proyecto como una propuesta pedagógica innovadora y pertinente. Para esta investigación, este antecedente es de suma importancia debido a la similitud temática investigativa y pedagógica.

Como datos complementarios, para este proyecto se contó con recursos de una fundación llamada *Belen Educa*, los beneficiarios fueron 12 estudiantes de estrato social bajo de los grados cuarto, quinto y sexto y contó con la participación de algunos docentes del colegio. Como aspecto innovador se alude que se acercan las prácticas culturales *aymaras y quechuas* al contexto urbano. Como ventajas del proyecto se menciona que es realizado a manera de taller donde hay práctica constante, se fomenta la noción de lo colectivo y la comunidad, hay gran factibilidad de acceder al repertorio y los instrumentos musicales construyéndolos, y todos los integrantes tienen la oportunidad de ser líderes. Como dificultades del proyecto, se menciona que hubo irregularidad en el apoyo económico por parte de la fundación, lo cual trunco en ocasiones el normal desarrollo del mismo. En cuanto a la evaluación, se menciona que se recurrió a la co-evaluación tanto de contenidos teóricos como de los usos prácticos musicales.

---

<sup>5</sup> En el Foro Latinoamericano de Educación Musical fue presentada la experiencia en el año 2009, en el encuentro anual de la organización que se desarrolló en Córdoba, Argentina. En la ocasión se realizó un taller de construcción y práctica musical, al cual asistieron educadores de distintas partes del continente, compartiendo sus experiencias en el plano Latinoamericano. (Ibarra, 2009, pág. 3)



Por último es importante mencionar que mediante este proyecto, los estudiantes adquirieron competencias (autonomía y disciplina colectiva en el desarrollo de un proyecto artístico), destrezas (Uso de instrumentos musicales andinos, construcción de instrumentos, desarrollo psicomotriz fino), habilidades (Ejecución musical complementaria, coordinación grupal en torno a una práctica musical, desarrollo de la observación y audición musical) y valores (Sentido comunitario, conocimiento y respeto hacia las culturas originarias y relación participativa con prácticas tradicionales). Todos los aspectos anteriormente mencionados ayudaron a delimitar aún más el objeto de estudio de esta investigación.

A las experiencias educativas anteriormente mencionadas se suma el caso de Oscar Molina, músico andino y constructor de instrumentos en Bogotá, quien ha publicado documentos referentes al movimiento musical andino que se ha generado en la ciudad en los últimos años y también ha desarrollado actividades de enseñanza de la MATS a través de su organización denominada *Suaty*. En cuanto a los documentos, Oscar Molina ha sido el creador y director de la revista llamada *Orígenes* (Molina, 2008).

Esta revista, la cual no ha contado con el apoyo de una editorial acreditada en particular, ha sido hecha con la colaboración de personas cercanas a Oscar, quienes son conocedoras de los temas que conciernen a la cultura andina suramericana, y se han encargado de la parte de la edición, diseño de portada, impresión y distribución. Los temas que aborda, están relacionados con la MATS, su contexto cultural, su difusión en la ciudad, su práctica en el contexto urbano, sus intérpretes, entre otros (Molina, 2008). El mayor número de publicaciones de esta revista se realizó entre 1990 y 2010, sin embargo, actualmente la publicación de la misma ha sido inconstante debido a la falta de recursos. Este documento, ha sido un recurso de conocimiento importante para los grupos andinos que han surgido en la ciudad de Bogotá.

En cuanto a las actividades de enseñanza, Oscar Molina se ha dedicado a la enseñanza de esta música a través de su agrupación denominada *Suaty*. En este grupo, Oscar ha enseñado

a muchos niños y jóvenes la forma de interpretar los instrumentos tradicionales andinos como la zampoña, la quena, el charango, la guitarra, el bombo y al mismo tiempo ha sido un divulgador de los ritmos tradicionales de la MATS contextualizándolos con la cultura de los pueblos andinos. También, como dato complementario, Oscar ha realizado talleres de construcción de instrumentos andinos (Elaboración de zampoñas, quenás y bombos) dirigido a jóvenes y adultos interesados en el tema.

En este mismo sentido, Julio Bonilla, quién ha sido un destacado investigador de la MATS en la ciudad, ha dirigido una organización denominada *Zampoñas Urbanas*; el objetivo de esta organización es la conformación de una tropa que interpreta músicas comunitarias de los pueblos andinos; en la comunidad de *Zampoñas Urbanas* se permite el acceso libre a cualquier persona que quiera conocer e interpretar esta música. Los procesos de aprendizaje musical en esta organización se basan en el estudio y práctica de técnicas tradicionales andinas para la interpretación de instrumentos aerófonos. De esta manera, se interpreta la *sikureada*<sup>6</sup>, la *tarqueada*<sup>7</sup>, la *moceñada*<sup>8</sup> y también se interpretan temas de formato instrumental de chirimía tradicionales del Cauca (melodías del departamento del Cauca interpretadas con flautas traversas de caña y tambores).

Tanto la organización *Suaty* como *Zampoñas Urbanas*, han ofrecido un aprendizaje de la MATS de manera no formal e informal<sup>9</sup>. La metodología de enseñanza que se implementa en las dos organizaciones se basa en la oralidad y la práctica grupal. Los enfoques de enseñanza se han basado principalmente en la interpretación del *siku* o zampoña, siendo este un instrumento aerófono de la MATS, ejecutando constantemente la práctica del sikureo. Además de realizar el aprendizaje en instrumentos andinos, en estas organizaciones se realizan conversatorios sobre la cosmovisión andina y su relación con la práctica musical.

---

<sup>6</sup> *Sikureada*: Melodía que se interpreta de manera trenzada o alternada con sikus o zampoñas.

<sup>7</sup> *Tarqueada*: Melodía andina interpretada con tarka. (La tarka es un instrumento de viento hecho en madera propio de las comunidades indígenas bolivianas).

<sup>8</sup> *Moceñada*: Interpretación de melodía andina con moceño. (El moceño es un instrumento de viento, de registro grave, propio de comunidades indígenas de Bolivia y Perú)

<sup>9</sup> Ver en marco teórico definición de aprendizaje formal no formal e informal.

Los procesos de aprendizaje se basan en la práctica por pares y en grupo donde hay intervención de un guía quien orienta el proceso de apropiación musical.

Por otro lado, como antecedentes de trabajos que se han realizado sobre música andina en la Pontificia Universidad Javeriana se encuentra la tesis de grado *Producción musical en un contexto urbano basado en los aires tradicionales más representativos de la región andina en el departamento de Nariño* (García, 2007) ; este trabajo elaborado por Felipe García Pachón, presenta expresiones musicales propias de la región, realiza planteamientos conceptuales sobre folclore e incluye entrevistas a personajes relacionados con el tema, con el fin de definir cuál es el ritmo tradicional más representativo de la región para luego delimitar sus características musicales más notables y plasmarlas en una producción musical original.

Otro aspecto importante que brinda el trabajo anteriormente mencionado, está relacionado con los planteamientos que hace sobre las formas de producción musical en la región, es decir, se presenta a grosso modo el tipo de música que se está interpretando y difundiendo. Se debe tener en cuenta este trabajo de investigación, ya que en él se abordan manifestaciones de la MATS que se generan en el sur de Colombia.

Por último, hay que mencionar como antecedente de investigaciones de MATS, el trabajo de investigación que realicé para obtener mi título de pedagogo musical de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta monografía llamada *Caracterización del grupo andino*, presenta: Elementos conceptuales, históricos y descriptivos relacionados con la MATS; se define qué es un grupo andino, cómo está conformado y qué instrumentos utiliza; se establecen los ritmos tradicionales que interpreta esta agrupación y se presenta la transcripción y el análisis de un repertorio que normalmente es interpretado por este grupo, mostrando cómo se interpretan las estructuras rítmicas, melódicas y armónicas en cada instrumento. (Miranda, 2003)

### 3.4 Estudios relacionados con las lógicas de apropiación en la música tradicional

Por último, en cuanto a las lógicas de apropiación que se dan en el contexto de la música tradicional, se encuentra el estudio etnográfico *Once the Beat Gets Going It Really Grooves: Informal Music Learning as Experienced by Two Irish Traditional Musicians* (Waldron, 2007). La Dr. Janice Waldron indagó sobre cómo dos músicos irlandeses aprendieron a interpretar la música tradicional celta y cómo han transmitido este conocimiento en la institución en la que trabajan como docentes de música. Se aborda una temática interesante como la bimusicalidad la cual se refiere a la formación formal e informal que tienen estos dos músicos irlandeses. En esta investigación etnográfica se plantearon preguntas claves relacionadas con las lógicas de apropiación que se generan en la música tradicional. Los procedimientos de recolección de datos utilizado en este estudio sirvieron de guía para diseñar los instrumentos de recolección de datos de esta investigación.

Por otro lado, los maestros Juan Sebastian Ochoa y Leonor Convers realizaron una ponencia llamada *Las lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento de las músicas tradicionales y populares colombianas y su compatibilidad con ámbitos académicos*. En esta ponencia se presentan aspectos claves que están relacionados con las formas de aprender de los músicos tradicionales: La enculturación, la transmisión oral, el aprendizaje en familia y con amigos, el aprendizaje en grupo, el escuchar, observar e imitar, el copiar grabaciones a oído, la apropiación de la técnica a través de la música. Además se presentan las habilidades que han adquirido los intérpretes de música tradicional mediante el aprendizaje informal y se sugieren acciones didácticas para procesos educativos musicales basadas en las lógicas de apropiación establecidas (Ochoa & Convers, 2008). Para la investigación es muy importante tener en cuenta este antecedente ya que los maestros Ochoa y Convers se refieren de manera específica a lo que son las lógicas de apropiación y precisamente este tema es el interés central del presente trabajo.

## 4.Marco Teórico

Con relación a la pregunta de investigación de este proyecto, resulta pertinente tener en cuenta los siguientes aspectos teóricos: Aprendizaje musical y contexto; aprendizaje musical formal, no formal e informal; la interculturalidad en la educación musical; las lógicas de apropiación en las músicas tradicionales; La música andina tradicional suramericana; difusión de la MATS en el ámbito global y local; el grupo de MATS; métodos de enseñanza de instrumentos tradicionales andinos suramericanos y proceso de traducción del saber.

### 4.1 Aprendizaje musical y contexto

El ser humano, desde su etapa prenatal, tiene contacto con la música, lo cual brinda, como lo menciona la pedagoga Violeta Hemsy, un alimento formativo que incide en su desarrollo sensible, comunicativo, artístico y cultural (Hemsy, 2002). La música es un estímulo que acompaña constantemente el diario vivir del individuo dejando en él, una gran huella en su desarrollo afectivo y emocional. En este sentido, la pedagoga Violeta Hemsy menciona:

*La exposición reiterada a los fenómenos sonoros y musicales, dentro de un contexto afectivo, provoca en los individuos una progresiva sensibilización respecto de aquéllos. Se dice que alguien es musical o está musicalizado cuando responde al estímulo sonoro (absorción) y se expresa sonoramente (proyección) de manera espontánea. Un proceso educativo musical implica, por lo tanto, una multiplicidad de procesos de apropiación, expresión y aprendizaje, a partir de la práctica y la vivencia musical, integrando, por una parte, la absorción de nuevos materiales y experiencias, y por otra, el desarrollo de las potencialidades musicales e integrales, innatas y adquiridas, del educando. (Hemsy, 2002, pág. 141)*

Teniendo en cuenta la anterior cita, es importante mencionar el proceso de musicalización que incide en el individuo, cuando éste se encuentra en constante exposición a fenómenos sonoros. Es muy claro, que este proceso se genera en un contexto que como lo menciona la

pedagoga Hemsy es afectivo, es decir que incide de manera significativa en las emociones. Durante el proceso de musicalización, el individuo se apropia del estímulo sonoro recibido y posteriormente lo expresa de diversas formas: ya sea desde el simple disfrute emocional o también desde su interpretación como tal.

De acuerdo a lo anterior, para esta investigación resulta importante presentar distintos contextos en los que se generan estos procesos de musicalización del individuo, los cuales determinan en él, la apropiación de diversos saberes. A continuación, se presentan algunos de estos contextos: la enculturación, el aprendizaje en grupo, aprendizaje comunitario y contextos complementarios.

#### **4.1.1 La enculturación**

La enculturación ha sido un concepto planteado por varios autores entre los que se destaca la doctora Lucy Green. En términos pedagógicos, este concepto permite entender las razones por las cuales un individuo puede llegar a determinar un interés y un hacer musical específico.

*El concepto de enculturación musical se refiere a la adquisición de destrezas y conocimientos musicales por inmersión en la práctica diaria musical de un contexto social. Todos en cualquier contexto social somos musicalmente enculturados. Esto es inevitable porque no podemos cerrar nuestros oídos y por eso entramos en contacto con la música que está alrededor de nosotros. En la enculturación se conciben tres aspectos importantes en los que nos enfrentamos directamente con la música: tocar, componer y escuchar. Parte de la enculturación musical, implica la temprana exploración de sonidos usando una u otra voz, instrumentos musicales y otros objetos. (Green, 2002, pág. 22)*

Teniendo en cuenta la anterior cita, se puede deducir que un individuo adquiere un aprendizaje musical específico a partir del contexto sonoro que lo rodea y que a futuro ese contexto sonoro influirá en su desempeño musical como receptor, intérprete (función interpretativa de un repertorio: cantar o tocar) o compositor. Adicionalmente, Green también

menciona que son diversas las formas en que un individuo puede aprender música en el contexto informal: De manera solitaria, imitando grabaciones, en parejas imitándose mutuamente, en la práctica grupal aprendiendo unos de otros en cuando hay una interacción que permite un intercambio de ideas, conocimientos y técnicas.

#### **4.1.2 Aprendizaje en grupo**

En cuanto a las prácticas musicales en grupo, la doctora Green menciona que se basan en escuchar e imitar, y que el aprendizaje de la teoría musical se genera a partir de la actividad musical práctica. En este sentido, se menciona que esa práctica grupal puede ser realizada desde diversos ámbitos: familia, compañeros, amigos; en cada uno de estos ámbitos se aprende observando e imitando a músicos que están alrededor. Las habilidades y los conocimientos se adquieren por la interacción entre iguales, que se da en prácticas musicales grupales desde etapas muy tempranas. Además, no sólo a través del juego, de hablar, ver y escuchar, se aprende en las prácticas grupales sino también a través del trabajo creativo conjunto.

Algunas de las actividades propias de la práctica musical grupal que menciona Green son las siguientes: formación temprana de grupo, intercambio de conceptos musicales básicos de acordes, escalas, formas de creación y desarrollo de ideas de composición e improvisación, observación de otros músicos, dar y recibir asesoramiento sobre la técnica, conversaciones de temas generales de música. Dentro de las prácticas grupales, es importante resaltar cómo todo este tipo de información e ideas de carácter formativo son consciente e inconscientemente intercambiadas entre pares del grupo. Green también menciona otros aspectos como la amistad y el compartir gustos musicales, los cuales resultan muy significativos para los músicos populares afectando de forma directa sus prácticas de aprendizaje. (Green, 2002)

En concordancia con el anterior planteamiento sobre el aprendizaje musical dentro de las prácticas grupales mencionado por Lucy Green, es importante tener en cuenta que al interior del mundo sonoro que rodea al individuo se generan distintos espacios de aprendizaje, en

los que él puede entrar en contacto directo con la música. En este mismo sentido, varios autores han abordado la temática sobre el aprendizaje musical comunitario.

#### **4.1.3 Aprendizaje musical comunitario**

Al respecto, Constantijn Koopman determina que el aprendizaje musical se genera en *Comunidades Musicales*. El autor refiere que la música en comunidad puede estar al alcance de grupos que no utilizan ofertas musicales estándares ofrecidas en instituciones educativas formales y puede jugar un papel significativo en la promoción del quehacer musical debido a que no tiene restricción de accesibilidad, es decir, que cualquier persona puede tener acceso a una comunidad musical sin importar su nivel de aprendizaje. Él plantea que la música en comunidad concuerda naturalmente con conceptos de aprendizaje innovadores como el aprendizaje en contexto y el aprendizaje orientado al proceso. De acuerdo a lo anterior, el autor cree que la música en comunidad presenta en sí misma un excelente lugar para el desarrollo de diversas competencias musicales ya que sus prácticas son oportunidades que permiten a las personas participar en actividades de forma colectiva y activa en las que hay ejecución, creación, improvisación, apreciación y en las que los materiales musicales son adaptados a las características del grupo. (Koopman, 2007)

Por otro lado, (Partti & Karlsen, 2010) sugieren que en la música comunitaria hay un interés y propósito común que une a los miembros del grupo. Se busca alcanzar un resultado musical de manera colectiva. En la práctica comunitaria hay intercambio constante de conocimientos y habilidades musicales, lo cual genera un aprendizaje grupal. Este intercambio sumado a la participación en las prácticas grupales genera identidades colectivas favoreciendo el aprendizaje musical como tal (relación entre identidad y aprendizaje). En las comunidades musicales, la circulación de la información es bastante rápida y visible debido a la interacción permanente de sus integrantes. (Partti & Karlsen, 2010)



También en el texto de Viviane Beineke, se menciona que en el aprendizaje musical comunitario se generan proyectos creativos grupales en los cuales los integrantes desarrollan habilidades técnicas durante su ejecución; este hecho genera motivación por mejorar estas habilidades. En la interacción se desarrollan ciertas habilidades como el aprender a escuchar y responder de manera apropiada, promoviendo la comunicación constante dentro de la comunidad. Cada uno de los integrantes comparte su conocimiento y tiene la misma posibilidad de participación que los demás. El compromiso mutuo y el sentido de la colaboración son valores predominantes que se generan en el aprendizaje comunitario. (Beineke, 2013)

Un ejemplo representativo de la práctica musical comunitaria es la conformación de comunidades de *sikus*. Al respecto, varios autores han mencionado cómo el *siku*, ha sido tenido en cuenta como elemento mediador para el aprendizaje y la práctica musical dentro de una comunidad. En países como Bolivia, Perú, Chile y Ecuador, es muy común encontrar este tipo de comunidades conformadas por grupos ancestrales quechuas y aymaras. En estos grupos, el *siku* es interpretado de manera bipersonal y colectiva. Con relación a la ejecución bipersonal, el *siku* es interpretado entre dos ejecutantes y en la ejecución colectiva se toca en conjunto o agrupaciones denominadas tropas de diez a cien integrantes, (Gómez, 2007).

En la ejecución *bipersonal* se recurre al trenzado melódico que realizan los dos instrumentistas: cada intérprete ejecuta una hilera que se conocen con el nombre *ira* y *arka*. En dichas comunidades, el instrumento es temperado a la afinación universal de 440 HZ en la escala de sol mayor por lo cual solo se pueden interpretar melodías que estén en la tonalidad de sol mayor o su relativo mi menor, el repertorio ejecutado se caracteriza por tener muchas repeticiones, generalmente la última repetición tiende a ser ejecutada con velocidad más rápida, las armonizaciones más comunes que se dan en este tipo de agrupaciones musicales son de octavas, terceras y quintas y hay ausencia de contrapunto o polifonía: combinación de varias voces. (Gómez, 2007).

Del mismo modo, Jorge Balanzino, docente de música argentino que ha interpretado MATS en diversas agrupaciones, llevó la práctica de las comunidades de *siku* a la escuela. Al respecto, Balanzino afirma que los valores, enfoque y grado de apertura que ofrecen las culturas originarias andinas son totalmente aplicables a la educación; menciona que la modalidad de transmitir de boca en boca las costumbres y las melodías permite resguardarlas y mantenerlas en el tiempo (*tradición oral*). Durante la práctica comunitaria de *sikus* en la escuela, surgen una serie de acontecimientos musicales que involucran todos los integrantes del grupo. Por ejemplo, en dicha práctica se establecen algunos códigos de ejecución en el aula, que indican formas de tocar el instrumento, teniendo en cuenta aspectos técnicos y expresivos. La transmisión de melodías es de manera oral lo cual fomenta la interacción constante entre guía y alumnos. También hay fortalecimiento de la percepción musical cuando los estudiantes tocan el *siku* entre dos ejecutantes, construyendo la melodía de manera alternada. Valores como el respeto, la tolerancia, el trabajo en grupo y la satisfacción de realizar una actividad comunitaria se evidencian en la labor diaria del grupo y los resultados de esta práctica comunitaria son difundidos en el entorno institucional obteniendo a cambio su reconocimiento (Balanzino, 2012).

#### **4.1.4 Contextos complementarios**

En cuanto a otras perspectivas sobre ambientes favorables para el aprendizaje musical, Violeta Hemsy ha planteado que la función de la educación musical en la escuela debe ser musicalizar<sup>10</sup> al estudiante, permitiéndole tener acceso libremente a la música, ya sea de carácter receptivo (audición musical) o expresivo (ejecución), composición y uso de recursos y tecnologías musicales, (Hemsy, 2002). También se ha mencionado que la práctica en la educación musical debe ser un elemento potenciador de habilidades y destrezas, basado en la experimentación y la participación, lúdica, global, influyente y variada (Mejia, 2002).

---

<sup>10</sup> Según Violeta Hemsy, el musicalizar corresponde a la acción que realiza el docente en un proceso educativo, ofreciendo a los estudiantes diferentes propuestas didácticas en torno a la música, como por ejemplo, la estimulación sonora o ejercicios basados en la práctica (Hemsy, 2002). En este mismo sentido, Hemsy cita a Maura Penna quien menciona: “El proceso educativo de musicalización, en tanto formador de la sensibilidad, debe propiciar, pues, la adquisición de los instrumentos necesarios de aprehensión del lenguaje musical, de modo que el alumno sea capaz de comprender críticamente la música de su ambiente cultural”. (Hemsy, 2002)

Con relación a lo anterior, Maura Penna (citada por Hemsy, 2002) piensa que el proceso de musicalización debe responder a un concepto de música amplio y abierto, que permita integrar diversas manifestaciones sonoras potencialmente disponibles en la actualidad: desde las músicas de otras culturas, hasta las que surgen de la experimentación del mismo alumno.

Teniendo en cuenta los anteriores postulados, en la educación musical es importante tener en cuenta todos aquellos contextos de música tradicional que pueden ofrecer múltiples conocimientos pertinentes para el aprendizaje musical. Del mismo modo, la educación musical debe brindar la posibilidad de poder conocer dichos contextos sin ningún tipo de frontera o restricción, de tal forma que el estudiante pueda experimentar nuevas sonoridades en su hacer musical receptivo e interpretativo, y todos los valores comunitarios asociados a esta.

#### **4.2 Aprendizaje musical formal, no formal e informal**

Debido a que el interés de esta investigación es indagar sobre las lógicas de apropiación de la MATS, es pertinente revisar conceptos que corresponden a tres contextos de aprendizaje musical: aprendizaje formal, aprendizaje no formal y aprendizaje informal. Es importante tener en cuenta los contextos anteriormente mencionados, ya que, aunque el aprendizaje de la MATS se ha desarrollado principalmente en contextos informales, también se ha dado en los contextos no formal y formal. De este modo, es importante evidenciar cómo se aprende la MATS dependiendo su contexto de aprendizaje.

En primer lugar, según Peter Mack, la educación musical formal es la que se genera en escuelas e instituciones educativas legalmente constituidas, (lugares estructurados y organizados), tiene como columna vertebral un currículo que es propuesto por un maestro, se relaciona con el aprendizaje intencional y conocimiento explícito (el estudiante debe demostrar y verbalizar conocimientos y habilidades adquiridas) y ofrece acreditación con reconocimiento de formación formal (Mack, 2007).

En segundo lugar, Mack (2007) menciona que el aprendizaje no formal está vinculado con grupos comunitarios u organizaciones en las que se planifican actividades semiestructuradas. Además, se define como aquella actividad educativa musical que se genera fuera del sistema de educación formal, se basa en un plan de estudios creado a partir de las necesidades propias del contexto de los estudiantes el cual es flexible y no lineal, es orientado por un mentor que apoya a los estudiantes durante el proceso formativo, y es él, quien genera espacios de autoevaluación y co-evaluación de los saberes y habilidades adquiridos. En este tipo de educación, no hay acreditación o certificación de estudios formales.

Con relación a la educación musical informal, Mack (2007) menciona que se genera a partir de la interacción con la familia, amigos o colegas, este aprendizaje es voluntario, autodeterminante, autorregulado y exploratorio, depende mucho de la motivación intrínseca del estudiante, está muy influenciado por el contexto social en el que se genera y hay surgimiento del aprendizaje colectivo y cooperativo entre compañeros que comparten los mismos intereses y valores. Además, se centra más hacia un producto como tal, no es obligatorio, la actividad musical es valorada por cada uno de los participantes y aunque no se verbalice, orienta las acciones individuales y colectivas. Por último no se basa en un currículo y no expide ningún tipo de acreditación.

Ampliando un poco más la concepción del aprendizaje informal, Lucy Green describe mediante una investigación etnográfica, cómo se aprende la música en lugares diferentes a la escuela. La autora rescata las prácticas musicales que se generan en estos entornos informales y cómo estas mismas pueden ser articuladas o adaptadas en una propuesta pedagógica coherente para un contexto formal como el de la escuela. La autora define cinco elementos básicos que caracterizan el aprendizaje informal de músicos populares, los cuales son de mucha importancia para la presente investigación, porque pueden ser coincidentes con las formas de aprender del músico andino: El repertorio interpretado por los músicos es escogido por ellos mismos (no es impuesto), la música se aprende de oído sin notación, el

aprendizaje musical se genera en grupo y por pares, no hay un aprendizaje lineal que vaya de lo simple a lo complejo (el aprendizaje es holístico) y hay una integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición haciendo énfasis en la creatividad personal. En síntesis, el proceso del aprendizaje informal se basa en la imitación, el estudio compartido por pares y el apoyo en grabaciones y son todos estos aspectos los que generan un aprendizaje autónomo (Green, 2008).

Finalmente, como complemento de las definiciones planteadas anteriormente, en el aprendizaje formal e informal hay cuatro aspectos relevantes (Folkestad, 2005): el que se defina un aprendizaje formal o informal no depende estrictamente del contexto físico o lugar donde se desarrolla; para definir un aprendizaje formal o informal se debe tener en cuenta su estilo de aprendizaje, lo cual se relaciona directamente con el carácter, naturaleza y calidad de proceso; tanto en aprendizaje formal como informal hay un actor quien toma decisiones sobre lo que se debe hacer, cómo, cuándo y dónde; cada proceso de aprendizaje ya sea formal o informal tiene una intencionalidad que puede estar enfocada hacia el análisis reflexivo sobre cómo se interpreta la música o hacia la simple reproducción de repertorio.

Por último, Folkestad también reflexiona sobre la correcta concepción que debe tener el educador musical sobre estos tipos de aprendizaje: es erróneo pensar que el aprendizaje formal solo se produce en entornos institucionales y que el informal solo se produce fuera de la escuela; el aprendizaje formal no debe ser relacionado estrictamente con música occidental y el aprendizaje informal no se limita a música popular transmitida oralmente y por oído (Folkestad, 2005). Teniendo en cuenta los anteriores postulados, es importante aclarar la dimensión conceptual que delimita cada uno de los tipos de aprendizaje y de esta manera determinar cómo en la MATS se generan estos procesos.

### 4.3 La interculturalidad en la educación musical

Con relación a esta temática, Rohan Nethsinghe hace referencia a la importancia que tiene la educación musical multicultural en la escuela (Nethsinghe, 2012). El afirma que en varios países se ha incrementado la enseñanza musical multicultural en las escuelas, en la que los docentes brindan orientaciones sobre toda la diversidad musical existente. De este modo, en la clase de música se adquieren conocimientos y habilidades musicales de otros tipos de música como por ejemplo la música tradicional. También el autor reconoce que este tipo de aprendizaje favorece la inclusión cultural en la escuela, genera motivación en el aprendizaje y refuerza el conocimiento de elementos musicales mediante la interpretación de diversos estilos musicales.

En este mismo sentido, en el documento *Contextos Pluriculturales, Educación Musical y Educación Intercultural* de Maria del Mar Bernabé se menciona:

*La última década del siglo XX trajo grandes cambios para los contenidos conceptuales de los currículos educativos de primaria y secundaria, cambios aparejados con el aumento de la diversidad cultural que provocaron que los docentes necesiten una formación adecuada para hacer frente a la atención de ese nuevo alumnado. Si se parte de un enfoque educativo intercultural se logrará garantizar una interacción social, objetivo principal de las propuestas educativas interculturales, y se integrarán diferentes experiencias de aprendizaje para garantizar el respeto a la diversidad de producciones sonoras que pueden obtenerse en el aula (Bernabé, 2012, pág. 10).*

Con relación a la cita anterior, Bernabé también menciona que es muy importante poder ofrecer en el contexto escolar alternativas pedagógicas musicales que promuevan en el estudiante actitudes de interés y respeto por la diversidad musical; los currículos de música deben brindar la posibilidad de abarcar contenidos teóricos e interpretativos que

correspondan a músicas del mundo; se debe promover la improvisación musical con estas músicas; mediante la interculturalidad musical el estudiante logrará apreciar influencias de lenguajes musicales diversos y sus formas de transmisión y por último, como valor agregado, en la educación musical intercultural, la práctica grupal se convierte en un instrumento de trabajo cooperativo (Bernabé, 2012) .

Sin duda, las dos posturas anteriormente planteadas, señalan la necesidad de elaborar propuestas musicales pedagógicas, que permitan abordar el aprendizaje musical teniendo en cuenta contextos sonoros desconocidos o ajenos al entorno musical común del estudiante. Este tipo de propuestas brindan beneficios tanto para los docentes como para los estudiantes: Los docentes tendrían la posibilidad de ampliar su formación en cuanto las músicas del mundo y su aporte a la educación musical en ambientes escolares. Por otro lado, para los estudiantes: se ampliaría su espectro sonoro, se enriquecería su gusto musical, se generaría motivación en los procesos de aprendizaje musical.

Todo lo expuesto anteriormente, sugiere cuestionar el papel de las distintas músicas del mundo en la educación musical. Goran Folkestad (2005) plantea que se debe lograr una diversidad cultural en la educación musical en la que se tenga en cuenta las músicas indígenas. El autor también menciona que los procesos de aprendizaje de este tipo de músicas se basan en: tocar de oído, dentro sus prácticas musicales hay procesos colectivos, el aprendizaje musical no necesariamente se basa en un sistema de notación y el aprendizaje musical se da por tradición oral.

#### **4.4 Las lógicas de apropiación en las músicas tradicionales**

Teniendo en cuenta que esta investigación busca indagar sobre las lógicas de apropiación que se generan en la MATS, es importante definir aspectos determinantes al respecto, de acuerdo a la literatura existente.

En primer lugar, en el documento “*Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas*” escrito por el maestro Andrés Samper Arbeláez, se menciona:

*De otra parte, y desde el punto de vista de las didácticas en la enseñanza musical, vale la pena rescatar la idea de estudiar las lógicas de apropiación musical que acontecen en ámbitos informales de aprendizaje musical y que podrían nutrir de alguna manera las metodologías y “formas de aprender” que se dan al interior de la academia. En el sentido de las lógicas de apropiación vale la pena rescatar el ejercicio riguroso y sistemático de Lucy Green. En el libro *Music, informal learning and the School: a new classroom pedagogy* (2008), Green nos invita, a través de una propuesta investigativa rigurosa, a que coloquemos nuestra mirada sobre aquello que acontece en las “formas de aprender” la música que ocurren por fuera de la escuela. (Samper, 2011)*

Teniendo en cuenta la cita anterior, se puede mencionar que las lógicas de apropiación están asociadas a las formas de aprender música. Con relación a este tema, varios autores que se presentan a continuación, plantean aspectos que caracterizan las formas de aprender.

Por una parte, Lucy Green plantea varios aspectos relacionados con la forma como aprenden músicos populares: pueden aprender por sí mismos o por estímulo del contexto social cercano (familia o amigos), aprenden observando e imitando a otros músicos con los que tienen contacto, pueden realizar la acción musical (cantar o tocar) de oído con o sin orientación; pueden escuchar de manera intencional, atenta o distraída<sup>11</sup> y durante sus procesos de aprendizaje, emergen actitudes y valores que desarrollan sus habilidades musicales mediante la interacción grupal (Green, 2008).

---

<sup>11</sup> Lucy Green define que la escucha intencional tiene el propósito de aprender algo para hacerlo práctico, es decir copiar exactamente un tema musical para ser interpretado en un instrumento musical. La escucha atenta tiene el mismo nivel de detalle de la intencional pero su finalidad no es copiar. La escucha distraída solo tiene como propósito el disfrute y entretenimiento (Green, 2002).



Green también menciona que las formas de aprender música se relacionan con el proceso de iniciación musical (primer contacto con el instrumento y con la práctica musical tanto individual como grupal), formas de copiar, imitar y memorizar la práctica musical, formas de interacción o comunicación en la práctica grupal, rol de la notación convencional y no convencional en el proceso de aprendizaje y formas de abordar la improvisación y la composición en la práctica musical tanto individual como grupal (Green, 2002).

Por otro lado, Carlos Miñana en su artículo *Músicas y Métodos Pedagógicos Algunas Tesis y sus Génesis*, presenta algunos referentes importantes en cuanto al aprendizaje musical en un contexto musical tradicional: formas de acercamiento a la música, formas como se escuchan e interiorizan las melodías, formas como se armonizan las melodías (habilidad armónica). También se plantea cómo se da la imitación musical, cómo se genera el acercamiento inicial al instrumento, qué técnicas emergen en la interpretación instrumental, cómo un intérprete puede aprender otros instrumentos musicales (formación integral) y se indaga sobre la interpretación musical de oído y la improvisación en la ejecución (Miñana, 2008).

Por último, Eliecer Arenas menciona varios aspectos con relación al tema. Las formas de apropiación están vinculadas con el contexto musical tradicional, con las dinámicas de la tradición oral en la enseñanza musical, con las formas de imitación o repetición y con las transformaciones de la música tradicional. Al hacer un énfasis en las dinámicas de la tradición oral que se reflejan en las prácticas musicales tradicionales, se puede mencionar que como consecuencia de dichos dinamismos se han generado diversas formas de apropiación de la música tradicional. Esto se debe a que dentro de las prácticas de las músicas tradicionales no siempre se imita o se repite de igual forma. También el autor menciona que se debe tener en cuenta el carácter social de la música: efectos de su acción colectiva, uso social y la relación entre la individualidad de cada sujeto y el carácter social de las identidades. Dentro de las formas de apropiación, resulta pertinente lograr identificar las mediaciones humanas y no humanas que son necesarias para producir la música como un hecho social significativo: identificar el quién o quiénes, el cuándo, el dónde, el qué cosas

(artefactos, tecnologías o dispositivos), qué relaciones (entre intérpretes y público) y qué mecanismos se utilizan para convocar público que sea usuario de este tipo de música. (Arenas, 2009).

En este marco de ideas, para los fines de esta investigación, entiendo las lógicas de apropiación como las formas de aprender y de hacer la MATS en contextos de aprendizaje informal, no formal y formal. Estas formas de aprender y de hacer música están relacionadas con las formas particulares de transmisión, con los saberes y las estéticas musicales.

#### **4.5 La música andina tradicional suramericana**

En Suramérica existen diversas manifestaciones musicales que se han desarrollado a lo largo de la historia. Una de estas manifestaciones corresponde a la música andina, que con el paso del tiempo y debido a la influencia que ha tenido de diversos contextos, hace parte de la música tradicional suramericana. Cuando se habla de MATS se hace referencia a la *música de los andes*, es decir, música interpretada en regiones de Suramérica que son recorridas por la cordillera de los andes. Esta música surge como tal en los países denominados andinos: Bolivia, Perú, Chile, Ecuador, parte de Argentina y Colombia (Béhague, 1985). Sin embargo, hay otras concepciones que se deben tener en cuenta en la definición de la MATS:

*Lo andino es un vocablo polisémico que no alude exclusivamente la zona geográfica atravesada por Los Andes. En lo territorial es un amplio espacio multinacional que incluye, además de los Andes, la Costa Occidental y la Amazonía de Sudamérica, a sociedades multiétnicas y pluriculturales, donde se conjugan y complementan, la unidad y la diversidad. Lo andino es un proyecto de identidad e integración y un proceso cultural dinámico. La música andina es la música de estos pueblos, de estas culturas, producidas a través del tiempo, por indios, criollos, mestizos, negros, por una sociedad históricamente jerarquizada; es una música vigente y en constante innovación. (Godoy, 2007, pág. 97)*

Raúl Romero plantea que para interpretar y comprender claramente la MATS hay que observar sus características desde dos contextos diferentes. Uno, desde la perspectiva de la música andina suramericana indígena y otro desde la perspectiva de la música andina suramericana mestiza. Además, existen tres niveles de actividad musical que pueden distinguirse dentro de la MATS. El primero corresponde a las manifestaciones musicales que son recreaciones indígenas de tradiciones regionales desarrolladas dinámicamente en diferentes tipos de fiestas y rituales; el segundo corresponde a las expresiones musicales que pueden ser vistas como música andina suramericana influenciada por modelos prehispánicos y coloniales, y el tercero corresponde a los nuevos estilos musicales que se han desarrollado de los dos niveles anteriores y que tienen como lugar de producción las ciudades capitales de los países andinos (Romero, 1985).

Adicionalmente, Romero (1985) también menciona que la MATS es una expresión comunitaria, festiva, funcional y ritual que identifica a una determinada región cultural andina; su origen se remonta a la época precolonial e incaica; la música autóctona andina suramericana se practica en actividades y fiestas agrícolas, ganaderas, sociales y religiosas; se encuentra fuertemente arraigada en contextos rurales, que pertenecen a las comunidades de origen *quechua, inca y aymara*. Como características musicales relevantes, Romero (1985) afirma que la MATS en sus orígenes se caracterizó por tener melodías que estaban regidas bajo el sistema de *escala pentatónica*; la música indígena suramericana pura se ha caracterizado por el uso de esta escala, ausencia de armonía, muy pocos procedimientos armónicos de modulación y por el uso fundamental e integral de ornamentos; las melodías han sido interpretadas con instrumentos andinos tradicionales suramericanos como *sikus o zampoñas, quenás, tarkas, pinkillos, moceños*, y a la vez, han sido acompañadas de manera percusiva por bombos denominados *wankara*.

Por último, Romero (1985) afirma que la MATS ha experimentado transformaciones que han surgido como resultado de los propios cambios ocurridos en la población de origen andino como consecuencia del proceso de mestizaje cultural, y de las migraciones a los

grandes centros urbanos. De esta manera, en los procesos de mestizaje, la MATS se ha visto influenciada por la cultura musical española dejando como principal legado la incorporación de la armonía e instrumentos armónicos como el *charango*, *la guitarra* y *la mandolina*, los cuales son descendientes organológicos de la vihuela.

El autor Gerard Béhague (1985) plantea otras ideas complementarias sobre la MATS. En la actualidad, la mayoría de pueblos andinos interpretan música tradicional con elementos propios de la cultura musical indígena *quechua*, *inca* o *aymara*; existe un uso difundido de instrumentos ancestrales como el *siku* o *zampoña*, *la quena* y *el charango*. Los elementos musicales de origen indígena están muy relacionados e influenciados por la tradición musical europea: La aculturación iniciada por los misioneros católicos produjo en la MATS la apropiación de melodías de estilo europeo mezcladas con escalas pentatónicas. La moderna introducción de escalas diatónicas ha exigido ajustes en la construcción de instrumentos tradicionales, estos ajustes se ven reflejados en instrumentos como la *quena* la cual en época precolonial solo tenía 4 orificios y en la actualidad tiene 6 orificios adelante y uno atrás.

Béhague también afirma que la influencia europea introdujo nuevos instrumentos a la organología andina suramericana como el violín, la guitarra y el arpa y también introdujo patrones armónicos europeos a la música que era fundamentalmente monódica. Las melodías andinas suramericanas tienen un sabor modal, una tendencia prevalentemente descendente, intervalos grandes y pocas modulaciones; rítmicamente prevalece el sonido percusivo de tambores ya que tienen un protagonismo importante; lo más frecuente son las unidades métricas dobles con divisiones binarias y ternarias, particularmente una fórmula rítmica repetitiva para acompañamiento de percusión con bombos wankara. Como otras características subyacentes, Béhague (1985) menciona que son muy comunes los versos melódicos sincopados en ritmos tradicionales como el huayno, la métrica predominante en la MATS es  $2/4$   $3/4$  y  $6/8$ .

#### 4.5.1 Las formas musicales de la MATS ancestral y ritual

La MATS corresponde a manifestaciones musicales que recrean tradiciones indígenas de diversas regiones que han sido desarrolladas dinámicamente durante mucho tiempo. Con relación a lo anterior, José Díaz Gainza, menciona aspectos importantes que caracterizan la música de funcionalidad ritual, ceremonial y festiva, que han interpretado las culturas ancestrales andinas *incas*, *quechuas* y *aymaras* desde tiempos pre-coloniales. El autor menciona que en estas culturas, la MATS siempre tuvo una connotación ritual y que sus primeras prácticas se hacían con instrumentos tradicionales como el pututu (trompetas de cuerno), la concha de caracol y tambores. La sonoridad de esta música se basaba en la ejecución de sonidos largos en las trompetas y golpes repetitivos sencillos en los tambores. (Díaz J. G., 1962)

Díaz (1962) también menciona que cuando inició el periodo del imperio *incaico*, (a mediados del siglo XII), los *Incas* establecieron su hegemonía en parte del territorio ecuatoriano, en todo el Perú y parte del territorio Boliviano, imponiendo su ordenamiento político, social y cultural. El antiguo imperio *Inca*, creía en el origen divino de la música y le atribuyeron poderes mágicos, tanto para curar diversas enfermedades, atrayendo las bondades del espíritu, como para todos los actos de la vida rudimentaria, entre ellos el pastoril, el agrícola y el guerrero. Con los mitos y leyendas, desarrollados a través del tiempo, existieron formas literarias primitivas, con las que nacieron también los cantos y danzas. (Díaz J. G., 1962)

En cuanto a las características, José Díaz menciona que la música era de carácter monódico, es decir, canto a una sola voz con sonidos en los que el sentido de una misma sílaba variaba, según la entonación con la que se le pronunciaba. Este canto al unísono o a la octava, estuvo basado en el ritmo principalmente y en melodías primitivas acompañadas de instrumentos rústicos de percusión, de los cuales quedan con algunas modificaciones los tambores y bombos en el área andina actualmente. En principio, las melodías *incaicas* se

caracterizaron por estar regidas por el sistema bitónico de dos sonidos, el tritónico de tres sonidos y el tetratónico, de cuatro sonidos. Estos sistemas sirvieron como forma de expresión espiritual de los indígenas primitivos, reflejando la experiencia y los sentimientos anímicos de esos pueblos. (Díaz J. G., 1962)

Díaz (1962) también menciona que después de los sistemas mencionados anteriormente, aparece en la historia de la cultura indígena el sistema pentamodal, conocido como *incasico*. Este sistema consta de cinco sonidos y cinco modos de organización según la base tonal (cada sonido puede ser considerado como tónica de un modo diferente). De esta manera, se generan cinco modos distintos ya que cada uno de ellos sirve de partida para una nueva sucesión. Los sonidos de esta escala correspondían al orden de: la, sol, mi, re, do e inicialmente era interpretada solo de manera descendente. Con esta escala se formaban lo que se conoció con el nombre de *melodías incaicas*, las cuales correspondían a frases musicales que se dividían en períodos regulares e irregulares breves. Dichas melodías se utilizaban como música agrícola, ritual y poética. (Díaz J. G., 1962)

Por último, hay que resaltar que el autor citado anteriormente menciona que los *incas* no usaron un sistema de notación. Su principal instrumental estaba constituido por instrumentos aerófonos (quena, zampoña), membranófonos (tambor o bombo) e ideófonos (sonajeros). Las melodías *incas* se caracterizaron por tener una rítmica binaria, que empezaban en el tiempo fuerte con algunas variantes rítmicas sencillas, siendo muy frecuentes los pasajes sincopados. (Díaz J. G., 1962)

#### **4.6 Difusión de la MATS en el ámbito global y local**

La diversidad y riqueza sonora de la MATS es amplia y se ha propagado por varios países suramericanos (Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Bolivia, Argentina), europeos (Francia, Holanda, España) y asiáticos (Japón). Esta situación sumada a la difusión que ha tenido a

través de medios de comunicación, ha permitido que hoy en día esta música tenga aceptación y genere gran interés entre la sociedad.

Una de las causas determinantes de la propagación de la MATS en distintas partes del mundo es la migración de comunidades andinas especialmente de Perú, Chile y Bolivia las cuales han tenido que salir de sus países de origen en búsqueda de mejores oportunidades sociales. Estas comunidades han dado a conocer su cultura ancestral y musical en lugares a los que han llegado en calidad de inmigrantes, lo cual ha hecho que las prácticas musicales andinas suramericanas se adapten al contexto globalizado y a las nuevas problemáticas que surgen en el proceso de resignificación de antiguas tradiciones (Podhajcer, 2012).

En este sentido, en los últimos años, en Bogotá han surgido diversas propuestas de prácticas de MATS, realizadas por los denominados grupos andinos, los cuales se han encargado de difundir este género musical. Como evidencia de esta situación, Juanita Restrepo Díaz realizó una entrevista a uno de los grupos de MATS más reconocidos de la ciudad de Bogotá, la agrupación *Walka*. En esta entrevista, se describe cómo la MATS ha empezado a tener una amplia difusión en la ciudad; también se plantea cómo el fenómeno de esta música ha despertado el interés de muchos oyentes en la ciudad debido a su difusión a través de diversos medios (conciertos distritales, presentaciones públicas y privadas en distintos lugares de la ciudad, presentaciones artísticas en peñas). En la entrevista se afirma que ha sido la migración de comunidades *Kichwa* a la ciudad, lo que ha permitido dar a conocer todas estas tradiciones musicales andinas, presentando los ritmos tradicionales andinos que interpretan. La agrupación *Walka* concluye que la MATS ha pasado por un proceso de desterritorialización, lo cual ha permitido que tenga gran acogida en el ámbito urbano y ha generado un movimiento de la MATS en la ciudad (Restrepo, 2009).

#### 4.7 El grupo de MATS

Miranda (2003) refiere que el grupo de MATS es una agrupación musical que interpreta temas musicales representativos de los ritmos tradicionales. Está conformado por cinco o seis personas; este número de integrantes es el más común, sin embargo existen agrupaciones que tienen más o menos integrantes; a nivel organológico, un grupo de MATS tiene entre su formato instrumental tradicional instrumentos de viento (*quena, quenacho, zampoña, toyo, zanja, malta, chili, rondador, antara*), cuerda (*charango, guitarra, mandolina, bajo*) y percusión (*bombo wankara o leguero, las charjchas o sonajero, el palo de lluvia, el reque*). También Miranda menciona que por lo general este grupo está organizado de la siguiente manera: dos integrantes interpretan los vientos, tres integrantes interpretan instrumentos de cuerda y otro integrante interpreta los instrumentos de percusión y los ritmos tradicionales más comúnmente interpretados por estos grupos son *el huayno, sanjuanito, saya, tinku, taquirari, cueca, morenada, chuntunqui, trote*. Cada uno de estos ritmos pertenece a la música tradicional de algún país andino: Bolivia, Perú, Ecuador y Chile. (Miranda Y. P., 2003)

El origen de los grupos de MATS, se remonta a la aparición de agrupaciones denominadas *tropas*: “La tropa es un conjunto musical que está conformado por instrumentos de la misma familia. La tropa más común es la de los *sikuris* la cual tiene como instrumento base los *sikus*” (Montoya, 1992). En este tipo de agrupación folclórica prima la interpretación musical colectiva, tradicional y autóctona en la que surgen técnicas interpretativas como el *sikureo o trezado melódico*. Montoya (1992) también afirma que luego de las tropas, surgen grupos andinos denominados *pandillas*, los cuales tienen un contexto más criollo en el que la música tradicional no es autóctona sino mestiza, es decir que los rasgos musicales tienen influencias exteriores ajenas a la cultura tradicional autóctona. Las *pandillas* son agrupaciones conformadas por instrumentos como las *quenas, sikus, charango, guitarra y bombo*.



Por otro lado, Fernando Ríos (2008) afirma que los grupos andinos populares surgen a partir del movimiento denominado *la nueva canción*, que se originó en Chile a mediados de 1960. Al respecto menciona: los grupos andinos de este movimiento fueron relacionados con la corriente política de izquierda, determinando el exilio de los mismos a otros lugares del mundo, especialmente a países Europeos. Este hecho hizo que los grupos exiliados, empezaran a difundir la MATS a nivel internacional. Las primeras agrupaciones que fueron consideradas como grupos andinos populares fueron *Quillapayun*, *Inti Illimany*, *Los Incas*, *Urubamba*, entre otros. Ríos afirma que la desterritorialización de la MATS, hizo que empezara a ser más conocida en distintas partes del mundo, inicialmente en Europa y particularmente en Francia; a partir de esta migración cultural, varios europeos empezaron a interesarse por conocer, interpretar y difundir este tipo de música; de esta forma, la música andina popular suramericana empezó a ser vista como un reflejo cultural del desarrollo y progreso de las comunidades en América Latina<sup>12</sup>(Ríos, 2008).

Por último, Adil Podhajcer, establece aspectos fundamentales que inciden en las prácticas musicales de los conjuntos de MATS: el andino comunitario; el imaginario andino; dinámicas de las prácticas musicales; caracterización de la práctica musical y la identidad andina suramericana. Según el autor, el *andino comunitario* corresponde al hombre que manifiesta y comparte en una comunidad sentimientos, emociones y creencias mediante su práctica musical. El *imaginario andino* corresponde a las tensiones que se generan y vehiculizan de distinta forma desde lo religioso (prácticas andinas ancestrales y rituales) y lo político (prácticas de grupos andinos que incorporan en su música un contenido social en sus canciones). En cuanto a las *dinámicas de las prácticas musicales*, se refiere a cómo la MATS ha sufrido transformaciones o cambios por cuenta de la globalización, lo cual ha influido el modo en que percibe la música el músico andino que por ende ha tenido que adaptarse a ese contexto globalizado, resignificando y reelaborando antiguas tradiciones musicales.

---

<sup>12</sup> El autor afirma que la MATS fue conocida y valorada en Europa gracias a la divulgación y comercialización que tuvo entre el mercado musical. La música andina suramericana empezó a ser vista en Europa como un producto exótico cosmopolita. Cosmopolita en el sentido que es un producto cultural que trasciende de lo local a lo global, debido entre otras cosas a su difusión por medios masivos de comunicación. (Ríos, 2008)

Podhajcer también menciona que la caracterización de la práctica musical se relaciona con el modo de ejecución instrumental, con las presentaciones artísticas que recrean distintos valores andinos, con el planteamiento sobre cómo en las prácticas de los conjuntos andinos se observa un interés por generar estrechos vínculos entre la música, las emociones que genera y los valores y creencias que los sustentan. Por último, la *identidad andina* suramericana está relacionada con sus prácticas musicales, las cuales, antes que simbolizar o reflejar de manera totalizadora el mundo andino, se conforman como representaciones tradicionales reflexivas de los procesos que conducen a la invención de nuevos rumbos e identidades para los músicos de dichos países. (Podhajcer, 2012)

#### **4.8 Los métodos de enseñanza de instrumentos tradicionales andinos**

Para el aprendizaje de la MATS se han diseñado diversos métodos para aprender a interpretar instrumentos como el charango, la quena, la zampoña, la guitarra y el bombo. En cada uno de estos métodos, se realiza una caracterización global del instrumento y se presentan actividades concretas relacionadas con conceptos básicos de la música, recursos técnicos e interpretación del repertorio. Los métodos que se mencionan a continuación son, de acuerdo con mi experiencia, algunos de los referentes más importantes en el medio andino para el aprendizaje de los instrumentos tradicionales. Mediante la siguiente tabla se presentan los aspectos más relevantes de dichos métodos:

Tabla 1

*Caracterización de métodos para instrumentos tradicionales andinos suramericanos*

METODOS	AUTOR	TEMATICAS GENERALES	PROPUESTA DE ACTIVIDADES MUSICALES	REPERTORIO
<b>Quena</b>	Ernesto Cavour (1971)  Raymond Thevenot (1984)	Antecedentes y descripción, Posición de embocadura y digitación, tabla cromática, escalas, el pentagrama.  Primer sonido, posición, técnica de respiración, posición y digitación de mano derecha e izquierda, sonido ligado, técnica de vibrato, figuración rítmica, compás, alteraciones, construcción de escalas, conformación de acordes, funciones armónicas básicas, armaduras, símbolos de expresión en el pentagrama. Cada una de las temáticas es presentada de manera didáctica con apoyo de imágenes (gráficos de posición, embocadura, digitación) y también partitura utilizando notación musical convencional.	Estudios sobre escalas, estudios de octavas, ejercicios de sonido sostenido, lectura melódica en pentagrama.  Estudio de escalas de manera progresiva, estudio de arpeggios progresivos, estudios en segunda y tercera octava, ejercicios técnicos de notas ligadas y atacadas, ejercicios para adquirir velocidad en la digitación con saltos.	Melodías tradicionales en ritmo de: Yarabí, tonada, danza incaica, taquirari, chuntunqui, cueca, bailecito y huayno.  Piezas de ritmos tradicionales: Huayno, cueca, taquirari, bailecito
<b>Zampoña</b>	Ernesto Cavour (1974)  Américo Valencia  Jorge Balanzino (2012)	Historia, características físicas, clases de zampoña, sistemas de notación no convencional.  Bipolaridad en el siku, descripción y formas, grupos de sikus según registro, el sistema de notación pre-pentagráfica y cifrada	Ejercicios de sikureo, estudios de escalas, ejercicios técnicos, ejercicios de lectura.  Ejercicios de ubicación, posición para la técnica bipolar, ejercicios de diálogo musical, ejercicios de respiración, ejercicios de producción del sonido, ejercicios de lectura  Ejercicios de lectura de melodías con cifrado alternativo	Melodías en ritmo tradicional de sikuri, tinku, carnaval  Melodías en ritmo tradicional de Italaque, huayno sikuri, tinku  Repertorio típico de sikuri: ritmos Khantu, italaque

		La construcción de la zampoña, Sistema de notación,		
<b>Charango</b>	Ernesto Cavour (1974)  Rolando Goldman (2001)	Técnicas interpretativas, afinación, posición, aspectos del pentagrama, acordes, estructuras rítmicas de ritmos tradicionales: rasgueos.  Historia del charango; afinación; acordes: mayores, menores, dominantes, disminuidos y semi-disminuidos; el pentagrama, figuración rítmica, compás, métricas características de la música tradicional suramericana, intervalos, alteraciones, armaduras, tipos de escalas (mayor, menor, pentatónica), conformación de acordes.	Ejercicios de lectura melódica y armónica en el pentagrama, ejercicios técnicos para la mano derecha: El floreo y rasgueo, lectura de signos que describen técnicas interpretativas. (apoyo con grabación de audio)  Digitación de 160 posiciones de acordes, digitación de escalas sobre diapasón (mayores, menores, pentatónicas), trasposición de escalas, escalas por pares (pulsación de dos notas simultaneas), ejercicios de arpeggios, ejercicios de rasgueo para ritmos tradicionales: Huayno, bailecito, chacarera, zamba, cueca, taquirari, kahalampeado, lectura en pentagrama y tablatura (apoyo con grabación de audio)	Temas con ritmo tradicional de huayno, bailecito, carnaval, cueca y taquirari.  30 transcripciones de obras del repertorio tradicional de Argentina y América Latina
<b>Guitarra</b>	Luis Salazar Mejía, Bladimir Luizar Rojas (1987)  Ernesto Cavour (1975)	La guitarra andina solista, posición correcta, nomenclatura para dedos, ubicación de notas sobre pentagrama.  Descripción, afinación, modos de acordes, signos complementarios, Al final del método se presentan algunas transcripciones para guitarra andina solista con notación tradicional (partitura).	Presentación inicial de estudios sencillos, ejercicios de arrastre y ligadura característicos en la interpretación del huayno, presentación de ejercicios técnicos, estudios y obras con nomenclatura tradicional.  Estudios en hexagrama (tablatura).	Partituras de obras para guitarra andina solista con digitación (ritmos tradicionales predominantes el huayno, taquirari, cueca, bailecito, entre otros)  Transcripción en tablatura de varias melodías tradicionales andinas en ritmo tradicional de huayno, morenada, cueca, y bailecito. Cada transcripción muestra el ritmo tradicional de la melodía, los acordes que se utiliza para su acompañamiento

				armónico y la ubicación melódica en los trastes.
<b>Bombo</b>	Felipe Lara (1977)	Origen y construcción del instrumento, posición y tipos de golpes tanto en parche como en aros, notación para comprender duraciones rítmicas, bases rítmicas en bombo para diversos ritmos tradicionales: el huayno, saya, bailecito, zamba argentina, cueca, chacarera, conceptos de términos musicales, localización geográfica de ritmos,	Ejercicios sobre matrices rítmicas tradicionales andinas, lectura de notación escrita no convencional	Se presenta repertorio tradicional andino con ritmos tradicionales de huayno, bailecito, zamba, cueca, chacarera.

#### 4.9 Proceso de traducción del saber

Uno de los aspectos centrales de esta investigación es poder evidenciar cómo las lógicas de apropiación que están presentes en el aprendizaje informal, formal o no formal, pasan por un proceso de traducción entre los contextos. Las formas de aprender parecen modificarse entre los distintos ámbitos, encajando de manera apropiada en el nuevo contexto de aprendizaje. En igual sentido, el saber transmitido también está sujeto a ciertas transformaciones. En otras palabras, a lo largo de este proceso de traducción las formas de transmisión cambian, y la música misma se transforma en alguna medida. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante abordar la temática de traducción.

En su libro *Una epistemología del sur la reinención del conocimiento y la emancipación social*, el autor Boaventura De Sousa establece conceptos claves en torno al asunto de la traducción cultural. La traducción hace visibles las iniciativas y movimientos alternativos que fomentan el crecimiento de los conocimientos y saberes de las culturas. De este modo, los procesos de traducción rescatan el potencial de aquellas experiencias sociales que generan conocimiento y que en algún momento han sido excluidas de los sistemas de transmisión de saberes como la escuela y la universidad (De Sousa, 2009).

De Sousa plantea que dichas experiencias pueden estar disponibles o pueden ser posibles. La unión de estos dos tipos de experiencias (movimientos que fomentan el conocimiento y los saberes de las culturas) amplía la realidad del conocimiento creíble. En el trabajo de traducción se hallan relaciones entre dos experiencias, se incide tanto en los saberes como en las prácticas y sus agentes, se identifican preocupaciones comunes y se proporcionan respuestas. Según el autor, existen varios tipos de trabajo de traducción: La *traducción hermenéutica diatópica* une dos perspectivas o planteamientos diferentes o contrastantes. En este sentido el autor menciona que una experiencia es incompleta y puede ser enriquecida a partir de su confrontación con otras experiencias; las carencias detectadas en una experiencia son las que motivan el proceso de traducción (De Sousa, 2009).

Por otro lado, *la traducción de prácticas sociales y agentes* centran su atención en el conocimiento y prácticas propias del saber, incide en los saberes aplicados transformados en prácticas; en este tipo de traducción se traducen formas de organización y objetivos de acción y se tratan de articular a otro tipo de experiencias. Adicionalmente, el autor plantea que en el proceso de traducción se debe definir un qué, un entre qué, un cuándo, un quién y un cómo traducir. (De Sousa, 2009)

De acuerdo a los postulados de De Sousa, en primera instancia el proceso de traducción se relaciona con el desplazamiento del saber de un lugar a otro. De esta manera, un saber o un saber hacer, se desarraiga de un sistema y se pone a disposición, en otro entorno, siendo susceptible a cambios. El saber se acopla a las condiciones y prácticas comunes del nuevo entorno para que pueda ser apropiado. En segunda instancia, la traducción puede transformar las formas de organización de las prácticas del saber que se pretenden apropiar en un entorno.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, en primer lugar, dentro de la presente investigación es muy importante lograr evidenciar los procesos de traducción del saber que se presentan en las prácticas musicales de los tres grupos estudiados que pertenecen al

contexto de aprendizaje informal, no formal y formal. De esta manera, se establece cómo se acoplan las lógicas de apropiación de la MATS, al ser trasladadas de un contexto a otro . Con relación a la pregunta ¿Qué saberes se traducen?, es importante evidenciar cómo se acoplan estas lógicas de apropiación (formas de aprender y hacer), teniendo en cuenta el contexto donde se esté dando el aprendizaje (informal, no formal o formal). Un ejemplo de esta traducción es cuando la música pasa de ser transmitida ante todo por imitación (contexto informal) a ser transmitida a través de la partitura.

En segundo lugar, es importante poder evidenciar los procesos de traducción particulares que se dan en cuanto a las estéticas musicales (no solamente son transformadas las formas en que se aprende sino también la música que se aprende). En este sentido, la traducción, entonces, no acontece solamente a nivel de las lógicas de apropiación sino también a nivel de la estética musical. Con relación a lo anterior, pareciera que el hecho mismo de que la MATS sea aprendida en un contexto formal le imprime de manera natural toda una carga estética más propia del mundo académico que del mundo tradicional. A manera de ejemplo, se podría mencionar la aparición de ciertos componentes armónicos como acordes con notas agregadas en ámbitos alejados de un contexto informal y muy tradicional de la MATS.

A manera de cierre de este capítulo, es importante mencionar que los temas abordados en el presente marco teórico fueron de vital importancia, ya que ayudaron a delimitar el objeto de estudio que corresponde a las lógicas de apropiación de la MATS en los contextos de aprendizaje informal, no formal o formal. De esta manera, se plantean temáticas que se tuvieron en cuenta en la caracterización de dichas lógicas de apropiación. A continuación, se menciona el proceso metodológico que se llevó a cabo, para lograr obtener los datos y resultados del estudio.

## 5. Metodología

Esta investigación tuvo un enfoque metodológico cualitativo, recurriendo a la etnografía como método investigativo para recolectar datos relacionados con las lógicas de apropiación de los grupos andinos que pertenecen a contextos de aprendizaje informal, no formal o formal. El análisis fue de tipo temático. Según Viginia Braun y Victoria Clarke citada por (Barrera, Tonon, & Alvarado Salgado, 2012), “el análisis temático es definido como un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del fenómeno en estudio”. Este tipo de análisis permitió la emergencia de conceptos, categorías y temas a lo largo del proceso en el marco de los objetivos específicos planteados por el estudio.

Mediante este enfoque metodológico y de análisis se hallaron estructuras conceptuales significativas en cuanto a las lógicas de apropiación que se generan en cada una de las muestras seleccionadas para la investigación. Las fases generales fueron: Selección de muestras, proceso de recolección, transcripción y análisis de datos, redacción de informe de resultados, elaboración de índice de temáticas y estrategias pedagógicas para la iniciación del aprendizaje en la zampoña, redacción de conclusiones e informe final completo. Para el desarrollo metodológico de esta investigación, se tuvieron en cuenta dos categorías importantes, las cuales delimitaron las lógicas de apropiación encontradas: los contenidos, que corresponden a los saberes y las formas de transmisión. En cuanto a las muestras se seleccionó un grupo representativo de cada uno de los tipos de aprendizaje musical: formal, no formal e informal. Los Instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la observación participante, no participante y la entrevista.

Durante el proceso de recolección de datos, aplicando el método etnográfico, se realizó una experiencia vivencial de la situación, teniendo en cuenta unos actores, un lugar, un



tiempo y unas acciones (Hammersley & Atkinson, 1994)<sup>13</sup>. Luego de obtener otros datos mediante la aplicación de entrevistas, se realizó el correspondiente análisis utilizando métodos propios del análisis etnográfico (Sampieri, 2006). Los resultados de los análisis fueron tenidos en cuenta como insumo para diseñar un índice de temáticas y estrategias pedagógicas preliminares para la iniciación del aprendizaje de la zampoña.

## 5.1 Muestra

En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es determinante pues el interés no es generalizar resultados de estudio a una población más amplia, lo que se busca en la indagación cualitativa es que los conceptos teóricos hallados tengan gran desarrollo y profundidad (Sampieri, 2006). Este postulado concuerda con otras posturas en las que se menciona que en los estudios etnográficos no se pretende generalizar la teoría obtenida. De acuerdo a lo anterior, la presente investigación toma como muestra grupos y músicos que ejercen la práctica de la MATS y que tienen unas lógicas de apropiación particulares en las cuales se centra el interés investigativo. La teoría generada en la investigación no generalizará que todos los grupos aprenden de cierta forma la MATS (no se utiliza para representar población), sino que se extraen elementos y rasgos emergentes en los tres ámbitos de aprendizaje estudiados (formal; no formal e informal), que pueden ser significativos.

Teniendo en cuenta que en la investigación etnográfica la unidad de análisis puede corresponder a un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros (Sampieri, 2006), la presente investigación opta por escoger dos tipos unidades de análisis: Grupos y músicos. En cuanto a las unidades de análisis de grupos, se seleccionaron tres agrupaciones representativas de cada contexto de aprendizaje: el grupo de MATS *Kallpa Llajta* del contexto informal, la *Comunidad Zampoñas Urbanas* del contexto no formal, y el grupo de

---

<sup>13</sup> Este planteamiento basado en (Hammersley & Atkinson, 1994), fue propuesto por el Maestro Carlos Miñana Blasco en el marco del seminario de etnografía de la Maestría En Música llevado a cabo en las instalaciones de la Pontificia Universidad Javeriana.

MATS de la academia *Luis A. Calvo* del contexto formal. En cuanto a los músicos, se seleccionaron dos personas (Director e integrante) pertenecientes a los grupos seleccionados. Dentro de la selección de las unidades de análisis, también se quiso tener en cuenta la experiencia pedagógica que desarrolla el Liceo Nuevo Chile, sin embargo, aunque se realizaron las labores de acercamiento para lograr el acceso, no fue posible obtener una respuesta positiva que permitiera la investigación.

La selección de estas unidades de análisis corresponde a una *muestra no probabilística* (Sampieri, 2006) ya que son casos de gran interés para la investigación porque cada grupo y músico ha tenido una gran trayectoria artística dentro del medio de la MATS de la ciudad. A continuación se mencionan criterios favorables que tienen cada una de las unidades de análisis seleccionadas para esta investigación. (Sampieri, 2006):

*Grupo de MATS Kallpa Llajta:* Para la investigación es de vital importancia poder realizar la observación de un grupo que haya realizado su proceso de aprendizaje musical de manera informal. Este grupo tiene una amplia trayectoria y reconocimiento en el medio. Han sido ganadores de varias convocatorias a nivel distrital y nacional, tienen una producción discográfica y actualmente mantienen una actividad artística constante realizando presentaciones en diferentes lugares a nivel distrital y nacional. Además, todos sus integrantes son oriundos de Pasto e Ipiiales, donde han aprendido la MATS por tradición oral. Este grupo mostró la mayor disponibilidad frente a la investigación (Facilidad de acceso).

*Comunidad Zampoñas Urbanas:* Esta agrupación que pertenece al contexto de aprendizaje no formal, ofrece gran riqueza, profundidad y calidad de información ya que sus prácticas musicales se centran en la interpretación de la MATS en el formato de *tropa sikuri*. Con este grupo realicé un trabajo de campo intensivo mediante la observación participante, lo cual permitió conocer las lógicas de apropiación que rodean la práctica comunitaria del *sikuri*.

*Grupo de MATS* de la academia de música *Luis A. Calvo*: Este grupo, que se desarrolla en el contexto de aprendizaje formal, ha tenido gran reconocimiento en el medio por su alta calidad interpretativa. Su producción musical incluye aspectos propios de la academia lo cual resulta pertinente para tener en cuenta en esta investigación. El grupo es dirigido por la maestra Tatiana Naranjo quien es una reconocida intérprete de esta música a nivel nacional e internacional (Charanguista, arreglista y compositora).

También es importante aclarar que las unidades de análisis fueron seleccionadas como muestras a criterio, ya que se hace su selección partiendo de parámetros y criterios vinculados a las necesidades de la investigación (Cerde, 1991). A continuación se mencionan los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de las muestras:

- Cada unidad de análisis correspondía a un contexto de aprendizaje musical específico: Informal, no formal y formal.
- Cada grupo debía tener una amplia trayectoria en el medio.
- Cada grupo debía tener actividad musical constante.
- Cada grupo debía ser ganador de alguna convocatoria o festival a nivel local, distrital o nacional.

## **5.2 Instrumentos**

Esta investigación recurrió a dos instrumentos de recolección de datos: La observación y la entrevista (Cerde, 1991).

En cuanto a la observación se hizo de manera participante y no participante. La observación participante se realizó con la *Comunidad de Zampoñas Urbanas*: Al respecto, ingresé a la comunidad como un nuevo integrante para aprender las prácticas musicales que se suscitan al interior y al mismo tiempo para describir rigurosamente todas las situaciones que se generaron en el lugar de trabajo de campo (Con este grupo se realizaron diez sesiones de observación participante). Con el grupo de la academia de música *Luis A. Calvo* y el grupo

*Kallpa Llajta* se realizó una observación no participante en la que se establecieron las conductas, comportamientos y actos que caracterizan sus lógicas de apropiación (en tres sesiones de observación no participante).

Al llevar a cabo estos dos tipos de observación, se logró establecer aspectos claves que caracterizan las actividades y sobre todo los procesos de aprendizaje que acontecen en los grupos estudiados: Quiénes, cuántos, donde, cuándo, características generales, formas de inclusión, hechos relevantes, lenguaje utilizado, comportamientos repetitivos, actividades, recursos, participación, interacción, producción musical y apropiación de valores. También, mediante la observación de los tres grupos, se identificaron procesos que caracterizan el aprendizaje de la zampoña así como los contextos sociales y musicales que enmarcan su transmisión. Para registrar y almacenar la información obtenida de las observaciones se recurrió al uso de un diario y notas de campo y se grabó en video cada una de las sesiones.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Cerde, 1991) las cuales contenían cuestionarios con preguntas previamente formuladas y abiertas, sobre aspectos relevantes de las lógicas de apropiación: Qué están tocando, cómo están aprendiendo, cómo abordan las piezas, cómo realizan la práctica en el instrumento, qué ejercicios realizan, qué mediaciones utilizan, cuál es el contexto social en el que el grupo realiza sus actividades musicales y cómo se trabaja en el grupo. Para la formulación de las preguntas se tuvo en cuenta los estudios etnográficos realizados por la Dr. Janice Waldron (Waldron, 2007) y la Dr. Lucy Green (Green, 2002) los cuales abordan la temática de cómo aprenden los músicos en contextos informales. De este modo, las preguntas tenían temáticas predominantes en cuanto al aprendizaje musical (cómo, cuándo, qué, quienes, dónde). Los cuestionarios de las entrevistas abarcaron preguntas de hecho, acción, hipotéticas, introductorias, y de orientación.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> La pregunta de *hecho* se relaciona con aspectos concretos, fáciles de comprobar y precisar; la de *acción* se relaciona con acciones realizadas por la persona o grupo; la *hipotética* busca indagar sobre lo que un individuo eventualmente haría en determinada circunstancia; la *introductorias* no tiene fin informativo, simplemente pretende crear ambiente afectivo y ganar confianza; la de *orientación* determina la dirección o posición de tema para dirigirla a un fin (Cerde, 1991).

Para la investigación se elaboró un primer diseño de entrevista el cual fue piloteado con un integrante de la Comunidad de Zampoñas Urbanas y un músico del grupo andino *Aconcagua*. Dicho pilotaje permitió evidenciar algunos aciertos y falencias en la formulación de las preguntas. Esto hizo que se replantearan algunas preguntas y también que fueran ordenadas según unas temáticas particulares: *Sensibilidad, contexto social, formación, desempeño individual, desempeño grupal*.

A partir del pilotaje, se decidió que era necesario diseñar dos tipos de entrevista: una dirigida a los directores de los grupos y otra dirigida a los estudiantes o participantes. De la entrevista dirigida a los directores de grupo se obtuvo información respecto a aspectos importantes que caracterizan la interpretación de la MATS y los procesos metodológicos que han implementado para su enseñanza. En este mismo sentido, también fue importante recoger sus perspectivas respecto a la proyección del aprendizaje de esta música en diferentes contextos.

Por otro lado, por parte de los estudiantes o integrantes se obtuvo información sobre los saberes aprendidos durante su incursión en el grupo, y cómo éstos han determinado su formación musical integral. Las entrevistas fueron realizadas a los estudiantes que llevaban más tiempo vinculados con el grupo, con el fin de obtener información de personas que tuvieran una amplia experiencia de participación. En este sentido, para la investigación fue muy importante conocer los procesos en cuanto al inicio, desarrollo y actualidad del proyecto artístico del grupo, por lo tanto, aquellos estudiantes que llevaban mayor tiempo de permanencia, brindaron mejor información al respecto.

Por otro lado, el trabajo de campo se realizó en los sitios, días y horas de ensayo de los grupos. A continuación se estipula las jornadas de trabajo de campo.

Tabla 2

*Trabajo de campo*

<b>GRUPO</b>	<b>LUGAR</b>	<b>DIA</b>	<b>HORA</b>
Comunidad Zampoñas Urbanas	Parque Villa Mayor	Sábados	3:00 pm a 5:00 pm
		Domingos	10:00 am a 12:00pm
Grupo Luis A. Calvo	Academia Luis A. Calvo	Martes y Viernes	7:00 pm a 9:00 pm
Grupo Kallpa Llajta	Aparta-estudios Universidad Nacional	Sábados	3:00 pm a 5:00 pm

A continuación se presenta un cuadro que resume las fuentes de información:

*Tipo De Muestra:* No Probabilística.

Este tipo de muestra permite que el investigador escoja los casos que le interesan y que le ofrecen una recolección de datos y análisis pertinente según a criterio o juicio personal. Las razones de escogencia de esta muestra se basan en las características de la investigación (Sampieri 2006).

Tabla 3

*Fuentes de información*

UNIDAD DE ANALISIS	CONTEXTO DE APRENDIAZAJE	INSTRUMENTOS	No. Observaciones	ENTREVISTAS
<b>Grupo Kallpa Llajta</b>	Informal	observación no participante (Notas de diario). Entrevistas.  Registro: video y audio.	3	2
<b>Comunidad Zampoñas Urbanas</b>	No formal	Observación participante (Notas de campo). Entrevistas  Registro: Video y audio	10	2
<b>Grupo de la academia de música Luis A. Calvo.</b>	Formal	Observación no participante (notas de diario). Entrevistas  Registro: video y audio	3	2

Por último, respecto a las unidades de análisis que corresponden a los músicos (directores y estudiantes) se les presentó un formato de consentimiento informado para que autorizaran su participación y la utilización de la información recolectada en la investigación. Además se solicitó visto bueno a los entrevistados sobre las transcripciones realizadas, para asegurarse de que sus comentarios y percepciones han sido debidamente transcritos (En los anexos se encuentra el formato en blanco del consentimiento informado).

### 5.3 Proceso Metodológico

Ya que la investigación recurrió a la etnografía como método para recolectar y analizar los datos (Sampieri, Metodología De La Investigación, 2006), a continuación se establecen algunos parámetros conceptuales al respecto. Hugo Cerda plantea que la etnografía se define

como la disciplina que estudia y describe las formas de vida de determinados grupos sociales y se relaciona con procesos de observación y descripción densa (Cerde, 1991). En este mismo sentido, Sampieri plantea que los diseños etnográficos pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades y que este proceso implica la descripción e interpretación profunda de un grupo o sistema social (Sampieri, 2006).

Vinculando los anteriores planteamientos con la presente investigación, mediante la aplicación del método etnográfico, se pretendió describir y analizar las lógicas de apropiación que se generan en las prácticas musicales de grupos de MATS. También se tuvo en cuenta que algunas de las situaciones o acciones particulares y comunes que se generaron en las prácticas musicales de las muestras fueron denominadas como un hecho extraño (extrañamiento) que debió ser analizado e interpretado, relacionándolo con el contexto del aprendizaje musical (Cerde, 1991).

Teniendo en cuenta los postulados de Cerde (1991) y Sampieri (2006) la investigación realizó un estudio micro etnográfico que se centró en un aspecto concreto que correspondía a las lógicas de apropiación o formas de aprender en grupos de MATS. La recolección de datos se realizó sin aplicar hipótesis pero sí hubo un planteamiento preliminar de categorías, ya que se pretendía construir la teoría durante el proceso investigativo. De este modo, se plantearon dos categorías generales que orientaron el desarrollo de la investigación: contenidos y formas de transmisión. Estas categorías emergieron del marco teórico, en el que se abordó la concepción de las lógicas de apropiación. Las otras categorías presentadas en los resultados emergieron a partir del análisis de datos. En el desarrollo de este estudio micro etnográfico, se tuvieron en cuenta las fases planteadas por *Jordi Raventós Freixa* (2013) y Sampieri (2006):



*Preparación:* Periodo previo al trabajo de campo cuando se determinaron cuestiones relacionadas a las lógicas de apropiación en el marco teórico: formas y contextos de aprendizaje musical. En este mismo sentido se plantearon preguntas y se definió el contexto de la investigación que en este caso fue la práctica musical de grupos andinos. Teniendo en cuenta que la investigación estuvo inmersa en el contexto mencionado, se realizó la selección de las muestras que correspondían a grupos que realizan la práctica de la MATS. Se hizo la selección de estos grupos teniendo en cuenta que fueran representativos de los contextos de aprendizaje musical formal, no formal e informal.

*Contacto y selección de instrumentos de recolección:* Se estableció contacto previo con los grupos seleccionados de muestra para negociar el acceso y poder llevar a cabo el trabajo de campo. En este sentido se contactó a los directores de los grupos para comentar la propuesta y obtener el acceso. En esta fase también se tomó la decisión de implementar la observación participante, no participante y la entrevista semiestructurada como estrategias de recolección de información y se escogió el diario de campo, notas de campo y la grabación de video y audio como recursos para registrar y almacenar la información.

*Trabajo de campo:* El trabajo de campo corresponde a lo que se hizo durante el periodo de contacto con los grupos seleccionados en el que se realizaron las observaciones participantes y no participantes según la unidad de análisis. También se hicieron entrevistas y a la vez se registró la información, utilizando notas de campo y grabaciones de video y audio (Freixa, 2013). Se asistió a las sesiones de ensayo de los grupos seleccionados como muestra para poder realizar las observaciones, las entrevistas y los registros de información correspondientes. A Cada observación y entrevista se le realizó su correspondiente transcripción (Herramienta fundamental para el análisis de los datos).

*Análisis y redacción del informe final:* Luego de realizar la recolección de datos, se realizó el análisis riguroso de la información. Dicho análisis se basó en parámetros establecidos en

el análisis temático. De esta forma, en primer lugar se elaboró la transcripción de todos los datos recolectados. Luego se procedió a realizar la codificación, estableciendo, en primera medida, unidades de significado<sup>15</sup>, posteriormente las categorías y sus interrelaciones y por último la emergencia de temas que agrupan dichas categorías (Barrera, Tonon, & Alvarado Salgado, 2012). Para este proceso de análisis se recurrió al uso del software de análisis de investigaciones cualitativas llamado *Nvivo*. Luego de realizar el análisis, se procedió a la elaboración del reporte de resultados los cuales se presentan a continuación.

---

<sup>15</sup> Las unidades de significado corresponden a segmentos que se encuentran en las transcripciones de los datos recolectados. El investigador analiza el segmento y determina su significado. (Sampieri, 2006)

## 6. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, basados en el análisis riguroso de las lógicas de apropiación de los grupos de MATS estudiados que han tenido su aprendizaje musical en el contexto informal, no formal y formal. Como producto del análisis se establecen las siguientes categorías globales: Formas de transmisión, contenidos y procesos de traducción. En cada una de ellas hay subcategorías que caracterizan la categoría global. Cada una de estas categorías emergió de manera transversal en los tres grupos que pertenecen a los contextos de aprendizaje musical estudiados: formal, no formal e informal. De este modo, en este capítulo se presentan similitudes y diferencias entre las categorías según el grupo estudiado, se visibilizan procesos de traducción donde las lógicas de apropiación son acopladas según el contexto de aprendizaje y se presentan algunas percepciones de los propios intérpretes en conexión con las categorías desarrolladas<sup>16</sup>.

### 6.1 Formas de transmisión

La categoría global de formas de transmisión corresponde a las formas como se transmite el saber de la MATS. Para tal fin, se describen procesos de aprendizaje y enseñanza de los intérpretes estudiados, teniendo en cuenta que aprendizaje corresponde a la adquisición de conocimientos y habilidades mediante una experiencia y que la enseñanza implica una serie de acciones didácticas conjuntas entre un docente y un estudiante (Sensevy, 2007). De este modo, se presentan categorías halladas en los tres grupos que pertenecen a los contextos de aprendizaje informal, no formal y formal: El proceso de enculturación, la contextualización, la práctica colectiva, los referentes, la exploración, las acciones conjuntas, el proceso de copiado, la explicación verbal y gestual, la propuesta corporal, el aprendizaje entre pares y grupal, la integralidad, el proceso creativo, los recursos y relación de formas de transmisión

---

<sup>16</sup> Para la citación de entrevistas, se utilizaron los siguientes nombres seudónimos (Juan, Carlos, José, Andrés, Claudia y Pablo)

de la MATS con la teoría disponible: cómo aprenden los músicos populares (Green, 2002); las lógicas de apropiación en las músicas tradicionales (Ochoa & Convers, 2008).

### **6.1.1 El proceso de enculturación musical**

La enculturación comprendida como la adquisición espontánea de destrezas y conocimientos musicales durante la niñez proporcionadas por la cultura (Sloboda, 1985) y por inmersión en la práctica diaria musical de un contexto social (Green, 2002), se torna como un punto de partida de aprendizaje recurrente para los músicos andinos estudiados. En el grupo del contexto informal se evidencian estos procesos de enculturación; los integrantes del grupo *Kallpa Llajta* manifiestan que desde su nacimiento estuvieron rodeados del entorno cultural de la MATS y que la audición y la práctica del género se han dado por tradición de generación en generación. En entrevista, José menciona:

*Yo entré en contacto con la música andina desde la casa, nací en Pasto Nariño, entonces, pues nací y crecí prácticamente escuchando música andina y a partir como de los once años, desde que entré a la secundaria empecé de lleno a integrar grupos de música andina y aprendí lo que es las zampoñas y otros instrumentos de viento. En Nariño y sobre todo en Pasto la música andina es algo muy fuerte, o sea, la música andina se escucha en todas partes, entonces desde pequeño me la pasaba escuchando a Kjarkas, Illapu y otras agrupaciones para ese tiempo muy reconocidas, y eso fue lo que me vinculó a la música andina.*

En este sentido, la familia y el contexto social cobran gran importancia en el proceso de enculturación ya que propician un entorno influyente a partir de sus prácticas musicales. En el caso del músico entrevistado, sus padres y hermanos crearon una atmósfera sonora permanente que le permitió adquirir conocimientos musicales de una manera casi inconsciente. De esta manera, fue aprendiendo melodías y escuchando los instrumentos propios del género que le provocaron día a día diversas sensaciones, emociones y motivaciones.

Según Sloboda, en los procesos de enculturación no hay instrucción explícita ya que el aprendizaje se da de manera inconsciente (Sloboda, 1985). Sin embargo, algunos de estos intérpretes desarrollaron un proceso posterior que lo podríamos llamar enculturación secundaria, que al inicio no fue estimulado propiamente por un docente, pero si por el gusto y la motivación personal. Estos intérpretes no tuvieron contacto inicial con la MATS en su niñez, pero si lo tuvieron en su etapa adolescente o adulta, donde asumieron una posición de inmersión para conocer una experiencia musical que no está desligada de un contexto cultural y que va de un ambiente tradicional a lo urbano.

De este modo, antes de aprender con un docente, estos músicos iniciaron su aprendizaje escuchando y observando referentes diariamente, durante mucho tiempo, lo cual amplió este proceso de enculturación secundaria. Luego, continuaron con su aprendizaje, que se fue direccionando hacía un contexto particular (aprendizaje no formal o formal). En este sentido, su guía o docente, le ofreció una serie de acciones de sensibilización, motivándolo aún más a la escucha y observación constante de referentes.

### **6.1.2 La contextualización**

Las prácticas musicales que desarrollan cada uno de los grupos son contextualizadas dentro del marco de la cosmovisión andina. De esta manera, se discuten temas relacionados con lo tradicional, lo ritual, lo colectivo y lo comunitario. En el grupo informal esta contextualización se realiza con base en la discusión en grupo donde cada integrante plantea opiniones al respecto y se establecen acuerdos o consensos grupales. En los grupos del contexto no formal y formal, el guía o docente es quien tiene la responsabilidad de contextualizar la práctica musical. En entrevista Juan menciona:

*Eh, si, dentro de la música andina lo que yo, o sea, llegan compañeros con muchos valores diferentes: religiosos, posiciones políticas religiosas muy diferentes, ehh sociales a nivel ya de política, política, de creencias, de extrema izquierda o extrema*

*derecha. Ehh, entonces en lo que nosotros más creemos, es como en el equilibrio, si.. En decirle: Hay otras formas de ver el mundo, hay muchas formas de ver el mundo en África, en América, aquí en nuestra América o en Europa; y lo que nosotros vamos a contarle, es que existe esto, ehh, no tiene que pensar como nosotros. Por eso es que Zampoñas Urbanas es un poco más amplio, no es, de que si Julio dice algo de esto, se tiene que cumplir, o si otro compañero guía, lo dice, no se negocia. Entonces es más como de contar, porque pensamos más es en el equilibrio, entonces queremos personas que, que sepan que tienen las mismas posibilidades para poder guiar una tropa, o sea que no siempre va a ser el mismo guía, sino que cualquiera de los que está allí puede aprender y superar a los profesores, que eso lo creemos, o sea, valoramos eso y que simplemente tenga ese equilibrio y tenga ese respeto, que aprendan a manejar eso, que aprendan a decir las cosas, que tenga también un pensamiento en cuidado con la tierra, porque, es la pachamama, y que aprendan también un poco mirar para arriba. Son cosas como exteriores, que a veces no creemos que sean tan exteriores porque bueno (...) la han separado y la idea de nosotros es juntarlas, de que todo se junte, o sea que todos los músicos tengan un poquito de conocimiento de lo que pasa en el exterior de las músicas.*

Teniendo en cuenta la cita anterior, para los músicos del contexto no formal, es muy importante conocer el contexto socio-cultural que rodea sus prácticas musicales. La música no puede estar desligada del pensamiento y formas de ver el mundo andino, por eso los instrumentos y los ritmos tienen un estrecho vínculo con lo social. Es el caso por ejemplo de la práctica de la zampoña, donde el instrumento como tal, es concebido desde el pensamiento de la dualidad andina, donde en muchos aspectos de la vida y el entorno hay dos polos opuestos, por eso tiene dos hileras, que se convergen o complementan para formar una unidad mediante el diálogo musical (*el sikureo*). En este sentido, Carlos menciona en entrevista:

*Sí, digamos, que si yo cojo un instrumento y me pongo a tocar solo algunas melodías, eh, no existe la otra parte, o sea, no existe la corresponsabilidad, o sea, no existe el*

*diálogo. La música comunitaria se hace de manera que se establece un diálogo con la persona, entonces hay un dar y un recibir y hay una reciprocidad y eso ya son valores que uno capta en la práctica a través de la música.*

De esta forma, en el grupo del contexto no formal se menciona que pensar en la MATS, es pensar en música comunitaria, música colectiva, música dialogada que es hecha por un grupo de personas iguales; nadie es más importante que el otro, todos son igual de valiosos dentro de la comunidad y todos pueden participar de la misma manera. De esta forma, los grupos andinos forman una comunión en la que se comparte tanto lo musical como lo extramusical, se establecen vínculos fuertes de amistad, compañerismo y hermandad.

Mediante el diálogo tanto musical como verbal se establece una democracia dentro del grupo donde cada integrante es libre de pensar y asumir el mundo a su manera. Sin embargo, al existir distintas posiciones al respecto, en el grupo se busca un equilibrio. El equilibrio mencionado por el maestro Julio Bonilla corresponde al consenso, al acuerdo grupal sobre la forma de ver el mundo. De este modo, la música no es vista como algo desligado del pensamiento social, por el contrario, está muy relacionada con el pensamiento del individuo y del colectivo.

### **6.1.3 La práctica colectiva**

Lo colectivo corresponde al aprendizaje que adquiere el intérprete mediante la práctica grupal. Se trata sin duda de uno de los componentes más fuertes de las prácticas observadas en los tres contextos. El aprendizaje no se adquiere únicamente de manera individual, también se adquiere mediante la interacción musical en grupo. De hecho, algunos de los entrevistados piensan que es la forma por excelencia de apropiación. En este sentido, José en entrevista menciona:

*Muchas veces uno aprende de forma individual, pero lo que es la música andina si tiene que aprenderse es en grupo, o sea, la música andina es eso, pues personalmente, pienso que la música andina es eso, es grupal.*

La práctica grupal va más allá de ser vista como una simple interpretación musical que se hace con otras personas, lo grupal está directamente relacionado con lo colectivo, con lo comunitario. Se aprende y se hace música pero necesariamente con los otros, no solo. La práctica grupal representa el compartir, es el poder dialogar, es el dar y recibir, al tiempo que brinda constante aprendizaje a todos los intérpretes. Al respecto, Carlos menciona en entrevista:

*Es el solo hecho de sentir la necesidad de comunicarse, de compartir muchas veces en las comunidades. No todos son músicos, no todos tocan el mismo instrumento, no todos hacen lo mismo, sí, o sea, no están veinte personas haciendo la misma melodía, sino que otros van dando un paso, otros van dando unos saltos, van construyendo realmente la melodía, como tu decías.*

De esta manera, queda en evidencia que en las prácticas musicales del grupo del contexto no formal, el trabajo colectivo es permanente, todos deben participar al mismo nivel, entre todos se propone una meta musical y entre todos se realizan las acciones necesarias para alcanzarla. Para varios intérpretes es muy importante poder realizar la práctica musical de manera colectiva, en este sentido Juan menciona en entrevista:

*Siento mucha alegría, mucha tranquilidad, al saber que también cuando uno toca el instrumento, toca para uno pero también toca para el mensaje que le está llegando a las otras personas, toca para el resto de la comunidad. El tocar individual es muy interesante, pero tocar en comunidad es mejor. Es una construcción permanentemente colectiva, donde todos deben participar.*



*Entonces es saber que lo que estoy haciendo es tratar de rescatar y de mostrar y de divulgar músicas que los medios de comunicación comerciales no difunden; que son músicas que principalmente nacen de la tierra, que tienen una relación hombre, tierra y cielo, que se hacen de manera colectiva y eso pues me da tranquilidad, me equilibra, y es mi ruta de vida, es mi sur, hacía allá voy, o sea, es todo para mí, aunque manejo otras profesiones, pues la música es la que quisiera hacer todos los días.*

Para los músicos entrevistados es muy emocionante poder tocar en grupo. Esta situación genera diversos sentimientos que están relacionados con la tranquilidad y el equilibrio emocional. La práctica grupal casi que se convierte en un estilo de vida y en este sentido, el músico comprende que su participación en el grupo que se basa en la acción colectiva, brinda valiosos aportes a su formación como ser que integra una sociedad que necesita de su participación, y a la vez, comprende que en la sociedad, de la cual hace parte, también es muy importante la colectividad.

Mediante la acción colectiva, el intérprete desarrolla su técnica en el instrumento. La repetición constante que se hace de los temas permite que el intérprete pueda adquirir la destreza necesaria para poder tocar en conjunto. Del mismo modo, se interioriza e imita la sonoridad grupal, se aclaran estructuras rítmicas y melódicas. En el caso del grupo del contexto no formal, el guía propone la interpretación de temas cortos y repetitivos para que los nuevos intérpretes puedan acoplarse rápidamente a la interpretación grupal.

#### **6.1.4 Referentes**

En cada uno de los contextos de aprendizaje, los intérpretes identifican referentes que han servido de guía para aprender y enseñar la interpretación de la MATS. En este sentido, Eliecer Arenas menciona: “los referentes que tiene un músico en cualquier tradición son fundamentales para sentirse parte de una *comunidad de práctica*, que cuenta con una historia

previa, unas transformaciones en las sonoridades, unas búsquedas estéticas, unas preferencias por ciertos rasgos compositivos, etc. Ser músico es entrar a formar parte de una comunidad de práctica”<sup>17</sup>. De acuerdo a lo anterior, es importante mencionar que el referente motiva a los músicos estudiados a ser parte de una práctica musical comunitaria, que le permitirá compartir experiencias y gustos musicales con otras personas. Estos referentes además de corresponder a grupos e intérpretes reconocidos, también corresponden a la familia y el docente.

**Grupos e intérpretes reconocidos:** Para los tres grupos estudiados del contexto informal, no formal y formal es importante tener en cuenta grupos e intérpretes de amplia trayectoria artística de Bolivia, Perú, Chile, Ecuador y Argentina. Entre los grupos más destacados se encuentran: De Bolivia *Kjarkas*, *Awatiñas*, *Savia Andina* y *Kalamarka*; de Chile *Illapu*, *Inti Illimany*, *Quillapayun* y *Altiplano*; de Ecuador *Sisay* y *Ñanda Manachi*; de Perú *Los Chaskis*, y de Argentina *Urubamba*. Entre los intérpretes más destacados se encuentran: Mauricio Vicencio y Fredy Torrealba de Chile y Ernesto Cavour de Bolivia. En los grupos del contexto informal y no formal, este último intérprete es considerado además como un referente importante por sus métodos de instrumentos. Con relación a los grupos reconocidos, Jaime menciona en entrevista:

*Bueno, digamos que el tema de la música andina, pues por la ciudad de donde yo vengo cuando yo vivía en Ipiales, pues por esas épocas tuvo un auge grande. Yo recuerdo mucho que por esas épocas, más o menos en el año noventa y siete, noventa y seis más o menos, un niño todavía, llegó un primer concierto del grupo Los Kjarkas, que nunca habían estado en Colombia. Los primeros conciertos que hicieron fue en Ipiales y Pasto, entonces yo creo que eso fue como algo que marcó mucho el tema musical en Ipiales y de hecho por ese mismo tema empezaron a conformarse muchas agrupaciones, porque mucha gente ya tocaban y eso pero en esa época Los Kjarkas estaban como digamos en euforia por la música y los temas que estaban haciendo.*

---

<sup>17</sup> Retroalimentación de esta investigación hecha por el Doctor Eliecer Arenas Monsalve.

Dentro de los movimientos artísticos andinos del país, la agrupación *Kjarkas* es muy reconocida debido a que ha venido muchas veces a ofrecer conciertos en distintas ciudades y además su producción musical, que se caracteriza por interpretar temas vocales e instrumentales de ritmos tradicionales bolivianos es muy apreciada y valorada. Referentes como el de la agrupación *Kjarkas* de Bolivia son los que han generado interés en escuchar, conocer e interpretar el género.

De otra parte, cada grupo tiene como referentes agrupaciones reconocidas específicas. En el caso del grupo del contexto informal, se tienen en cuenta grupos andinos de la ciudad de Pasto como: *Damawha*, *Raíces Andinas*, *Apalau*, *Expresión* y *Tierra Mestiza*. También otros grupos Bolivianos como *Aymara*, *Boliviamanta* y *Rumillacta* e intérpretes como William Palchucan y Willy Silva de Colombia. En el grupo del contexto no formal, se tiene en cuenta agrupaciones como *Sikuris del Altiplano*, *Chacaltaya* e intérpretes como el Boliviano Fernando Jiménez. En el grupo del contexto formal, se tienen en cuenta grupos como *Arac Pacha* de Chile, *Jacha Mallku* y *Proyección* de Bolivia, *Los Incas* y *Supay* de Perú y otros intérpretes como los Bolivianos Fernando Guerrero, Federico Tarazona, Hector Soto, Oscar Miranda, Jaime Torres, el chileno Ignacio Salinas y el francés Rolando Goldman.

**La familia:** En el caso del grupo del contexto informal, este estudio revela que la familia es un referente importante, ya que sus intérpretes han aprendido a través de la enseñanza que tiene lugar en su entorno familiar (padres, hermanos, tíos, primos). Dentro de su núcleo familiar, se conformaron grupos de MATS que poco a poco fueron incluyéndolos dentro de sus prácticas para que conocieran los instrumentos, ritmos tradicionales y aprendieran canciones.

**El docente:** Por otra parte en los grupos del contexto no formal y formal, el *guía o docente* cumple una función muy importante y determinante dentro de los procesos de aprendizaje ya que él es quien diseña y propone las acciones didácticas (Sensevy, 2007). En el grupo del contexto no formal, el rol docente es ejercido por una persona designada en consenso por la

comunidad. Hay tres acciones generales que direccionan el actuar del guía o docente dentro del grupo: Planeación, orientación, y motivación.

**Planeación:** Corresponde a la elaboración y organización de las actividades que va realizar el grupo en ensayos y presentaciones. En los grupos del contexto no formal y formal el guía o docente debe: preparar y tener perfecto dominio del tema que quiere enseñar (saberlo interpretar con las técnicas requeridas, aprenderlo de memoria y elaborar registro escrito); diseñar ejercicios técnicos para cada instrumento (en el grupo del contexto formal, abarca la propuesta de escalas, y ejercicios de lectura en pentagrama); diseñar la forma en que se van a interpretar los temas (arreglo); proponer el orden de las actividades en los ensayos; seleccionar los temas a interpretar.

**Orientación:** Corresponde a todas las indicaciones que realiza el guía o docente durante el ensayo o las presentaciones. En los grupos del contexto no formal y formal, estas indicaciones son presentadas de manera oral y gestual (en el grupo del contexto no formal se incluyen indicaciones sonoras con instrumentos como el pututu y el caracol). Las orientaciones se enfocan a: Presentar el tema a montar interpretándolo correctamente con los recursos técnicos de los instrumentos; aplicar estrategias para corregir aspectos técnicos interpretativos en cada instrumento, en este sentido, el guía o docente puede manipular los elementos sonoros, fragmentando melodías y bajando velocidades de tempo.

También el guía o docente brinda orientaciones por cuerdas (familias instrumentales) y propone una ubicación para los integrantes en el ensayo y las presentaciones. Con relación a lo anterior, en el grupo del contexto no formal, se propone que los intérpretes hagan un círculo como símbolo de hermandad entre los integrantes y también que se formen por parejas para generar el diálogo musical con la práctica de la zampoña.

Otras orientaciones se enfocan en contextualizar la práctica musical con la cosmovisión andina; indicar aspectos formales y dinámicos durante la interpretación: repeticiones,

cambios de intensidad y de velocidad, entradas, cortes<sup>18</sup>; guiar la lectura del sistema de notación y por último, en el grupo del contexto no formal, el guía propone movimientos corporales a manera de danza.

**Motivación:** Corresponde al diálogo constante que mantiene el guía o docente con el intérprete para reconocer y exaltar su trabajo en el grupo. En el grupo de contexto no formal, el guía realiza gritos expresivos durante la interpretación para animar a los intérpretes. Algunos de estos gritos corresponden a palabras como *jayaya* que representan la unión en el grupo.

Para los intérpretes que pertenecen a los grupos estudiados, estos referentes han sido muy importantes dentro de su aprendizaje ya que en primer lugar generaron un sentimiento de gusto y motivación, es decir, se convirtieron en detonantes de un fuerte deseo por querer aprender. En este sentido, en entrevista Juan menciona:

*Cuando escuchamos a Waskar Amaru, un grupo peruano, .ehh, esos sonidos como que nos dejaron ahí cautivados. Luego escuchamos el grupo Urubamba de Argentina, donde ya vimos fotos de instrumentos, quenas, charangos, bombos y flautas más largas, tarkas también había, entonces también nos impactó y nos gustó muchísimo y eso que sentimos nos motivó a querer trabajar esa música y a preguntar que qué era la quena, qué era la zampoña, y si de pronto esos instrumentos también tenían relación con algunos que estuvieran aquí en Colombia. Entonces ese fue como el primer acercamiento, a medida que llegaban, discos en acetato, grabados principalmente en Argentina, Bolivia, Perú con el grupo Los Chasquis, ya ese sonido de flautas, nos dimos cuenta que eran flautas que existían por toda Suramérica, y ya sus variantes de cañas también amarradas, o sueltas, flautas horizontales y verticales, pues nos empezó a gustar muchísimo y quisimos aprenderlo.*

---

<sup>18</sup> En el grupo del contexto no formal, las entradas y cortes se indican con un movimiento de la baqueta o la zampoña; en el grupo del contexto formal las indicaciones dinámicas se hacen de manera gestual con las manos.

De esta forma, los referentes desatan múltiples emociones que se traducen en la necesidad de querer indagar y querer aprender sobre estas músicas. Tal como se mencionó anteriormente, son sonidos que cautivan y que estimulan un actuar para alcanzar la meta de la interpretación. Mediante la audición de los referentes, los músicos andinos pasan de ser oyentes pasivos a ser oyentes activos. Se estimula la audición intencionada la cual está relacionada con el gusto y al mismo tiempo con la motivación de querer tocar. Al respecto, Carlos menciona en entrevista:

*Había unos sonidos muy particulares que le tocaban a uno como otras fibras, entonces, en el común de lo que la gente llama música andina hay unas obras muy bonitas, muy bien hechas, pero cuando uno empieza a buscar esa raíz, empieza a haber otro tipo de conexión y ya es totalmente diferente, como que ya es un llamado, ya es una conexión que uno siente con esas raíces.*

El referente genera una conexión o vínculo con el oyente, es algo que llega al sentimiento más profundo y genera un llamado. De este modo, a manera de cierre, se puede mencionar que el referente tiene una fuerte carga emocional en el oyente y que dichas emociones son las que motivan la necesidad del aprendizaje.

### **6.1.5 La exploración**

La exploración corresponde a la acción inicial que realiza cada uno de los intérpretes de los tres grupos estudiados cuando tiene el primer contacto con el instrumento. En esta exploración inicial, el intérprete tiene la oportunidad de acercarse al instrumento para conocerlo física y sonoramente y se relaciona con el hecho de experimentar sonoridades sin tener en cuenta una técnica. De esta manera, la exploración implica que la técnica se ve reflejada directamente en la práctica musical propiamente dicha y no es un ejercicio previo para poder hacer música, es decir, se explora haciendo música. El proceso de exploración

tímbrica en el instrumento es realizado por los mismos intérpretes de manera autónoma en el grupo del contexto informal y propuesto por el docente en los contextos no formal y formal.

En el grupo del contexto informal se puede apreciar que desde el inicio del aprendizaje hay interés por realizar una exploración sonora en diferentes instrumentos como la zampoña, el bombo o la guitarra. Los intérpretes manifiestan que el primer acercamiento interpretativo debería hacerse con estos instrumentos ya que su técnica interpretativa no es compleja. En entrevista se menciona al respecto: “La zampoña pues fue más fácil, el proceso fue más rápido, pues era más sencillo, la exploración fue más sencilla”.

La zampoña ha sido un instrumento importante para la iniciación instrumental debido a su facilidad interpretativa (La organización de notas y la producción sonora son simples y pueden ser comprendidas en corto tiempo) lo que permite que el intérprete pueda explorar ampliamente su sonoridad. Dentro de los procesos de aprendizaje de la MATS, la zampoña es el instrumento más tenido en cuenta para realizar la entrada a la interpretación, porque tiene un rol melódico e interactivo que le permite al intérprete participar rápidamente en el grupo, lo cual genera motivación. Parte del ejercicio de exploración en este instrumento comprende probar técnicas de respiración y soplo de manera autónoma. Por otro lado, en el caso del bombo, se exploran golpes rítmicos sencillos que son muy perceptibles en la audición de distintos ritmos debido a su recurrencia y en el caso de la guitarra, se hace exploración de rasgueos rítmicos con la mano derecha ejecutando uno o dos acordes.

Varios músicos han emprendido el proceso de interpretación instrumental de la siguiente manera: Primero un instrumento melódico, luego uno percusivo y luego uno armónico. La zampoña y el bombo son instrumentos que permiten al intérprete aprender y participar en el grupo rápidamente. Por el contrario, la guitarra implica un poco más de esfuerzo debido a que se tiene que hacer la ejecución de posiciones armónicas con la mano izquierda y al mismo tiempo realizar ejercicio de rasgueo con la mano derecha lo cual implica un mayor grado de complejidad interpretativa. Con relación a lo anterior, resulta interesante notar que

esta secuencia de aprendizaje es diferente a la planteada en el documento *Escuelas de música tradicional* del Ministerio de Cultura, ya que allí se propone un proceso de aprendizaje musical-instrumental basado en la secuencia de 4 niveles: el primer nivel es ritmo percusivo, el segundo ritmo armónico, el tercero nivel melódico y el cuarto nivel improvisatorio. (Ministerio De Cultura, 2003)

En el grupo del contexto no formal, se pudo apreciar que el guía prioriza el hecho que el intérprete pueda hacer música desde el comienzo sin ejecutar una técnica interpretativa estricta. Para alcanzar esta meta, el intérprete explora el instrumento hasta que pueda encontrar la sonoridad por sí mismo. Al respecto, Juan en entrevista menciona:

*Yo no hago ejercicios técnicos, yo empiezo con una melodía, y esa melodía me va ayudar, primero que todo a que el estudiante se acerque más rápido al instrumento, y que esa misma melodía sea la metodología, la técnica para tocarlo. Si (...), entonces, no le pongo mucha atención de que si soplo mal el tubo, sino que sople el tubo, medio le sonó, bueno ahora haga un do, haga un re, un mi, un fa, ta, ta, ta (...) y mi propósito es más enamorarlos con la melodía, el decir: ¡Oiga Puedo!, si (...) y no darle una espera de un mes con solo ejercicios, ejercicios, y ya después, ehh por fin aprenderse una melodía.*

A partir de la propuesta interpretativa de una melodía corta, el guía incentiva al intérprete para que trate de imitarla explorando su sonoridad en el instrumento. No se dan órdenes de notas ni técnicas interpretativas, se trata es que el intérprete logre la interpretación a partir de la exploración en el instrumento. Dentro de este contexto de aprendizaje, la exploración también se hace entre pares y en grupo. En primer lugar, se propone una construcción colectiva melódica donde dos intérpretes ejercen una especie de diálogo exploratorio. En segundo lugar, mediante la práctica grupal, el intérprete tiene la posibilidad de explorar su sonoridad en conjunto. Estas exploraciones son estimuladas por el guía más no condicionadas o direccionadas de manera rígida. Al respecto, Carlos en entrevista menciona:



*Esta metodología era: primero era el contacto con el instrumento, entonces dejar que exploraran con el instrumento, que encontraran el sonido, que se marearan, como un juego, para niños, entonces ya después les mostraba a ellos la manera de preguntar y responder.*

De esta manera, el intérprete explora la sonoridad del instrumento de manera libre, lúdica y sin presiones. Esto implica un accionar constante en el instrumento ya que no se puede explorar algo de manera pasiva, por el contrario, se debe tener una actitud activa, probando y descubriendo.

Por otro lado, En el grupo del contexto formal, la exploración se encamina hacia el mejoramiento de la técnica interpretativa estimulada de manera directa por el docente. Para este fin, se proponen diversos ejercicios técnicos que abarcan esta exploración tímbrica. En este sentido, la exploración es más orientada por el docente que por el mismo intérprete para lo cual se necesitan muchas horas de estudio.

Los ejercicios de exploración son muy importantes entre los intérpretes de la MATS. La exploración proporciona una motivación personal por querer entrar en el mundo sonoro no solo de uno, sino de varios instrumentos. Mediante la exploración se juega con el instrumento, se establece un vínculo, se rompen barreras técnicas, se escucha el instrumento. En este mismo sentido, la técnica se construye desde adentro y no desde afuera como si fuera algo extraño a la música.

En los grupos del contexto informal y no formal, la técnica se va encontrando al mismo tiempo que se va haciendo música, situación contraria a lo que ocurre en el grupo del contexto formal, ya que allí si se trabajan ejercicios técnicos desligados de la música, tal como ocurre

en ambientes académicos. Sin duda, el hecho de iniciar el aprendizaje instrumental, haciendo música desde el principio, sin ahondar demasiado en recursos técnicos previos, genera motivación en el intérprete; por el contrario, el hecho de ahondar demasiado en recursos técnicos sin relacionarlos rápidamente a la música puede conducir a desmotivación en el intérprete. Sin embargo, en las dos situaciones se pueden encontrar buenos resultados en cuanto a la calidad interpretativa del instrumento, de tal forma que no se puede establecer si una situación o la otra es mejor para el intérprete; al respecto considero que el optar primero por la música antes que la técnica o viceversa depende de cómo se va dando el progreso interpretativo, manteniendo siempre la motivación.

#### **6.1.6 Escuchar, observar e imitar**

Durante el proceso de aprendizaje, el intérprete lleva a cabo diversas acciones que le permiten apropiarse del conocimiento, las cuales son realizadas por iniciativa propia del intérprete en el grupo del contexto informal y propuestas por el guía o docente en los grupos del contexto no formal y formal. El escuchar, observar e imitar corresponden a acciones muy importantes que se realizan en los tres grupos estudiados ya que en gran parte son la base del aprendizaje y la enseñanza. Todo lo que el intérprete puede escuchar también lo puede observar y cuando integra estas dos acciones puede realizar posteriormente la acción de imitar. De este modo, estas tres acciones están muy ligadas en el proceso de aprendizaje, son pasos que realiza el intérprete cuando quiere lograr interpretar algo y por tal razón son integradas en una misma categoría.

En primer lugar, con relación a la escucha es importante traer a colación la definición hecha por la doctora Lucy Green (2002) según la cual hay una escucha intencionada que tiene el propósito de escuchar algo para hacerlo práctico, es decir, para poderlo tocar; la escucha atenta tiene el mismo nivel de detalle de la intencional pero su finalidad no es copiar la interpretación como tal sino identificar aspectos musicales particulares o puntuales a manera de análisis y la escucha distraída que solo tiene como propósito el disfrute y

entretenimiento (Green, 2002). Estos tres tipos de escucha se evidencian en los tres grupos estudiados. Sin embargo la escucha atenta es más evidente en el grupo del contexto formal ya que se realizan constantes ejercicios de análisis musical.

En este marco de ideas, tanto la persona que enseña como la que aprende son conscientes frente a la necesidad de escuchar constantemente MATS, porque mediante esta acción se establecen características sonoras muy particulares. En este sentido, Pablo menciona en entrevista:

*Me parece fundamental haber escuchado mucha música andina porque hay algo que es el sabor y eso solo se adquiere escuchándolo mucho. Es algo que de pronto una partitura no puede expresar muy bien, entonces, fundamentalmente, conocerla mucho, escucharla, investigarla.*

Es importante resaltar la importancia de la audición constante pues sin duda es una acción de aprendizaje necesaria para que el intérprete se involucre de manera profunda en el mundo sonoro andino. Tal como se menciona anteriormente, hay muchos aspectos interpretativos de la MATS que no se adquieren mediante la implementación de recursos como la partitura o la indicación de un guía o profesor (por ejemplo la intención interpretativa correcta en la ejecución de los ritmos tradicionales, especialmente en los instrumentos de cuerda; algunos recursos técnicos propios de un instrumento como *el floreo o kalampeo* en el charango), se adquieren a partir del ejercicio de escuchar y tratar de incorporar el lenguaje interpretativo.

El escuchar mucha MATS, implica tener una amplia colección de grabaciones lo cual es evidente en todos los intérpretes de cada grupo estudiado. Tanto en el grupo del contexto no formal, como en el grupo del contexto formal, el guía o docente propone ejercicios de comparación auditiva donde el intérprete que está aprendiendo debe realizar un ejercicio de discriminación tímbrica para diferenciar sonoridades particulares que se generan a partir de

un modo interpretativo. En el grupo del contexto formal, el docente hace seguimiento del desarrollo auditivo de los intérpretes mediante ejercicios de transcripciones.

Por otro lado, la acción de la observación es muy importante en los tres contextos de aprendizaje ya que por medio de ella se pueden aprender las formas de interpretar un instrumento. Esta acción está basada en observar al otro (ver cómo lo hace, qué movimientos realiza, etc.) con el propósito de imitar dicha acción. La observación resulta ser un ejercicio constante para el que está aprendiendo y aunque podría recibir o no algún tipo de indicación (según el referente), es él, quien finalmente decide qué le conviene observar. De esta manera se pueden ver detalles particulares sobre cómo ubicar el instrumento, cuál debe ser la posición apropiada para realizar una emisión sonora correcta, qué movimientos se debe realizar para digitar en el instrumento, entre otros. Es interesante evidenciar que en algunos casos, esta observación se conecta además con una cierta actitud hacia el mundo. En este sentido, en entrevista Juan menciona:

*La observación es algo que entre la cultura andina es muy importante. El observar, observar la salida del sol, la posición de una estrella hasta tal punto, esa es la observación y yo trato de reflejarla en el aprendiz, o sea: Mire como toco, mire el tubo que yo toqué y mire al tubo que paso; ahora usted debe hacer eso, o debe hacer lo que están haciendo sus compañeros, o sea por observación y comparación.*

En este sentido, la observación no solo tiene la connotación de ser una actividad necesaria para el aprendizaje musical sino también para el conocimiento de la cosmovisión andina. Se espera que el intérprete andino aprenda a observar no solo los acontecimientos musicales sino también los aspectos contextuales que rodean su práctica.

Por último, se encuentra la acción de la imitación que es muy importante para el aprendizaje en los tres contextos estudiados. La imitación, comprendida como la realización

de una acción exacta o semejante que hace otra persona, se sitúa dentro de las formas de transmisión como herramienta vital para comprender las formas interpretativas instrumentales. Con relación a la imitación, el psicólogo Andrés Segovia menciona:

*Los humanos tenemos la habilidad biológica para coordinar y establecer equivalencias entre información sensorial de diferente modalidad, así como información motora. La imitación, es un caso de equivalencia de informaciones de diferente modalidad en una misma representación coherente. La habilidad de coordinar información transmodal en representaciones unificadas, es la base del reconocimiento del otro como igual a mí. (Segovia, 2012, pág. 108)*

Con relación a lo anterior, el intérprete coordina movimientos que son propuestos por el otro, él hace una representación coherente de lo que está escuchando y observando y lo representa de manera unificada cuando toca al mismo tiempo con el otro. El intérprete, quien tiene gran motivación por querer aprender a interpretar un instrumento, escucha y observa de manera intencional (Green, 2002) al guía, docente o compañero para posteriormente imitarlo, es decir, para poder realizar las mismas acciones interpretativas que por ejemplo podrían estar relacionadas con movimientos corporales.

En los tres contextos, los intérpretes imitan a los músicos que tienen a su alrededor ya que son la fuente más cercana al aprendizaje. Al respecto la doctora Lucy Green menciona: “Los jóvenes músicos aprenden en gran medida por sí mismos o adquieren las habilidades y conocimientos por lo general con la ayuda o el estímulo de su familia y sus compañeros, observando e imitando a los músicos a su alrededor, las grabaciones o actuaciones en vivo y otros acontecimientos relacionados con la música elegida” (Green, 2002). Con relación a lo anterior, en el grupo del contexto informal se imita a los compañeros de grupo y en los grupos de los contextos no formal y formal se imita al guía y docente respectivamente.

La imitación implica un pensamiento reflexivo del intérprete donde él asume que lo que hace el otro es muy importante y por lo tanto hay que hacerlo. Con relación a lo anterior, Eliecer Arenas menciona: “la relación entre imitación y pensamiento reflexivo es muy

compleja, contiene niveles: comprensión aural, comprensión motora, empatía, y se reflexiona sobre la forma, el sonido, la técnica, la intención interpretativa y la estética de la música que se está ejecutando”.<sup>19</sup> Sin embargo lograr realizar el ejercicio de imitación implica mucha paciencia y perseverancia ya que a veces no es tan fácil lograr repetir de manera instantánea una acción propuesta por otra persona. La imitación es un saber práctico que se desarrolla mientras que se imita, es decir, que esta habilidad se va adquiriendo y mejorando en la medida que se haga constantemente, de esta manera, el lograr realizar muy buenas acciones imitativas, mejoraran notablemente el desempeño instrumental. Esta situación es muy común en el aprendizaje de los músicos andinos de los tres contextos estudiados: se imita la forma de ubicar el instrumento, los movimientos técnicos, las estructuras rítmicas, melódicas o armónicas, las dinámicas de velocidad e intensidad, entre otras.

El desarrollo de las anteriores acciones motiva al intérprete a querer aprender un tema que ha escuchado. Para alcanzar esta meta, los intérpretes realizan un proceso de copiado que se explica a continuación.

### **6.1.7 El proceso de copiado**

El proceso de copiado corresponde a los pasos que realiza el intérprete para lograr interpretar un tema tal como se escucha en una grabación o en tiempo real. Este proceso abarca las tres acciones descritas anteriormente: escuchar, observar e imitar, las cuales se enfocan en poder copiar: ordenes de notas, estructuras rítmicas, progresiones armónicas y dinámicas. En cuanto a las formas interpretativas de los instrumentos se trata de copiar: rasgueos de instrumentos de cuerda, golpes rítmicos percusivos, movimientos de digitación, ataques, embocaduras, soplos, entre otros.

---

<sup>19</sup> Retroalimentación hecha a este trabajo de investigación por el Doctor Eliecer Arenas Monsalve.

En cuanto al proceso de copiado de grabaciones, los tres grupos estudiados implementan unas estrategias que en el caso del grupo del contexto informal son propuestas por el mismo intérprete y en el caso de los grupos del contexto no formal y formal, por el guía o docente. Dichas estrategias tienen un orden de ejecución y a medida que se van desarrollando, se van adquiriendo al mismo tiempo habilidades auditivas e interpretativas en el instrumento. En entrevista, Claudia menciona algunas de estas estrategias utilizadas para el proceso de copiado de grabaciones:

*Yo lo que hacía era por ejemplo era (...) pero me gustaba más sacar melodías primero, entonces digamos que yo quería sacar un tema (...) en el charango que tuviera (gesto de movimiento de rasgueo), cosas de velocidad, para mí en esa época, lo que yo hacía era escucharlo mucho, mucho, mucho, mucho, hasta que ya me lo aprendía mentalmente de memoria, lo podía tararear, entonces cuando ya lo podía tararear bien, yo lo que hacía era tararearlo más lento porque en esa época no existían todos los recursos que uno tiene ahora de poner más lenta la canción, nada, todo era con casete, además a veces las grabaciones estaban medio tono arriba, y el casete tenía un ruidito (zzzzz), todo eso dificultaba un poco más las cosas, pero yo lo tarareaba y lo tarareaba y lo tarareaba, lo cantaba, me fijaba que estuviera lo más cerca posible a la realidad y luego me lo tarareaba más despacio y lo empezaba a sacar en el instrumento. Y para sacar las armonías, siempre me pareció mucho más complejo, y lo logré años después de haber empezado a tocar, lo que hacía era (...) teniendo como referencia la melodía, ahí podía decir en qué tonalidad estaba, porque, pues es importante, saber en qué tonalidad está uno, y luego empecé a tratar de escuchar y hacer bajos sobre la grabación, a ver por dónde me llevaba.*

Una de las estrategias que más llama la atención es la del tarareo mencionada en la entrevista. El tarareo melódico representa la incorporación de la melodía, identificando el movimiento y la duración que tienen los sonidos. Esta herramienta resulta muy eficaz y beneficiosa en primer lugar porque genera un desarrollo significativo del oído y la memoria musical y en segundo lugar, porque permite que el mismo intérprete pueda manipular el

material sonoro a su manera (bajar la velocidad, fragmentar, parar, devolver, saltar, entre otros) para posteriormente tratarlo de plasmar en el instrumento.

En los tres contextos, se identificaron unos pasos recurrentes que se siguen para copiar la interpretación de una grabación. En primer lugar se escucha el tema completo muchas veces hasta el punto, como se mencionaba anteriormente, de poder tararearlo de memoria completo. Luego se empieza a escuchar por partes también muchas veces y se va explorando la interpretación en el instrumento a la vez. En este punto, se hace audición por frases y se van sacando las notas, acordes o estructuras rítmicas percusivas a velocidad lenta. Este ejercicio se hace de manera repetitiva hasta que se logre percibir que la interpretación es exacta a lo que suena en la grabación (hay que devolver la grabación al punto de inicio de copiado las veces que sea necesario).

Cada parte o frase que se va copiando, se va escribiendo en el sistema de notación propio de cada contexto de aprendizaje, que en el caso de los grupos del contexto informal y no formal, corresponde a un cifrado de notas alternativo sin una indicación rítmica explícita y en el caso del grupo formal corresponde al sistema de notación de pentagrama (ver sección conocimientos procedimentales sobre el asunto de la notación). De este modo, se va uniendo la escritura de cada parte hasta completar el tema.

Luego de este proceso, se hace la interpretación sobre la pista para tratar de igualar la intención interpretativa. En este sentido, los músicos entrevistados mencionan que se toca sobre la pista para buscar el balance sonoro lo más fiel a la versión original. En algunos casos, las dudas que se tengan sobre el proceso de copiado realizado se consultan con un compañero del grupo. De esta manera, se presenta una interacción con el compañero mediante la cual se escucha, se compara y se valora el proceso.



El proceso de copiado en tiempo real corresponde a la imitación de un referente que en el caso del grupo informal corresponde a un familiar o compañero, en el grupo no formal al guía o un compañero y en el grupo formal al docente. En este caso, la imitación del otro se convierte en el centro de atención del proceso de copiado. Básicamente lo que se imita son las técnicas interpretativas, la expresión, el estilo y el carácter del instrumento. Cada uno de estos elementos es presentado por el referente cuando interpreta el tema en el instrumento. La audición y observación que realiza el intérprete son determinantes para lograr imitar lo que el referente propone en cuanto a recursos técnicos propios de cada instrumento: embocadura, vibrato, glisando, trino, apoyatura, movimientos de digitación, rasgueos, floreo, entre otros. La imitación se hace también sobre la marcha, es decir, al mismo tiempo que el compañero, guía o docente ejecuta el tema o ejercicio técnico propuesto. En este sentido, en entrevista Jaime menciona:

*Yo aprendí digamos, en forma muy práctica, o digamos, intentando hasta que pueda, o sea, como que mi tío me decía: Trata de hacer esto (...) sígueme (...) pégate a lo que yo estoy haciendo (...) y practique, hasta que me decía: No. (...) falta esto, falta aquí fuerza, respira aquí.*

El ejercicio de copiado sobre la marcha interpretativa genera gran motivación en el intérprete ya que percibe que está haciendo música y no simplemente un ejercicio técnico suelto. Este proceso hace que él sea totalmente activo durante su proceso de aprendizaje, se enfrenta al problema de tratar de copiar un tema ya sea de grabación o en tiempo real, lo cual lo obliga a crear o seguir acciones (según el contexto), que le permiten alcanzar dicha meta. En el caso de los grupos del contexto no formal y formal, estas acciones son sugeridas o propuestas por un guía o docente.

### **6.1.8 Explicación verbal y gestual**

La explicación verbal y la gestualidad representan la forma como se comunican el docente y el estudiante. Estos dos aspectos están muy presentes dentro de las acciones de aprendizaje

y enseñanza que desarrollan cada uno de los grupos estudiados. En cuanto a la explicación verbal, es importante tener en cuenta el postulado de Gerard Sensevy donde menciona que la acción didáctica, comprendida como lo que los individuos hacen en lugares en los que se enseña y se aprende, es cooperativa y que dicha cooperación implica un proceso comunicativo entre el que enseña y el que aprende. Solo de esta forma, se pueden establecer interacciones lingüísticas que permiten transmitir el conocimiento (Sensevy, 2007).

Mediante las observaciones de los grupos, se puede mencionar que los intérpretes aprenden escuchando al otro y el orientador o docente enseña hablándole al otro. Escuchar o decir la indicación respecto a la forma interpretativa del instrumento (producción del sonido y digitación de notas) o del ritmo tradicional (ritmo básico, acentos, estructura melódico-armónica, forma, entre otros), son acciones recurrentes dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza de cada uno de los grupos estudiados. En la indicación oral se promueve la audición y observación de las propuestas sonoras ejecutadas en los instrumentos (ejercicios técnicos o piezas musicales). En este sentido, Juan menciona en entrevista:

*Después, ya le digo: Ese tubo que estuvo soplando, debe soplarlo un poquito más fuerte, ahora debe respirar de esta forma, ahora espere mejor el tiempo aquí, si.. ahora hagámoslo más rápido, pero yo siempre empiezo a enseñar con una canción, eso es como la metodología que yo hago.*

En la cita anterior se puede percibir cómo el docente permite que el estudiante realice un ejercicio previo de exploración libre con el instrumento y luego transmite conocimientos mediante la explicación verbal indicando formas interpretativas. Esta acción es muy recurrente en los tres contextos de aprendizaje estudiados. La expresión verbal permite tener control sobre los procesos de aprendizaje ya que el guía o docente puede corregir la forma como se está interpretando la música. También es una herramienta esencial para orientar el ensayo, brindando indicaciones específicas sobre la forma de interpretar los temas.

En el caso específico del grupo del contexto no formal, el orientador usa metáforas y recurre al tarareo dentro de sus acciones didácticas. A través de la expresión verbal se mencionan aspectos sobre la contextualización de la música con la cosmovisión andina, se habla sobre el sentido comunitario de la música y su valor en cuanto a la construcción colectiva.

Por otro lado, los gestos también son un medio de comunicación entre el que enseña y el que aprende. En este sentido, en los tres contextos de aprendizaje se utilizan gestos corporales para explicar la posición correcta del instrumento, mostrar la forma de producción del sonido, presentar la secuencia de movimiento de notas utilizando gestos de ubicación en el instrumento (por ejemplo en la zampoña se señala con el dedo el orden de los tubos a interpretar), indicar la entrada y finalización de la interpretación, entre otros. En la gesticulación, las manos cobran gran importancia ya que cumplen la función de señalización corporal e instrumental.

### **6.1.9 La propuesta corporal**

Dentro de las acciones didácticas diseñadas por el guía o docente se propone el aprendizaje musical mediante la corporalidad. De este modo, el cuerpo es una herramienta fundamental para apropiarse del conocimiento. Con relación a lo anterior, Eliecer Arenas Monsalve menciona: “el aprendizaje no es pasivo ni contemplativo. Es una acción intencional sobre el mundo. El apropiarse algo, es volverlo propio, incorporarlo....volverlo cuerpo, hacerlo parte de una experiencia personal. Ese concepto de in-corporar (meter en el cuerpo), da pie para todo lo relacionado con el papel del cuerpo, como el lugar de la interacción que produce aprendizajes, el terreno donde se juega el juego de la cultura”.<sup>20</sup> La incorporación del saber está mediada por la acción del cuerpo que interacciona con lo exterior. El cuerpo y la mente

---

<sup>20</sup> Retroalimentación hecha en la clase de seminario en educación. 14 de septiembre de 2014, Pontificia Universidad Javeriana.

conforman una unidad que se conecta permanentemente con lo externo, por eso no se puede excluir de los procesos de aprendizaje.

En la enseñanza de la MATS se realizan acciones didácticas de corporalidad. Estas están enfocadas a ejecutar ejercicios de representación y sensación sonora<sup>21</sup> con intervención directa del cuerpo. En los grupos del contexto informal y no formal la corporeidad se refleja en la realización de ejercicios de representación sonora. En este sentido, en el grupo del contexto no formal, se proponen actividades desde el sentir, desde el disfrute, desde lo corporal. Se trata que el cuerpo vivencie la sonoridad andina suramericana durante la interpretación del instrumento. Esta vivencia se representa con la danza. El guía estimula a los intérpretes para que dancen lo que tocan; se proponen movimientos de manos y pies relacionados con el ritmo del bombo. Además se realizan giros que van acorde con los cambios estructurales del tema.

En el grupo del contexto informal, también la representación sonora se da a través de la danza, que no es propuesta por un guía, sino hecha de manera autónoma por los integrantes del grupo de manera natural, ya que surge en distintos momentos en los que se está interpretando un tema, es decir, a veces cuando se está tocando también se está bailando, es una reacción natural que se genera a partir de la sensación y disfrute del momento.

Otro tipo de representación sonora que se hace implementando el cuerpo, es la imitación corporal de la interpretación instrumental. Al respecto, por ejemplo en el grupo del contexto no formal, el guía propone simular la interpretación de la zampoña soplando el dedo índice de diferentes formas, con la finalidad de preparar las técnicas de sople. En este mismo contexto, también se representa el golpe del bombo, golpeando la palma de la mano sobre la pierna.

---

<sup>21</sup> La sensación sonora corresponde a la forma como se percibe el sonido.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, se proponen ejercicios de sensación sonora, donde también interviene el cuerpo. Al respecto, se ejecutan notas o progresiones armónicas y se le pide al intérprete que las sienta, que las discrimine, que las diferencie interiormente. De esta forma, surge una sensación corporal que no necesariamente es representada con un movimiento, es un estado interior que le corresponde al intérprete poder encontrarlo. Con respecto a lo anterior, Claudia menciona en entrevista:

*Hay que buscar herramientas dentro de la misma música que les pueda servir a ellos para entender cosas, desde la sensación física que les genera eh, un acorde por ejemplo, de preguntarles, de decirles: Vea, sientan esto, y luego sientan esto, digamos un acorde de función de tónica y otro en función de dominante, que la sensación para uno, física es muy notoria, desde la sensación se les puede enseñar cosas.*

La sensación corporal indica que el intérprete está incorporando algo, que está discriminando o diferenciando. El cuerpo responde al estímulo sonoro y al mismo tiempo establece una conexión cognitiva que va más allá de realizar un simple movimiento corporal, se interioriza una forma, una cualidad sonora.

Otra forma evidenciada de la implementación del cuerpo es la que corresponde a la dirección que realiza el docente en el grupo del contexto formal. Mediante movimientos corporales propios de la dirección, el docente representa entradas, cierres y dinámicas de intensidad y velocidad de los temas. De esta forma, el intérprete relaciona movimientos corporales con una sonoridad particular. El intérprete observa la indicación corporal, la comprende y la representa rápidamente con su interpretación.

A manera de cierre, vale la pena destacar que la corporalidad es muy importante en el aprendizaje de la MATS. Desde la perspectiva de la cosmovisión andina, el cuerpo tiene una fuerte conexión con la música, porque está en permanente conexión con *la pachamama (madre tierra)*; a la vez que el cuerpo observa y escucha para reconocer el mundo exterior también siente y ese sentir representa la alegría que se genera cuando se está interpretando la música.

#### **6.1.10 Aprendizaje entre pares y en grupo**

El aprendizaje entre pares corresponde a las interacciones didácticas que se dan entre dos personas que se encuentran compartiendo un proceso de aprendizaje. Al respecto, Lucy Green menciona: “un músico puede aprender algo al ver o escuchar a otro músico” (Green, 2002, pág. 76). En este sentido, las acciones que emergen durante la interacción de las dos personas generan una retroalimentación constante y circundante en el ambiente lo que se traducirá posteriormente en la adquisición de conocimientos. En el ámbito musical, el aprendizaje por pares corresponde a las prácticas de interacción musical que se dan entre dos personas que pueden ser familiares, amigos o compañeros. Este aprendizaje se puede dar dentro o fuera de las actividades grupales y además de la retroalimentación verbal mutua, se recurre a la audición observación e imitación del otro (Green, 2002).

El integrante de una agrupación se encuentra sumergido en un entorno común para sus compañeros que lo estimula y genera en él intencionalidades o intereses de actuar, de hacer. Esta estimulación sensorial, es circular ya que cada integrante genera intereses en el otro, propiciando de esta manera el aprendizaje entre pares. Es muy común que durante las prácticas grupales, se presenten dificultades interpretativas que pueden ser resueltas de distintas formas: El intérprete puede optar por solicitar ayuda al compañero o podría ser que este mismo compañero sea quien primero ofrezca su orientación para ayudar a resolver una dificultad. La guía o colaboración se encuentra cerca, por eso resulta ser tan efectiva.

En los procesos de apropiación de los tres grupos de estudio se evidencia un constante aprendizaje entre pares. Esta situación se presenta cuando dos integrantes de la agrupación hacen retroalimentaciones interpretativas mutuas y también cuando se muestra interés por querer aprender las acciones que realiza el otro. Este interés se enfoca principalmente en querer tocar el instrumento que interpreta el compañero. Esta situación ha favorecido el aprendizaje integral de los músicos andinos, ya que tienen la oportunidad de ser multi-instrumentistas al aprender a tocar distintos instrumentos mediante la enseñanza de sus propios compañeros de grupo.

Los músicos entrevistados en este estudio consideran al otro igual, no es superior ni inferior. Este hecho favorece interacciones donde se comparte el conocimiento entre sí. Los conocimientos que se comparten corresponden a aspectos musicales como la técnica interpretativa de los instrumentos, aspectos rítmicos, melódicos, armónicos, formales, dinámicos entre otros. En este sentido, en entrevista Jaime menciona:

*Victor nos ha compartido muchas cositas de lo que él ha aprendido para mejorar la técnica del charango. Entonces digamos, hemos a veces comparado como (...) por ejemplo el rasgueo de un ritmo (...), entonces, cómo se lo enseñaron a él y cómo lo aprendí yo. Entonces nos retroalimentamos (...), digamos siempre estamos pendientes entonces: Hágase esto, trate de meterle esto, falta esto.*

Esta situación se refiere al aprendizaje que ocurre entre dos intérpretes novatos del charango, donde cada uno ha aprendido ciertas técnicas en el instrumento y las comparten cuando están interactuando. En este caso, la interacción tienen como finalidad el mejoramiento de la técnica, por lo cual, cada intérprete muestra lo que ha aprendido, lo explica y lo enseña al otro.

Mediante el aprendizaje entre pares hay retroalimentación donde al mismo tiempo que se enseña también se aprende. Es una interacción lingüística donde se pregunta y se responde y de esta manera la transmisión del conocimiento ya no va en una sola dirección, el conocimiento va y viene entre los pares. En este proceso de retroalimentación, los intérpretes

tienen la oportunidad de comparar su interpretación con la del otro, para luego buscar acuerdos o consensos frente a las formas interpretativas ideales.

Un ejemplo que evidencia el aprendizaje entre pares que se genera entre los músicos andinos es el que corresponde a la implementación de *la técnica del sikureo en la zampoña*. En esta acción cada intérprete pregunta y responde, escuchando y a la vez brindando indicaciones al otro constantemente.

Un rasgo importante del aprendizaje por pares es que ubica a todos los intérpretes del grupo al mismo nivel. Todos aprenden, todos enseñan, todos son susceptibles a la crítica y retroalimentación del otro. Además, para el caso de los grupos del contexto no formal y formal resulta beneficioso ya que se convierte en un apoyo pedagógico vital para el guía o docente. En el aprendizaje entre pares también se evidencia aprendizaje colaborativo cuando aquel integrante del grupo que se le facilita realizar ciertas acciones musicales más que a otros, le enseña o guía al que se le dificulta. La oralidad y la gestualidad están presentes en esta forma de aprendizaje, nuevamente.

### **6.1.11 La integralidad**

La integralidad corresponde a la adquisición de distintos saberes. En este sentido, los músicos andinos han adquirido diversos saberes que corresponden a la interpretación de diferentes instrumentos, ejecución de distintos roles en la práctica grupal (rol melódico, rol armónico, rol rítmico-percusivo) y en el caso de los grupos del contexto informal y formal, a poder realizar arreglos y composiciones para el grupo. Este tipo de aprendizaje brinda un perfil versátil al músico, lo que le permite actuar desde diversos campos en la práctica grupal mejorando su interacción y participación en el mismo. El explorar, escuchar, observar e interactuar corresponden a acciones que han facilitado que los intérpretes de los tres contextos adquieran una formación integral que les permite interpretar diferentes



instrumentos, asumir distintos roles dentro de la práctica grupal y ejecutar dos instrumentos a la vez (disociación instrumental). La integralidad es asumida por el propio intérprete en el grupo del contexto informal y es estimulada por el guía o docente en los grupos del contexto no formal e informal. Al respecto, Claudia en entrevista menciona:

*Yo siento que el hecho de ser músico andino, a diferencia de otros músicos que he conocido académicamente hablando, hace la diferencia en el sentido de que uno tiene un pensamiento muy global de la música, es decir, ehh, la naturaleza de los grupos andinos es que por ejemplo que los instrumentistas se roten, que todo el mundo sepa tocar algo de todo, digamos que no son puestos fijos, entonces tú no eres el instrumentista (gesto de encerramiento de la cara con palmas de manos) que solo tocas tu charango y no sabes nada más del mundo, sino se comparte mucho, y yo particularmente de ese proceso, al aprender a tocar la percusión, al tener todo lo básico claro, eso me permitió sentir, que estaba desarrollada como músico de una manera muy integral, si me entiendes, es decir, puedo cantar, puedo hacer una segunda voz, puedo tocar vientos, puedo tocar percusión, puedo tocar cuerdas, entonces eso me desarrolló el oído armónico, el oído rítmico, el oído melódico. Y (...) cuando yo entro a la universidad lo noto (...) yo tenía algunos compañeros que tocaban su instrumento eran unos monstruos, pero los ponían hacer una disociación cante, toque. cantando y tocando unas palmas y no podían, y para mí en cambio era tremendamente fácil y lo podía hacer de una, no tenía ningún problema, ¿ves?, entonces me di cuenta de esas cosas cuando entré a la universidad, hay otra cosa que me parece chévere, de ser músico andino y es que por ese mismo pensamiento global que uno adquiere por tocar varios instrumentos, que cumplen distintos roles dentro del formato, es que a mí también eso me desarrolló la capacidad de hacer arreglos más fácil, porque ya tengo claro en mi cabeza como los roles.*

Como se mencionaba anteriormente, el intérprete tiene la posibilidad de adquirir esta formación integral en los tres contextos. Teniendo en cuenta lo que menciona en la entrevista, la integralidad representa varios beneficios para el intérprete, no solo musicales sino también sociales. En cuanto a lo musical, hay posibilidad de hacer práctica rítmica, melódica,

armónica. De este modo, el intérprete puede asumir un rol protagónico o de acompañamiento dentro de la interpretación grupal (funcionalidad melódica en los instrumentos de viento o cuerda, funcionalidad armónica en los instrumentos de cuerda, funcionalidad de acompañamiento rítmico con los instrumentos de percusión). En cuanto a los social, la rotación instrumental y la rotación de roles favorecen la interacción social del intérprete con otros compañeros. Estas habilidades no se adquieren de manera independiente, ya que el intérprete está en constante comunicación con los demás para lograr desarrollarlas. De este modo, mediante la interacción constante se fortalecen lazos de amistad y compañerismo dentro del grupo.

De otra parte, esta misma integralidad en la transmisión permite desarrollar ciertos saberes prácticos relacionados con la disociación. En los grupos del contexto informal y no formal, el intérprete tiene la posibilidad de realizar la práctica de la zampoña tocando el bombo a la vez, es decir hay una disociación instrumental. Para adquirir esta habilidad, se realizan una serie de ejercicios disociativos previos. En los grupos del contexto informal y formal, los intérpretes realizan la práctica vocal interpretando a la vez un instrumento armónico (guitarra, charango). En el caso del grupo del contexto formal, las actividades de disociación son propuestas por el docente.

### **6.1.12 El proceso creativo**

El proceso creativo se presenta en los contextos informal y formal y se evidencia a través de la realización de improvisaciones y composiciones.

La improvisación corresponde a la acción creativa más inmediata que realiza el intérprete. Este ejercicio corresponde a saber explorar la creatividad, la espontaneidad y se basa en saber escuchar y asumir riesgos. El músico Chris Washburne menciona: “para aprender a improvisar debemos desaprender los métodos que nos inculcaron en el colegio y sacar el niño imaginativo, juguetón y curioso que llevamos dentro”. (Washburne, 2013). El músico citado

anteriormente, también menciona que el aprendizaje de la improvisación debe verse como un modo de vida, que implica descubrir algo nuevo de manera constante y que su apropiación inicial se da desde lo rítmico corporal.

En el grupo del contexto informal se hace de manera intuitiva donde el oído juega un papel importante y no es orientada por algún guía o docente. Los instrumentos que más realizan ejercicios improvisatorios son la quena, la guitarra y el bombo. En el caso de la quena y la guitarra, hay un reconocimiento previo de la escala que se utilizará para realizar la improvisación: menor natural y pentatónica menor. Se emiten sonidos que vayan acorde a la sonoridad armónica que corresponde a uno o dos acordes. En cuanto al ritmo, se explora la improvisación recurriendo a motivos propios del ritmo tradicional. El bombo ejecuta patrones rítmicos libres dentro de la métrica del ritmo tradicional que se está interpretando.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal hay menos espacios para la improvisación, sin embargo, se realiza a partir de una propuesta exploratoria hecha por el docente. En este sentido se explica el tipo de escalas que se pueden utilizar para realizar una improvisación melódica y también se mencionan las combinaciones rítmicas que se pueden utilizar. El docente presenta algunos mapas melódicos sobre escalas que pueden ser utilizados dentro de la improvisación y se determina la escala que se puede utilizar según el comportamiento armónico presentado que corresponde a uno a dos acordes.

En cuanto a las composiciones, en el grupo del contexto informal se realiza uniendo ideas de todos los integrantes del grupo. En principio parten de una idea individual que puede ser un motivo melódico corto basado en un ritmo tradicional particular o un texto sin melodía con temáticas relacionadas con el amor o temas sociales; esta idea es desarrollada haciendo exploraciones armónicas que pueden servir de acompañamiento y se van incorporando poco a poco arreglos para los otros instrumentos. Para dar estructura al tema creado, el grupo realiza un proceso denominado *armado de circuito*. Este proceso consiste en crear punteos

melódicos y establecer arpeggios en las cuerdas para la introducción, luego se proponen dos melodías contrastantes y se incorpora un final. En este contexto predominan las composiciones instrumentales en tonalidades menores, utilizando escalas menores naturales y se hacen respetando los patrones rítmicos tradicionales. Con relación a lo anterior, Jaime menciona en entrevista:

*Una melodía me surgió en unas fiestas del Inti Raymi <sup>22</sup> y bueno (...) como fue mi primera composición, fue algo sencillo, traté de hacer algo sencillo, yo empecé con la melodía en la mandolina, que en esa época hasta la estaba estrenando me acuerdo mucho, entonces la empecé a explorar y saqué la melodía. Yo lo que hice fue una melodía y bueno un acompañamiento ahí... y yo la llevé al grupo y les dije: ¿Por qué no montamos? Ya que el San Juanito es algo sencillo. Entonces, yo les llevé la melodía y les dije: Hagamos un San Juanito, como pa' tener, así como de (...) no de que nos hayamos sentado de que listo vamos a componer (...) sino que venga, yo tengo esta melodía, hagamos algo. Y esa vez lo montamos porque teníamos un toque así como (...) para unas fiestas de Inti Raymi y eso (...) y les dije: montemos así un tema como para tener para eso, lo hicimos y entonces ya con el trabajo de Victor, él le metía muchas cosas y ya ... el violín hizo otras cosas, y los otros compañeros hicieron otras cosas.*

De esta forma, se evidencia que la composición parte de una idea individual que es compartida y enriquecida en grupo. Las composiciones grupales son grabadas para luego ser revisadas y enriquecidas.

En el grupo del contexto formal, las composiciones son propuestas por el docente y por el estudiante. Antes de realizar el ejercicio de creación, el docente propone realizar varias transcripciones y análisis para comprender las características musicales de los ritmos tradicionales. Al respecto, en entrevista se comenta: “Desde esa misma manera le digo a mis

---

<sup>22</sup> Las fiestas de *Inti Raymi* corresponden a las fiestas del sol que organizan diversas comunidades del territorio andino Suramericano.

estudiantes pues que lo hagan, que si ellos quieren componer sobre un género específico, pues que primero lo estudien bien”. En el proceso creativo del grupo, la mediación del docente es muy importante ya que brinda orientaciones pertinentes frente a la caracterización de los ritmos tradicionales. De esta manera, el estudiante en el proceso creativo respeta los parámetros musicales de un ritmo tradicional específico.

### **6.1.13 Recursos**

En los tres contextos estudiados, tanto en los procesos de aprendizaje como de enseñanza se utilizan recursos audiovisuales como grabaciones de audio (casete, discos de acetato, discos compactos, descargas en internet) y videos (vhs, dvd, youtube). En cuanto a fuentes de información se recurre a textos, documentos y carátulas de discos que se refieren a la música y cosmovisión andina. También el uso del internet es frecuente para compartir videos y descargas de música. También se utiliza un sistema de notación que en el caso de los grupos del contexto informal y no formal, corresponde a uno no convencional (cifrado alternativo)<sup>23</sup> y en el grupo del contexto formal, se utiliza la notación en pentagrama con figuración convencional.

En un plano más particular, en cada contexto se utilizan recursos específicos. En el grupo del contexto informal se usan los métodos audiovisuales para el aprendizaje de los instrumentos y se recurre a la grabadora para registrar sesiones de ensayo y presentaciones. En el grupo del contexto no formal, se recurre al uso de tecnologías informáticas como por ejemplo la aplicación *sikuri virtual* y skype para que los intérpretes puedan realizar la práctica del *sikureo* de manera virtual, sin necesidad de tener al otro intérprete al lado. En el grupo del contexto formal es muy frecuente el uso de metrónomo. Todos estos recursos son

---

<sup>23</sup> Los grupos del contexto informal y no formal realizan un ejercicio de traducción para poder representar lo que se toca con un sistema de notación alternativo (Ver apartado de sistemas de notación en conocimientos procedimentales).

adquiridos por motivación propia del intérprete en el grupo del contexto informal y sugerido o propuesto por el docente en los grupos del contexto no formal e informal.

#### **6.1.14 Relación de formas de transmisión de la MATS con la teoría disponible**

Antes de cerrar el presente apartado que se refiere a las formas de transmisión de la MATS en los tres contextos estudiados, es importante establecer relaciones y diferencias con otras teorías que se han establecido en cuanto a las formas de aprender de músicos populares y tradicionales. En este sentido, por un lado se tienen en cuenta los estudios realizados por la Doctora Lucy Green en cuanto a cómo aprenden los músicos populares y por otro lado, se tienen en cuenta la ponencia sobre las lógicas de apropiación de músicos que interpretan música tradicional colombiana, hecha por los maestros Juan Sebastian Ochoa y Leonor Convers.

##### ***Relaciones y diferencias de las formas de aprender de los músicos andinos con las formas de aprender del músico popular en el contexto informal***

Es importante evidenciar las coincidencias entre las formas de aprender de los músicos andinos del contexto informal estudiado con los cinco elementos básicos que caracterizan el aprendizaje informal de músicos populares propuestos por la doctora Green (2008). En este sentido, el análisis del grupo del contexto informal permite constatar que: el repertorio es escogido por los mismos músicos, la música se aprende de oído y sin notación, el aprendizaje musical se genera en grupo y por pares, no hay un aprendizaje lineal que vaya de lo simple a lo complejo, más bien se da un aprendizaje de tipo holístico y hay una integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición.

De otra parte es importante mencionar que en los otros dos grupos del contexto no formal y formal, donde hay mediación de un guía o docente, también hay relación con estos cinco

elementos. Por ejemplo, en los grupos del contexto no formal y formal hay aprendizaje musical en grupo y por pares y el aprendizaje también es holístico (no lineal); estas formas de aprendizaje son propuestas por el docente. En el grupo del contexto formal, a partir de la proposición de ejercicios creativos, el intérprete integra la escucha y la interpretación a la improvisación y la creación.

También es importante destacar que hay otras acciones propias del aprendizaje de músicos populares propuestas por la doctora Green (2002) que también se aplican en los tres grupos estudiados: varios músicos tuvieron proceso de enculturación musical; se hace escucha intencionada, atenta y distraída; se aprende imitando grabaciones; parte de la teoría se aprende a partir de la práctica musical, que se hace con la familia, amigos y compañeros; se aprende observando, escuchando e imitando músicos que están alrededor y dentro de los grupos hay lazos de amistad y compañerismo que se enriquecen al compartir el mismo gusto musical.

Por otro lado, es muy importante resaltar el hecho de que hay elementos propios que emergen en los procesos de aprendizaje de los músicos andinos que no se ven reflejados en los planteamientos de la doctora Green: Por ejemplo, la relación de la práctica musical con la cosmovisión; el aprendizaje integral en el sentido de poder interpretar en el grupo todos los instrumentos; el sentido de lo corporal donde es importante relacionar la práctica musical con la danza, con el movimiento corporal; el saber es transmitido por las personas de edad mayor de manera oral.

### ***Relación de las lógicas de apropiación de los músicos andinos con las lógicas de apropiación de músicos que interpretan música tradicional colombiana***

En la ponencia del maestro Juan Sebastian Ochoa y la maestra Leonor Convers, se mencionan aspectos relacionados sobre las lógicas de apropiación y transmisión de la música

tradicional colombiana (Ochoa & Convers, 2008). Varios de los aspectos planteados en la ponencia son coincidentes con las lógicas de apropiación halladas en el estudio de los grupos de la investigación. En primer lugar, al igual como ocurre en las formas de transmisión de músicos que tocan música tradicional colombiana, los músicos andinos aprenden observando, escuchando e imitando a un familiar, un maestro o un compañero. Esta forma de transmisión es la más común en los tres contextos y es muy interesante ver esta coincidencia. Del mismo modo, en los tres contextos se escucha permanentemente MATS y se trata de copiar las grabaciones a oído, la práctica musical se hace con compañeros que comparten el mismo interés en el género y mediante esta misma práctica se evidencia el aprendizaje por pares y en grupo que se enfoca en el desarrollo técnico instrumental.

Por otro lado, en los grupos del contexto informal y no formal se presentan cuatro acciones que son comunes con las formas de transmisión propuestas por los maestros Ochoa y Convers: En primer lugar, en las prácticas musicales se incluye el baile o la danza que representa la sensación corporal de lo que se toca. En segundo lugar, la técnica instrumental es aprendida sobre la marcha interpretativa de repertorio, es decir que se aprende haciendo música. En tercer lugar, la notación es un recurso para el aprendizaje pero no es determinante ni tiene alto nivel de importancia en la práctica grupal ya que todo se interpreta de memoria. Y en cuarto lugar, en los grupos andinos de estos contextos se presenta la rotación del líder o guía quien dirige las prácticas grupales.

Ya en contextos específicos, se puede mencionar que en el informal, hay aprendizaje por tradición oral por intermedio de los padres o algún otro familiar cercano, es decir hay un proceso de enculturación haciendo que el intérprete pueda reconocer auditivamente el repertorio tradicional andino suramericano e iniciar su práctica instrumental desde temprana edad. Y por otro lado, en el grupo de contexto no formal, la práctica musical hace parte del ritual, de la ceremonia, de la fiesta y el intérprete tiene la posibilidad de aprender a construir su instrumento (Elaboración de zamponas).



## 6.2 Contenidos

En esta sección se presentan los contenidos de los aprendizajes estudiados, entendidos como el conjunto de saberes específicos que adquieren los integrantes de los tres grupos que pertenecen a los contextos de aprendizaje informal, no formal y formal. Como categorías subyacentes se encuentran: Conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y repertorio. Estas tres categorías se encuentran en los tres contextos de aprendizaje.

### 6.2.1 Conocimiento declarativo

Este tipo de conocimiento corresponde al *saber qué*. Al ser declarativo, se considera como un tipo de saber que es susceptible de manifestarse de manera verbal (o de ser “declarado”). Con relación a este tipo de conocimiento, Frida Diaz Barriga menciona:

*Podemos definir el saber qué como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje. (Diaz & Hernandez, 2002, pág. 52)*

De acuerdo a lo anterior, cada uno de los integrantes de los tres grupos declaran conocimientos relacionados con tres temáticas centrales: La definición y contexto de la MATS, la instrumentación andina suramericana y la caracterización de los ritmos tradicionales. En el grupo del contexto informal, se realizan discusiones en grupo acerca de estas temáticas y en el caso de los grupos del contexto no formal y formal, las temáticas son expuestas por el orientador o docente.

## ***La definición y el contexto de la MATS***

En los tres grupos estudiados se define y contextualiza la práctica musical. La MATS se define como una manifestación tradicional, ancestral que es interpretada a lo largo de la cordillera de los Andes con instrumentos autóctonos (zampoña, quena, bombo) junto con otros instrumentos incorporados bajo la influencia de la conquista española (guitarra, charango, mandolina). Esta música ha sido interpretada por comunidades ancestrales *Quechua, Inca y Aymara* y siempre ha mantenido una estrecha relación con la naturaleza (tierra, montaña, selva, agua, cielo), la vida, su conexión con el hombre y lo colectivo. En este sentido, Claudia en entrevista menciona:

*Yo les explico a los estudiantes que el origen de la música andina ha sido el trabajo colectivo. Lo primero que se conoce de las músicas andinas tradicionales suramericanas es el trabajo de las tropas, las tropas de sikuris, las tropas de flautas, ehh y siempre el trabajo ha sido colectivo y al comienzo era un trabajo ritual, de una comunidad específica para hacerle un homenaje a la pachamama, o habían unos rituales para que la cosecha fuera buena, para que hubiera lluvia.*

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes declaran que la MATS debe ser comprendida como música colectiva que se ha hecho así desde sus orígenes con finalidades rituales, ceremoniales y festivas. En los tres contextos, los intérpretes declaran que a lo largo del territorio andino existen diferentes manifestaciones musicales que son consideradas como MATS, es decir, que esta manifestación cultural y tradicional, abarca diversas músicas que se practican en varias regiones de Suramérica. De este modo, los músicos andinos suramericanos interpretan ritmos tradicionales de países como Bolivia, Perú, Ecuador, Chile, Argentina y Colombia Con relación a lo anterior, en entrevista Juan menciona:

*Entonces uno pensaba que, cuando decía música andina, pues uno se imaginaba el mapa de Suramérica con la cordillera andina, donde se hacía la misma música, ehh los mismos instrumentos, y pues después con el tiempo nos dimos cuenta que no, que*

*hay una gran variedad de zonas de territorios que hacen sus propias músicas. Por ejemplo, nosotros hablábamos en aquel tiempo de música boliviana, ehh sabiendo que mucha de esa música boliviana no se hace por ejemplo en Santa Cruz, allá por ejemplo se hacen otras músicas, o decíamos música peruana, y no nos dábamos cuenta que en las costas peruanas se hacen otras músicas, o sea que igual que en Colombia, en diferentes regiones folclóricas. Entonces, es importante que el músico andino entienda que la música andina es muy amplia y que se toca de manera diferente dependiendo del lugar de procedencia.*

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede mencionar que los intérpretes de los tres contextos estudiados (informal; no Formal y formal) saben que la MATS alberga diferentes manifestaciones musicales del territorio suramericano y que estas manifestaciones provienen de regiones específicas, donde se interpretan de una manera particular y con formatos instrumentales particulares. Por ejemplo en Bolivia se interpretan ritmos tradicionales como el *huayno*, *la saya*, *el tinku*, *el taquirari*, *el trote*, *el chuntunqui*; en Perú *el Huaylas*; en Chile *la cueca*; en Ecuador *el san Juanito*; en Argentina *los carnavalitos* y en Colombia *los son sureños*. Este conocimiento, ha hecho que cada grupo estudiado tenga dentro de su repertorio, temas de distintos ritmos tradicionales que pertenecen a diferentes regiones de Suramérica. En cuanto al origen, en los tres grupos se menciona que proviene de las prácticas comunitarias de las comunidades ancestrales, específicamente, de las *tropas sikuris* y *de flautas* y que tenía una funcionalidad ritual y ceremonial.

Es importante mencionar, que los músicos integrantes de los tres grupos estudiados, mencionan que la MATS de carácter ritual y ceremonial se caracteriza por tener motivos rítmico melódicos cortos y constantemente repetitivos, lo que favorece los procesos ceremoniales de colectividad, de comunidad, de ritualidad, de invocación, de convocación, de festejo, facilitando la participación musical de todos los miembros de la comunidad. Los músicos entrevistados mencionan que tanto las melodías (regidas por *el sistema incasico*, o pentatónico) como los ritmos,

(predominantemente binarios), interpretados en este tipo de manifestación musical son fáciles de interpretar.<sup>24</sup> Estas percepciones coinciden con los planteamientos de José Díaz Gainza, quien realiza una caracterización de la música andina suramericana ritual y ceremonial. (Díaz J. G., 1962)

Por otro lado, en los tres contextos se tiene conocimiento sobre el desarrollo que ha tenido la MATS a lo largo de los años. En este sentido, la música ha trascendido de tener una funcionalidad netamente ritual o ceremonial a ser una expresión social de los pueblos andinos que permite criticar sistemas políticos, resaltar valores humanos como el amor, exaltar la cultura andina, entre otros. Parte de su desarrollo se refleja en la conformación de agrupaciones que tienen fines comerciales lo cual ha permitido mostrar a otros países la cultura musical andina suramericana. En este sentido, en una entrevista se comenta: “Es importante que los estudiantes sepan que ahora cambia un poquito el pensamiento del objetivo de la música, se debe saber que ya la música se hace más por la música que por el ritual”. De acuerdo a lo anterior, los intérpretes de los tres grupos saben que en los últimos años la MATS ya no solo tiene la connotación ancestral, tradicional, autóctona, ritual y ceremonial, sino que también tiene una connotación más urbana donde se valora y resalta su sonoridad en sí, sonoridad que cala en el gusto de un público que quiere escuchar y observar agrupaciones que interpreten este tipo de música.

De esta forma, los intérpretes conocen la MATS urbana como la que es hecha por los denominados grupos de MATS en las principales ciudades del territorio suramericano. Los intérpretes saben que el desarrollo de esta música ha generado más espacios de difusión como las denominadas peñas ubicadas en ciudades principales del territorio suramericano incluido Colombia, donde se convoca un público para que observe y escuche agrupaciones. En entrevista Carlos menciona:

---

<sup>24</sup> En el marco teórico, dentro de la sección de la MATS, se mencionan características musicales de la música andina suramericana tradicional de carácter ritual o ceremonial.

*A los integrantes de la comunidad se les menciona que ahora hay unos sitios que los llamamos aquí “Peñas”, si, que obviamente son, eh, pues poco conocidos acá o la gente que está en el género los conoce y se les explica que son sitios en donde se va a bailar y a compartir con música de este género. Hay pocos aquí en la ciudad, por ejemplo, está Mallku, está La embajada de la coca, está la peña Tupac Amará.*

En el grupo del contexto no formal, se explica reiteradamente a los integrantes el concepto que se tiene de la MATS. Esta explicación es hecha de manera verbal y se hace al inicio o finalización de determinados ensayos. En cuanto al concepto que se explica, se hace especial énfasis en tres aspectos claves: el primero corresponde a la definición de lo que es música andina autóctona y mestiza. Al respecto, Carlos menciona en entrevista:

*Los miembros de la comunidad tienen que aprender que la música andina autóctona es la que se conoce como originaria, es la que surgió a partir de la práctica comunitaria ancestral de las tropas sikuri, ehh y la mestiza, es la que tiene influencia colonial donde están instrumentos como la guitarra, el charango, la mandolina, ehh, el violín, el arpa.*

El segundo aspecto, corresponde a la comprensión ritual y ceremonial de la MATS. Al respecto, Juan menciona en entrevista:

*En la comunidad estamos entendiendo ahora más, que no solo la música se debe tocar así, sino que se debe tocar en espacios de tiempo, que los ciclos del sol, de la luna o las estrellas invitan que se deben tocar. Por ejemplo los sikus son instrumentos de época seca, entonces se deben estar tocando en este periodo de abril, mayo, junio, julio, agosto, septiembre, octubre es época seca, son instrumentos para ese espacio musical de territorio y de clima, y las flautas, la quena, el quenacho, la tarka, los moceños, son para la época de invierno, o sea de lluvias, que es*

*noviembre, diciembre, enero febrero y marzo, entonces se deberían estar tocando los instrumentos solo para la época y para las ceremonias que son.*

De acuerdo a lo anterior, el intérprete que pertenece al grupo del contexto no formal, conoce la connotación ritual de su práctica musical, relacionándola con las creencias propias de las comunidades originarias *quechuas* y *aymaras*. También el intérprete sabe que para la elaboración de los instrumentos como las zampoñas y las quenás se agradece a la *pachamama*, y que con la práctica musical se hace homenaje al sol en el *solsticio* (Concepto de astronomía que corresponde a la ubicación más alta que tiene el sol en el año).

El tercer aspecto clave, es la fundamentación sobre lo comunitario y lo colectivo. Al respecto, Juan en entrevista menciona:

*El músico sabe que la música andina es una práctica comunitaria que convoca, que junta, que está representada por la imagen de la cruz del sur<sup>25</sup> y sabe que es una construcción colectiva donde se da y se recibe, donde se establece un diálogo.*

De esta manera, los músicos andinos del contexto no formal, saben que la MATS se caracteriza por ser comunitaria y colectiva, y que en su práctica todos los integrantes son iguales, tienen la misma oportunidad de participación (todos pueden tocar, dirigir, aprender, enseñar), todos aprenden a convivir y compartir en grupo, todos toleran la interpretación del otro y se busca un equilibrio en el pensamiento grupal.

Todas las temáticas mencionadas anteriormente son explicadas y comprendidas en los tres contextos estudiados. En el caso del grupo del contexto informal, se comparte dicho

---

<sup>25</sup> Según el entrevistado, la cruz del sur es una constelación estelar que representa el sentido comunitario y colectivo de los pueblos andinos. Es el símbolo de la unión, el símbolo de la hermandad, el símbolo de la igualdad.

conocimiento por medio del diálogo entre los integrantes del grupo y en el caso de los grupos del contexto no formal y formal, es explicitado por el guía o docente. Por lo general, estos temas son tratados en ensayos determinados.

### ***La instrumentación andina suramericana***

En los tres grupos estudiados, cada intérprete declara cuales son los instrumentos que se utilizan en la práctica de la MATS: define cuáles son los formatos, sus registros y roles dentro de la práctica grupal. En cuanto a los formatos, los intérpretes de los tres contextos definen que el grupo de MATS está conformado por instrumentos de viento: quena, zampoña (en cuanto a la zampoña, los intérpretes saben que una hilera se llama *ira* que significa el que guía, y la otra se llama *arka*, que significa el que acompaña); cuerda: charango, guitarra y percusión -bombo.

Sin embargo, en el grupo del contexto informal se menciona que el formato cambia dependiendo del ritmo tradicional que se interprete. Por ejemplo, para el sanjuanito, el formato incluye instrumentos como la mandolina, el violín, el bajo y el rondador; en el grupo de contexto no formal, se menciona que el formato de *tropa* utiliza zampoña *malta*, *zanja*, *tarka*, flautas de caña o madera transversa, bombo (*italaque* o *wankara*) y redoblante; en el grupo del contexto formal, los intérpretes saben que se incluye dentro del formato instrumentos como la bandola, el tiple y el bajo dependiendo del ritmo que se interprete.

En cuanto a los registros, los intérpretes declaran los tipos de instrumento que hay: Dentro de las zampoñas hay *toyo*, *zanja*, *malta* y *chuli* (en orden del registro más grave al agudo); dentro de las flautas de madera o caña se encuentra la *mamaquena*, *quenacho*, *quena* y *quenilla* (del registro grave al agudo), y dentro de los charangos se encuentra el *ronroco* que tiene un registro grave y el *walaycho* que tiene el registro más agudo.

En los tres grupos se definen los roles instrumentales de la siguiente manera: el rol melódico es ejecutado por los instrumentos de viento, el rol armónico por los instrumentos de cuerda y el rol de acompañamiento percusivo por el bombo. Sin embargo, en los grupos del contexto informal y formal, los intérpretes saben que el rol melódico también puede ser ejecutado por los instrumentos de cuerda como el charango, la guitarra, la mandolina, el violín, el tiple y la bandola. En el grupo del contexto no formal, se menciona que las zampoñas también pueden ejercer un rol armónico al realizar entre sí sonoridades de acordes y que hay instrumentos como el fotuto (trompeta de cuerno) que cumplen la función de permiso, llamado y despedida.

### ***La caracterización de los ritmos tradicionales***

Los intérpretes de los tres contextos conocen cuáles son los ritmos tradicionales que se interpretan en la MATS, saben su lugar de procedencia y declaran algunas de sus características musicales más relevantes. Estos conocimientos son adquiridos de manera diferente según el contexto. En el caso del grupo del contexto informal, los nombres de los ritmos y sus características generales se van conociendo e incorporando a medida que son interpretados en el grupo, es decir, el intérprete declara este conocimiento porque es lo que ha tocado. Al respecto, Jaime menciona en entrevista:

*Nosotros en el grupo tocamos muchos sanjuanitos y sabemos que es un ritmo tradicional ecuatoriano que se toca con dos o tres acordes en la guitarra y con un golpe fácil en el bombo.*

Con relación a la cita anterior, se presenta una representación escrita en partitura de lo que el entrevistado manifiesta que es el ritmo básico del *San Juanito* tradicional:



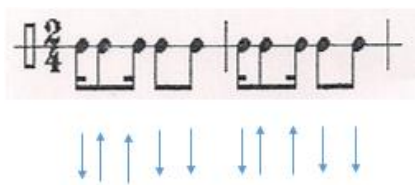


Figura 1. Ejemplo: caracterización de ritmo

En los grupos del contexto no formal e informal, el guía o docente es quién explica el nombre de los ritmos tradicionales que se interpretan, su lugar de procedencia y algunas características generales. Esta explicación es realizada durante el ensayo y se relaciona con los temas que se van a interpretar en el grupo. Al respecto, Juan en entrevista menciona:

*Si, entonces se le dice al músico que hay unos ritmos, entonces se puede tocar sikuri, italaque o se puede estar tocando kanthu, si.... Entonces, son variantes, que hay que escuchar y que hay que leer sobre estos ritmos.*

Teniendo en cuenta la cita anterior, se puede mencionar que el guía también elabora su discurso recurriendo a la ayuda de algunos textos que hacen referencia a los ritmos tradicionales interpretados. Todos estos conceptos son transmitidos de manera oral a los integrantes del grupo porque es importante que sepan qué están tocando y de donde proviene.

A continuación se presenta a manera de ejemplo una transcripción de melodía interpretada en la comunidad *Zampoñas Urbanas* en ritmo tradicional de *sikuri (Tesorito)*:

The image shows a musical score for a piece called 'Sikuri'. It features two instrumental parts: 'Zampoña Malta' (top staff) and 'Bombo' (bottom staff). The music is written in 7/8 time and includes vocal lines with lyrics in Spanish. The lyrics are: 'SI SOL FA# MI MI MI RE MI SOL SOL FA# MI RE RE MI RE SI SI LA RE SOL LA SI LA SOL FA# MI MI SI MI SI MI SI MI MI MI MI RE MI MI SOL MI RE SOL LA SI SI SI SI LA RE SOL LA SI LA SOL FA# MI MI SI MI SI MI SI MI SI MI SI MI SI MI'. The score is divided into four systems, with measures 15, 22, and 25 marked at the beginning of their respective systems.

Figura 2. Ejemplo de sikuri

Los intérpretes de cada contexto declaran los ritmos tradicionales que se interpretan en su grupo. De esta manera, En los grupos del contexto informal y formal se manifiesta que los ritmos tradicionales más interpretados por los grupos andinos son: *El huayno, la saya, el tinku, el trote, el carnaval, la cueca, el taquirari* y *el chuntunqui* de Bolivia; *el huayno y el huaylas* de Perú; *el sanjuanito* de Ecuador; *la cueca* de Chile, *el carnavalito* de Argentina y *el son sureño* de Colombia. En el grupo del contexto no formal, se mencionan los ritmos tradicionales de *Italaque, K'anthu y Huayno Sikuri* de Bolivia; las *Tarqueadas* de Perú, Chile y Bolivia y los *son sureños y bambucos caucanos* de Colombia.

En cuanto a las características musicales más relevantes, los intérpretes de los tres contextos declaran que cada ritmo tiene un patrón interpretativo a nivel, rítmico, melódico, armónico, formal y dinámico. Con relación a lo anterior Pablo menciona en entrevista:

*Sin embargo, los elementos de la música andina no suelen ser complejos, (...) no complejos, sino sencillos, basados en, bueno, melódicamente, hay muchos aspectos de la escala pentatónica, que era el sistema que manejaban muchas culturas indígenas. Armónicamente maneja elementos sobre todo (...) lo que más se da en la música andina es la interacción entre una tonalidad menor con su relativa mayor, se ve mucho esa interacción en la música andina y es algo muy típico también con esos elementos que he mencionado de la escala pentatónica, eso le da como el aire característico de la música andina. Rítmicamente, no son complejos, manejan unas células muy comunes, pero ya su característica de género, se lo da también la estructura y ese tipo de cosas.*

El aprendizaje de estos conceptos van siendo explicados e incorporados al mismo tiempo que se va interpretando el repertorio. Dichas características rítmicas, melódicas, armónicas, dinámicas y formales son discutidas en grupo en el contexto informal, y explicadas de manera verbal por un guía o docente en los grupos del contexto no formal y formal. Los intérpretes de los tres grupos estudiados coinciden en que las estructuras de los ritmos tradicionales tienden a ser estáticas y por ende repetitivas. De esta manera, se puede ver que los músicos que están aprendiendo declaran conocimientos comunes en cuanto a las características musicales generales de la MATS. En otras palabras, además de poder tocar ciertos ritmos tradicionales, con ciertos instrumentos, han sido también expuestos entre compañeros, por sus guías o docentes de manera espontánea y con una clara intencionalidad pedagógica.

### *Características rítmicas*

En los tres contextos se menciona que las estructuras rítmicas son por lo general sencillas (cortas y repetitivas). En los grupos del contexto informal y no formal no se declaran conceptos relacionados a figuración rítmica, métrica o compás ya que no se usa una representación escrita de la duración del sonido. En el grupo del contexto formal, en cambio,

los intérpretes si declaran conceptos relacionados con figuración rítmica, síncopa interna y externa, silencios y compás: binario (1/4, 2/4, 4/4), ternario (6/8).

Ejemplo: Melodía *Pequeño Juanito*, ritmo *tinku*, (*Kalamarka*)



Figura 3. Ejemplo características rítmicas

### Características melódicas

En los tres grupos se declara que las melodías están predominantemente compuestas en las tonalidades de sol mayor y mi menor, debido a que la afinación más común de los instrumentos de viento es la escala de sol mayor/mi menor natural. Sin embargo, hay temas que se interpretan en tonalidades de do mayor, re mayor, la menor y si menor. También se menciona que son melodías sencillas, porque son cortas, repetitivas y predominantemente construidas con notas cercanas (por grado conjunto) de la escala mayor de sol, do, re y escala menor natural y pentatónica de mi, la y si. Ejemplo: Melodía *Oración al jilguero*, ritmo *carnaval*, (*Savia Andina*)



Figura 4. Ejemplo características de melodía

## Características armónicas

Los intérpretes de los tres contextos declaran que se utilizan progresiones armónicas sencillas de tres y máximo cinco acordes. Los círculos armónicos son repetitivos. Las melodías tienen por lo general una segunda voz que ejecuta el mismo diseño rítmico y movimiento melódico a intervalos de tercera, cuarta y quinta. En el grupo del contexto formal, se declara el concepto de modulación armónica ya que varios temas de su repertorio incluyen este recurso.

Ejemplo: *Dos palomitas Huayno*, Eliodoro Nina

The image shows a musical score for the Bolivian folk song "DOS PALOMITAS" (Wayño). The score is for voice and Charango. It is in 2/4 time with a tempo of 92 beats per minute. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into two systems. The first system contains the first two lines of music, and the second system contains the next two lines. The vocal line is written in a soprano clef, and the Charango line is written in a bass clef. The lyrics are: "Dos pa lo mi tas se la men ta ban llo ran do u naa la o tra se con so la ban di cien do". The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamics. Above the vocal line, there are chord symbols: Lam, Am, DOM, C, FAM, F, SOLM, G, and DOM. Above the Charango line, there are fret numbers and a "Rasgueo" section. The page number 26 is in the top left corner, and the title "DOS PALOMITAS" is in the top center. The text "Del Folklore Boliviano" is in the top left, and "Transc. y arreg. Prof. Eliodoro Nina" is in the top right.

Figura 5. Características de armonía

## Características formales

En los grupos del contexto no formal y formal, se declara que los temas por lo general tienen dos partes principales A y B. Cada parte es repetitiva. En el grupo del contexto informal cada parte, que corresponde a una frase, se denomina como *primerita*, *segunda* o

*esquina*. En el grupo del contexto no formal, se declaran conceptos como trueno o barajeo que corresponden a la forma de entrada y finalización del *sikuri*. El trueno consiste en hacer golpes repetitivos rápidos en el bombo sin un orden rítmico establecido; estos golpes se hacen con intensidad fuerte y las zampoñas hacen un sonido largo generalmente sobre la nota mi. El *barajeo* corresponde también a una forma de entrada del *sikuri* donde las zampoñas entran con un pequeño motivo melódico repetitivo sobre las notas mi y si. Por lo general estas formas de entrada se dan en ritmos tradicionales como el *huayno sikuri* o *k'anthu*.

Ejemplo de estructura formal del *taquirari Cunumisita* (Gilberto Rojas):

Primera frase



Segunda frase



Figura 6. Ejemplo de estructura formal

### *Características dinámicas*

En los tres contextos, se declaran conceptos relacionados a los cambios dinámicos de intensidad y velocidad. En los grupos del contexto informal y no formal, los intérpretes declaran las dinámicas de intensidad como volumen fuerte y débil y las dinámicas de

velocidad como lenta y rápida. En el grupo del contexto formal, los integrantes declaran un lenguaje dinámico técnico, de orden más académico, refiriéndose a conceptos de intensidad como *piano*, *forte*, *mezzo piano*, *mezzo forte*, *crescendo*, *decrescendo*, entre otros y en cuanto a la velocidad se declaran conceptos de *allegro*, *andante*, *largo*, entre otros.

### **6.2.2 Conocimientos procedimentales**

Este conocimiento corresponde al saber hacer, es decir, a lo que los intérpretes de los tres grupos estudiados aprenden a hacer a través de su práctica musical en los contextos estudiados. En este sentido, (Díaz & Hernández, 2002) menciona:

*El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Podríamos decir que a diferencia del saber qué, que es de tipo declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones. (Díaz & Hernández, 2002, pág. 54)*

De esta manera, dentro de esta categoría se caracterizan los aprendizajes desarrollados por los intérpretes en los tres contextos estudiados en cuanto a: desarrollo rítmico, melódico, armónico, dinámico; habilidades para la elaboración de arreglos; habilidades de ensamble; habilidades instrumentales; habilidades creativas y habilidades recurrentes.

## ***Desarrollo rítmico***

Los intérpretes de los tres contextos realizan acciones rítmicas relacionadas con la ejecución de motivos rítmicos sencillos que son cortos y repetitivos. Con relación al accionar rítmico Pablo menciona en entrevista:

*Bueno, sobre todo me ha servido mucho el ejercicio de la parte rítmica, que veo que a veces es una falencia en algunas personas que no hayan accedido a músicas folclóricas, como el manejo de síncopas, el manejo de unas características particulares. Digamos, sobre todo eso. Me ha servido mucho la parte rítmica, la parte motriz.*

En la práctica musical, los intérpretes de los tres grupos evidencian las siguientes destrezas rítmicas: Ejecutan estructuras rítmicas propias de cada ritmo tradicional que están en métricas binarias y ternarias (1/4, 2/4, 4/4, 6/8); ejecutan figuras rítmicas de blancas negras, corcheas, corcheas con puntillo, combinaciones de semicorchea con corchea, tresillos de corchea y silencios; ejecutan síncopas internas y externas; ejecutan ejercicios de disociación rítmica evidenciada en la ejecución de dos instrumentos diferentes a la vez (zampoña, guitarra; zampoña bombo); las estructuras rítmicas son sacadas a oído (en los grupos del contexto informal y no formal, las duraciones del sonido son apropiadas durante la práctica grupal repetitiva).

En el grupo del contexto informal, las estructuras rítmicas son relacionadas con un lenguaje numérico: *un, dos, un, dos, tres*. En el grupo del contexto no formal, la apropiación rítmica también es evidenciada mediante la danza, donde los pies se mueven al ritmo de los golpes del bombo. En el grupo del contexto formal, se leen las figuraciones rítmicas en el pentagrama y se aplican a la interpretación del instrumento.



Ejemplo de motivos rítmicos que son ejecutados en la práctica del ritmo tradicional del huayno:



Figura 7. Ejemplo de ejecuciones rítmicas

### ***Desarrollo melódico***

El saber hacer melódico se evidencia en la ejecución de instrumentos de viento como la quena, la zampoña y en instrumentos de cuerda como la guitarra, el charango, la mandolina, la bandola o el violín. Se ejecutan melodías cortas y repetitivas basadas en la estructura de escalas menores naturales y pentatónicas de mi, la, si. Los movimientos melódicos se hacen predominantemente por grado conjunto en dirección ascendente o descendente, con algunos saltos ascendentes y descendentes de cuarta, tercera y arpeggios.

Las melodías son sacadas a oído y registradas de manera escrita (grupo no formal y formal). En los grupos del contexto no formal y formal, se hace la lectura melódica recurriendo al sistema de notación particular (en el grupo del contexto no formal, se utiliza un cifrado de notas sin símbolos de duración y en el grupo del contexto formal, se utiliza la

lectura de las notas en el pentagrama con figuras rítmicas convencionales). En el grupo del contexto formal, se hace la práctica constante de escalas como preparación para la ejecución de melodías.

Ejemplo de ejecución melódica en el charango: Melodía *Wara*, ritmo *trote*, (*Awatiñas*):



Figura 8. Ejemplo de ejecución melódica

### ***Desarrollo armónico***

En los tres contextos se evidencian las siguientes habilidades: Las progresiones armónicas son sacadas a oído (luego hay un desarrollo evidente de la capacidad para copiar de oído); es muy recurrente armonizar la melodía principal con una segunda voz que realiza el mismo motivo rítmico y la misma dirección melódica a intervalos de tercera, cuarta o quinta; los cambios armónicos más recurrentes se dan entre dos y cinco acordes máximo en las tonalidades de mi menor, la menor y si menor. Por otro lado, en los grupos del contexto informal y formal la responsabilidad del acompañamiento armónico recae en los instrumentos de cuerda como la guitarra, el charango, el tiple y el bajo y en el grupo del contexto no formal, esta responsabilidad es asumida por las mismas zampoñas (dado que en el grupo no-formal estudiado no hay presencia de cuerdas). En este sentido, Juan en entrevista comenta:

*Quisimos armonizar algo que habíamos escuchado de Quillapayun, donde ellos armonizaban con solo zampoñas, y nosotros dijimos, armonicemos las cuerdas, paremos y armonizamos con solo zampoñas. Entonces cogíamos el acorde de la guitarra y contábamos cada una de las notas y la poníamos a cada uno de los músicos que hacían un tubo para formar el acorde, y otro que se aprendiera la melodía y otro el bajo, pero era todo sacado con lo que hacía la guitarra, eso era lo básico.*

De este modo, la armonía no solo es ejecutada con instrumentos de cuerda sino que también se realiza con instrumentos de viento como la zampoña. En los grupos del contexto informal y formal, debido a la repetición de patrones armónicos, el intérprete reconoce de manera auditiva el color tímbrico de un acorde ya sea en la guitarra o el charango y también reconoce auditivamente como está conformado. En el grupo del contexto informal las progresiones armónicas son ejecutadas de memoria y por intuición, en el grupo del contexto no formal, se utiliza el cifrado de notas para conformar acordes con los vientos y en el grupo del contexto formal, las progresiones armónicas del tema se presentan en la partitura. Finalmente, en el grupo del contexto formal, se usa lenguaje armónico complejo: acordes disminuidos, aumentados, séptima disminuida, acordes de paso, dominantes secundarias, modulaciones, entre otros. A continuación se presenta un ejemplo de ejecución armónica: *El pedregoso, Huayno, Eliodoro Nina*

**EL PEDREGOSO** 31

SOBODAYCOM Wayño Transc. y arreglo  
Prof. Eliodoro Nina

M.M.  $\text{♩} = 170$

**Allegro vivace**

The musical score consists of three systems. The first system covers the lyrics: "Des de le jos he ve ni do por que no - pue do vi vir sin ver te". The second system covers: "aun quee, me dio pe dre go so va mo nos si noes de - li toel que rer". The third system covers: "te" followed by "Por que no pue do vi vir sin ver te". The Charango part is written on a six-string guitar-like staff with strings labeled T, A, and B. Fingerings are indicated by numbers 1-4. Chords are marked as DOM C, FAM F, SOL7 G7, Lam Am, and MI7 E7. The tempo is marked "Allegro vivace" and the metronome is set to 170.

Figura 9. Ejemplo de ejecución armónica

### ***Desarrollo en la ejecución de las dinámicas***

En los contextos de aprendizaje informal y formal se evidencia ejecución de dinámicas de intensidad y velocidad. En cuanto a la intensidad se ejecutan *fortes* y *pianos*; en el grupo del contexto formal, sin embargo, la dinámica de intensidad se amplía a la exploración de crescendos y decrescendos. En cuanto a la velocidad, se ejecutan tempos lentos y rápidos y se exploran cambios graduales de velocidad predominantemente de lento a rápido. En el grupo del contexto no formal, las dinámicas son más estáticas ya que predomina la interpretación con dinámica fuerte y velocidad constante. Sin embargo, en algunos temas, también se explora el cambio de velocidad de lento a rápido.

## *Habilidades para la elaboración de arreglos*

En los tres grupos estudiados se evidencian acciones comunes que permiten la elaboración de arreglos. Como premisa, el arreglo debe estar basado en la versión original. Al respecto, José en entrevista menciona:

*El arreglo, el arreglo sale desde lo que se escucha, ehh, por ejemplo uno de los integrantes llegó con un tema que es Pueblo de Volcanes, y dijo: Yo tengo esto (...) entonces yo le digo: bueno, pues saquémoslo como se escucha.*

En principio, las tres agrupaciones basan sus arreglos en la versión original, sin embargo, este arreglo puede cambiar un poco cuando se incluyen algunas propuestas del grupo. La elaboración del arreglo debe involucrar a todos los instrumentos del formato instrumental del grupo, ofreciendo un nivel común de protagonismo. De manera general, en los arreglos se procura incorporar segundas voces para la melodía principal y también, se combina la intervención vocal con la instrumental.

Desde una perspectiva más particular, en los grupos del contexto no formal y formal, el arreglo es propuesto por el guía, docente o un integrante de la agrupación. Por el contrario, en el grupo del contexto informal, el arreglo se realiza a partir de una construcción colectiva; al ser colectivo, es producido durante la interpretación de los mismos temas y la percepción auditiva de cada integrante del grupo cobra gran importancia ya que se va escuchando lo que se va sacando y se decide en consenso si queda o no; en el diseño de este tipo de arreglo, hay uso de pequeñas contramelodías y no hay transcripción de las propuestas grupales. En el grupo del contexto no formal, se tienen en cuenta formas fijas de entrada denominadas

*barajeo, trueno e italaque*<sup>26</sup>; los arreglos son enfocados a ejecutar la música respetando la versión original, sin recursos polifónicos, y dinámicas predominantemente estables. Este arreglo es elaborado con antelación y memorizado, no escrito.

Teniendo en cuenta las propuestas de arreglo en los grupos del contexto informal y no formal, se evidencian tres diferencias relevantes al respecto: En primer lugar, el arreglo del grupo del contexto informal se construye de manera colectiva y el del grupo del contexto no formal es propuesto por el guía. En segundo lugar, en el grupo del contexto informal, el arreglo se hace en el momento de los ensayos, es decir, sobre la práctica grupal, en cambio en el grupo no formal es elaborado previamente. En tercer lugar, el contenido del arreglo del grupo informal es más versátil que el del no formal, ya que se busca realizar más contrastes sonoros propuestos por el grupo mediante la incorporación de pequeñas contramelodías, arpeggios para acompañamientos armónicos, melodías en los instrumentos de cuerda, dinámicas, entre otros, en cambio, en el grupo del contexto no formal, el arreglo se ciñe estrictamente a la versión original y en su contenido no se presentan contramelodías, ni acompañamientos armónicos, ni dinámicas contrastantes.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, el arreglo parte de la transcripción; es elaborado con antelación y a diferencia de los otros contextos, se hace una propuesta tímbrica que resalta la sonoridad de todos los instrumentos (proceso de traducción); se escribe en partitura y hay ampliación del lenguaje armónico y contrapuntístico.

---

<sup>26</sup> El *barajeo*, el *trueno* y el *italaque*, corresponden a formas de inicio de un tema que es interpretado en el grupo del contexto no formal. Estas formas de entrada se caracterizan por una secuencia de golpes a velocidad rápida que se ejecutan en los bombos y la entrada de un motivo melódico corto con las zampoñas, generalmente utilizando la nota mi y si.

### ***Habilidades de ensamble***

Los integrantes de los tres grupos estudiados demuestran habilidades específicas para tocar en grupo. En este sentido, Jaime menciona en entrevista:

*Cada uno tratamos de estar pendientes de lo que interpretan las otras personas como para lograr el acople de la canción, hasta que digamos que la tengamos fija todos, toda la agrupación.*

Cada intérprete además de estar tocando correctamente su instrumento, debe escuchar la interpretación del compañero para tratar de equilibrar la intención interpretativa (Balance u homogenización del sonido en cuanto a formas de ataque de instrumentos y dinámicas. En los grupos del contexto informal y no formal, el tocar de memoria favorece la homogenización interpretativa; en el grupo del contexto formal la partitura es herramienta fundamental para lograr dicha homogenización).

Por otro lado, cada músico debe asumir el rol que le corresponde durante la interpretación ya sea este un rol melódico, de acompañamiento armónico o de acompañamiento percusivo. Por ejemplo, el que cumple el rol de acompañamiento debe comprender que su interpretación no puede estar por encima a nivel del volumen del que está ejerciendo el rol melódico. En este sentido, la rotación instrumental descrita más temprano en el apartado de formas de transmisión, favorece la comprensión dichos roles.

Finalmente, cada uno de los intérpretes debe estar muy pendiente del guía o director, durante el ensayo o las presentaciones, para ejecutar correctamente todas las indicaciones verbales y gestuales: En los grupos del contexto informal y no formal se dan indicaciones verbales como “*otra vuelta, primerita, segunda, esquina, entre otros*” que significa ir o repetir una sección del tema; se hacen indicaciones sonoras de entradas y cortes con el pito,

el pututu (instrumento de viento en forma de cuerno), o se dan señales gestuales con la baqueta o la zampona boca abajo, para indicar inicios, cambios de sección, cierres, alteraciones de velocidad o cambios dinámico. En el grupo del contexto formal, este tipo de indicaciones se hacen recurriendo a la dirección técnica que se implementa en contextos académicos donde prima la gesticulación con las manos para marcar velocidades dinámicas, entradas y cierres de los temas.

### ***Habilidades instrumentales***

Estas habilidades corresponden a lo que cada intérprete sabe hacer en los distintos instrumentos. Teniendo en cuenta, que los integrantes de los tres grupos estudiados interpretan varios instrumentos se enuncian a continuación las destrezas adquiridas por familias instrumentales: Voz, vientos, cuerdas y percusión.

#### ***Voz***

En los tres contextos se recurre predominantemente a la interpretación vocal al unísono. Sin embargo, también se incluyen segundas voces que por lo general van a intervalo de tercera con el mismo movimiento melódico de la voz principal. No se presentan registros demasiado agudos ni muy graves. Predominan movimientos melódicos por grados conjuntos. Los textos se caracterizan por ser cortos, repetitivos y contienen temáticas especialmente sociales, rituales, ceremoniales y de amor. En el grupo del contexto no formal, a diferencia de los grupos del contexto informal y formal, no hay alta exigencia en cuanto a la afinación vocal ya que prima la participación, es decir, lo importante es que el intérprete pueda cantar y compartir la pronunciación textual en grupo. Este aspecto es muy similar a lo que sucede con la interpretación de las zamponas en la comunidad ya que dependiendo de la embocadura del intérprete se presentan diferencias mínimas de afinación que tienen gran valor dentro de



la sonoridad grupal. En el grupo del contexto formal, se hacen arreglos a tres voces donde se explora la armonización. En este sentido, Pablo en entrevista menciona:

*Los grupos de música andina, sobre todo los bolivianos, tienen unos trabajos vocales excelentes, que implican unos conocimientos de armonía pues avanzados y pues afortunadamente pude llegar a ellos y he podido hacer ese tipo de montajes, en los grupos de música andina en los que estoy.*

Teniendo en cuenta lo anterior, en el grupo del contexto formal hay una búsqueda por destacar el trabajo vocal en el grupo, acudiendo a herramientas de armonización del contexto académico. Esto implica, que el director debe realizar un trabajo especial para que cada voz sea interpretada con muy buena afinación y de esta forma se pueda realizar la armonización correcta de las voces.

### ***Vientos***

En los tres grupos estudiados, el saber hacer en instrumentos de viento se evidencia en la interpretación de: la zampoña en registros de *chuli*, *malta*, *zanja* y *toyo*. En el caso de los grupos del contexto informal y formal también se interpretan quenás de diferentes registros: *mamaquena*, *quenacho* y *quenilla* y en el grupo del contexto no formal: *flautas de caña* *traversas* y *tarkas*.

#### ***La zampoña***

Este instrumento, también llamado *siku* en lengua *aymara*, es el más representativo de los vientos andinos. De otra parte, y como se mencionó anteriormente, es el instrumento con el cual se inicia generalmente el aprendizaje musical en los grupos, junto con el bombo. Está

conformado por dos hileras de tubos (por lo general una hilera tiene 7 y la otra 6) de caña hueca de diferente largo y diámetro que están amarrados entre sí y que forman la escala de notas en *zig-zag* (por lo general están afinadas en la escala de sol mayor). Cada hilera tiene un nombre: la que tiene más tubos se llama *arka* y la otra se llama *ira*. La zampoña tiene diferentes tamaños y por ende, distintos registros:

Tabla. 4

*Registros de zampoña*

<b>ZAMPOÑA</b>	<b>REGISTRO</b>
<i>Chuli</i>	Agudo
<i>Malta</i>	Medio
<i>Zanja</i>	Medio-Bajo
<i>Toyo</i>	Bajo

En los tres contextos, se utiliza la zampoña *malta* y *zanja*. En los grupos del contexto informal y no formal se utiliza el *chuli*. En el grupo del contexto informal se utiliza el *toyo*. En general, el rol de las zampoñas es melódico, aunque en el grupo del contexto no formal tiene un uso armónico también, dadas las características del grupo – solo zampoñas -; y la técnica interpretativa más utilizada es el *sikureo* que consiste en tocar una melodía entre dos intérpretes, Al respecto, Carlos en entrevista menciona:

*Por ejemplo, en el diálogo musical, una parte del instrumento, en este caso el siku, pregunta y la otra parte responde y hasta que no responde ese y se escucha esa respuesta el otro no vuelve a preguntar.*

La pregunta y respuesta que se menciona anteriormente, corresponde a las notas de la melodía que tiene cada intérprete en su hilera. De esta forma, necesariamente se da un diálogo

donde se teje o trenza la melodía entre dos. En otras ocasiones, como en el caso de los contextos, informal y formal estudiados, un intérprete ejecuta las dos hileras de la zampoña. Esto se hace en primer lugar, porque corresponde a la otra forma interpretativa que tiene el instrumento donde el intérprete tiene a su disposición todos los sonidos de la escala y en segundo lugar, para que los dos intérpretes del instrumento puedan ejecutar la melodía con una segunda voz que generalmente está a intervalo de octavas, quintas o terceras paralelas.

Por otro lado, en cuanto a la posición, la zampoña se ubica del sonido más grave al más agudo de izquierda a derecha y los tubos se colocan debajo del labio inferior de la boca. En cuanto al soplo, debe ser apoyado con el diafragma, se hace el sonido pronunciando la sílaba *tu* y es muy recurrente realizar la técnica de *siseo* en las notas largas, que consiste en hacer vibratos constantes y la técnica del *susurro* que consiste en realizar el sonido con muy poca fuerza en la emisión del aire. En cuanto a sistemas de notación para el instrumento, como sucede con los demás instrumentos, en el grupo del contexto no formal, se utiliza un cifrado de notas alternativo sin duraciones de sonido y en el grupo del contexto formal, se utiliza la partitura (en el grupo del contexto informal no se utiliza ninguno).

### *La quena*

Es una flauta de madera o caña que tiene seis orificios adelante y uno atrás, su embocadura es en forma de *u* y su afinación predominante es en sol mayor. Este instrumento, al igual que la zampoña tiene diferentes tamaños y por ende diferentes registros.

Tabla 5. Tipos de quena según registro

<b>QUENA</b>	<b>REGISTRO</b>
<i>Quenilla</i>	Agudo
<i>Quena</i>	Medio-agudo
<i>Quenacho</i>	Medio-Bajo
<i>Mamaquena</i>	Bajo

En los grupos del contexto informal y formal se utiliza la quena de registro medio- agudo (se ejecutan tres octavas) y el *quenacho* de registro medio-bajo. La *quenilla* y la *mamaquena* son utilizadas en el contexto informal. El rol de todos los tipos de quena es melódico, se ejecutan melodías lentas con notas largas y melodías rápidas con alta complejidad de digitación. Debido a su sonoridad baja y oscura, el *quenacho* y la *mamaquena* ejecutan melodías que tienen muchas notas largas. La técnica interpretativa en cuanto a posición, embocadura, soplo y digitación es similar en todos los tipos de quena. La posición de la quena es vertical, la boquilla es ubicada debajo del labio inferior de la boca, los tres orificios superiores y el de atrás se tapan con la mano izquierda, los tres inferiores con la mano derecha, los orificios son tapados con la yema de los dedos; en el caso de *la mamaquena* los orificios se tapan con las falanges y la extensión de los dedos y brazos es más amplia debido a su gran tamaño.

Lograr producir el sonido de la quena implica gran paciencia y estudio debido a su dificultad de embocadura, por eso el intérprete debe tener cuidado con la posición de la embocadura: Extender un poco el labio inferior de la boca, la boquilla de la quena debe estar pegada al labio inferior en el centro de la boca y el labio superior se encarga de direccionar la emisión del aire hacia la boquilla que tiene forma de *u*, de esta forma, se direcciona toda la emisión del aire hacía el instrumento. En cuanto al soplo, se debe realizar con apoyo del diafragma; la emisión del aire debe ser homogéneo (constante y con la misma intensidad)

para no variar la afinación de la nota; la lengua ayuda a controlar la salida del aire. En la emisión del sonido se pronuncia levemente la sílaba *tu* y a mayor altura de las notas, la emisión del soplo debe ser más fuerte.

En cuanto a la digitación, en la quena se puede ejecutar la escala cromática; se ejecutan escalas para aprender las posiciones de las notas, predominantemente las de sol mayor, re mayor, do mayor, mi menor, la menor y si menor natural, melódica y pentatónica. La mayoría de melodías están en la escala de mi menor y la menor; para la digitación de las notas, los dedos siempre están muy cerca de los orificios; las notas de la tercera octava (aguda) implican una digitación compleja.

En la quena se utilizan recursos técnicos que se aplican según el ritmo tradicional y el carácter del tema que se esté interpretando. En este sentido José en entrevista menciona:

*Ahh si, claro, pues es que depende de lo que uno interprete o de lo que uno quiera sacar y depende también del aire de la música que uno vaya hacer, entonces hay los ritmos más alegres obviamente se le tiene que impregnar a la quena por ejemplo ehh un trino o hay temas que se dan para que se sople totalmente fuerte o para que el tubo vibre, o también el matiz. Entonces, por ejemplo en el Sanjuanito yo veo que no es tan estacato, tan golpeada la nota, sino que es muy pisado, la respiración cambia, con ayuda del diafragma, entonces cambia mucho de lo que es un carnaval que es más fiestero, el golpe de la quena cambia.*

El recurso técnico más utilizado en la interpretación de la quena es la apoyatura de una nota inferior hacia una superior. Otras técnicas recurrentes corresponden a: ligados (también se le llama pisados), estacatos, glisandos, trinos, vibratos en las notas largas. Por otro lado, en el grupo de contexto informal la ejecución de ejercicios técnicos y melódicos se hace sin utilizar un sistema de notación, lo contrario del grupo del contexto formal, donde se utiliza la partitura para estos fines.

### *Flauta de caña travesa*

Este instrumento es utilizado en el grupo del contexto no formal para interpretar bambucos caucanos y son sureño. Tiene seis orificios adelante y su boquilla es diferente a la de la quena debido a que se encuentra a un costado superior. Está afinada en do. La embocadura es más sencilla que la de la quena. Su movimiento melódico generalmente se da en el registro de una o dos octavas máximo. Para interpretar los sonidos de la segunda octava, simplemente se sopla más fuerte, con la misma digitación de notas de la primera octava. Los recursos técnicos son muy similares a los de la quena.

### *Tarka*

Este instrumento que es interpretado en el grupo del contexto no formal, aunque tiene forma de flauta es muy diferente a la quena porque su forma no es cilíndrica sino cuadrada. Tiene una boquilla superior que permite la emisión del sonido de manera sencilla. Los sonidos que produce este instrumento tienen una afinación inestable debido a su técnica interpretativa: La boca cubre toda la boquilla, la intensidad del soplo es constantemente fuerte, se busca la producción de un sonido ronco vibrando la lengua. Predominantemente se digitan notas de la escala si menor pentatónica; los orificios son tapados con las falanges de los dedos y no con las yemas. Este instrumento es utilizado para interpretar el ritmo tradicional de *tarqueada* boliviana y chilena.

### *Cuerdas*

De acuerdo a lo observado, los saberes procedimentales desarrollados en instrumentos de cuerda se evidencian en la interpretación de los siguientes instrumentos en los grupos del contexto informal y formal:

Tabla 6

*Formato de cuerdas*

<b>GRUPO INFORMAL</b>	<b>GRUPO FORMAL</b>
Charango	Charango
Guitarra	Guitarra
Bajo	Bajo
Mandolina	Bandola
Violín	Tiple

*El charango*

Es el más representativo de los instrumentos de cuerda andinos, su tamaño es pequeño, su tapa posterior tiene forma de caparazón de quirquincho (armadillo) y tiene cinco órdenes de cuerdas (dos cuerdas por orden). El charango cumple generalmente dos funciones: En primer lugar, realizar el acompañamiento armónico, ejecutando los rasgueos característicos para cada ritmo tradicional (Predominantemente se usan acordes mayores, menores y dominantes de do, re, mi, fa, sol, la y si). Este acompañamiento armónico es realizado a veces mediante la ejecución de distintos tipos de arpeggios. En segundo lugar, se ejecutan melodías, donde principalmente se alterna el ataque del primer, segundo y cuarto orden de las cuerdas.

Se destaca la técnica del *repique* o *floreo* que consiste en realizar un rasgueo rítmico muy rápido en todas las cuerdas, con el dedo índice de la mano derecha. Esta técnica se utiliza en la interpretación de ritmos tradicionales como *el huayno*, *la saya*, *el tinku*, *el trote*, *el huaylas*, entre otros. Otra técnica similar, que se basa en la ejecución de *floreos*, es la del *kalampeo*, que consiste en ejecutar una melodía con acompañamiento armónico y floreo a la vez; en el uso de esta técnica se exploran diferentes posiciones de acordes por todo el diapasón. El

*kalampeo* es muy utilizado para la interpretación de *huaynos*. Para lograr ejecutar la técnica del *floreo* y el *kalampeo*, el intérprete debe adquirir la destreza de realizar movimientos rápidos con la muñeca de la mano derecha.

Aludiendo a lo observado con relación a las particularidades en la ejecución del charango en los contextos específicos, se puede mencionar que en los dos contextos se aprenden las técnicas interpretativas (posiciones de acordes, punteos, arpegios y rasgueos), observando e imitando (al compañero en el grupo del contexto informal y al docente en el grupo del contexto formal) y recurriendo al estudio de métodos de charango como el de Ernesto Cavour. Por otro lado, en la siguiente tabla se mencionan los aspectos diferenciales entre los dos contextos:

Tabla 7

*Interpretación de charango*

<b>ASPECTO</b>	<b>GRUPO INFORMAL</b>	<b>GRUPO FORMAL</b>
<i>Aprendizaje de técnicas interpretativas</i>	Son aprendidas de manera autónoma o por aprendizaje entre pares	Son aprendidas mediante la orientación permanente del docente
<i>Ejecución de acordes</i>	Se ejecutan progresiones armónicas sencillas de máximo cinco acordes con acordes simples (mayores, menores y dominantes)	Se ejecutan progresiones armónicas con mayor número de acordes ejecutando dominantes secundarias, acordes disminuidos, aumentados y de séptima disminuida
<i>Sistema de notación</i>	Se utiliza muy de vez en cuando el cifrado de acordes	Se utiliza la partitura con los símbolos convencionales
<i>Ejecución de ejercicios técnicos</i>	No hay práctica de ejercicios técnicos aislados. Algunos de ellos son aprendidos en la misma práctica musical (punteos, arpegios de acompañamiento).	Se realiza práctica aislada de ejercicios técnicos de escalas y arpegios.



## *La guitarra*

Este instrumento es uno de los más utilizados en la familia de las cuerdas andinas. Este estudio permitió evidenciar una función de acompañamiento armónico, bajo y ejecución de algunas melodías cortas. Dentro de la función armónica, en el grupo del contexto informal se utilizan progresiones de tres a cinco acordes máximo (se utilizan acordes mayores, menores y dominantes de do, re, mi, fa, sol, la y si); adicionalmente, en el caso del grupo del contexto formal, también se incorporan acordes disminuidos y aumentados.

En cuanto a la función del bajo, la guitarra tiende a ejecutar notas del acorde con las cuerdas graves (6ta, 5ta y 4ta); en los cambios armónicos se hace un bajo melódico utilizando notas de paso. En la función melódica, se interpretan melodías alternando la primera y la segunda cuerda.

Como técnicas interpretativas se destaca la ejecución de rasgueos y arpeggios para cada ritmo tradicional. En este sentido, es muy importante que el intérprete realice correctamente la ejecución del rasqueo para sentir la característica rítmica de cada ritmo tradicional. Al respecto, se menciona en entrevista: “lo que me decía mi tío era: Enfaticé más en este acento, este apagado es más duro, hay cuerdas que aquí no se rasgan, trata de meterle un bajo en esa parte”. Teniendo en cuenta lo anterior, el rasqueo es uno de los elementos técnicos que dan el sentido a los ritmos tradicionales; implica realizar movimientos de la mano derecha en ambas direcciones (abajo y arriba) incorporando ciertos apagados que generalmente van en dirección hacia abajo. Algunos de estos rasgueos como por ejemplo el del *chuntunqui* tienen entrada por corrido, es decir, que empiezan con un apagado hacia abajo. Todos estos movimientos técnicos son los que le dan el *sabor* o *feeling* a la ejecución del ritmo.

Las diferencias que se pudieron observar a nivel de la ejecución de la guitarra entre los dos contextos son pocas. Se puede mencionar, en este sentido, que en los grupos del contexto

informal y formal se utiliza el cifrado de acordes para la lectura mientras que en el grupo del contexto formal se utiliza la partitura. En este mismo grupo se emplean técnicas de la guitarra clásica en la ejecución de arpeggios y melodías.

### *El bajo*

En algunos grupos de MATS, la guitarra tiene como función ejecutar los bajos que corresponden a la armonía del tema. Sin embargo, en los últimos años, otros grupos han incorporado dentro de su formato instrumental el bajo que ha influido notablemente en la sonoridad del grupo de MATS. Este instrumento posibilita que el acompañamiento armónico se escuche con más fuerza, por tal motivo, en los grupos del contexto informal y formal, se utiliza para la interpretación de todos los temas.

En general, a través del presente estudio se pudo observar lo siguiente, en cuanto a las habilidades desarrolladas en torno a este instrumento: El bajo cumple la función de acompañamiento armónico. Las progresiones armónicas que ejecuta son de máximo cinco acordes; sin embargo, en el grupo del contexto formal, el bajo ejecuta algunas notas de paso y abarca otro tipo de armonías con acordes disminuidos y aumentados. Ejecuta predominantemente notas de la triada del acorde y tónica con quinto grado del acorde. En todos los ritmos tradicionales, ejecuta motivos rítmicos sencillos predominantemente de negras y corcheas. En algunos ritmos como el sanjuanito, el bajo ejecuta la misma estructura rítmica del bombo (golpe del parche).

### *La Mandolina*

Este es un instrumento pequeño de diez cuerdas (dos órdenes de tres cuerdas y dos órdenes de dos cuerdas) similar a la bandola colombiana. Su afinación es igual a la del violín (mi, la,

re, sol) y su uso es muy común en la interpretación de música andina tradicional ecuatoriana, chilena y boliviana. En el grupo informal estudiado, se utiliza para interpretar sanjuanitos, desempeña un rol melódico apoyando tímbricamente a los instrumentos de viento.

En términos generales, se evidencia un desarrollo de los siguientes saberes: Ejecución con plectro (movimiento alternado abajo – arriba). Como recurso técnico destacado se utiliza el trémolo constante de las cuerdas en la ejecución melódica. Al respecto, cada nota de la melodía es repicada con el plectro con movimiento rápido, alternado de abajo hacia arriba. También, se hace un repique constante y homogéneo, cuando la melodía tiene notas largas.

### *El Violín*

Este instrumento se utiliza para interpretar ritmos tradicionales como los sanjuanitos y los huaynos. Tiene una funcionalidad melódica y por lo general ejecuta la misma melodía de los vientos y la mandolina. Este instrumento es usado por el grupo informal y en su interpretación se evidencia el movimiento alterno del arco para ligar la ejecución melódica; las melodías se ejecutan predominantemente en la primera y segunda cuerda; hay un uso recurrente de la escala pentatónica de mi menor y la menor. Las melodías que interpreta por lo general son cortas y repetitivas y no implican velocidad rápida en la digitación.

### *La bandola*

Este instrumento tradicional colombiano, no pertenece al formato instrumental del grupo tradicional andino suramericano, sin embargo, en el grupo del contexto formal, se incluye para que cumpla la función que normalmente realizaría la mandolina en la ejecución de ritmos tradicionales como sanjuanitos y huaynos. Este instrumento desempeña un rol

melódico, se ejecuta con plectro (alternancia de movimientos hacia abajo y arriba) y también se hacen repiques en las cuerdas durante la ejecución melódica.

### *El tiple*

Este instrumento tradicional colombiano, ha sido incluido en el formato instrumental de varios grupos andinos para la interpretación de ritmos tradicionales como sones sureños y sanjuanitos. Fue incluido en el grupo formal para enriquecer el timbre de las cuerdas. Al respecto Claudia en entrevista menciona:

*En el formato de grupo andino de la academia Luis A. Calvo, yo quise meter los instrumentos andinos colombianos, como parte de la sonoridad del grupo, porque me parece importante que, pues se vaya generando una sonoridad que nos identifique a los colombianos, y esos son nuestros instrumentos andinos. Entonces, he notado que empalman muy bien con el formato, entonces genera unos colores dentro de lo tímbrico muy chéveres.*

En el grupo formal, hay una búsqueda constante por explotar de la mejor forma los timbres instrumentales. En los arreglos se proponen colores tímbricos que resultan de la mezcla de sonoridades entre un instrumento y otro. De esta forma, tanto la bandola como el tiple son instrumentos muy importantes dentro del formato andino de la academia Luis A. Calvo debido a su aporte tímbrico y su funcionalidad tanto melódica como armónica.

El intérprete del tiple ejecuta melodías predominantemente con la primera y segunda cuerda. También ejecuta arpeggios y rasgueos. Por lo general, los rasgueos se ejecutan de igual forma como se ejecutan en la guitarra (alternando movimientos de abajo hacia arriba).

## ***Percusión***

El saber hacer en instrumentos de percusión se evidencia en la interpretación de los siguientes instrumentos: En los tres contextos se interpreta el bombo. En los grupos del contexto informal y formal se utilizan instrumentos de percusión menor como las charjchas, el palo de lluvia, el pito, el platillo y la cortina. En el grupo del contexto no formal, se utiliza chucho y redoblante.

### *El bombo andino*

Este es el instrumento más importante de la percusión andina suramericana. Se usa en los tres contextos para enriquecer el acompañamiento rítmico. En el grupo del contexto no formal, se utilizan dos clases de bombo: *wankara* e *italaque*. La técnica más utilizada para su interpretación en los tres contextos es el golpe en el centro del parche. Al respecto, se hacen recurrentemente las siguientes acciones: Para su ejecución se utiliza un golpeador con punta gruesa de tela, esto permite que la sonoridad sea más profunda y de registro más bajo (el golpe se hace con una sola mano); se ejecutan predominantemente motivos rítmicos cortos y repetitivos con figuración rítmica de negras y corcheas; dependiendo del ritmo tradicional que se esté interpretando, se hacen acentuaciones específicas y golpes débiles repetitivos sobre el parche. Al respecto, Juan en entrevista menciona:

*Esas estructuras básicas de ritmos para bombo no se repiten para un italaque y tocar el italaque en otra canción, el bombo es completamente diferente, como para poderla marcar que siempre el italaque va así; pero tiene unos matices que la melodía insinúa donde es que se marca, es lo que hemos entendido.*

Teniendo en cuenta la cita anterior, incluso ejecutando el mismo ritmo tradicional pueden haber variaciones en el golpe del bombo ya que puede estar muy relacionado con la estructura

rítmica de la melodía. Este tipo de saber se desarrolla en la práctica, a partir del referente que tiene el aprendiz en un par avanzado o en el líder del grupo, se va desarrollando así un conocimiento implícito del estilo, en este caso de las particularidades de los “toques” del bombo.

En los tres contextos, también se utiliza como técnica interpretativa la ejecución del parche alternado con el aro. Esta técnica es utilizada para interpretar ritmos tradicionales en compás de 6/8 como trote, son sureño y carnaval. En el grupo del contexto no formal, también se utiliza para interpretar bambucos caucanos. En la ejecución de esta técnica se utilizan baquetas normales y es muy recurrente hacer redobles sobre el parche y el aro. En el caso del grupo del contexto informal se dan espacios de improvisación en algunos temas, donde el intérprete ejecuta distintas combinaciones rítmicas con redobles a velocidad rápida sobre parche y aro; por otro lado, en el grupo del contexto no formal, se utiliza una técnica denominada *trueno* que consiste en hacer golpes constantes y rápidos sobre parche para iniciar o terminar el tema. Estos golpes empiezan lento y luego aumentan gradualmente la velocidad. También en este contexto, el intérprete de bombo es considerado como guía ya que hace gestos con los golpeadores para indicar entradas o finalizaciones de temas.

### *Percusión menor*

En los contextos informal y formal estudiados, se utilizan instrumentos de percusión menor para ambientar inicios, intermedios y cierres de los temas. Esta ambientación genera un carácter de tranquilidad y apaciguamiento. De este modo, se utilizan instrumentos como charjchas que es un sonajero compuesto por cascos de vicuña que producen sonido al rozarse entre sí; el palo de lluvia que es un palo alargado que contiene muchas semillas pequeñas y produce el sonido al moverlo muy lentamente de arriba hacia abajo; el pito de saya que al soplarlo fuerte tiene dos orificios por donde sale el sonido; estos orificios se tapan y destapan para producir distintas alturas sonoras (se utiliza en la interpretación del ritmo tradicional de la saya); la cortina que corresponde a una serie de barras de metal delgadas que producen un

sonido brillante al rosarlas con una baqueta lentamente y el platillo que generalmente se utiliza en cortes percusivos golpeándolo con la baqueta.

En el grupo de contexto no formal, se utiliza el chucho, que es un instrumento de semilla que produce su sonido al realizar movimientos alternos con la muñeca o golpeándolo con las manos y se incorpora en la interpretación de sones sureños y bambucos caucanos. También se utiliza el redoblante para interpretar ritmos tradicionales como *huayno sikuri* y *tarqueadas*. El intérprete de redoblante ejecuta constantes redobles y acentos fuertes en la ejecución de estos ritmos tradicionales.

### ***Habilidad creativa***

La creación se hizo visible en la producción musical propia de los grupos informal y formal que fueron estudiados. En el caso del grupo del contexto no formal, no se evidenció un desarrollo de habilidades creativas. En este sentido se evidencian habilidades en la composición e improvisación.

### ***Composición***

Los grupos del contexto informal y formal tienen temas compuestos basados en ritmos tradicionales andinos como sanjuanito, huayno y trote. En los dos contextos, la composición surge a partir de una idea preliminar propuesta por un integrante. En este sentido, la idea preliminar surge de una exploración sonora que se hace en un instrumento (esta idea puede ser melódica o armónica) y debe contener estructuras rítmicas características del ritmo que se quiere abordar. En el grupo del contexto informal, esta idea preliminar (por lo general melódica o también a partir de una propuesta textual) es corta y el desarrollo de la misma se

da desde el accionar grupal, es decir, la composición corresponde a una construcción colectiva. En este sentido, José en entrevista menciona:

*La composición es en conjunto, si (...) es una idea preliminar y digamos que cuaja con el aporte de todos, entonces todos decimos: No vea, hagamos esta parte, hagamos esta parte. Entonces, pues mi aporte siempre ha sido en los vientos, entonces en los vientos yo digo: No pues vamos acá, miremos esta parte. Y como le digo, eso es innato y es empírico, o sea uno dice: Pues no, vamos acá y le damos este nuevo aire y volvemos a esa parte suave y nuevamente terminamos con algo fuerte. Son cosas así, no es tan técnico el proceso, pero se hace de esa manera.*

De esta forma, en el grupo del contexto informal, el saber hacer creativo se evidencia a partir de la propuesta colectiva. Los intérpretes de este contexto deben realizar esta acción casi que de manera intuitiva recurriendo al oído para juzgar lo creado. Es así, que en grupo se exploran acompañamientos armónicos, la estructura del tema, las dinámicas, la distribución tímbrica. Todas estas acciones se hacen sobre la marcha interpretativa del tema que se está componiendo.

En el grupo del contexto formal, el saber hacer creativo se evidencia en la elaboración de una composición que contenga herramientas propias de la academia como ampliación armónica (modulaciones) y contrapunto. También la distribución tímbrica es muy detallada buscando colores diversos. La composición debe ser escrita en partitura, la cual debe indicar de manera clara repeticiones y dinámicas. En este contexto, la composición debe basarse en los parámetros de los ritmos tradicionales. Al respecto, Claudia en entrevista menciona:

*Después de haber hecho análisis y después de haber hecho muchas audiciones, digamos que yo particularmente ya tengo como unos parámetros claros, respecto a las características de los géneros y entonces puedo asumir la composición de una manera más responsable.*



En este sentido, el compositor debe empaparse previamente de la sonoridad andina suramericana para poder realizar una propuesta creativa. En el grupo del contexto formal, este proceso solo se da a partir de la audición y análisis de muchos temas (proceso de encultuaración secundaria). De esta manera se pueden identificar los parámetros que caracterizan un ritmo tradicional particular.

### *Improvisación*

La improvisación se da como un espacio en el que el intérprete puede realizar una exploración rítmica y melódica con su instrumento dentro de la interpretación de un tema. Al respecto José menciona en entrevista:

*Hago intentos de improvisación, si hago cositas, saber que, ya se entiende un poquito que si estoy tocando por una tonalidad de mi menor por ejemplo, entiendo más o menos qué tonos tengo que hacer en la quena para no salirme de la tonalidad y que suene desafinado.*

En los contextos informal y formal, se tiene en cuenta que para realizar una improvisación melódica hay que partir de la ejecución de una escala que debe estar relacionada con la armonía. De esta manera, es recurrente el uso de escalas menores naturales y pentatónica de mi y la. La práctica de la improvisación se realiza de manera muy intuitiva explorando sonoridades rítmicas y melódicas dentro de las escalas pre-establecidas.

### ***Habilidades recurrentes***

Las habilidades recurrentes son aquellas que están presentes, inciden y son fundamentales en el desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas (rítmicas, melódicas, armónicas, dinámicas, de elaboración de arreglos, de ensamble, instrumentales y creativas). Estas habilidades corresponden al desarrollo auditivo, la imitación, la lectura de sistemas de notación y la memoria.

En primer lugar, el desarrollo auditivo, se evidencia cuando el intérprete es capaz de copiar las melodías, las progresiones armónicas y el acompañamiento rítmico-percusivo a oído. También cuando reconoce auditivamente los timbres de los instrumentos y las sonoridades de algunos acordes.

Por otra parte, el saber hacer de la imitación se evidencia cuando el intérprete puede realizar la misma acción que está realizando otra persona, escuchándola y observándola. El ejercicio de imitación se hace a manera de repetición y también de manera simultánea. En los tres contextos se imitan las formas interpretativas del instrumento copiando movimientos corporales.

En cuanto al asunto de la lectura de notación, se pudo observar que esta implica, en los grupos del contexto informal y no formal, leer un cifrado que presenta solo nombre de notas sin duración. Al respecto, Carlos menciona en entrevista:

*El cifrado indica simplemente con una flechita que de (la nota) do se (...) una hilera que divide la zampoña en arka e ira, el do, una flecha indica que sigue el tubo re, y si es arriba el siguiente tubo y la flechita va indicando en zig-zag, la persona simplemente se aprende el nombre del tubo, pero no aprende el tiempo que dura cada tono, eso es cifrado, y eso ha ayudado bastante, eso ha ayudado mucho,*

entonces lo que yo hacía era, hacía el cifrado, de la melodía, la proponía, y la llevaba, y cada uno con su cifrado sabía que tenía que soplar, y ya ahí lo van memorizando de esa forma.

A continuación se presenta a manera de ejemplo un cifrado de notas utilizado para la interpretación de la zampoña (Cifrado del tema Cinco siglos resistiendo).

The figure displays musical notation for zampoña, organized into sections: *Llamado Italiano*, *Parte 1*, *Parte 2*, and *Parte 3*. Each section includes two staves: the top staff for the *Arka* part and the bottom staff for the *Ira* part. The notes are represented by solfège syllables (mi, si, do, re, fa#, la, sol) with arrows indicating the melodic line. The notation is written in a shorthand style where the syllables are placed above or below the staff lines. To the right of the notation is a vertical photograph of a man playing a zampoña. At the bottom right, there is a handwritten note in Spanish: "Con el con el g dependencia Es kalmq".

Figura 10. Cifrado de notas para zampoña

Este sistema de notación para la zampoña, es una representación que realiza el guía en el grupo, para que los intérpretes tengan una orientación escrita de lo que están tocando. Como

ellos no leen partitura, entonces se presenta un sistema de notación sencillo donde solo se coloca el orden de notas sin duraciones. Al contrario de los grupos del contexto informal y no formal, en el grupo del contexto formal se lee partitura convencional; los conocimientos relacionados con la interpretación de símbolos de la partitura se adquieren desde la propia práctica musical.

Por último, en los grupos del contexto informal y no formal, se recurre a la habilidad de la memoria para interpretar melodías y acompañamientos armónicos. Al respecto, Carlos en entrevista menciona:

*Yo uso la memoria, tengo muy buena memoria inclusive en los arreglos que se hacen. Yo me acuerdo más de los arreglos que los mismos que escriben los arreglos. Entonces es como una capacidad que se ha desarrollado ahí con el tiempo de no necesitar escribirlos, sino que también es porque toco lo que me gusta, si me gusta mucho me lo aprendo y ya no se me olvida.*

El desarrollo de la memoria está mediado por el gusto del intérprete tal como lo menciona el entrevistado. En este sentido, es más fácil memorizar aquello que genera gran gusto y satisfacción al ser interpretado.

### **6.2.3 Repertorio**

El repertorio corresponde a los temas que interpreta cada grupo. De esta manera, en cada contexto se identificó un repertorio específico que no es común a los otros contextos. En primer lugar, vale la pena destacar ciertos temas del repertorio de los grupos del contexto informal y no formal que han sido considerados como insignia de la MATS, debido a la amplia difusión que han tenido en el medio y a su facilidad interpretativa. Estos temas han sido interpretados por muchos grupos andinos del contexto informal y no formal. Al

respecto, en el grupo del contexto informal se encuentran piezas como *Ojos Azules (Huayno)*, *El Condor Pasa (Yaravi)*, *El Humahuaqueño (Carnavalito)*, *La Guaneña (Son sureño)*, *Poco a Poco (Huayno)*, *Llorando se fue (Saya)*, *Señora Chichera (Tinku)*, *Leño verde (trote)*, entre otros. En el grupo del contexto no formal, se interpretan temas reconocidos de *sikuri* como *Sati sati*, *Toro toro*, *Cinco Siglos*, *Italaquemanta*, *Agüita de Putina*, *Sikuri de italake* entre otros.

En los tres contextos, el repertorio abarca temas que están en métricas binarias y ternarias. En el grupo del contexto no formal, se interpretan temas que tienen métricas amalgamadas. Este repertorio se define a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 8

*Repertorio*

<b>METRICA</b>	<b>INFORMAL</b>	<b>NO FORMAL</b>	<b>FORMAL</b>
<b>BINARIA</b>	<p>Huayno 2/4: Ojos azules, Bailando en Isluga</p> <p>Saya 2/4: Saya de los calagualas, Baila caporal</p> <p>San Juanito 2/4: El arcoíris, mariposita</p> <p>Carnavalito 2/4: El Humahuaqueño</p>		<p>Sanjuanitos: Lejanías, Paljuanito</p> <p>Huayno: Tierna Palomita</p> <p>Tobas: Destino sin final</p>
<b>TERNARIA</b>	<p>Trote 6/8: Tempestad</p> <p>Carnaval 6/8: Tejiendo nubes, Florecer</p> <p>Son sureño 6/8: La guaneña</p> <p>Chuntunqui 6/8: Apu</p>	<p>Se interpretan flauteadas. Temas tradicionales de Cauca y Nariño:</p> <p>Bambucos Caucanos: San Pedrito, Rio Blanqueño, Recuerdos de Almaguer</p>	<p>Cueca: A mis paisanos</p>

		Son sureños: La Guaneña, Milanchulito.	
AMALGAMADA:		Kantu: Agüita de putina Italaque: Sikuri de italaque, Italaquemanta, Cinco Siglos, Piensalo mucho Huayno Sikuri: Flor de Cactus	
¼ 2/4		Tarqueada Propia del norte de Chile: Socoroma, Al maizal.	

El repertorio mencionado anteriormente, fue el que pudo ser escuchado durante las sesiones de observación tanto participante como no participante. Sin embargo, hay que aclarar que cada grupo interpreta muchos otros temas que hacen parte del repertorio común de la MATS.

A manera de cierre de esta sección, a continuación se presenta una tabla que sintetiza algunos rasgos contrastantes que se presentan en las categorías emergentes:

Tabla 9

*Rasgos contrastantes*

CATEGORIA	GRUPO DEL CONTEXTO INFORMAL	GRUPO DEL CONTEXTO NO FORMAL	GRUPO DEL CONTEXTO FORMAL
<b>FORMAS DE TRANSMISIÓN</b>	<p>Aprendizaje autónomo y por tradición oral: familia</p> <p>Se usa como apoyo un sistema de notación alternativo que utiliza el nombre de notas pero sin ninguna indicación de duración de sonido</p> <p>Se hacen constantes ejercicios de copiado tocando constantemente sobre la grabación</p> <p>Se hacen ejercicios de exploración técnica en el instrumento de manera muy libre. El aprendizaje técnico se</p>	<p>Aprendizaje orientado por guía</p> <p>Se usa un sistema de notación alternativo llamado cifrado: Nombre de notas con indicaciones de flechas para la ubicación en el instrumento</p> <p>Los ejercicios de copiado se hacen en la práctica grupal</p> <p>El aprendizaje técnico del instrumento se hace interpretando el repertorio</p>	<p>Aprendizaje orientado por docente</p> <p>Se usa la partitura con la ubicación de notas y figuras rítmicas convencionales.</p> <p>Se hacen ejercicios de copiado de grabaciones realizando transcripciones pero no se toca sobre la pista. Se toca lo que se ha escrito en la transcripción</p> <p>Se realizan ejercicios técnicos aislados de la música</p>

	<p>hace desde la misma interpretación del repertorio</p> <p>Durante la interpretación se recurren a gritos para indicar acciones específicas (cortes, entradas, secciones de los temas)</p> <p>Hay aprendizaje entre pares</p> <p>No se usan aplicaciones virtuales para el aprendizaje</p>	<p>Durante la interpretación se recurre a instrumentos como pututu o gestos con la zampona o baqueta para dar indicaciones de cortes entradas, cambios de velocidad, entre otros</p> <p>Hay aprendizaje entre pares y dirigido no solo por el guía sino que cualquier integrante puede ser guía y ejercer esta función</p> <p>Uso de Skype y aplicaciones virtuales</p>	<p>Durante la interpretación el director recurre a gestos propios de la academia para dar indicaciones interpretativas</p> <p>Hay aprendizaje entre pares y dirigido solo por el director</p> <p>No se usan aplicaciones virtuales</p>
<b>CONTENIDOS</b>	<p>La interpretación de los temas se hace de memoria</p> <p>Estudio regular del instrumento: promedio entre 4 y 6 horas semanales</p> <p>Hay mayor interés por interpretar temas instrumentales (ausencia de trabajo vocal elaborado)</p> <p>El grupo en consenso selecciona el repertorio y hace acuerdos con relación al arreglo del tema. El arreglo se hace durante la práctica grupal</p> <p>En la interpretación el rol melódico es de los vientos, el armónico de las cuerdas.</p> <p>Se hacen composiciones a partir del aporte creativo de todos los integrantes del grupo: utiliza elementos musicales tradicionales en cuanto al ritmo, melodía, armonía, forma, dinámicas. La composición se realiza durante la práctica grupal</p> <p>En la interpretación del repertorio hay espacio para la improvisación que se designa para la quena o el bombo</p> <p>La ubicación para la interpretación es de pie y predominantemente estática (a veces de realizan movimientos sutiles con el cuerpo al ritmo de la música)</p>	<p>Se interpretan los temas de memoria</p> <p>Estudio irregular del instrumento: entre 1 y 3 horas semanales</p> <p>Se interpretan temas instrumentales y vocales (Interpretación vocal al unísono)</p> <p>El guía escoge el repertorio y realiza el arreglo. El diseño del arreglo es previo a la práctica grupal</p> <p>El rol melódico y armónico está en los vientos (zampona)</p> <p>No hay composiciones</p> <p>No hay espacio para la improvisación</p> <p>La ubicación para la interpretación es de pie, en círculo y se danza constantemente</p>	<p>La interpretación se basa en la lectura de partitura</p> <p>Estudio constante del instrumento: entre 15 y 20 horas semanales</p> <p>Se interpretan temas instrumentales y vocales (Arreglos vocales a 3 o cuatro voces)</p> <p>El director escoge el repertorio. El arreglo es hecho por él o por algún estudiante y debe contener elementos propios de la academia: armonía densa, exploración tímbrica, dinámicas, entre otros. La elaboración es previa a la práctica grupal</p> <p>El rol melódico puede estar en los vientos y también en las cuerdas. El rol armónico puede estar en las cuerdas y en los vientos</p> <p>Cada estudiante debe realizar un ejercicio de composición de manera individual recurriendo a elementos musicales propios de la academia: exploración armónica, contramelodías, uso de dinámicas contrastantes, entre otros. La composición se realiza previo a la práctica grupal</p> <p>No hay espacio para la improvisación</p> <p>La ubicación para la interpretación es sentados y muy estática limitándose a la ejecución de instrumento</p>

	<p>Cada músico tiene la oportunidad de realizar constantemente rotación instrumental</p> <p>Los músicos realizan transcripción de los temas que van a sacar recurriendo a un sistema de notación alternativo.</p> <p>Las dinámicas en cuanto a velocidad e intensidad son predominantemente estables</p>	<p>Aunque no hay posibilidad de realizar rotación instrumental por el formato de tropa, los intérpretes tienen la posibilidad de tocar dos instrumentos a la vez (zampoña – bombo)</p> <p>Los músicos no realizan transcripciones de los temas que se interpretan</p> <p>En cuanto a las dinámicas los temas son constantemente tocados con volumen fuerte y velocidad constante. Sin embargo a veces es recurrente el cambio de velocidad de lento a rápido</p>	<p>Casi no se presenta rotación instrumental ya que cada músico está muy centrado en su instrumento principal. No hay ejecución de dos instrumentos a la vez.</p> <p>Los músicos realizan transcripciones de los temas que interpretan recurriendo al sistema de notación de partitura y además realizan análisis musical</p> <p>Hay mucha exploración dinámica que ofrece bastante contraste sonoro en la interpretación de los temas</p>
--	--	--	--

### 6.3 Procesos de traducción

Los procesos de traducción presentados en los contextos estudiados, reflejan transformaciones en las prácticas, específicamente en las formas de organización y objetivos de acción, buscando articular el saber transformado con la experiencia particular. En otras palabras, como se verá a lo largo de este apartado, hay formas de aprender en los contextos tradicionales de la música andina suramericana que tienden a alterarse cuando esta música es aprendida en los contextos no-formal y formal (traducción); pero hay ciertas formas de transmisión que tienden a preservarse (no traducción). En ciertos casos, además, no solamente cambian las formas de transmisión sino también las estéticas musicales.

A continuación, se mencionan ejemplos de traducción de las lógicas de apropiación que ocurrieron en cada uno de los grupos estudiados. Dichos ejemplos representan en primer lugar la traducción que se da cuando se trasladan las lógicas de apropiación (formas de aprender y de hacer) de un contexto a otro, y en segundo lugar, representan la traducción de estéticas musicales.



### **6.3.1 Procesos de traducción que representan el traslado de lógicas de apropiación de un contexto a otro**

Este tipo de proceso de traducción tiene que ver con la forma en que una lógica de apropiación, que se da en un contexto de aprendizaje determinado, se traslada y acopla en otro.

#### ***Conservar en la memoria una pieza***

En los grupos de los tres contextos de aprendizaje estudiados, se evidencia que los intérpretes realizan acciones para lograr conservar en su memoria una pieza. Dichas acciones son modificadas y acopladas según el contexto (proceso de traducción). En el caso del grupo del contexto informal, se acude a la repetición del tema muchas veces; en estas repeticiones, el músico realiza una manipulación sonora de la pieza, fragmentándola y cambiando la velocidad de interpretación (más lento). En este proceso, el músico recurre mucho a su oído para copiar correctamente el tema a interpretar y como apoyo, usa un sistema de notación alternativo utilizando el nombre de notas, sin ningún tipo de símbolos que representen la duración de los sonidos. El uso de este sistema de notación casi que es muy esporádico, ya que la interpretación se basa de manera predominante en el uso de la memoria: se podría decir que en los contextos tradicionales “la música se registra en el cuerpo”.

En el caso del grupo del contexto no formal, este tipo de aprendizaje se da partiendo de la lectura de un sistema de notación alternativo (cifrado con nombre de notas y flechas) que representa sonoramente la pieza. En este cifrado se representa la ubicación de las notas en el instrumento, como es el caso del cifrado de la zampoña. Sin embargo, solo es implementado al inicio del aprendizaje como apoyo pedagógico ya que posteriormente se pretende que el músico realice su interpretación de memoria.

En el grupo del contexto no formal la memorización de una pieza también se da mediante la repetición constante. El músico recurre a su oído para imitar correctamente y realiza una manipulación sonora de la pieza. Sin embargo, a diferencia del grupo del contexto informal, tiene el apoyo de un compañero en el grupo que está haciendo lo mismo que él, esta situación determina que el músico puede tener una extensión de su memoria que la encuentra en el mismo actuar que está realizando su compañero. También hay que tener en cuenta que en este grupo la danza es una herramienta que contribuye al aprendizaje de una pieza musical.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, la partitura es herramienta mediadora para poder memorizar la pieza. En este sentido, el músico aprende a interpretar todos los símbolos que pertenecen al lenguaje escrito de la partitura (ubicación de notas en pentagrama, duración de figuras rítmicas y silencios, ligaduras, indicaciones dinámicas, entre otros). Así, en este contexto de aprendizaje, la partitura es una herramienta fundamental para la memorización, repitiendo muchas veces su lectura. Si en el grupo del contexto informal y no formal, el soporte para la memoria de la música es el cuerpo y el oído, a medida que se da un movimiento hacia lo formal, comienza a emerger la notación (escrita) como recurso de fijación de la música.

### ***La apropiación de las dinámicas y del carácter***

En cada grupo, la apropiación dinámica se da de manera diferente evidenciando procesos de traducción. En el grupo del contexto informal, no se evidencian contrastes dinámicos constantes y predominantes ya que en la mayoría de interpretación de los temas se ejecutan dinámicas estables de intensidad y velocidad. La concepción dinámica de este contexto se basa en la estabilidad. En el grupo del contexto no formal, debido a que la mayoría de los temas interpretados se caracterizan por tener melodías cortas y repetitivas, es muy recurrente realizar cambios dinámicos de velocidad lenta o moderada a velocidad rápida; de esta manera, el músico del contexto no formal, percibe el cambio de velocidad cuando está haciendo su interpretación grupal. Este cambio no es indicado por el guía, es el mismo

músico quien percibe los cambios de velocidad y por ende hace todo lo posible para igual la interpretación grupal.

En el caso del grupo del contexto formal, si hay bastante exploración dinámica en la interpretación de los temas, tanto en la velocidad como en la intensidad. Los cambios dinámicos son marcados por el docente, quien recurre a gestos propios de la dirección formal para dar indicaciones de cambio de intensidad o velocidad. De esta forma, el músico realiza un proceso mental donde observa un gesto que le indica que hay un cambio sonoro que debe ser evidenciado en su interpretación.

### ***Reconocimiento de características musicales***

Los músicos de cada grupo estudiado, identifican características musicales que están presentes en el repertorio que interpretan. Dichas características se relacionan con el aspecto rítmico, melódico, armónico, formal y dinámico. De acuerdo a lo anterior, este tipo de saberes se incorporan de manera diferente en cada contexto. En los grupos del contexto informal y no formal, las características musicales de los ritmos tradicionales se van reconociendo de manera auditiva a medida que van siendo interpretados de manera repetitiva. Por ejemplo, el músico del grupo informal puede explicar cómo es el ritmo de sanjuanito porque lo ha interpretado constantemente dentro de su práctica musical. Los músicos de los grupos informal y no formal evidencian este conocimiento de manera verbal y práctica.

Por otra parte, en el grupo del contexto formal, además de identificar estas características musicales de manera auditiva, se recurre a la realización de transcripciones y posteriormente al análisis musical. Mediante estas acciones, el músico identifica patrones rítmicos, melódicos, armónicos, formales y dinámicos, representándolos de manera escrita en la partitura. El músico, además de evidenciar este conocimiento de manera verbal y práctica,

también lo evidencia de manera escrita recurriendo a la implementación de símbolos de notación tradicional. El análisis, de otra parte, contribuye a la apropiación musical

### ***La sensibilidad musical desde lo corporal***

En los tres grupos estudiados, el cuerpo es un instrumento que expresa la sensibilidad musical. Sin embargo, esta sensibilidad corporal es apropiada de diferentes formas en cada grupo. En los grupos del contexto informal y no formal, la sensibilidad corporal está relacionada con la danza; de esta manera, el músico siente la música en su cuerpo, la incorpora y la representa moviendo sus pies, sus manos, su cabeza; la danza representa el disfrute y a la vez la apropiación rítmica de la música.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, la sensibilidad corporal no se evidencia bailando, se evidencia más bien cuando se realizan representaciones corporales de lo que se escucha en el proceso de discriminación auditiva. Así, los movimientos corporales representan diversos fenómenos sonoros que se presentan en la práctica musical (estructuras rítmicas, movimientos melódicos, cambios armónicos). Con relación a lo anterior, la disposición misma de los músicos en el grupo formal (sentados frente a los atriles) limita la posibilidad de movimiento y desplazamiento lo que imposibilita que los músicos puedan danzar.

### ***La orientación durante la interpretación***

En los tres grupos estudiados, los músicos siguen orientaciones que indican acciones específicas que se deben realizar durante la interpretación del repertorio. Estas indicaciones son hechas por el director en el grupo del contexto informal, por el guía en el grupo del contexto no formal y por el docente en el grupo del contexto formal. En el grupo del contexto

informal, predominan las indicaciones verbales que se hacen mediante gritos; por lo general, los gritos indican la interpretación de una parte de la pieza, que se denomina como primera, segunda o esquina. También se relacionan con indicaciones de cortes y entradas

En el grupo del contexto no formal, las indicaciones son hechas mediante gestos realizados con una baqueta o la zampoña y también de manera sonora mediante la interpretación de instrumentos particulares como el pututu o el caracol; estas indicaciones también se relacionan con la interpretación de alguna parte específica de la pieza como la introducción o el cierre de un tema y también indican cortes y entradas. De esta manera, los músicos están pendientes de los gestos o los sonidos que realiza el guía.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, las indicaciones son hechas con gestos de dirección técnica más típicos de una conducción “académica” (movimiento de manos). Los gestos técnicos indican cortes, entradas, dinámicas, entre otros. Los músicos aprenden a seguir estos gestos y evidencian su apropiación representándolos en su interpretación.

### ***La disposición de los músicos***

En cada grupo estudiado, los músicos incorporan una ubicación para interpretar la música. Esta ubicación, incide en las formas de hacer música de cada uno de los grupos. En el grupo del contexto informal, los músicos están siempre de pie. Esta ubicación representa la fuerza interpretativa de la agrupación, y permite que cada músico exprese de manera corporal su sensibilidad musical. En el grupo del contexto no formal, aunque los intérpretes están también de pie, prima el hecho de que se encuentren ubicados por parejas y en círculo. Estas ubicaciones representan el concepto de comunidad, que se aplica constantemente entre los integrantes del grupo. Finalmente, en el grupo del contexto formal, los intérpretes están sentados, con su partitura al frente, ya que lo que prima es la interpretación musical basada en la lectura de la partitura. La ubicación que se presenta en este grupo, limita un poco la

interacción entre músicos, ya que hay una preocupación mayor por leer la partitura e interpretar correctamente la parte musical.

### ***La producción creativa***

La producción creativa se refleja en los grupos del contexto informal y formal. En el caso del grupo del contexto no formal, el interés musical no pasa por la composición o creación musical sino por la interpretación de temas tradicionales ya existentes. En el grupo del contexto informal, la composición es elaborada a partir de la proposición de ideas de cada uno de los integrantes del grupo. Este proceso inicia con una idea particular de algún integrante, quién la propone ante el grupo y se empieza a enriquecer con los aportes que cada músico va haciendo desde su especialidad interpretativa. En este tipo de composiciones se recurre a elementos musicales sencillos (frases rítmico melódicas cortas y repetitivas, armonías sencillas, dinámicas estables, formas básicas). Muchos de estos elementos musicales implementados en el proceso de composición tienen bastante influencia del repertorio tradicional que interpreta el grupo.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, el proceso creativo pasa por un proceso de traducción, ya que dentro de su saber hacer no se contempla la acción colectiva en la construcción de la composición. El hacer en este caso es más individual, utiliza recursos musicales más complejos, propios de la academia como polifonía, contrapunto, ampliación del lenguaje armónico, incorporación de dinámicas, exploración tímbrica en la instrumentación. En este sentido, la apropiación creativa se acopla al entorno académico que rodea la práctica musical. Las ideas creativas del compositor surgen, después de que él realiza un proceso de transcripción y análisis musical riguroso para hallar aspectos determinantes que caracterizan los ritmos tradicionales.

### **6.3.2 Los procesos de traducción en lo estético**

Como se mencionó en el marco teórico, a lo largo del proceso de traducción, no solamente se transforman las formas de aprender sino también la estética musical. Esta transformación influye de manera notoria en la sonoridad grupal.

En este sentido, un aspecto emergente a lo largo de la investigación es la concepción particular frente a los arreglos musicales. En primer lugar, en los grupos del contexto informal y no formal, el arreglo musical debe basarse en la versión original del tema a interpretar. De esta forma, se busca la interpretación exacta en cada una de las familias instrumentales (viento, cuerda, percusión, voz). Además, como hecho particular, los roles interpretativos son muy definidos y estables: Vientos ejecutan el rol melódico, las cuerdas el acompañamiento armónico, la percusión el acompañamiento rítmico y la voz la interpretación vocal al unísono.

Por otro lado, en el grupo del contexto formal, la concepción del arreglo va más allá de interpretar la versión exacta del tema a montar. En este sentido, se recurre a elementos propios de la academia como la incorporación de mayor complejidad armónica, la exploración tímbrica melódica, la incorporación de dinámicas contrastantes, la ampliación de las formas estructurales de los temas, entre otros. Específicamente, en cuanto a la exploración tímbrica se evidencia como las familias instrumentales pueden asumir otros roles interpretativos. Por ejemplo, las zampoñas no realizan solo melodías sino que también son utilizadas para ejecutar acompañamientos armónicos; también en el caso de las cuerdas no son implementadas solo para el acompañamiento armónico sino que también para ejecutar el rol melódico.

Con relación al aspecto armónico, en los grupos del contexto informal y no formal, se utilizan progresiones armónicas sencillas, usando tónicas, subdominantes y dominantes comunes, mientras que en el grupo del contexto formal, la armonía pasa por un proceso de

traducción para utilizar recursos más densos (acordes disminuidos, séptima disminuida, sustitución de acordes, uso de dominantes secundarias, entre otros); así mismo, en el grupo del contexto formal, se utilizan herramientas polifónicas y contrapuntísticas para crear contra melodías. Los procesos de traducción que se realizan sobre el aspecto armónico también se ven reflejados en la práctica vocal: En el grupo del contexto no formal, la voz es interpretada al unísono, en el grupo del contexto informal, se incluye una segunda voz que por lo general está a intervalos de tercera y en el grupo del contexto formal, el arreglo vocal tiene tres y hasta cuatro voces.

### **6.3.3 Lo que no se traduce o se mantiene estable entre los contextos**

**Formas de transmisión:** En los tres grupos se evidencian formas de transmisión que se mantienen. En primer lugar, es de resaltar cómo el proceso de copiado (Escuchar, observar, imitar) se realiza casi de la misma manera en los tres contextos. En segundo lugar, se mantiene la transmisión oral del conocimiento que se realiza mediante la explicación verbal, la indicación gestual y sonora. Por último, se evidencia que en los tres grupos se mantiene el aprendizaje entre pares y en grupo como recurso para lograr aprender a tocar otros instrumentos y recibir retroalimentación interpretativa de los mismos.

**Concepción de la música y cosmovisión andina:** En los tres grupos estudiados se puede evidenciar que los temas relacionados con la definición, características y contexto de la MATS son conceptualizados y descritos de la misma forma. Con relación a lo anterior, hay que destacar que en los tres grupos tiene bastante importancia el aspecto comunitario y colectivo en las músicas.

**Técnicas interpretativas en instrumentos:** En los tres grupos, los instrumentos utilizan las mismas técnicas instrumentales sin que se cambie su forma interpretativa. Por ejemplo el *sikureo* en la zampona, las apoyaturas y trinos en la quena, *el floreo y kalampeo* en el charango, los rasgueos tradicionales en la guitarra y los golpes en parche y aro del bombo.



***Aspectos musicales de los ritmos tradicionales:*** En los tres grupos se mantienen las estructuras rítmicas, melódicas, armónicas y formales más predominantes y recurrentes que caracterizan cada ritmo tradicional.

***Referentes:*** Se tienen en cuenta los mismos referentes en todos los contextos (grupos e intérpretes reconocidos).

## 7. Conclusiones

Luego de haber indagado sobre las lógicas de apropiación o formas de aprender de los músicos andinos pertenecientes a los tres contextos de aprendizaje diferentes (informal, no formal, formal) que fueron estudiados, se llega a las siguientes conclusiones:

### *Elementos fundantes de las formas de transmisión en los tres grupos estudiados (informal, no formal, formal)*

Dentro de los resultados que se han logrado presentar en esta investigación se deben resaltar y destacar las formas de transmisión que se encontraron en las prácticas de los músicos andinos que pertenecen a los grupos del contexto de aprendizaje informal, no formal y formal.

Estas formas de transmisión que corresponden al proceso de enculturación (incorporación en un mundo sonoro particular), la contextualización (relación de la música con el entorno socio-cultural), la práctica colectiva (la construcción de los elementos musicales mediante la acción grupal), los referentes (artistas y grupos expertos), la exploración (indagación sonora en el instrumento), las acciones conjuntas (el observar, escuchar e imitar), el proceso de copiado (interpretación exacta de temas en grabación y tiempo real), la explicación verbal y gestual (emisión y recepción de indicaciones interpretativas), la propuesta corporal (el cuerpo como herramienta fundamental para la apropiación de conocimientos), el aprendizaje entre pares o grupal (la interacción por parejas y en grupo para aprender y enseñar), la integralidad (la ejecución de distintos roles interpretativos e instrumentales dentro del grupo), el proceso creativo (las prácticas de improvisación y elaboración de composiciones), han generado aprendizajes muy significativos que se ven reflejados en prácticas musicales de calidad y han permitido que los grupos tengan un gran reconocimiento dentro del medio.

Considero que estas formas de transmisión pueden ser pertinentes y aplicables para la práctica pedagógica musical, en la medida que tanto un docente como un estudiante perciban su valor pedagógico y lo visibilicen en sus prácticas didácticas. Las formas de transmisión enunciadas en esta investigación podrían ser tenidas en cuenta, para que el docente, que trabaja en escenarios escolares, incorpore dentro del diseño de su currículo este tipo de estrategias de aprendizaje.

***Relación de la práctica musical con el entorno socio-cultural: La importancia de la cosmovisión andina, la comunidad, lo colectivo***

En los tres grupos estudiados, se evidencia que la práctica musical es permanentemente contextualizada con el entorno socio-cultural y la cosmovisión andina que corresponde a formas particulares de ver el mundo. La música no está desligada del respeto y cuidado que se debe tener por la naturaleza y la vida y mediante su interpretación se exalta *la pachamama (madre tierra)* y se le rinde tributo al *Inti Raymi (fiesta del sol)*. De esta manera, es importante que el intérprete sea consciente que la música que está interpretando pertenece a culturas ancestrales (*Quechuas, Incas, Aymaras*), que ha tenido una funcionalidad religiosa, ritual, ceremonial y festiva y que ha representado el pensamiento andino durante mucho tiempo.

Además es sumamente importante, también, que el intérprete de MATS comprenda que está interpretando música comunitaria, de grupo, donde se comparte lo musical y lo extra-musical, donde todos son iguales y tienen la misma oportunidad de participación que los demás, donde hay unión fraternal en el grupo y que esta unión se representa con la formación de un círculo entre los intérpretes. Lo comunitario está ligado con lo colectivo; de esta manera, el intérprete comprende que él, como miembro de una comunidad, debe aportar en el grupo para ayudar a construir la música y fortalecer los lazos de amistad y hermandad. Dentro de la comunidad hay diálogo, un diálogo que permite la interacción entre los

integrantes, de esta forma, el intérprete comprende que mediante la interpretación de la zampoña puede interactuar con un compañero o con el grupo ejerciendo el diálogo musical.

En este sentido, es importante destacar, que el hecho de que lo músicos andinos entrevistados y observados en este estudio comprendan que la MATS es música comunitaria y colectiva, propicia que ellos puedan aprender diferentes instrumentos y ejercer distintos roles (melódico, armónico, percusivo), dentro de la práctica musical. Hay interés por querer hacer lo que hace el compañero y de este mismo modo hay interés por compartir el saber. El aprendizaje por pares evidenciado en los tres contextos, permite compartir saberes y de esta manera se fortalece el sentido comunitario y colectivo del grupo.

### ***La traducción como herramienta que facilita la apropiación del saber***

En cada contexto estudiado, se presentan procesos de traducción del saber para que pueda ser comprendido e incorporado. De esta forma, se presentan modificaciones y transformaciones al conocimiento teniendo en cuenta el nivel de formación y habilidades propias de los integrantes. En cada grupo se realizan acciones para que el saber pueda ser práctico y fácil de apropiar por parte de cada uno de los integrantes.

### ***Beneficios y aplicabilidad de la práctica de la MATS en escenarios escolares***

Teniendo en cuenta las lógicas de apropiación halladas en los grupos estudiados, se pueden establecer posibles beneficios y aplicabilidad de la práctica musical andina suramericana en escenarios escolares. Al respecto, en cuanto a los posibles beneficios se podría mencionar que esta música es de fácil aprendizaje, por lo cual los estudiantes tendrían la posibilidad de hacer música rápidamente. Por otro lado, su práctica no es excluyente porque cualquier estudiante podría emprender su aprendizaje, además, los instrumentos

tienen un muy bajo costo. Así mismo, mediante su práctica, se estimularía el desarrollo auditivo, creativo y la capacidad interpretativa instrumental. También, es indudable que por todo el contexto socio-cultural que rodea su práctica, estimularía y fortalecería principios y valores en cada uno de los estudiantes. Por último, desde los escenarios escolares, se haría un gran aporte para mantener y visibilizar las tradiciones ancestrales de los pueblos andinos.

En cuanto a su aplicabilidad, como se ha mencionado, la MATS es de fácil aprendizaje. Mediante las observaciones y audiciones de las practicas grupales de cada uno de los grupos tenidos en cuenta para la investigación, se ha podido establecer que las características musicales a nivel rítmico, melódico, armónico, formal y dinámico no son complejas (estructuras rítmico-melódicas cortas y repetitivas, movimientos melódicos predominantes por grado conjunto en escalas pentatónicas y menores naturales, progresiones armónicas sencillas, predominancia de dinámicas estables, estructura formal sencilla por lo general de solo dos partes). Además, las técnicas interpretativas en los instrumentos tampoco son complejas y pueden ser ejecutadas rápidamente. Por todo lo anterior, y teniendo en cuenta los beneficios mencionados, considero que la MATS puede ser aplicada como un contexto musical de aprendizaje enriquecedor y de fácil acceso en los escenarios escolares.

### ***Recomendaciones generales en torno al aprendizaje de la MATS***

En primer lugar, se sugiere que siendo la MATS una manifestación musical que abarca varios ritmos tradicionales, resulta conveniente al inicio de su aprendizaje, conocer e interpretar el huayno, el sanjuanito, el italaque, el huayno sikuri, debido a que son ritmos que se caracterizan por su simplicidad musical en cuanto a estructuras rítmico- melódicas, armónicas, formales y dinámicas. En segundo lugar, no se debe desligar la práctica musical de la cosmovisión andina. En tercer lugar, el músico debe tener una actitud investigativa constante para conocer el contexto socio-cultural de lo que está tocando y así poderlo representar de la mejor manera en su práctica musical. Y en cuarto lugar, se debería hacer todo lo posible para que las prácticas educativas de la MATS se incrementen en distintos

escenarios de la ciudad como casas de la cultura, colegios, universidades, entre otros y al mismo tiempo se amplíen los espacios de difusión (conciertos distritales, mayor número de peñas culturales) esto en pro de seguir difundiendo y valorando la práctica musical tradicional andina suramericana.

### ***La zampoña, instrumento que potencializa el aprendizaje musical***

Es muy importante mencionar que en los tres grupos estudiados se propone la práctica de la zampoña como instrumento pertinente para el proceso de iniciación musical, debido a su facilidad interpretativa y también a todo lo que posibilita, a nivel social, su práctica. Por lo mencionado anteriormente, quise sugerir en este trabajo, un índice general de temas, formas de transmisión y actividades pedagógicas para la práctica de la zampoña, que está basado en las lógicas de apropiación halladas en la investigación. Este índice podría ser tenido en cuenta en futuras investigación para generar una propuesta pedagógica dirigida a distintos escenarios como el escolar, casas de la cultura, universitarios entre otros.

*Índice de temáticas, formas de transmisión y actividades pedagógicas para la práctica de la zampoña:*

Antes de sugerir algunas temáticas, formas de transmisión y actividades pedagógicas para la práctica de la zampoña, es importante sustentar su formulación. En cada grupo estudiado, se emitieron percepciones relacionadas con la práctica del instrumento y su uso pedagógico.

Mediante la práctica de la zampoña, se puede conocer e interpretar la MATS y lo que concierne a su contexto socio-cultural (cosmovisión andina); es un instrumento de fácil interpretación (fácil emisión sonora y sistema de distribución de notas sencillo) y por ende de rápido aprendizaje, apropiado para realizar un proceso de iniciación musical ya que no se

requieren conocimientos musicales previos ni habilidades pre-establecidas complejas para iniciar su aprendizaje.

La zampoña es un instrumento incluyente que junta y convoca a cualquier tipo de persona; es un instrumento de bajo costo que inclusive puede ser elaborado por el mismo intérprete; se aprende entre pares y en grupo, y de esta manera el intérprete tiene la oportunidad de hacer música grupal desde el inicio de su aprendizaje.

Además, a través de su aprendizaje se apropian conceptos de comunidad y colectividad desde la práctica grupal. Los estudiantes tienen la oportunidad de comunicarse con el otro mediante el diálogo musical, comparten aspectos musicales y extra musicales, comprenden el sentido de igualdad y construyen la música de manera colectiva. Por su concepción de interpretación dialogada, puede ser herramienta útil para reforzar aspectos de convivencia, tolerancia, respeto, atención y escucha.

Las temáticas y estrategias pedagógicas que se sugieren a continuación, se basan en las lógicas de apropiación halladas en esta investigación. De esta forma, se quiere proponer formas de aprender y de hacer música que han sido evidenciadas en los grupos estudiados y que han favorecido de manera significativa el aprendizaje musical.

En cuanto a temáticas, es importante abarcar: definición (concepto de la zampoña), caracterización (descripción física y registro), formas de interpretación (interpretación con hileras unidas y separadas) y la contextualización (connotación social) del instrumento. Por otro lado, en cuanto a contenidos procedimentales, que corresponden al saber hacer, es importante abordar la posición (ubicación con relación al cuerpo), la técnica diafragmal de respiración (soplo), el sistema de notación (cifrado de notas y partitura), la armonización (sonoridades de acordes) y un repertorio apropiado para el instrumento.

En cuanto a las formas de transmisión, es muy importante tener en cuenta la sensibilización que está relacionada con el acercamiento inicial al instrumento; la exploración que permite que el estudiante realice una búsqueda sonora de manera libre y espontánea; las acciones integrales: observar, escuchar e imitar; el aprendizaje entre pares que favorece las interacciones didácticas; el aprendizaje en grupo que fortalece el actuar colectivo y los recursos que se relacionan con soportes audiovisuales y tecnológicos como videos, grabaciones y aplicaciones (*sikuri virtual*).

En los anexos de esta investigación, se incluye una sección donde se proponen algunas otras orientaciones y ejemplos concretos de actividades pedagógicas relacionadas con la práctica de la zampoña en el aula de clase.

### ***La ampliación investigativa en el campo***

A manera de cierre, es importante dejar planteados algunos interrogantes que emergen a partir de la presentación de este trabajo investigativo y que a futuro, a través de las posibles respuestas a los mismos, se puedan seguir enriqueciendo y difundiendo aún más las prácticas de la MATS en diferentes contextos. En este sentido, tal vez resultaría interesante y pertinente encontrar respuestas a los siguientes interrogantes: A partir de la realidad visible que se presenta en cuanto a los pocos espacios de difusión de la MATS en la ciudad, ¿Qué procesos o procedimientos se deberían realizar para ampliar los espacios de difusión de la MATS en la ciudad de Bogotá? ¿Cómo se puede trabajar desde lo educativo en este sentido?. Teniendo en cuenta las expectativas expresadas por los músicos del contexto informal y no formal en la presente investigación en cuanto a la motivación de querer adquirir más conocimientos musicales ¿Qué acciones didácticas se podrían proponer para que los músicos andinos del contexto informal y no formal pudieran ampliar aún más sus conocimientos musicales en cuanto a aspectos teóricos e interpretativos en el instrumento? Teniendo en cuenta la necesidad de incluir las prácticas andinas suramericanas en escenarios escolares ¿Cómo se podrían plantear propuestas pedagógicas para incluir en los currículos de música



de los escenarios escolares la práctica de otros instrumentos tradicionales andinos en la escuela como la quena, el charango, la guitarra andina, la mandolina, el bombo, entre otros?. En este mismo sentido, ¿Qué acciones didácticas serían pertinentes para lograr conformar grupos de MATS en los escenarios escolares? Por otro lado, a partir de las formas de transmisión y contenidos encontrados en las prácticas musicales andinas suramericanas, ¿Cómo se pueden relacionar las formas de transmisión y los contenidos encontrados en las prácticas musicales andinas tradicionales suramericanas, con las prácticas de otras músicas ya sean tradicionales o populares?¿Qué impacto puede tener esto sobre lo pedagógico?. Finalmente y teniendo como punto de partida la propuesta pedagógica para la práctica de la zampoña esbozada por este trabajo presenta estructuras generales de formas de transmisión y conocimiento ¿Cómo se podría organizar y adecuar esta propuesta para la práctica de la zampoña teniendo en cuenta cada nivel de desarrollo o grupo de edades de los estudiantes en la escuela?

## BIBLIOGRAFIA

- Amaya, T. S. (2009). *Música Popular Campesina: Usos Sociales, Incursión en Escenarios Escolares y Apropiación por los Niños y las Niñas: La Propuesta Musical de Veloza y Los Carrangueros*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Arenas, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo*.
- Balanzino, J. (2012). *Sikuris En El Colegio: Lo Comunitario en el Aula*. Lanús Oeste: Nuestra América.
- Barrera, M. D., Tonon, G., & Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 195-225.
- Béhague, G. (1985). *Música folclórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza.
- Beineke, V. (2013). Creative learning and communities of practice: Perspectives for music education in the school. *International Journal of Community Music*, 281-290.
- Bernabé, M. D. (2012). Contextos pluriculturales, Educación Musical y Educación Intercultural. *El Artista - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 10.
- Cavour, E. (1971). *Aprenda a tocar quena con Ernesto Cavour: Método audiovisual*. La Paz: Campo.
- Cavour, E. (1974). *Aprenda a tocar charango: Método audiovisual*. La Paz: Campo.
- Cavour, E. (1974). *La Zampoña: Método audiovisual*. La Paz: Campo.
- Cavour, E. (1975). *Aprenda a Tocar Guitarra*. La Paz: Campo.
- Cerda, H. (1991). *Los Elementos de la Investigación: Cómo Reconocerlos, Diseñarlos y Construirlos*. Bogotá D.C: El Bicho.
- De Sousa, B. S. (2009). *Una epistemología del sur la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Díaz, F. B., & Hernández, G. R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F: Mc-Graw-Hill/Interamericana.
- Díaz, J. G. (1962). *Historia musical de Bolivia: Epoca pre-colonial*. Texas: Universidad Tomás Frias.

- Folkestad, G. (2005). The Local and the Global in Musical Learning: Considering the Interaction Between Formal and Informal Settings. En G. Folkestad, *Cultural Diversity in Music Education* (págs. 23-27). Australian: Patricia Shehan.
- Freixa, J. R. (2013). *Investigación Cualitativa en Educación Musical: El Enfoque Etnográfico en Educación Musical*. Barcelona: Grao.
- Funcultura. (2011). *Reseña de la Escuela de Música - Dagua*. Recuperado el 27 de 11 de 2013, de [www.dagua-valle.gov.co](http://www.dagua-valle.gov.co)
- García, F. P. (2007). Producción musical en un contexto urbano basado en los aires mas representativos de la región andina en el departamento de Nariño. Bogota.
- Godoy, M. A. (2007). *Breve historia de la música del Ecuador*. Quito: Editorial nacional.
- Goldman, R. (2001). *Método de Charango*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes de la Secretaria de Cultura de Argentina .
- Gómez, J. G. (2007). El Siku o Zampoña en la Ciudad. *Folklore Arte, Cultura y Sociedad*, 92-93.
- Goubert, B. B., Zapata, G. P., Arenas, E. M., & Niño, S. (Mayo de 2009). *Estado del Arte del Area de Música en Bogotá D.C*. Recuperado el 27 de Enero de 2014, de sitio web de Secretaria de Cultura Recreación y Deporte: [www.culturarecreacionydeporte.gov.co](http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co)
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. Londres: Aldershot, Hants ; Burlington, Vermont : Ashgate.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Londres: Ashgate.
- Gutierrez, D. R. (2009). *La sistematización como creación de voz y lucha en los profesionales de la educación*. Argentina: El Cid.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hemsey, V. (1997). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos Décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Buenos Aires: Grupo Editorial.
- Ibarra, M. A. (Enero de 2009). *Sikuri*. Recuperado el 21 de Enero de 2014, de [www.innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/practica/tallersikuri.doc](http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/practica/tallersikuri.doc)
- Koopman, C. (2007). Community music as music education: On the educational potential of community music. *International Journal of music education*, 151 - 163.
- Lara, F. (1977). *Método de Bombo*. México: Libra.

- Mack, P. (January de 2007). Recuperado el 21 de Enero de 2014, de Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts: [www.jointmusicmasters.org/](http://www.jointmusicmasters.org/)
- Mejia, P. P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: pearson education.
- Miñana, C. (2008). Músicas y Métodos Pedagógicos: Algunas Tesis y sus Génesis. *Revista Colombiana de Antropología*, 78.83.
- Miñana, C., Ariza, A., & Arango, C. (20 de Febrero de 2006). *Formación Artística y Cultural: ¿Arte Para la Convivencia?* Recuperado el 2 de Febrero de 2014, de [www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/94/](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/94/)
- Ministerio De Cultura. (Septiembre de 2003). *Escuelas de música tradicional*. Recuperado el 25 de 01 de 2014, de Plan Nacional de Música Para la Convivencia: [www.mincultura.gov.co/.../DocNewsNo105DocumentNo1099](http://www.mincultura.gov.co/.../DocNewsNo105DocumentNo1099)
- Miranda, Y. P. (2003). *Caracterización del grupo andino popular*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina, O. (2008). Sikus tradicionales de Bolivia; Ayni: ley de reciprocidad. *Orígenes*.
- Monroy, A. (2005). Patrones rítmicos básicos de cuatro géneros de música tradicional colombiana como aporte a la propuesta de desarrollo rítmico del ciclo básico del método Kodaly en Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Montoya, R. (1992). *Simposio Internacional. Cosmología y Música De los Andes*. Berlin: Max Peter Baumann.
- Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 382 - 396.
- Ochoa, J. S. (02 de 05 de 2011). *La "práctica común" como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ochoa, J. S., & Convers, L. (Junio de 2008). *Una Propuesta Metodológica para Abordar el Estudio de las Músicas Tradicionales en Ambientes Académicos*. Recuperado el 23 de Enero de 2014, de Congresos nacionales de música: [www.congresosnacionalesdemusica.gov.co](http://www.congresosnacionalesdemusica.gov.co)
- Partti, H., & Karlsen, S. (2010). Reconceptualising Musical Learning: New Media, Identity and Community in Music Education. *Music Education Research*, 369-382.
- Peña, J. (3 de Enero de 2013). *Libros Digitales PDF*. Recuperado el 2 de Febrero de 2014, de La canasta de los Apuntes: [lacanastadelosapuntes.blogspot.com/.../la-zampona-metodo-integral-](http://lacanastadelosapuntes.blogspot.com/.../la-zampona-metodo-integral-)

- Podhajcer, A. (2012). El diálogo musical andino: Emoción y creencias en la creatividad de conjuntos de música andina de Buenos Aires (Argentina) y Puno (Perú) . *Latin American Music Review*, 269 - 293.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2002). *Investigación Pontificia Universidad Javeriana*. Recuperado el 22 de 01 de 2014, de [portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/...musica/Investigación](http://portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/...musica/Investigación)
- Restrepo, J. D. (2009). El Condor Ya Pasó. *Directo Bogotá* 24, 23-25.
- Rios, F. (2008). Crónica de la historia temprana de la música andina folklórica popular en Francia. *Latin American Music Review*, 143 - 189.
- Romero, R. (1985). *Música Tradicional y popular. La música en el Perú*. Lima: Patronato popular y porvenir promúsica clásica.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje Musical Significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1-13-14.
- Salazar, L. M., & Rojas, B. L. (1987). *Método de Guitarra Andina*. Lima: Centro de Investigación y Estudios Sociales José María Arguedas .
- Samper, A. A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista*, 297-316.
- Samper, A. A. (2013). Perspectivas y desafíos para la educación musical en Colombia en el siglo XXI; una mirada desde el Departamento de Música de la Pontificia Universidad Javeriana. *Revista Javeriana*.
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mexico D.F: McGraw-Hill.
- Secretaria De Educación Del Distrito. (2008). *Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá: Orientaciones Curriculares para el campo de la comunicación, arte y expresión*. Bogotá: Henry Figueredo Olarte.
- Segovia, A. C. (2012). *La cognición como acontecer biológico desde la teoría de la enacción y la corporización de la actividad psicológica*. Bogotá: Universidad Nacional De Colombia.
- Sensevy, G. (2007). *Acción didáctica-Sensevy*.
- Sloboda, J. (1985). *La mente musical: La psicología cognitiva de la música*. Madrid: Machado libros.
- Thevenot, R. (1984). *Método de Quena*. Lima: Los Pinos.
- Valencia, A. C. (2006). *Método del Siku o Zampoña*. Lima: Artex.

- Waldron, J. (2007). Once the Beat Gets Going It Really Grooves: Informal Music Learning as Experienced by Two Irish Traditional Musicians. *International Journal of Community Music*, 89-103.
- Washburne, C. (2013). *Jazz la habilidad de improvisar*. New York, USA.
- Zuleta, A. J. (2008). *El método kodaly en Colombia*. Bogotá D.c: Pontificia Universidad Javeriana.

## **Anexo 1**

### **Formato de entrevistas**

Ser realizaron preguntas abiertas semiestructuradas del siguiente tipo: Introdutorias, hecho, acción, orientación, hipotéticas (Cerde, 1991). La temática de las preguntas se basa en los estudios realizados por las Dr. Janece Waldron (2007) y Lucy Green (2002). Las preguntas fueron organizadas de acuerdo a las siguientes categorías: *Sensibilidad, Contexto Social, Formación, Desempeño Individual, Desempeño Grupal, Enseñanza.*

### **Entrevista para estudiantes y músicos andinos**

#### **Sensibilidad**

- ¿Cómo se acercó o entró en contacto con el género?
- ¿Qué aspectos incidieron en su atracción por el género?
- ¿Qué sentimiento o emoción le produce escuchar e interpretar?
- ¿Qué lo motivo a querer interpretar?

#### **Contexto social**

- ¿Hubo personas de su entorno social o familiar que influyeron en su formación musical?
- ¿Cómo lo hicieron?
- ¿Con quién formo su primer grupo, como fue esa experiencia, que tocaban?

## **Formación**

¿Considera que su aprendizaje musical ha sido autónomo o guiado (por otra persona o grupo)?

¿Ha recibido algún tipo de formación musical formal?

¿Con qué instrumento inició su aprendizaje, cómo lo adquirió, cómo aprendió a interpretarlo y por qué se interesó en tocarlo?

¿Ha utilizado algún método de aprendizaje para interpretar el instrumento?

¿Ha recurrido a ayudas tecnológicas para el aprendizaje del instrumento: Internet, videos?

¿Con la práctica de la MATS ha logrado aprender a interpretar otros instrumentos? En qué forma, cómo los aprendió a interpretar?

¿Considera que el contexto de la MATS le ha aportado un aprendizaje musical pertinente mediante la práctica musical colectiva? ¿En qué forma? ¿Qué aspectos?

¿Ha aprendido aspectos teóricos generales de la música en cuanto ritmo, melodía, armonía, forma, dinámicas, gramática, mediante la práctica de la MATS? ¿En qué forma?

¿Ha aprendido conceptos históricos y sociales de la MATS? ¿En qué forma?

¿Qué músicos o grupos andinos admira y han sido en cierta medida un punto de referencia musical para su proceso de aprendizaje?

¿Realiza procesos de memorización en su práctica musical, que estrategias implementa para memorizar?

¿En su práctica musical recurre al proceso de escuchar y copiar covers de MATS? ¿Se apoya en algún sistema de notación durante este proceso?

## **Desempeño individual**

¿Qué disciplina aplica para la práctica del instrumento: cuánto tiempo, donde, con quienes?



¿Utiliza algún sistema de notación alternativo para la interpretación del instrumento?

¿Qué tonalidades y métricas predominantes interpreta en el instrumento?

¿Usted incluye la improvisación en su práctica musical grupal: Cómo aprendió a improvisar que recursos de improvisación conoce y aplica? ¿Qué tipo de improvisación realiza en su práctica musical andina suramericana: Original, memorizada o cambiante?

¿Usted es consciente y reconoce conceptos teóricos que están intrínsecos en su práctica musical andina suramericana?

¿Cómo ha comprendido los estilos de tocar la MATS, cómo adquirió normas y variaciones que corresponden a elementos estilísticos propios del género? ¿Qué estilos interpretativos predominan en la práctica musical?

¿Se siente capaz de tocar música MATS con grupos diferentes al suyo? ¿Por qué?

¿Ha hecho adaptaciones o arreglos de temas andinos para su grupo? ¿Cómo los ha hecho?

¿Qué copia, imita o adapta de un cover andino?

¿Cómo fue el proceso de aprendizaje de las técnicas instrumentales que domina?

### **Desempeño grupal**

¿Qué acciones y procedimientos se realizan para el montaje del repertorio en la práctica grupal?

¿Cómo se selecciona el repertorio que interpreta en su práctica musical grupal: Quién lo propone, hay niveles u organización sistemática del repertorio?

¿Utiliza algún método de notación para interpretar el repertorio del grupo?

¿Hay procesos de composición en el grupo: Quién lo hace, cuál es el proceso de composición?

¿En la práctica grupal hay espacio para la ejecución instrumental solista?

¿A nivel grupal qué estrategia es utilizada para memorizar la estructura y sonido que se desea de un tema?

¿Qué interrelaciones se hayan a nivel instrumental en el grupo andino. Cuál es el tratamiento que se le da a los vientos, que funciones y relaciones hay en las cuerdas, cómo se relaciona el bajo con otros instrumentos?

¿Cómo se genera la comunicación entre los integrantes del grupo? ¿Se implementa algún tipo de lenguaje particular como guía musical?

¿Hay algún tipo de registro escrito o notación de las ideas, creaciones, arreglos o composiciones hechos por el grupo?

¿Cómo se interiorizan los arreglos o ideas musicales del grupo?

¿Cuál es el orden o metodología que se lleva a cabo en los ensayos?

¿Hay improvisación colectiva?

¿Cómo se da el producto de la composición en el grupo?

¿Cuál es el papel creativo de cada integrante en el grupo?

¿Qué actitudes y valores considera que se reflejan en la práctica grupal?

¿Qué sentimientos o emociones emergen en la experiencia grupal?

### **Preguntas adicionales para docentes**

¿Ha ejercido la enseñanza de este género musical? ¿Cómo ha sido esta experiencia? ¿Qué metodología ha implementado?

¿Cómo enseña este género musical: a quien, en qué contextos, con qué estrategias metodológicas, con qué recursos?

¿Qué opinión tiene sobre la inclusión del aprendizaje de la MATS en escenarios escolares?

¿Qué elementos extramusicales considera importantes en el aprendizaje de esta música?

¿Cómo relaciona el aspecto de la motivación con la práctica instrumental andina suramericana?

¿Considera que el hecho de aprender un instrumento andino implica necesariamente conformar o integrar un grupo, porqué en qué sentido?

¿Qué recursos técnicos prevalecen en la interpretación grupal andina suramericana? ¿Cómo se pueden adquirir?

¿Considera que la amistad y el hecho de compartir el mismo gusto musical con otra persona influyen en el aprendizaje? ¿en qué forma?

¿Qué grupo andino puede ser tomado como referencia para iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje del género?

¿Qué ritmos o temas representativos de la MATS podrían ser pertinentes para iniciar un proceso de enseñanza y aprendizaje en ambientes escolares?

¿Qué importancia tiene la práctica colectiva en la interpretación de la MATS: en qué sentido?

## Anexo 2

### Actividades para la práctica de la zampoña

A continuación se proponen, a manera de ejemplo, algunas temáticas relacionadas con contenidos procedimentales (saber hacer) que se podrían abordar en la práctica de la zampoña. Se presentan también algunas ideas de posibles estrategias pedagógicas, para el desarrollo de las temáticas. Considero que estos ejemplos pueden servir como punto de partida para futuras investigaciones.

#### Posición

En primer lugar el estudiante debe saber ubicar la zampoña en posición vertical con los tubos organizados de izquierda a derecha del más grave al más agudo. El filo del orificio de los tubos se acerca al labio inferior de la boca, el labio superior se encarga de direccionar el soplo al interior del tubo y la parte inferior de los tubos están cerca del maxilar inferior de la cara. Por otro lado, cuando un solo intérprete va ejecutar las dos hileras de la zampoña, se ubica la hilera de *arka* por encima de la hilera *ira*; la *ira* no se ubica de manera paralela con la *arka*, porque sus tubos deben quedar ubicados en medio de los tubos de la *arka*. De esta forma, los sonidos de la escala quedan intercalados a manera de zig-zag.

#### Respiración y soplo

La respiración es el ejercicio previo al soplo y por ende a la producción sonora. Esta permite controlar la cantidad de aire que se sopla en los tubos y es determinante para la fuerza, calidad, ataque y matiz del soplo. Se debe realizar una adecuada respiración para lograr una interpretación de buena calidad sonora (sonido uniforme). Es importante que el estudiante realice ejercicios que favorezcan la respiración apropiada para la práctica musical.

En este sentido, se debe aprender a realizar la respiración de diafragma que consiste en llenar y desocupar de aire la parte inferior (ensanchamiento del abdomen), la parte media (ampliación de costillas) y la parte alta de los pulmones (parte superior del tórax).

### **Producción sonora**

La producción sonora tiene que ver con la forma en que se emite el sonido en la zampoña. Al respecto, se encontraron en los tres grupos estudiados, seis formas de sonido en la interpretación de la zampoña: *sonido uniforme*, *siseo* o *vibrato*, *susurro*, *staccato*, *apoyatura* y *glisando*.

### ***Sonido uniforme***

El sonido uniforme es el que se hace manteniendo igual intensidad y flujo de aire desde el instante del ataque, durante el desarrollo del soplo y hasta el final del mismo. Como su nombre lo indica, es un sonido invariable, redondo, que no tiene ninguna variación tímbrica. El estudiante puede realizar el siguiente ejercicio para practicar el sonido uniforme:

Ejecutar en un tubo el sonido largo (figura de blanca), con emisión de soplo uniforme



*Figura 11.* Notas en la hilera *arka*



*Ejecución de tercer siseo con figuración de semicorcheas:* En cada tiempo del compás se debe percibir la figuración de ocho semicorcheas, con un solo soplo, sin cortar el aire y acentuando la primera semicorchea.



Figura 14. Representación de siseo con figuras de semicorcheas

Cada uno de los anteriores ejercicios también pueden ser ejecutados con la hilera *ira*, del mismo modo (notas mi, sol, si, re, fa sostenido y la) y el vibrato rítmico puede ser ejecutado con distintas velocidades (lento, rápido).

### ***Susurro***

El susurro corresponde a un sonido que se realiza con emisión de soplo muy suave, direccionando poco flujo de aire hacía el interior del tubo. Cuando se soplan los tubos, los labios deben extenderse hacia al frente formando un túnel con salida del aire estrecha y se pronuncia sutilmente la sílaba *fu*. De esta forma el sonido emitido tiene poca intensidad. Por lo general, se procura que para la ejecución del *susurro* se haga una toma de aire profunda para alcanzar a ejecutar muchos sonidos sin tener que cortar el soplo y respirar de nuevo. La técnica del susurro puede ser complementada con el siseo en las notas largas y es muy utilizada para hacer contrastes de intensidad en la interpretación de los temas. Los estudiantes pueden practicar el siguiente ejercicio para practicar la técnica del susurro:

*Ejercicio de susurro:* Realizar una sola toma de aire para ejecutar las agrupaciones de semicorcheas (*siseo*) en los seis tubos de la hilera *ira*. Se debe soplar con poca intensidad pronunciando la sílaba *fu*, sin cortar el sonido.



Figura 15. Ejercicio de susurro con semicorcheas

Este ejercicio también puede ser ejecutado en la hilera *arka* y se puede cambiar la rítmica del *siseo*.

### ***Staccato***

El *staccato* corresponde a emitir un sonido muy corto y acentuado, cortando el soplo con la punta de la lengua y pronunciando la sílaba *tuc* (la consonante *c* ayuda a cerrar el paso del aire). La garganta también realiza un movimiento de cierre para cortar la salida del aire. El estudiante podrá realizar el siguiente ejercicio para practicar el *staccato*:

*Ejercicio de staccato:* Se ejecutan tres notas continuas de la hilera *ira* cortando la salida del aire con la punta de la lengua y pronunciando la sílaba *tuc* al realizar el sonido de cada una de ellas. Se puede ejecutar a distintas velocidades. Los puntos de cada nota representan el *staccato*.



Figura 16. Ejercicio de staccato con figuras de negras



## ***La apoyatura***

La apoyatura consiste en realizar en un tubo de la hilera *arka* un sonido arqueado. Para ejecutar el sonido de *apoyatura*, se debe ubicar el tubo a soplar en posición casi horizontal, de tal forma que el orificio quede en frente de la boca. Cuando se realiza el soplo en esta posición, la afinación del tubo cambia ya que baja su altura (medio tono). La idea es ir arqueando el tubo hacia la posición vertical mientras que al mismo tiempo se va soplando, de esta forma, el sonido va ir subiendo gradualmente su altura hasta llegar a su sonido real cuando la posición del tubo este totalmente vertical. Dependiendo del tema que se esté interpretando, el arqueo o movimiento del tubo se podrá realizar lenta o rápidamente. El estudiante puede realizar el siguiente ejercicio para practicar la *apoyatura* en la zampona:

*Ejercicios de Apoyatura:* Siempre cuando se va ejecutar cada nota del ejercicio se debe ubicar la hilera *arka* en posición horizontal. Cuando se sopla en esta posición se emite un sonido medio tono abajo del sonido real del tubo. Luego se realiza el movimiento arqueado hasta que quede en posición vertical. Se debe mantener el soplo desde la posición inicial hasta la posición final.



Figura 17. Ejercicio de apoyatura

## ***El glisando***

El *glisando* consiste en deslizar un soplo continuo de un tubo a otro de la misma hilera que puede ser *arka* o *ira*. Generalmente se hace entre tres tubos seguidos, sin embargo hay otros glisandos que se hacen sobre mayor número de tubos. El estudiante puede realizar el siguiente ejercicio para practicar el glisando:

*Ejercicio de glisando:* Ubicar el tubo de la nota la de la hilera *arka*. Deslizar el soplo continuo hasta el tubo de la nota mi pasando por el tubo de la nota do. Cuando se llega a la última nota se realiza un sonido *uniforme*.



Figura 18. Ejercicio de glisando

### **El sistema de notación**

Teniendo en cuenta que la zampoña se ejecuta de dos formas: Un solo intérprete ejecuta las dos hileras o entre dos intérpretes ejecutan cada hilera (*técnica de sikureo*), así mismo se pueden leer dos sistemas de notación para las dos formas de ejecución. Estos sistemas de notación corresponden al cifrado alternativo de notas y a la notación en pentagrama con sus correspondientes símbolos convencionales. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la lectura de partitura para la forma interpretativa *sikureada* podría tener algunas dificultades debido a las constantes síncopas que se presentarían en la línea rítmica de una hilera por la alternancia constante de los sonidos (En este sentido, para realizar la práctica de la lectura en pentagrama tocando con la técnica *sikureada*, se deben proponer temas sencillos que no tengan mucha densidad rítmica).

### ***Cifrado alternativo de notas***

El cifrado de notas alternativo se utiliza predominantemente en la práctica del *sikureo*, donde una melodía es ejecutada por dos intérpretes. Sin embargo, por su facilidad de lectura, también puede ser utilizado por el intérprete que utiliza las dos hileras unificadas. Este cifrado es el que utiliza la comunidad de *Zampoñas Urbanas* como herramienta pedagógica para que los integrantes puedan aprender rápidamente las notas de los temas que interpretan. A

diferencia de la partitura, este cifrado no utiliza figuras rítmicas, ni pentagrama, ni otros símbolos convencionales. Básicamente lo que se utiliza es el nombre de notas sin duración y unas flechas que indican cuando interviene la hilera *Arka* y la hilera *ira*.

A continuación se presenta el cifrado descrito<sup>27</sup>:

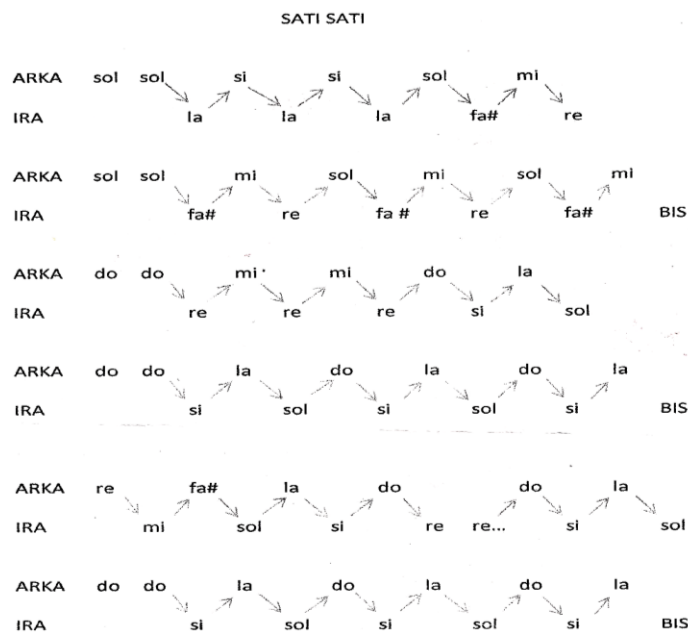


Figura 19. Cifrado alternativo para zampona

Como se puede observar, en este tipo de cifrado se escribe el orden de notas de la melodía y se presenta la forma en que se van alternando los sonidos entre las dos hileras. El estudiante, realiza la práctica de la zampona relacionando el nombre de notas que está escrito con el nombre de notas de los tubos. La lectura de notas se hace compartida con el otro intérprete en el caso de la *técnica sikureada*, y se sigue estrictamente el orden de notas establecido. Las duraciones se interiorizan en la práctica grupal con la ayuda del docente.

<sup>27</sup> Este cifrado es un recurso pedagógico de la comunidad Zamponas Urbanas.

### *Notación en partitura convencional*

La partitura convencional es utilizada de manera predominante cuando un intérprete ejecuta las dos hileras de la zampoña. Sin embargo, se propone que también se pueda leer la partitura cuando se esté ejecutando la zampoña con la técnica sikureada. Al respecto, se utiliza la figuración rítmica y símbolos convencionales como puntillos, ligaduras, silencios, entre otros. En primer lugar, es importante relacionar el orden de las notas de la malta con el pentagrama. Para tal fin, resulta práctico mencionar que las notas de la hilera *arka* se encuentran ubicadas en los espacios y que las notas de la hilera *ira* se encuentran ubicadas en las líneas del pentagrama (Proceso de traducción).

*Notas de la hilera arka (A): re, fa sostenido, la, do, mi, sol y si*

*Notas de la hilera ira (I): mi, sol, si, re, fa sostenido, la, do*

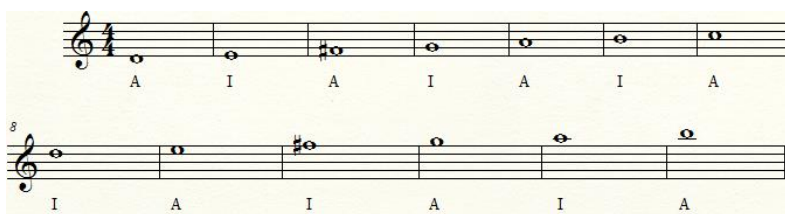
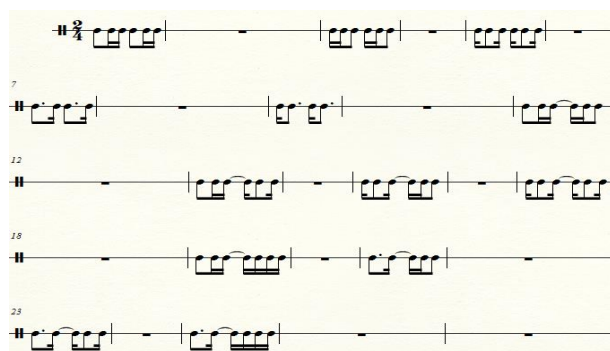


Figura 20. Orden de notas de la zampoña malta en el pentagrama

En cuanto a la estructura rítmica, se ejecutan compases de 2/4, 4/4 y 6/8. Las figuras predominantes son blancas, negras, corcheas, semicorcheas, combinaciones de semicorchea, corchea, semicorchea y corchea con dos semicorcheas (incluye silencios y puntillos). También se presenta la ejecución de síncopas internas y externas que se generan con ligaduras. A continuación se presentan células rítmicas en compás binario y ternario recurrentes dentro del repertorio de la zampoña que deben saberse ejecutar (Proceso de traducción):

*-Células Rítmicas en compás binario*



*Figura 21. Células rítmicas en compás binario*

*- Células rítmicas en compás ternario*



*Figura 22. Células rítmicas en compás ternario*

Las partituras de zampoña utilizan este tipo de figuración. En algunos temas, se hacen combinaciones entre estas células rítmicas. A manera de ejemplo, se presenta el fragmento de una partitura de compás binario para zampoña malta.

*Tema: Danza del Sicuri*

*Compositor: Eddy Navia (Músico y compositor Boliviano)*

*Ritmo tradicional: Danza y trote tradicional boliviano*

**Danza del Sicuri**  
Danza - trote

Eddy Navia

Figura 23. Partitura convencional para zampoña

*I: Ira*

*A: Arka*

En esta partitura se indica por medio de las letra *I* y *A* cuando interviene cada hilera. De este modo, en el caso del intérprete que toca con las dos hileras puede determinar en qué momento debe mover la zampoña de arriba hacia abajo y viceversa siguiendo la estructura rítmica y alturas de notas. En el caso de la interpretación con la técnica *sikureada* (dos intérpretes), es importante que primero cada intérprete ejecute toda la estructura rítmica de manera corporal por separado (También se sugiere que los intérpretes mencionen el nombre de notas con el ritmo establecido), luego deberían ejecutar esta estructura rítmica entre los dos, de manera alternada (Se sugiere que también mencionen el nombre de notas con ritmo de manera alternada). Posteriormente, cada intérprete deberá relacionar lo que está escrito en la partitura con su ejecución, mediante la lectura compartida de las figuraciones rítmicas y alturas sonoras (Proceso de traducción).


### **La técnica del sikureo**

Como se ha mencionado anteriormente, la técnica del *sikureo* corresponde a la ejecución melódica de la zampoña entre dos intérpretes. Uno de ellos ejecuta la hilera *arka*, y el otro ejecuta la *ira*. Entre los dos intérpretes construyen la melodía alternando los sonidos. Para realizar el *sikureo* de una melodía se pueden realizar dos ejercicios de preparación: En primer lugar, es importante que los intérpretes escuchen muchas veces el tema a interpretar, esta

audición debe ser intencionada para que los intérpretes discriminen cuáles son los sonidos de la melodía que se encuentran en su hilera. En segundo lugar, cada intérprete debe tratar de interpretar la melodía con las dos hileras para que de esta forma se incorporen las alternancias que se presentan.

Luego de realizar estos ejercicios previos, se puede iniciar el diálogo musical. Los dos intérpretes empiezan a tejer la melodía, ubicándose frente a frente, uno pregunta y el otro responde. En el desarrollo de este proceso, se brindan orientaciones mutuas en cuanto al momento de la interpretación. Este proceso implica mucha paciencia y tolerancia debido a que la incorporación de estas alternancias es un poco compleja, más no imposible. La repetición funcional se convierte en herramienta esencial para lograr incorporar la duración de los sonidos. Generalmente los temas de las zampoñas tienen dos frases, por lo cual, resulta pertinente revisar *el sikureo* por frases. Hay que resaltar nuevamente, que para la práctica del *sikureo*, se utiliza un cifrado escrito alternativo para comprender el orden de las notas y la alternancia entre hileras. A continuación se presenta en cifrado un tema que se ejecuta con la técnica del *sikureo*<sup>28</sup>:

**AGUITA DE PUTINA**  
K'ANTHU – Prov. Charazani, BOLIVIA



**1 Parte**

<b>Arka</b>	mi mi	sol-mi-mi	sol-mi-mi-mi-sol	mi-do
<b>Ura</b>	sol-si-si	fa#	fa#-fa#	fa#-fa#

llamado

<b>Arka</b>	mi-mi	la-fa#	la-fa#-mi	--mi
<b>Ura</b>	si-si	re-si-si-si-re	mi-mi-sol	--mi

(BIS)

**2 Parte**

<b>Arka</b>	do-do	la-la-do-mi-mi	la-fa#	la-fa#-mi
<b>Ura</b>	si	si-si	re-si-si-si-re	mi-mi-sol

llamado

<b>Arka</b>	la-do	la	la	fa#	la-fa#	la-fa#-mi
<b>Ura</b>	si	si-si	sol	mi-sol-si-si-si-si-re	mi-mi-sol	--mi

(BIS)

Figura 24. Cifrado para la ejecución de la técnica de sikureo

<sup>28</sup> Este cifrado fue hecho por el Maestro Julio Bonilla, director de la Comunidad Zampoñas Urbanas

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que durante el *sikureo* la melodía no se debe escuchar fracturada, es decir, se debe ligar constantemente entre los dos intérpretes. En el grupo del contexto no formal, la acción de ligar la melodía corresponde al concepto de *pisar* (El intérprete que responde, anticipa el sonido de su nota al que pregunta). A continuación se presentan algunos ejercicios simples que sirven para realizar una práctica de *sikureo* inicial:

*Alternancia de sonidos de escala de la malta*

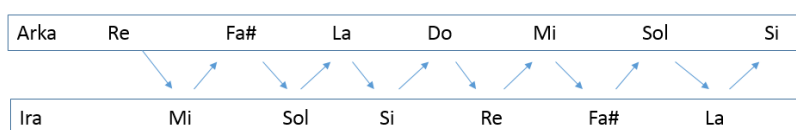


Figura 25. Ejercicio 1 de sikureo

Este ejercicio puede ser ejecutado con duraciones rítmicas de redonda y blanca incorporando el *siseo* y teniendo en cuenta ligar el cambio de nota entre los dos intérpretes. También se puede ejecutar de manera inversa.

*Motivo melódico de Italaque:*

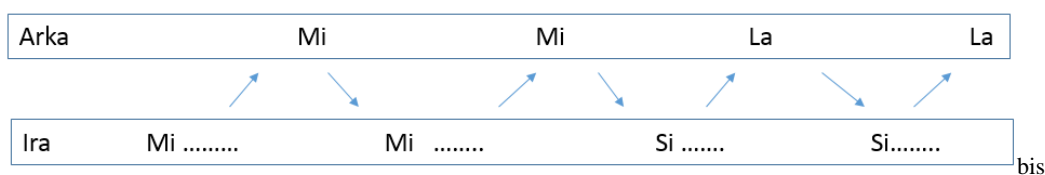


Figura 26. Ejercicio 2 de sikureo

Este motivo melódico corresponde a la introducción que se hace en la zampoña cuando se interpreta el ritmo tradicional de *italaque*. Los sonidos de la hilera *ira* se hacen largos con *siseo*. La hilera de *arka* ejecuta los sonidos cortos.



*Motivo melódico de Barajeo:* Este motivo melódico es muy utilizado en ritmos tradicionales como *huayno sikuri*. En este *sikureo*, se combina la sonoridad de una nota entre las dos hileras a intervalo de octava. Las notas se hacen con duración corta, a velocidad rápida y con acentuación.

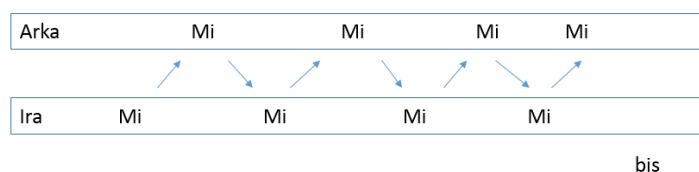


Figura 27. Ejercicio 3 de sikureo

Otra forma de barajeo es hacer la combinación de sonidos con intervalo de cuarta justa:

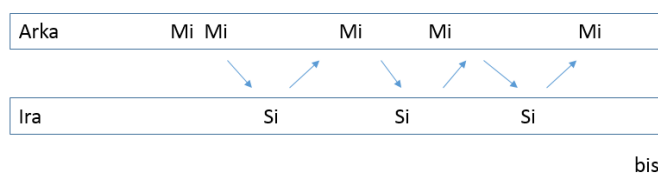


Figura 28. Ejercicio 4 de sikureo

## Armonización

A partir del estudio realizado en los tres grupos de los contextos informal, no formal y formal, se pudo evidenciar que con la zampoña también se puede realizar la práctica armónica. Para tal fin, se hace el sonido de acordes entre tres intérpretes (cada uno ejecuta una nota del acorde en la misma hilera). En este caso, la zampoña cambia su rol melódico por el rol de acompañamiento armónico. Para la práctica armónica con la zampoña, se podrían ejecutar progresiones sencillas de dos o tres acordes. En el siguiente ejemplo presentado en partitura convencional se muestra cómo se podría realizar un ejercicio de

progresiones armónicas ejecutado con la zampoña. (Este ejercicio se puede ejecutar realizando la lectura de las notas en el pentagrama o también se puede realizar sin recurrir a ningún tipo de notación – proceso de traducción).

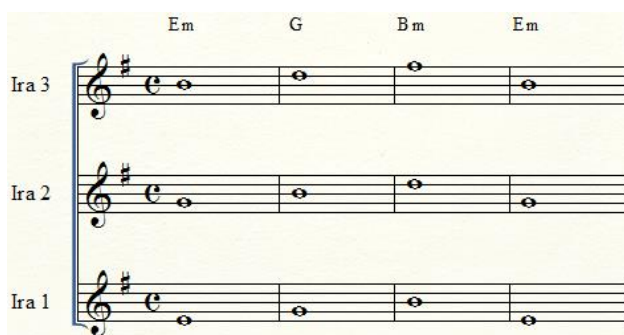


Figura 29. Armonización en zampoña

Generalmente los ejercicios armónicos se hacen con notas largas implementando la técnica del siseo.

## Repertorio

Dentro de esta propuesta, se hace una sugerencia de repertorio que puede ser abordado para la iniciación de la práctica de la zampoña. Al respecto, se proponen temas en compás binario y ternario que corresponden a diversos ritmos tradicionales andinos. Los temas propuestos pertenecen al repertorio que interpretan los tres grupos estudiados y otros son sugeridos a partir de mi experiencia con la práctica de la música andina tradicional suramericana.

Tabla. 10

*Repertorio en compás binario para zampoña*

<b>RITMO</b>	<b>TEMAS</b>
<i>Huayno</i>	<i>Bailando en Isluga (Illapu), Carchapaya del indio (Savia andina), Chokolulu (Savia andina), Flor de un día (Kjarkas),</i>
<i>Saya</i>	<i>Saya de los calagualas (Altiplano de Chile), Baila caporal (Illapu), Chica Loma (Awatiñas), Llorando se fue (Kjarkas), Inti wawa (Awatiñas)</i>
<i>Tinku</i>	<i>Jatun Runa (Savia Andina), Sariri (tradicional boliviano), Aguas Claras (Kalamarka)</i>
<i>Toba</i>	<i>Es para ti (kalamarka), Destino sin final (Proyección), Florcita aymara (Awatiñas)</i>
<i>San juanito</i>	<i>El Pituco (Tarpuy)</i>
<i>Taquirari</i>	<i>Cunumisita (Gilberto Rojas), Taquirari de la espera (Fernando Jimenez).</i>
<i>Huayno</i> <i>Sikuri</i>	<i>Flor de Cactus (Tradicional boliviano), Sati sati (Tradicional Boliviano)</i>
<i>K'anthu</i>	<i>Agüita de putina (Tradicional boliviano)</i>
<i>Italque</i>	<i>Italaquemanta (Tradicional boliviano), Sikuri de italque (Tradicional boliviano), Cinco siglos (Bruno Arias)</i>

Tabla 11

*Repertorio en compás ternario para zampoña*

<b>RITMO</b>	<b>TEMAS</b>
<i>Trote</i>	<i>Leño verde (Savia andina), Tempestad (Rumillacta)</i>
<i>Chuntunqui</i>	<i>Apu (Tradicional boliviano), Siempre he de adorarte (kjarkas), La ventana (Kjarkas)</i>
<i>Carnaval</i>	<i>Tejiendo nubes (Sisay), Florecer (Tradicional boliviano)</i>
<i>Cueca</i>	<i>A mis paisanos (Illapu), Dos puntas (Osvaldo Rocha)</i>

En el portal de internet youtube se puede encontrar el video de todos los temas anteriormente citados para que tanto el docente como el estudiante los tenga como referencia.

## **Recursos**

El docente puede utilizar los siguientes recursos para el proceso de enseñanza: Videos de intérpretes y grupos representativos de la MATS; grabaciones de casete, discos en acetato y C.D; cifrados; uso del internet para compartir cifrados y audios (correos electrónicos, facebook); uso de skype para practicar con el compañero desde el computador de la casa sin necesidad de salir; utilización de la aplicación *Zampoña Virtual* <sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Zampoña Virtual es una aplicación para tablet o Smartphone donde se muestra una zampoña con las dos hileras con sus respectivos tubos. Cuando se presiona alguno de ellos se emite el sonido real con la respectiva afinación. Esta aplicación puede ser descargada a través de play store.