

DISCUSIONES EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE REPERTORIO POR NIVELES PARA CORDÓFONOS ANDINOS: ESTUDIO DE CASO EN EL ORIENTE ANTIOQUEÑO¹

Discussions around leveling repertoire for Andean chordophones. A case
study in Eastern Antioquia

Édgar Alexander Quintero Londoño

Licenciado en Educación Básica con énfasis en educación artística y cultural: Música,
Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

Fecha de recepción 08 de marzo de 2018
Fecha de aprobación 23 de enero de 2019

Resumen

A partir de la implementación del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC) y su programa de escuelas de música tradicional, la región del oriente antioqueño ha tenido un desarrollo importante en las agrupaciones de cuerdas pulsadas. A pesar de ello, no se ha logrado acordar entre los formadores qué características deben tener los repertorios o qué dosificación hacer de las técnicas de cada instrumento para desarrollar gradualmente las habilidades musicales de sus aprendices. Está claro que cada uno de los instructores tiene una forma particular de enfrentar las dificultades de sus estudiantes. Por ello, fruto de la investigación *Bandola, tiple y guitarra: Diálogos sobre pautas de enseñanza-aprendizaje de repertorios por niveles en el oriente antioqueño*, se recogen en este artículo su experiencia y sus criterios como elementos de vital importancia para la construcción de un material de estándares por niveles que guíe la producción de repertorios pedagógicos y aporte a la formación musical de los nuevos intérpretes de bandolas, triples y guitarras en la región.

Palabras clave: Cordófonos andinos colombianos, repertorio por niveles, pedagogía musical, bandola, tiple.

¹ Proyecto de investigación presentado al Fondo de Apoyo a proyectos de Grado y Pequeños Proyectos. Grupo de investigación Músicas Regionales, asesor Gustavo A. López G.

Abstract

Beginning with the enforcement of the National Musical Plan to Live Together (Plan Nacional de Música para la Convivencia —PNMC—) and its program of Folk music schools, Eastern Antioquia region has shown an important development in pulsated chord ensembles. Despite this, instructors have failed to come to an agreement regarding which features repertoires should have or how to dose each instrument techniques to gradually develop music skills in their trainees. It is clear that each instructor has a particular way to address his/her students' challenges. Therefore, as the outcome of the research called *Bandola, tiple, and guitar. Dialogues on guidelines for teaching-learning levelled repertoires in Eastern Antioquia (Bandola, Tiple y Guitarra: Diálogos sobre pautas de enseñanza-aprendizaje de repertorios por niveles en el oriente antioqueño)*, we are compiling in this paper instructors' experience and criteria as vitally important elements for building up a standardized literature in order to guide pedagogic repertoires, and contribute to the musical development of new bandola, tiple, and guitar performers across the region.

Keywords: Andean Colombian chordophones, repertoire by levels, bandola, tiple.

Introducción

¿Qué elementos metodológicos serían fundamentales en un proceso de iniciación para trío instrumental colombiano de bandola, tiple y guitarra? ¿Cómo dosifican los maestros la dificultad (complejidad) de las piezas escritas para este formato andino colombiano en concordancia con el nivel de sus estudiantes? y ¿A partir de qué parámetros deberían elegirse los materiales de apoyo? Estas y otras preguntas surgen al momento de elaborar un repertorio —o arreglo— para determinado nivel de enseñanza de los cordófonos de la región andina colombiana, y fueron el planteamiento central del problema en el proyecto *Bandola, tiple y guitarra: diálogos sobre pautas de enseñanza-aprendizaje de repertorios por niveles en el oriente antioqueño*. Al parecer, estas inquietudes tienen múltiples respuestas, algunas de ellas incluso cuestionables. Un ejemplo de ello se puede ver en el estado del arte realizado a partir del compendio de trabajos creativos y pedagógicos escritos para un determinado nivel, que circulan en la región del Oriente antioqueño.

Un análisis de estos repertorios devela que los parámetros que aplica un compositor o arreglista para hacer sus obras difieren de los de otro que escribe para el mismo nivel. Esto se debe a que en la enseñanza de las cuerdas andinas suelen prevalecer las experiencias individuales sobre la búsqueda colectiva de alternativas. Lo anterior no permite trazar un camino con la sana y necesaria intención de lograr una experiencia musical más razonada.

Este proyecto de investigación se propuso crear un espacio en el que sea fundamental el diálogo de saberes entre los maestros involucrados. Dado que cada uno a partir de su experiencia ha desarrollado una forma particular de enfrentar las dificultades de sus estudiantes, es importante la comunicación entre ellos para la construcción de un material de estándares por niveles como guía en la producción de repertorios pedagógicos. En este sentido, el proyecto tuvo como objetivo general definir pautas técnico-escriturales por niveles para la creación de repertorio, además de la enseñanza de las cuerdas andinas colombianas —bandola, tiple y guitarra— a partir de la sistematización y el análisis de la experiencia de formadores de esta práctica musical.

Se estudiaron entonces los métodos que siguen los maestros del oriente antioqueño (Carmen de Viboral, Marinilla, Rionegro, La Ceja) para acercar a sus estudiantes a los instrumentos tradicionales de cuerdas, en particular la bandola y el tiple. Igualmente, se tuvieron en cuenta las experiencias formativas de las escuelas en torno a las propuestas técnicas de cada instrumento, según niveles de complejidad, que permiten a los estudiantes explorar las posibilidades de los mismos, acercarse a ellos mediante la lúdica y desarrollar su potencial musical.

El proyecto se desarrolló implementando una estrategia metodológica de investigación-acción educativa, definida por John Elliott como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (2000, p. 23), e incluyó la observación participativa de algunos procesos de formación en los municipios objeto de estudio, la realización de entrevistas semiestructuradas con maestros que lideran este tipo de propuestas y el análisis de una muestra conformada por las obras más recurrentes en la práctica musical de las escuelas visitadas.

Antecedentes de la definición de niveles en las cuerdas tradicionales andinas

¿Cuáles son los materiales de mayor circulación en la región y el país y por ende los de mayor impacto en los procesos pedagógicos locales? ¿Hasta dónde se aborda en dichos materiales el problema de los niveles? Estas son las preguntas que guiaron el estado del arte realizado para el proyecto y hacen parte también del trabajo de grado *Cuerdas andinas colombianas: una propuesta de diálogo entre sonoridades tradicionales y contemporáneas* (Quintero, 2017). En esta indagación se pone en evidencia que el problema no se ha abordado de manera sistemática o deliberada, como indicó Quintero (2017):

la mayoría de los materiales que circulan no han pensado la elaboración de repertorios por niveles, o al menos, no lo manifiestan entre sus objetivos. Sin embargo, es evidente que gran parte de ellos está destinada a instrumentistas con mínimo un año en el proceso formativo en cordófonos tradicionales. (p. 13)

Gracias a los esfuerzos del Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), entre otros, los instrumentos tradicionales están tomando nuevos aires. Cada vez es más común encontrarse con nuevos intérpretes de bandolas, tiples y guitarras. Sin embargo, es necesario elaborar materiales que encaren progresivamente las dificultades específicas de cada uno de estos instrumentos para desplegar la gradación de los repertorios que posibilite al instrumentista descubrir sus propias capacidades musicales y, de este modo, lograr que su nivel de formación esté en constante evolución.

Sobre este tema Héctor Fabio Torres (2015), refiriéndose a uno de los procesos que lideró en el Eje Cafetero, dice: “La especialidad de las obras radica en que todas fueron estudios para motivar la interpretación de la guitarra, el tiple y la bandola” (p. 179). Lo que sugiere que debe haber, además de un componente musical atractivo para los estudiantes, un guiño del compositor —o arreglista— que haga que el estudiante sienta que la pieza le es asequible en el estado actual de dominio del instrumento.

Pero no solo los estudiantes se benefician con esta gradación, pues, en palabras de Estefanía Ospina Giraldo, “determinar unos grados de dificultad permite al profesor adquirir más conciencia y conocimiento coherente en el momento de componer y enseñar en agrupaciones de cuerdas tradicionales” (2017, p. 5). Es decir, mediante esta orientación, compositores, arreglistas y docentes, pueden conocer los alcances técnicos e interpretativos de sus estudiantes, y en consecuencia, crear, arreglar o seleccionar los repertorios más apropiados para sus procesos pedagógicos.

De acuerdo con el estado del arte, los compositores de la práctica musical de cuerdas tradicionales colombianas comúnmente escriben el repertorio para cada etapa del proceso pedagógico (iniciación, pre-estudiantina, estudiantina o conjunto) según su propio criterio. No obstante, es necesario reconocer que en los últimos años se han retomado los parámetros de gradación empleados por las agrupaciones de vientos,² entre los que se encuentran “los métodos colectivos de formación bandística norteamericanos ... y la propuesta didáctica del maestro Victoriano Valencia³ con el apoyo del Ministerio de Cultura” (Montoya y Cuaical, 2017, p. 56).

² La gradación de los ensambles también es tomada de dicho enfoque de las bandas de vientos.

³ En particular, el texto *Los grados de dificultad para banda, el contexto colombiano* (Valencia, 2011).

Una de las aplicaciones a las cuerdas andinas colombianas de la propuesta de Victoriano Valencia fue realizada por Estefanía Ospina Giraldo en su tesis de pregrado llamada *Sensaciones: Suite para orquesta de cuerdas tradicionales* (2017). Para la elaboración de este repertorio, que incluye ejercicios preparatorios para su montaje, toma como punto de partida sus vivencias como integrante de la estudiantina *Cuerdas Urbanas* del municipio de Rionegro, su conocimiento como intérprete del tiple y su experiencia como formadora de estos instrumentos (Ospina, 2017, p. 1).

En palabras de Victoriano Valencia, los grados de dificultad hacen referencia a “un conjunto de consideraciones en distintos niveles de estructuración musical que permiten identificar la coherencia y ordenamiento de los repertorios dentro de un proceso de formación bandística favoreciendo el desarrollo técnico e interpretativo de la agrupación” (Valencia, 2011, p.2).

En su trabajo de maestría *Elección y ensayo del repertorio para la banda escolar o paraescolar según grados de dificultad, ejemplificados con tres obras*, Padilla (2015) delinea esos elementos como “los parámetros que definen el estado avanzado de estudio o proceso de la agrupación de acuerdo con su tiempo de trabajo, madurez, habilidad instrumental, conceptos musicales, etc” (p. 4).

Como síntesis del trabajo realizado por Padilla para las bandas de viento se podría dividir el proceso en dos grandes etapas: una inicial, que comprende los niveles 1 y 2, en la que los estudiantes adquieren la destreza manual para ir fortaleciendo las habilidades técnicas de emisión, proyección e interpretación, que son bases fundamentales para la práctica musical. En la segunda etapa, “los estudiantes habrán superado los problemas técnicos básicos de digitación, respiración, embocadura y manejo apropiado de la dinámica y de las articulaciones, y avanzan hacia los niveles poiético y estésico” (Padilla, 2015, p. 38). En este punto, el estudiante ya tendrá suficientes herramientas para realizar un análisis más profundo de las piezas del repertorio y podrá emplearlas para mejorar su interpretación.

El desarrollo progresivo de la técnica instrumental demanda claridad en los elementos que constituirán cada nivel. Es por esto que cada etapa de desarrollo instrumental está compuesta de una serie de parámetros que deben tenerse en cuenta para mantener la coherencia con los demás grados de dificultad, como se desglosa en la tabla 1.

Tabla 1 Parámetros para medir el desarrollo en diversos aspectos de la técnica instrumental

Aspectos	Parámetros
Tímbrica	Formato Registro
Rítmico-métrico	Métricas Figuración Tempo
Melódico	Interválica Relación escala-acorde Extensión
Armónico	Sistema Acórdica Funcionalidad
Textura y orquestación	Roles Densidad armónica Densidad tímbrica
Técnico-expresivo	Dinámicas Articulaciones Efectos Emisión y mecanismos
Formal	Estructura Duración Géneros

Para contribuir a la discusión, el Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, con el apoyo de la Gobernación de Antioquia y la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, publicó el contenido multimedia *Repertorios didácticos para cuerdas andinas colombianas* (2010) con el objetivo de:

aportar elementos e insumos que ayuden al director de las agrupaciones a planear los contenidos a enseñarse en los primeros años de contacto con el instrumento, es decir: los primeros acordes, escalas, las digitaciones que sean más amigables para la motricidad del aprendiz. (Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2010)

Dicho material reúne a compositores como Gustavo Adolfo Díez Henao, John Jaime Villegas Londoño, Yeison Bedoya Álvarez y Jorge Humberto Laverde M., quienes presentan dieciséis obras ordenadas en una gradación acorde con “los años de práctica con el ejercicio de la lectura musical y la interpretación del instrumento” (Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2010). En coherencia con ello, define características de los grados 1, 1 1/2 y 2.

La publicación presenta un listado de características entre las que se destacan:

- a. Definición de límites a la duración de las obras en la cantidad de compases por cada nivel, así: grado 1: 40 a 60 compases; grado 1 1/2: 50 a 70 compases, y grado 2: 50 a 80 compases.

- b. En la figuración rítmica, la aplicación de redonda, blanca, negra y patrones simples de corcheas desde el primer nivel. A partir del nivel 1 1/2 se permiten los tresillos de corchea y negras con puntillo; luego, en el nivel 2 puede introducirse patrones simples de semicorchea, corcheas con punto y tresillos de negra. En las melodías deberían predominar los grados conjuntos, pero en caso de emplear saltos, los mismos no deben requerir la reacomodación de la mano.
- c. Las tonalidades empleadas contienen un máximo de dos sostenidos. No se definen tonalidades con bemoles. Solo en el nivel 2 se enuncia la pertinencia de los modos dórico y mixolidio.
- d. Los acordes empleados en guitarra y tiple no involucran la cejilla en ninguno de los niveles.
- e. Los instrumentos conservan su papel tradicional en el conjunto (melodía en la bandola, acompañamiento rítmico-armónico en el tiple y la guitarra); sin embargo, en el grado 2 se considera oportuno que el tiple o la guitarra generen pequeños cantos acompañándose entre sí o con la bandola. (Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia, 2010)

En conclusión, los niveles se entenderán, de un lado, como todas aquellas características técnicas instrumentales, interpretativas, formales, tímbricas, etc. de las obras, que deberían ser tenidas en cuenta para lograr un acercamiento progresivo a los repertorios de cuerdas tradicionales. Adicionalmente, esos aspectos técnicos instrumentales se concebirán como variables que dan cuenta del desarrollo pedagógico y artístico de cada proceso musical en su contexto particular.

Resultados obtenidos

Consideraciones metodológicas y sus implicaciones en los niveles

De las observaciones de campo y las entrevistas realizadas se concluye que la mayoría de los formadores concuerdan en la necesidad de crear sus propias metodologías y adaptar los repertorios a su disposición, que no necesariamente están diseñados para el formato, con el fin de solventar las necesidades específicas de su agrupación. Esta dinámica incluye ejercicios o trabajos compositivos de los estudiantes. El maestro Carlos Mario Franco da muestra de lo anterior al utilizar métodos de guitarra que

adapta a los demás instrumentos (Comunicación personal, 13 de julio de 2016). En adición, John Castaño observa las potencialidades del conjunto y el nivel de cada integrante para crear obras sencillas que permitan a los estudiantes leer en su propio instrumento (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).⁴

La práctica instrumental exige el desarrollo gradual e integral de la motricidad; por ello, se presentan ejercicios rítmicos empleando el cuerpo o la ejecución de instrumentos de pequeña percusión como alternativa previa a la formación instrumental con los cordófonos. Como lo pone en evidencia Edwin Londoño Villa:⁵

Trabajamos mucho con la parte del bombo, corriendo en el salón, o con una pequeña percusión. Uno trabaja por ejemplo la guacharaca, el otro ... con las maracas, ... con un chucho o unas cucharas. Se buscan algunas rondas, algunos juegos, o algunos trazos rítmicos que ellos puedan solucionar a partir de los instrumentos de pequeña percusión. (E. Londoño, comunicación personal, 18 de octubre de 2016)

La vivencia corporal de la música acercará a los aprendices a la comprensión de las alturas, el ritmo, entre otros elementos que intervienen en la organización en el tiempo de los sonidos. Además, esta puede ser empleada como alternativa para evitar la monotonía en las sesiones de clase y relajar el cuerpo después de haber mantenido por cierto tiempo una postura más estática.

Los procesos de formación de la región se centran en la interpretación del instrumento, lo que traslada la comprensión teórica de la música a un papel secundario debido al afán por mostrar avances rápidos. Sin embargo, algunos formadores se han ocupado de este tema en la medida en que la curiosidad de los estudiantes lo ha requerido. Por un lado, Luz Elena Gómez expresa que en sus procesos se realiza un acercamiento a la lectura musical con ejercicios rítmicos previos al solfeo (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016). Al contrario, Diego Agudelo aborda los contenidos rítmicos desde el juego: “No hablo todavía como tal de las figuras musicales, sino que empiezo simplemente con el ritmo que tengamos al correr, al tocar un instrumento y ya después voy metiendo todo ese lenguaje que quiero que asimilen” (Comunicación personal, 28 de julio de 2016).

4 En el mismo sentido, José Luis Betancur sugiere, para otros contextos, la creación de los repertorios según las capacidades y necesidades técnicas de cada grupo, emulando estrategias metodológicas que ya empleaba Johann Sebastian Bach con sus estudiantes (Comunicación personal, 19 de octubre de 2016). Y, en sentido similar, Oscar Orlando Santafé, desde su experiencia en procesos pedagógicos universitarios, plantea la necesidad de crear repertorios que tengan en cuenta las características de estos instrumentos: “pensar los métodos desde los mismos instrumentos no como ‘traducciones’ de la guitarra” (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

5 De acuerdo con los pedagogos musicales “clásicos”, la iniciación musical no necesariamente se tiene que hacer sobre un instrumento específico. “La educación musical puede y debería comenzar antes de la práctica de un instrumento” (Willems, 1976, p. 9).

En este aspecto, John Castaño se apoya en el método de Walter Kolneder (1910-1994) para la lectura con los instrumentos del conjunto andino colombiano y va aumentando la complejidad de manera progresiva: “empiezan a funcionar con dos noticas y en la medida en que van avanzando le van poniendo más” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016). Carlos Franco, por su parte, ha aplicado ejercicios de lectura de la guitarra a los demás instrumentos: “Encontramos que ese método nos servía para hacer una especie de ensamble en la preestudiantina [porque] comienza leyendo en la primera cuerda mi, fa, sol” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

En relación con la participación del cuerpo en el proceso de enseñanza, la mayoría de los formadores lo consideran únicamente en el aspecto postural, en relación con el instrumento; es decir, la preparación para recibirlo. Solo una de las experiencias facilita la exploración de sus posibilidades sonoras, la de Diego Agudelo, quien lo incluye como parte de un trabajo integral del ritmo, como se vio arriba, incluso haciéndolo un elemento central: “Siempre trabajo ... el cuerpo como instrumento, no con los instrumentos físicos como la bandola, el tiple, la guitarra, sino con ese cuerpo que tenemos acá” (Comunicación personal, 28 de julio de 2016).

Respecto al acercamiento a los instrumentos, se observa que la mayoría de los estudiantes inician con la guitarra. Tal vez, según lo expresado por los maestros, porque es un instrumento relativamente económico, además de ser el más familiar para ellos. En consecuencia, los procesos con bandola y tiple se nutren de los estudiantes que buscan acceder a la guitarra y que por una u otra razón se interesan o son motivados por los demás cordófonos del formato. El caso de la estudiantina liderada por Edwin Londoño es ilustrativo sobre las estrategias generalizadas que funcionan en la región para acercar intérpretes a estos instrumentos: “la invitación directa a estudiantes de guitarra, la presentación de la agrupación en espacios para la formación de públicos y la motivación por parte de compañeros que ejecutan este tipo de instrumentos o que han tenido interacción con ellos” (Comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

A propósito, vale la pena mencionar que la mayoría de los profesores de la región tienen formación en la guitarra, y debieron explorar las alternativas técnicas en instrumentos como la bandola o el tiple para poder instruir a sus estudiantes. Además, ante la ausencia de estudiantes interesados en interpretar la bandola, los formadores se dieron a la tarea de aprender a interpretar este instrumento y participar en talleres que les ayudaran en ese sentido.

Dos maestros proponen otras alternativas para solventar la falencia de bandolistas y tiplistas en sus grupos. De un lado, Carlos Franco divide el proceso en tres niveles. Durante los dos primeros se realiza la iniciación a partir de la guitarra; en el último se hacen talleres de exploración con la bandola, el tiple, el bajo eléctrico y la batería, con el fin de que los estudiantes definan sus gustos por alguno de ellos (Comunicación personal, 13 de julio de 2016). Del otro lado, Diego Agudelo emplea material audiovisual y presentaciones en vivo de agrupaciones para recrear, en el imaginario de los estudiantes, la sonoridad de estos instrumentos. Luego permite la exploración de sus posibilidades y procede a asignar un instrumento a partir del deseo de cada aprendiz (Comunicación personal, 28 de julio de 2016).

Es de resaltar que de los procesos de cuerda en la región ha derivado un número considerable de estudiantes que han tomado la música como proyecto de vida. Más notorio aún, es que muchos deciden enfocar sus estudios en instrumentos como la bandola o el tiple. Estos futuros profesionales están fortaleciendo el aprendizaje de su instrumento desde los primeros semestres de la carrera, lo que puede implicar que con el tiempo las técnicas implementadas en estas escuelas de cuerdas andinas no estén tan ligadas a la guitarra, y se desarrolle el potencial musical de la región desde un manejo instrumental más depurado.

Una vez iniciado el trabajo musical es necesario garantizar su continuidad. La parte motivacional es considerada el motor fundamental para lograr dicho objetivo. En las primeras etapas no se puede negar que el resultado sonoro y el éxito del proceso estimulan la participación de los estudiantes en las agrupaciones de cuerdas tradicionales. Luz Elena Gómez daba cuenta de ello cuando comentaba que los nuevos integrantes se iban sumando a la agrupación a medida que avanzaban, que sonaban los repertorios y que todo se escuchaba bonito (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016).

Otro aspecto clave para promover la permanencia en los procesos es la elección de repertorios, “un repertorio que capte la atención de estos chicos, que les guste, que lo disfruten, que lo canten” (J. Castaño, comunicación personal, 14 de septiembre de 2016). Sin embargo, entre algunas agrupaciones,

suele pensarse que basta con resaltar el ancestro, la tradición de estas prácticas, para sustentar esos proyectos y, más que ello, para garantizar su apropiación por parte del público. Pero no es así; por el contrario, muchos jóvenes y aun adultos no las ven como propias, por ello es válida la preocupación de muchos músicos respecto a cómo multiplicar esos destinatarios de las propuestas artísticas y hacer más efectiva la comunicación. (Rendón, et al. 2014, p. 69)

A propósito, pocos procesos de cuerdas en el oriente incluyen estilos musicales de otras latitudes para lograr captar otro tipo de público. Quizá la tendencia más marcada es la liderada por Carlos Mario Franco en el municipio de Rionegro, quien se ha propuesto interpretar ritmos como blues, rock, bossa nova, salsa, a la par con músicas diseñadas propiamente para el formato.⁶ De esta manera acerca a los estudiantes a la sonoridad de estos instrumentos, ya que “los chicos son muy distantes a la música tradicional” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

¿Habrá una mejor manera de aprender a interpretar un instrumento que tocando las canciones que nos gustan, que nos traen recuerdos, con las que tenemos alguna conexión? Si la formación musical debe partir del contexto de los estudiantes y dialogar con los “ideales” propuestos por el profesor, durante todo el proceso de la enseñanza habrá que dejar los prejuicios para poder encontrar en cualquier melodía y recurso didáctico elementos que desarrollen la habilidad instrumental del interesado. No siempre los estudiantes de los primeros niveles están dispuestos a interpretar música desconocida, pero sí se puede lograr un acuerdo en que se equilibre tanto lo que los estudiantes quieren aprender como lo que el profesor considera que es necesario. En ese orden de ideas, se podría asignar un punto más de dificultad a las canciones que ellos eligen y la dificultad normal a las que el profesor designa, esto con el fin de que el estudiante potencie sus capacidades a través de las canciones que le gustan.

Después de consolidar un grupo, se hace necesario buscar alternativas para conseguir la permanencia de sus integrantes. Es menester que el director preste cuidadosa atención a las inquietudes del aprendiz en cuanto a la elaboración de sus propias composiciones. Por ejemplo, en agrupaciones de Rionegro y de El Carmen se realizan montajes de piezas compuestas —o arregladas— por los mismos integrantes. Además, particularmente en El Carmen, acogen algunos trabajos creativos del compositor Alejandro Jaramillo Parra quien, por su cercanía a este proceso, motiva la agrupación con obras exclusivas y anima a los integrantes a hacer lo propio.

Particularidades de los instrumentos y características técnicas de su ejecución

El objetivo de este trabajo investigativo no es el abordaje de los elementos técnicos y pedagógicos de la enseñanza de las cuerdas; sin embargo, se

⁶ En la actualidad las formas de acercarse al instrumento son muy diferentes. Los jóvenes, además de interpretar ritmos tradicionales andinos colombianos, se están apoderando de la sonoridad del instrumento aplicándolo a otros géneros: se explora la sonoridad en músicas de otras latitudes como un ejercicio de reconocer el origen del instrumento y la posibilidad de explorarlo en otros contextos (Oscar Orlando Santafé, comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

retoman unas preocupaciones que son importantes para los formadores y que están directamente relacionadas con características de cada nivel del proceso y, como es obvio, con las pautas para tener en cuenta en la producción de repertorios. En ese sentido, se presentan algunas características físicas e interpretativas comunes entre los instrumentos en cuestión.

Al igual que en otros instrumentos, la interpretación de la bandola, el tiple y la guitarra requiere el desarrollo de la motricidad y la disociación de los movimientos realizados por cada mano. Además, estos instrumentos comparten el manejo de los dedos en la mano izquierda sobre el diapasón marcado con trastes, por lo que se pueden diseñar estrategias comunes para hacer hincapié en técnicas de fortalecimiento de los dedos, y posibilitar el avance en los repertorios (J. Castaño, comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

Para empezar, la guitarra es el instrumento más reconocido entre los que conforman el conjunto. Las opiniones frente a la formación en este instrumento están más estandarizadas; sin embargo, las diferencias se encuentran en el énfasis o el papel que desempeña el instrumento en el trío; la mayoría de las experiencias se centran en el papel armónico.

La influencia de la música comercial ha posibilitado la práctica de diferentes ritmos rasgueados en la guitarra. Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿es pertinente dedicar mayor esfuerzo a los arpegios o enseñar rasgueos? John Castaño manifiesta que no es usual en sus procesos enseñar a *zurrunguiar*,⁷ aunque no impide que sus estudiantes lo hagan; prefiere desarrollar la motricidad a partir del trabajo con arpegios (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

La cejilla⁸ es quizá “la piedra en el zapato” de la formación de los guitarristas. A propósito de este tema, Edwin Londoño plantea una alternativa para practicarla: “pedir a los estudiantes sostener la guitarra entre pulgar e índice emulando la cejilla desplazada por cada uno de los trastes” (Comunicación personal, 18 de octubre de 2016).

En cuanto al tiple, podemos decir que su estructura es similar a la de la guitarra. No obstante, el tiple es más pequeño y tiene mayor número de cuerdas⁹. Las melodías o acompañamientos realizados con este

7 Término coloquial usado para referirse a los rasgueos en la guitarra y el tiple, ejecutados con la mano derecha.

8 La cejilla consiste en pisar sobre el diapasón mínimo dos cuerdas a la vez con uno de los dedos de la mano izquierda (normalmente el dedo índice).

9 Cuenta con cuatro órdenes de tres cuerdas cada uno para un total de doce cuerdas de acero que producen su característico timbre brillante. Las cuerdas son afinadas de agudo a grave en la siguiente manera: *mi* (primer orden), *si* (segundo orden), *sol* (tercer orden) y *re* (cuarto orden). A partir del segundo orden, la cuerda del medio debe afinarse una octava por debajo de las otras dos cuerdas llamadas *requintillas*.

instrumento tienen una sonoridad brillante. El papel rítmico-armónico del instrumento requiere la mecanización de “la dirección del rasgueo según el ritmo” (E. Londoño, comunicación personal, 18 de octubre de 2016) y, paulatinamente el cambio de posición de las uñas para conseguir el *aplatillado*, efecto de mayor complejidad y exigencia. A fin de conseguir el efecto *Brisa*, bastará con rozar las cuerdas con las yemas de los dedos a la altura de los trastes (*Sul tasto*).¹⁰

Las entrevistas no hicieron referencia al papel melódico del tiple, quizá porque no es una preocupación en la formación inicial. Sin embargo, en la observación de campo se pudo constatar el uso de esta función dentro de los montajes. En lo concerniente a la instrucción de los tiplistas de la región, se puede decir que esta ha derivado de la formación guitarrística de sus profesores, lo que una vez más pone en evidencia la actual escasez de intérpretes de este instrumento en la región.

Una diferencia de la bandola respecto a la guitarra y el tiple es que el diseño característico de sus aros no permite que el instrumento se establezca en las piernas del intérprete. Su tamaño, en relación con los otros dos cordófonos del formato, es menor, al igual que la distancia entre sus trastes. La cantidad de cuerdas¹¹ y la alta tensión de las mismas requiere un trato diferente de la bandola en comparación con los otros dos instrumentos. Una de estas diferencias, de acuerdo con los formadores, es la edad apropiada para iniciar; según ellos, no es recomendable hacerlo antes de los ocho años, mientras que con el tiple y la guitarra se recomienda iniciar a más temprana edad.

En el tiple y en la bandola es necesario sostener el plectro entre los dedos para alternar melodías con arpeggios y rasgueos, entre otros movimientos requeridos en su interpretación.¹² Para desarrollar la precisión en el desplazamiento de antebrazo con respecto a las cuerdas, Edwin Londoño

10 Oscar Orlando Santafé comenta que, en sus procesos en la Universidad Pedagógica Nacional, evita encasillar a los estudiantes en resultados sonoros específicos. En cambio, permite que amplíen el horizonte de sus posibilidades sonoras. Para él, “el aplatillado, más que un asunto para enseñar, es una oportunidad más para explorar el instrumento” (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

11 Seis órdenes agrupadas con dos o tres cuerdas para un total de 12, 14 o 16 cuerdas según el caso.

12 El formador Manuel Bernal Martínez describe en su artículo *La bandola andina colombiana: Reseña histórica, características y bases técnicas de ejecución* cinco movimientos en la mano derecha, necesarios en la interpretación del instrumento. Primero: la flexión del pulgar en la plumada descendente permite que el movimiento contrario de extensión durante la plumada ascendente empareje la intensidad de ambos tipos de plumada, lo que facilita un fraseo adecuado. Además, el ángulo de incidencia de la pluma sobre las cuerdas cuando se realiza el trémolo está dado por este componente de movimiento. Segundo: los movimientos laterales de la muñeca son la fuerza principal en la producción del sonido y muy importantes, junto con el movimiento de rotación, en la calidad e intensidad del trémolo. Tercero: el movimiento de rotación del antebrazo sobre su eje es el que permite tocar aisladamente un orden sin tener que levantar la mano: le imprime a esta un giro que hace pulsar las cuerdas en el momento más bajo del recorrido de la pluma. Cuarto: los movimientos de flexión y extensión del antebrazo sobre el brazo son los más gruesos y se involucran cuando hay “saltos” entre órdenes y para colocar la mano según el orden que se toque. Intervienen también en algún tipo de trémolo y en sonoridades especiales. Quinto: el peso del brazo permite manejar diversos tipos de intensidad general (2003, p. 13).

propone ejercicios de pulsación con movimientos amplios alternando el ataque entre una cuerda que se mantiene a modo de “pedal” con las demás (1^a-2^a, 1^a-3^a, 1^a-4^a, 1^a-5^a, 1^a-6^a) (Comunicación personal, 18 de octubre de 2016). John Castaño propone practicar detenidamente la pulsación en cada uno de los órdenes. En la medida que el estudiante avanza en ese proceso, recomienda incrementar la dificultad, pidiéndole que identifique el grupo de cuerdas que está tocando sin mirar el diapason (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

Para conseguir fluidez en las melodías realizadas por estos instrumentos, se pide que después de cada sonido con el plectro, se cambie la dirección del ataque de la púa. Esta práctica llevará al desarrollo progresivo del trémolo,¹³ que con frecuencia es una técnica evitada en los niveles iniciales. Sin embargo, Carlos Franco considera que se debe practicar desde los primeros niveles para lograr una buena sonoridad posteriormente (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Superposición entre niveles de formación

Es común en la región que a los procesos de cuerdas pulsadas se sumen integrantes que provienen de los semilleros y de preestudiantina.¹⁴ El relevo generacional, las capacidades sobresalientes de los estudiantes o la necesidad del director de fortalecer cierta parte del conjunto son algunas de las razones por las que esto sucede. Salvo algunas excepciones, estas nuevas incorporaciones requieren la toma de decisiones con respecto a los repertorios. Implica retomar obras de menor exigencia (lo que puede provocar la deserción de estudiantes más antiguos), o continuar el proceso normal exigiendo al máximo a los nuevos integrantes (lo cual puede acarrear, en este caso, el abandono del instrumento por parte de los nuevos), o una postura intermedia que concilie ambas.

A partir de esta realidad, surge la pregunta: ¿qué estrategias se deberían aplicar en relación con los estudiantes y con el repertorio para posibilitar la integración de los aprendices sin atropellar su proceso formativo? Frente a esto, John Castaño expresa que, para evitar la frustración de los músicos en esta etapa, es necesario exigirles según sus capacidades.

13 El trémolo en bandolas y tiples consiste en alternar a gran velocidad la dirección del ataque del plectro o la uña sobre uno o varios órdenes (abajo-arriba, púa-contra púa).

14 Los semilleros y la preestudiantina son las “incubadoras” de los nuevos intérpretes de cordófonos andinos. Para muchos estos procesos se convierten en el primer acercamiento a instrumentos como la bandola o el tiple.

¹⁵ Castaño considera necesario asignar papeles que contengan notas de apoyo a la armonía, o melodías con figuración melódica de redondas, blancas y negras a estudiantes en etapas iniciales. Asimismo, concede las melodías o progresiones más elaboradas a los instrumentistas con mayor experiencia (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016). Carlos Franco, ante esta situación, hace arreglos a las obras: “Generamos un tiple 3, una bandola 3, una guitarra 3, donde ellos [los estudiantes nuevos] puedan tocar con unas figuraciones más simples, con acordes más sencillos” (C. M. Franco, comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Análisis y discusión de resultados

La tarea fundamental ... es conciliar con diferentes áreas, porque la mayoría de nuestros compañeros ... ha hecho cada uno su “propia escuela”. Por tanto, es necesario concertar desde las diversas posturas u opciones, y pensar una mejor manera para que eso que sabemos llegue al otro lado, y lo haga de la manera más completa y clara. (Rendón y Tobón, 2012, p. 202)

Muchos de los centros de formación en cuerdas tradicionales no cuentan con métodos que les ayuden a solucionar las particularidades de un instrumento. Las dificultades propias de cada proceso requerirán de ejercicios específicos que ayuden a sobrepasar los obstáculos que se presenten. La tarea del profesor de música será seleccionar o diseñar el material que considere apropiado para atacar las falencias de sus estudiantes, y contribuir con el desarrollo del potencial de los músicos a su cargo. A propósito, Padilla (2015) apunta:

No debe esperarse que todos los instrumentos o líneas de instrumentos se adapten a las especificaciones precisas del nivel, ya que, en la mayoría de los casos, las obras son pensadas como música y no como parte de un proyecto pedagógico. (p. 16)

Algunos compositores consideran que las convenciones por niveles limitan el proceso de creación. La cantidad de parámetros a tener en cuenta al escribir música para los primeros niveles hace de la composición una tarea ardua, requitécnico de los instrumentos, para evitar rebasar los límites de los nuevos intérpretes de cordófonos.

En contraste, durante la investigación se escucharon algunas opiniones de formadores que manifestaban que el definir los niveles podría significar subestimar las capacidades de los estudiantes. Ante estas apreciaciones, cabe aclarar que se pretende dosificar la dificultad, acercar los contenidos

¹⁵ Al respecto Oscar Orlando Santafé considera necesario crear el repertorio teniendo en cuenta las necesidades, las capacidades de cada grupo o cada estudiante en particular (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

de la interpretación del instrumento, motivar al alumno a alcanzar el siguiente paso y a que se convenza de que puede lograrlo. Como expresa Padilla, “Contar con la obra de inicio no quiere decir que los estudiantes ya pueden tocar todo de inmediato o por lo menos que lo harán fácilmente” (2015, p. 16); más bien significa que está elaborada con base en parámetros que se preocupan por atacar poco a poco las barreras que impone cada instrumento, y que irán fortaleciendo gradualmente la musicalidad de los estudiantes.

Una alternativa, ensayada en otras escuelas del departamento, es la enseñanza musical a través de la imitación, la tradición oral durante los primeros niveles de formación sin ningún prejuicio con el objetivo de:

crear canciones u obras de fácil aprendizaje; para ello no solo abordan el conocimiento a partir de las músicas que escuchan y de sus realidades, sino también referentes propios sobre la música colombiana y de experiencias previas con el instrumento. (López, et al. 2015, p. 136)

Esta propuesta sirve para que los nuevos intérpretes sientan desde las primeras clases que están haciendo música, así por el momento solo sea siguiendo las órdenes de su instructor. Este estímulo es vital a la hora de motivarlos a seguir en el proceso musical.

Otra estrategia es el empleo de la tablatura en etapas iniciales de formación. En algunos casos se pudo observar su empleo como herramienta para el acercamiento melódico de los cordófonos y, en consecuencia, para el desarrollo de la técnica de digitación y pulsación asociada a ella. En esta alternativa, que no pretende evitar el proceso de la lectura de partituras, se van dando pautas técnicas para la interpretación de estos instrumentos: la digitación por cuadrantes, la exclusión de las cuerdas al aire para facilitar el transporte del ejercicio a varias tonalidades por todo el diapason,¹⁶ el ataque arriba-abajo del plectro, la alternancia de los dedos en mano derecha, etc. —todo un desarrollo a partir de melodías familiares a los estudiantes.

Al igual que en los conjuntos de cuerdas pulsadas de otros contextos, las agrupaciones de cuerdas en el Oriente antioqueño cuentan con algunos procesos previos a la estudiantina. La formación durante este tiempo prepara a los futuros integrantes del grupo de proyección en aspectos técnicos —instrumentales— y en los repertorios, lo que amerita la creación de obras específicas para estas etapas. Son las semillas que perpetuarán, al menos por otra generación, el conjunto de cuerdas pulsadas.

16 Esta opción es muy valiosa para la bandola dado que, como lo mencionó la bandolista Oriana Medina, gracias a la afinación por cuartas es posible emplear la misma digitación para realizar pasajes melódicos en cualquier parte del diapason (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016) cuidando que la nota más aguda o más grave de la melodía quede máximo sobre el primer o sexto orden, según el caso.

Se busca que los repertorios atrapen a los estudiantes y los motiven a continuar el proceso de formación en cuerdas. ¿Qué características debería cumplir entonces una obra musical para conseguir dicho objetivo? Según la opinión de estudiantes del proceso de *Cuerdas Urbanas* de Rionegro, las obras deberían contar con cambios de velocidad, espacio para el lucimiento de un instrumento, o contar con un espacio improvisatorio; además es aconsejable jugar con las expectativas del público e incluir el factor sorpresa.

Respecto al componente melódico, el ejercicio de análisis de los repertorios evidenció que es muy frecuente que las líneas melódicas secundarias, asignadas a las bandolas y guitarras 3 o 4, están elaboradas en el registro grave del instrumento. Por lo general, estos papeles son asignados a los instrumentistas con menor tiempo en el proceso y, en muchos casos, no cuentan aún con la fuerza para pisar las cuerdas altamente tensionadas de la bandola en el registro agudo, o el tamaño de su muñeca no alcanza dichas notas (sobre todo en la guitarra).

Otro factor evidenciado es la asignación de notas tremoladas a la bandola o el tiple en etapas iniciales. Para su implementación, podría considerarse la opción de asignar la cantidad de figuras más cortas de igual duración por el tiempo equivalente a la nota tremolada, indicando el cambio de dirección en el ataque del plectro. De esta manera se contribuye al desarrollo progresivo del trémolo.

El uso de acordes con cejilla es otro elemento para considerar en el acercamiento a la guitarra o el tiple. De ser necesarias la cejilla, se podría optar por ejercitarla a través de obras que la empleen en las dos o tres cuerdas inferiores. De esta manera, se va preparando la mano para hacer la presión que la sonoridad requiere.¹⁷

Los directores de agrupaciones de cuerdas tradicionales en el Oriente antioqueño han realizado individualmente una aproximación tácita a los niveles. Esta aproximación se da a través de la experiencia en la aplicación de las obras que tienen a su disposición. En ese sentido, el diseño de una propuesta invita a las personas implicadas a poner a dialogar su conocimiento con las sugerencias halladas en esta investigación y, como sugiere Padilla, a realizar un análisis detallado de la obra para determinar si todos los estudiantes pueden tocar sus partes, si está acorde con sus capacidades o si, por el contrario, no sería un reto acertado para ellos (2015, p. 16).

¹⁷ José Luis Betancur sugiere, de acuerdo con su experiencia, que al finalizar los dos primeros niveles de guitarra o tiple hayan visto ya todas las posiciones que no utilizan cejilla (Comunicación personal, 19 de octubre de 2016). Por su parte, Oscar Orlando Santafé considera que de ser necesario dichos acordes, se puede optar alguna de las siguientes alternativas: emplear otra posición de las voces para el mismo acorde; o trasladar algunas de las posiciones aprendidas previamente para formar el acorde que se requiere con una postura familiar para el estudiante; o incluir en el acorde notas agregadas para simplificar su ejecución (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

Pautas en la producción de repertorio por niveles

Como punto de partida, se analizaron algunos de los repertorios más recurrentes en los procesos de cuerdas de la región con el fin de identificar las características musicales que los constituyen (Anexo 1); a ello se añadieron los parámetros sugeridos por los formadores de la región para el trabajo con dichos repertorios según los niveles de habilidad de los estudiantes.

Las obras clasificadas como Nivel 1 fueron: *Danza Poli* (danza de Obdulio Velásquez), *Incógnita* (guabina de Jorge Humberto Laverde) y *Corbán* (pasillo de Yeison Bedoya). La figuración rítmica de la melodía en estas tres obras tiene en común el empleo de corcheas, negras, negras con puntillo, blancas y sus respectivos silencios. Además, en obras como *Corbán* e *Incógnito*, encontramos blancas con puntillo, y en *Corbán* y *Danza Poli*, semicorcheas y algunas negras con puntillo. En cuanto a las tonalidades, dos de las tres obras están escritas en sol mayor (*Incógnita* y *Corbán*), mientras que *Danza Poli* está en la menor. En el contenido armónico encontramos un máximo de siete acordes interpretados por el tiple en la obra *Corbán*, que en la guitarra se reduce a cinco. En la obra *Danza Poli* observamos un acorde de *fa mayor* que requiere la elaboración de una cejilla en el primer traste de la guitarra o el tiple. En todas las piezas están indicados los trémolos realizados por la bandola en las notas con duración igual o mayor a blanca.

Entre las obras que los formadores tienen en cuenta para el Nivel 2 se incluyen: *Reflejos* (pasillo de Pedro Morales Pino), *Zurupana* (bambuco de Obdulio Velásquez), *Larandia* (guabina de Jerónimo Velazco, en versión de Eider Ortiz). La figuración rítmica empleada en ellas abarca: semicorcheas, corcheas, negras, negras con punto, blancas y blancas con punto; cada una con su respectivo silencio. Las tonalidades empleadas son: sol mayor con modulación a do mayor (*Reflejos*), mi menor (*Zurupana*) y re mayor (*Larandia*). La cantidad de acordes empleados en las obras está entre 9 y 14; entre ellos algunos requieren la elaboración de cejilla, ya sea en el tiple o la guitarra. Al igual que en las piezas del nivel 1, también están indicadas las notas tremoladas.

Las obras *Jugando a pasillo* (pasillo de Luis Fernando Franco) y *Sueño de un artista* (intermezzo de Álvaro Romero S., arreglado por Carlos Mario Vásquez Rojas —Camavaro) son consideradas por los instructores tanto en segundo como en tercer nivel. La variedad de figuras musicales presentes en estas obras es paradójicamente más reducida: corcheas, negras, negras con puntillo, blancas, blancas con puntillo y redondas con sus respectivos silencios. Las tonalidades empleadas son re mayor (*Jugando a pasillo*) y

sol menor (*Sueño de un artista*). La cantidad de acordes varía entre 13 y 14 acordes por obra, de los cuales dos o tres requieren cejilla.

El anterior desglose demuestra que no hay consenso entre los compositores para la escritura por niveles. En primer lugar, observamos que en las obras estudiadas se emplean las divisiones y subdivisiones del tiempo desde el primer nivel. Notas tremoladas en la bandola, acordes con cejilla en tiples o guitarras y en algunos casos, muchos cambios armónicos.

A partir de la experiencia de los formadores de la región, es posible extraer algunas pautas técnicas para el diseño de repertorios más coherentes con la destreza de los estudiantes en el primer nivel. No hubo información frente a otros niveles, ya que la preocupación de los formadores se centra en las particularidades de los grupos que están iniciando su proceso.

Diego Agudelo considera que en el aspecto melódico los repertorios del primer nivel deberían estar contruidos a partir de los conceptos técnicos mínimos, incluso contemplando la posibilidad de crearlos a partir de las notas al aire, sin descuidar la forma musical (Comunicación personal, 28 de julio de 2016). En esa misma línea, Carlos Mario Franco complementa que las melodías deben ser diseñadas con unas “figuraciones de blancas, negras, corcheas y silencios de negra; armaduras muy simples” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

Para ejercitar la armonía, todos los formadores concuerdan en que en el primer nivel es conveniente trabajar las siguientes tonalidades: re mayor, la menor, sol mayor, mi menor, incluso do mayor, y evitar el acorde de Fa. Luz Elena Gómez sugiere que las melodías iniciales deberían estar armonizadas con “un par de acordes” para facilitar su acompañamiento (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016). Estos acordes, agrega Carlos Mario Franco, deben ser abiertos —sin cejilla— “en primeras posiciones” (Comunicación personal, 13 de julio de 2016).

En el mismo sentido, la métrica más apropiada para el primer nivel, según la mayoría de los formadores, es $\frac{3}{4}$, aplicada a ritmos como la guabina, el pasillo, el vals y la criolla¹⁸. Pero John Castaño plantea otra alternativa: iniciar con ritmos a “dos, tres y cuatro tiempos, [luego] seis por ocho y los demás” (Comunicación personal, 14 de septiembre de 2016).

En general, en los primeros niveles se aplaza la aplicación de ritmos en 6/8 y en particular el ritmo de bambuco. Luz Elena Gómez, explicando esta

18 Oscar Orlando Santafé considera que el rudimento esencial del tiple es el acompañamiento rítmico-armónico. En ese sentido, propone a sus estudiantes un desarrollo técnico de la mano derecha a partir de diferentes ritmos acompañando el canto, las melodías de otros de sus compañeros o su propia voz. Entre los ritmos propone, para las etapas iniciales, el vals, la guabina, la ranchera, el bolero; ritmos que le permitirán al estudiante practicar el ataque de las cuerdas en un mismo sentido o la alternancia de acuerdo a la interpretación (comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019).

situación, considera que la síncopa es un tema muy complejo de abordar durante la etapa inicial y requiere de la aplicación complementaria de onomatopeyas durante el trabajo de lectura rítmica (Comunicación personal, 29 de octubre de 2016).

Conclusiones

Condiciones particulares de los instrumentos

¿Qué técnica se debe difundir? Las decisiones técnicas tienen implicaciones en el resultado musical; conducen a una manera particular de interpretar el instrumento. Como se ha observado en esta investigación, el estudio de la bandola y el tiple se ha nutrido, por diferentes razones, de la ejecución de la guitarra clásica. ¿Será esta la técnica adecuada para los demás cordófonos?

La literatura demuestra que no existe una técnica única para interpretar estos instrumentos y mucho menos una definida como la correcta. En efecto, se perciben múltiples acercamientos no solo en lo postural, sino también en las distintas posibilidades de pulsación y digitación que emergen de la cotidianidad y las vivencias¹⁹. ¿Será que las diversas maneras de interpretar un instrumento no acarrearán problemas? ¿Habrán técnicas más adecuadas de interpretar estos instrumentos con iguales o mejores resultados musicales?

Teniendo en cuenta las características de la bandola y la experiencia de los formadores a la hora de asignar este instrumento, por unanimidad concuerdan en que la edad apropiada para acercarse a él es los ocho años. Sin embargo, habrá que evaluar cada caso para evitar daños en el desarrollo de la mano del intérprete.

Aspectos pedagógicos, metodológicos y su dosificación en el proceso formativo

No todas las personas conocen los instrumentos tradicionales. Por esta razón, es necesario consolidar los espacios para la interacción, permitir que

¹⁹ Oscar Orlando Santafé considera que la escuela de este instrumento no puede estar fundamentada en la técnica, ya que no existen los documentos, el espacio de análisis o descriptivo, que den cuenta de la manera particular del interpretar este instrumento (Comunicación telefónica, 19 de marzo de 2019). A nuestro juicio, esta posición debe matizarse, en tanto existe una serie de materiales sobre el tema, los cuales son bastante significativos; además de una práctica considerable en espacios académicos universitarios, que empieza a generar discusiones y resultados novedosos.

descubran su timbre, sus bondades expresivas, que los nombren. Si bien las escuelas realizan campañas para atraer a los estudiantes y programan algunas visitas a los ensayos de los conjuntos para reconocer el papel de los instrumentos, dentro del aula se puede estimular la curiosidad para que se acerquen a ellos.

El proceso de cuerdas tradicionales en el Oriente antioqueño (salvo un par de excepciones) está a cargo de una persona que debe suplir las falencias de su grupo y no siempre cuenta con el tiempo suficiente para hacerlo, porque debe atender de manera simultánea diferentes aspectos. Por esta razón, la formación musical inicial impartida debe proponerse desarrollar lo mejor posible las bases de los estudiantes, para conseguir que ellos mismos solucionen sus dificultades o se apoyen entre sí.

Además, la planeación de los niveles iniciales debe preocuparse por brindar a sus estudiantes un conocimiento sólido, buscando propiciar la permanencia en los procesos y facilitando el desarrollo musical de los niveles posteriores.

En los procesos de formación observados es común ver cómo se conforman ensambles paralelos a la “agrupación oficial”. Su objetivo es fortalecer o aprender elementos musicales que por diferentes motivos no se pueden alcanzar en la agrupación, mientras se ponen en diálogo los conocimientos musicales adquiridos. Algunas agrupaciones promueven otro nivel de participación entre los estudiantes interesados en profundizar sus conocimientos musicales, con el fin de potenciar sus capacidades y mantener la motivación de quienes llevan más tiempo en el proceso.

Es posible, como se constató en algunas escuelas, aplicar tablaturas como mecanismo de aproximación a las melodías teniendo muy presentes los parámetros técnicos en la interpretación del instrumento. Todas estas consideraciones constituyen un escalón previo a la lectura musical entendida como herramienta para fijar las ideas sonoras en la memoria, comprenderlas y expresarlas mediante la interpretación del instrumento. En coherencia con el desarrollo motriz de los estudiantes de menor edad, la lectura musical debería partir de la primera cuerda al aire del instrumento y las notas que se generen a partir de ella; luego tendría que ir sumando poco a poco las notas para construir líneas melódicas con un rango más amplio.

Aún no hay una articulación del sector de las cuerdas pulsadas en el Oriente, pues cada grupo atiende sus dificultades de manera individual sin contar con las posibles alternativas desarrolladas por otros grupos de la región. Es necesario crear un espacio en que los formadores de los municipios cercanos intercambien sus experiencias para reconocer las

oportunidades que brindan las búsquedas de otros procesos, enriquecer la experiencia pedagógica y artística, y fortalecer en conjunto el potencial musical.

Pautas que siguen los formadores

A la hora de discutir con los formadores algunos lineamientos para la elaboración de repertorios por niveles, emergen aspectos en común como el evitar en un inicio cejillas y ciertos ritmos, asignar melodías en cuerdas inferiores del instrumento y con figuraciones de blanca, negra, con sus duplicaciones y silencios respectivos. Sin embargo, el análisis de los repertorios aplicados para estos niveles demuestra que no siempre se tienen en cuenta dichos parámetros, lo cual puede afectar los procesos formativos.

A pesar de que algunas instituciones han intentado consolidar una dosificación de los contenidos por niveles, aún no se cuenta con la difusión de los mismos. Como consecuencia, cada uno de los compositores o arreglistas define por su cuenta qué parámetros emplea para su trabajo creativo. Las obras del repertorio analizadas evidencian el empleo del registro muy grave o demasiado agudo para la construcción de melodías en etapas iniciales en los instrumentos como la bandola o la guitarra. Como parámetro discutido en este proyecto, se propone que estas melodías empleen las notas de las cuerdas inferiores del instrumento en los primeros cuadrantes para aprovechar las cuerdas al aire en la elaboración de las melodías. También se evidencia el empleo de notas tremoladas previo a un desarrollo gradual de la técnica del plectro y los movimientos necesarios para alternar la pulsación de las cuerdas. Dicha práctica se podría justificar si, entre las consideraciones de la obra, se enuncia la opción de no realizar el trémolo, o en su lugar se asignan, proporcionalmente a su duración, igual cantidad de figuras de menor valor, según la habilidad del instrumentista, para de esta manera incentivar el desarrollo de este efecto.

Es absolutamente válido que algunos compositores dediquen su creatividad a aportar repertorios o arreglos a los niveles iniciales. De esa manera pueden contribuir con los procesos pedagógicos de las cuerdas pulsadas y generar nuevos espacios en que se pongan en cuestión sus alternativas para construir una propuesta de repertorio por niveles cada vez más madura.

Una propuesta de adaptación de repertorio por niveles

Con una planeación adecuada del trabajo, de los repertorios y de la teoría musical, no será necesario atiborrar a los estudiantes, produciendo en ellos resistencia o aburrimiento. Es importante organizar los contenidos y presentarlos de manera atractiva para hacer de ellos una experiencia más productiva. A partir de algunos conceptos brindados por los formadores entrevistados y del análisis de los cuadros presentados en los anexos, enfocados hacia repertorios de iniciación, es posible extraer algunos elementos para proponer alternativas que ayuden a compositores y maestros de música a crear o seleccionar el repertorio para su agrupación en niveles iniciales.

Consideraciones respecto a la melodía

En el anexo 2 se presentan las notas que producen las cuerdas al aire en la bandola, el tiple y la guitarra afinados en *do*, en relación con las escalas mayores, modales y pentatónicas. En coherencia con esto, los repertorios de iniciación que privilegien las cuerdas al aire deberían estar escritos en tonalidades de sol mayor, do mayor, re mayor, y en sol y re pentatónicas.

El anexo 3 relaciona las notas de las tres primeras cuerdas en primera posición de la bandola con los dedos empleados para pisarlas en el diapásón. Teniendo en cuenta la condición planteada por los formadores, se propone que las tonalidades más adecuadas para la elaboración de melodías, en relación con la primera posición del instrumento, serían: pentatónicas de do y fa, que según la información en el anexo requieren únicamente los dedos 2 y 3. Sin embargo dadas las condiciones de motricidad, sería apropiado flexibilizar el trabajo de digitación por cuádruplos y proponer al alumno que eventualmente desplace al traste dos la digitación para permitir que los dedos 1 y 2 se alternen con 2 y 3 para la interpretación de las melodías. En este orden de ideas, se podrían emplear posteriormente las tonalidades mayores: re, do, sol, si bemol, fa, y la escala pentatónica de si bemol para las melodías que involucren los dedos índice, medio y anular.

En el análisis melódico-escalístico para el tiple y la guitarra (anexo 4), las tonalidades más adecuadas para la elaboración de melodías en la primera posición del instrumento son: pentatónicas de do y sol. Se desplaza la digitación al segundo traste para las melodías que involucren los dedos índice y medio. Posteriormente se puede dar paso a melodías con los dedos índice, medio y anular empleando las escalas pentatónicas de fa y re, la tonalidad de fa y re menor armónico, además de la escala de si menor armónica desplazando la digitación al segundo traste.

Un examen más detallado de los cuadros le permitirá al compositor o arreglista tomar decisiones apropiadas respecto a melodías y obras más complejas y a posibles modulaciones.

Consideraciones respecto a la armonía

La tabla de distribución de las tonalidades (anexo 5) para usar a lo largo del proceso, surge de las indicaciones brindadas por los profesores de música de la región. Lo más destacado sobre este tema está condensado en las tonalidades más frecuentes enunciadas en líneas anteriores y en el llamado generalizado a evitar los acordes que requieren cejilla en los primeros niveles.

Finalmente, una propuesta en términos de pautas para niveles de repertorio debe dialogar con las variables que dan cuenta del desarrollo pedagógico y artístico de cada proceso musical en su contexto particular.

Referencias

- Betancur, J. (2015). La enseñabilidad de las cuerdas andinas colombianas: ¿un asunto de técnicas o de desarrollo de la sensibilidad artística? En H. Vidal y A. Tobón (Eds.), *Toques y retoques* (pp. 149-160). Talleres gráficos L. Vieco S.A.S.
- Bernal, M. (2003). La bandola colombiana: Reseña histórica, características y bases técnicas de ejecución. *10 ciclo internacional la mandolina a través del tiempo*. Fundación Multifonía.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia (2010). *Repertorio didáctico para cuerdas andinas colombianas*. [CD-ROM].
- López, G., Tobón, R., Rendón, T., Rendón, M., y Mora, A. (2015). *Enclavijadas*. Universidad de Antioquia.
- Montoya, J., Cuaical, W. (2017). *Estilo compositivo del maestro José Absalón Clavijo Hernández para el formato banda sinfónica*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/2FRNL3B>

Mora, F. (2015). ¿Cómo convertir el “saber sabio” de nuestros músicos en “conocimiento enseñable” para la formación en cordófonos andinos colombianos? En H. Rendón y A. Tobón (Eds.), *Toques y retoques* (pp. 161-173). Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Grupo de investigación Valores Musicales Regionales.

Ospina, E. (2017). *Sensaciones: Suite para orquesta de cuerdas tradicionales*. (Tesis de Pregrado). Universidad de Antioquia.

Padilla, L. (2015). *Elección y ensayo del repertorio para la banda escolar o preescolar según grados de dificultad, ejemplificada con tres obras*. (Tesis de maestría). <https://core.ac.uk/download/pdf/47251783.pdf>

Quintero, E. (2017). *Cuerda andinas colombianas: una propuesta de diálogo entre sonoridades tradicionales y contemporáneas* (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia.

Rendón, H., y Tobón, A. (Eds.). (2012). *Tiple bandola: discusiones sobre grafías para cordófonos colombianos*. Universidad de Antioquia.

Rendón, H., López, G., Tobón, A., Mora, F. y Cortés, M. (2014). *Cuerdas vivas: El concierto. Encuentro de cuerdas tradicionales colombianas*. Facultad de Artes Universidad de Antioquia.

Santafé, O. (2016). *La escuela del tiple en Colombia, encuentros y desencuentros de una comunidad de práctica pedagógico-musical*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, H. F. (2015) Experiencia en cuerdas típicas colombianas 1994-2009. En H. V. Rendón y A. Tobón (Ed.) *Toques y retoques* (pp.175-186). Talleres gráficos L. Vieco S.A.S.

Valencia, V. (2014). *Grados de desarrollo bandístico*. <http://victorianovalencia.com>

Valencia, V. (2011). *Grados de dificultad para banda, el contexto colombiano*. <https://n9.cl/9PGA>

Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Editorial Universitaria.

Entrevistas:

Quintero, E. A. (2016). Carlos Mario Franco, director de la estudiantina *Cuerdas Urbanas* del municipio de Rionegro.

Quintero, E. A. (2016). Diego Artemo Agudelo Gallo, integrante y director de la agrupación de cuerdas *Bátigui* del municipio de Rionegro.

- Quintero, E. A. (2016). Edwin Alexander Londoño Villa, director de la estudiantina del *Instituto de cultura de el Carmen de Viboral*.
- Quintero, E. A. (2016). John Castaño, compositor, arreglista e intérprete de la guitarra requinto, bandola y la guitarra. Líder de dinámicas formativas en torno a cordófonos andinos en Marinilla y en Medellín.
- Quintero, E. A. (2016). José Luis Betancur, maestro en guitarra de la Universidad de Antioquia, arreglista e intérprete del tiple y la bandola, director de agrupaciones y procesos formativos en Medellín.
- Quintero, E. A. (2016). Luz Elena Gómez Vallejo, directora de la estudiantina *Melodías y cuerdas* del municipio de Marinilla.
- Quintero, E. A. (2016). Milton Zapata, director de la estudiantina *Viento y madera* del municipio de La Ceja.
- Quintero, E. A. (2016). Oriana Medina, maestra en Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con énfasis en bandola andina colombiana.
- Quintero, E. A. (2019). Oscar Orlando Santafé Villamizar, músico y pedagogo de las cuerdas tradicionales andinas colombianas, Universidad Pedagógica Nacional.