

Escuchar la enseñanza: Sistematización de experiencias pedagógicas del maestro Heberth Ávila Bustos en los procesos de aprendizaje de la música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama – Meta

Trabajo de grado para optar al título de:

Licenciada en Música

María Fernanda Hortúa Arboleda

Asesor:

William Ricardo Almonacid González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Música

Bogotá, D.C.

2026

*A la memoria de
Jorge Ernesto Roldán Villamil.*

Agradecimientos

Siempre he creído en la colectividad. Me gusta trabajar con otros, pensar con otros y construir con otros. La ley del más fuerte nunca me ha parecido una forma justa ni sensible de vivir en este mundo. Por eso, esta investigación no fue un camino recorrido en soledad. Fue un proceso sostenido por muchas formas de amor, cuidado, escucha y apoyo desinteresado. A cada una de las personas que me acompañó, me orientó, me sostuvo o me ayudó de alguna manera, les debo mis más sinceros agradecimientos. Este trabajo también guarda algo de ustedes.

Agradezco a la vida por haber hecho que mis padres coincidieran y se conocieran en Lejanías, Meta, porque gracias a esa historia soy hija del inmenso Llano. Soy llanera de nacimiento, de crianza y de convicción; hija del Ariari, de Granada, y de una memoria familiar que me permitió volver a mirar la música llanera no solo como objeto de estudio, sino como parte de mi propia historia.

A mi familia, porque a pesar de la distancia nunca los sentí lejos. Estuvieron presentes de muchas maneras, en esas formas silenciosas y constantes en las que el amor se demuestra, se cuida y se sostiene.

A mi madre, Claudia Patricia, por su ejemplo de resiliencia y tenacidad. Su fuerza fue motivación e inspiración en momentos de flaqueza, incluso cuando yo no sabía cómo decírselo.

A mi padre, Edgar, le debo un agradecimiento especial. Gracias por escucharme, orientarme y acompañarme en todo momento. Nadie conoce este proceso tan de cerca como él. Sin su apoyo incondicional, su paciencia y su confianza, no estaría donde estoy.

A mis hermanos, Andrea, Brenda y Juan David, porque de distintas maneras abrieron camino para que yo pudiera estar aquí. A Andrea, especialmente, por invitarme a pasar unas vacaciones en San Juan de Arama, por buscarme clases de música, por comprarme las cotizas para asistir a joropo y por recibirme con los brazos abiertos cada vez que fui. De ese gesto nació, sin saberlo, esta investigación. A Brenda y Juan David, por sostenerme, apoyarme y acompañarme en este proceso y en la vida.

A mi tío Julio Alberto Hortúa Cifuentes, por sus consejos, ayudas y motivaciones desde la primera vez que le hablé de esta investigación, hasta las correcciones de redacción hechas al documento físico y enviadas desde Tibacuy hasta Bogotá. Gracias por estar atento, por leerme y por acompañar este camino con tanta generosidad.

A mi maestro y asesor, William Ricardo Almonacid González, por su paciencia, sabiduría y guía durante estos dos años. Gracias por acompañarme en el maravilloso camino de la investigación, por exigirme cuando era necesario, por ayudarme a ordenar mis ideas y por enseñarme a mirar con mayor profundidad aquello que estaba frente a mí. Sus asesorías también me llevaron a cuestionar ideas que al inicio daba por sentadas, a repensar mi manera de comprender la música llanera y a reconocer que no todo saber musical necesita ser traducido a la escritura para ser legítimo. Gracias por generar un ambiente de preguntas, por incomodar mis certezas y por acompañar con rigor y generosidad las transformaciones que este proceso produjo en mí.

Al maestro Manuel Hernández, gracias por su ayuda, sus asesorías y sus orientaciones durante este proceso. Sus lecturas, preguntas y explicaciones fueron invaluable para comprender con mayor claridad algunos textos y discusiones del marco teórico. Agradezco profundamente su generosidad académica, su disposición para acompañarme y la manera en que sus aportes ayudaron a fortalecer esta investigación.

A cada maestra y maestro de la Licenciatura en Música que comprendió las dificultades de realizar esta investigación, especialmente cuando los viajes al trabajo de campo implicaron ausencias, cambios de ritmo y múltiples esfuerzos para no afectar mi proceso académico. Aprecio y valoro profundamente esa ayuda invaluable, porque sin esa comprensión no habría podido realizar esta investigación.

A los maestros Andrés Samper Arbeláez y a Eliécer Arenas Monsalve, gracias por la generosidad de abrir un espacio para conversar, por permitirme entrevistarlos y por compartir reflexiones que hicieron parte de mi transformación como investigadora y como maestra en formación. Sus palabras ampliaron mis preguntas, mis inquietudes y mi manera de comprender la educación musical.

Al maestro Heberth Ávila Bustos, a sus estudiantes, a las familias y a la comunidad de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, gracias por abrirme las puertas de su proceso,

por permitirme escuchar, observar, preguntar, aprender y volver. Esta investigación existe gracias a su confianza, a su música y a la manera en que me permitieron acercarme a una experiencia pedagógica viva.

A Alejandra Romero, por su ayuda desinteresada y oportuna. El trabajo audiovisual de esta investigación fue creado y editado por ella, y el registro fotográfico lo realicé bajo su guía. Su mirada, sensibilidad y acompañamiento hicieron posible conservar imágenes, sonidos y memorias que se convirtieron en insumos fundamentales para este proyecto.

A mis compañeras y compañeros de universidad, porque los momentos compartidos, los debates, las discusiones, las reflexiones, los trabajos, las clases y los ensayos también hicieron parte del rumbo que tomó esta investigación. A Juan Benavides, especialmente gracias por su ayuda desinteresada, por estar presente y por acompañar este proceso con generosidad.

A mi amiga Natalia Cortés, gracias por estar conmigo en los momentos más difíciles del cierre de esta investigación. Su apoyo incondicional, su tenacidad y su manera firme de acompañarme fueron fundamentales para que pudiera seguir trabajando y terminar este proceso. Gracias por sostenerme cuando más lo necesité y por recordarme, con cariño y carácter, que todavía podía llegar hasta el final.

Este proyecto tuvo varias transformaciones en el camino y yo también me transformé con él. Por eso, finalmente quiero agradecerme a mí misma. No como un gesto de vanidad, sino como un acto de amor propio y reconocimiento. Quiero honrar el esfuerzo, la persistencia, las dudas, los aprendizajes y todo lo que fue necesario para llegar hasta aquí. Que este trabajo me recuerde, cuando vuelva a dudar de mí, que soy capaz de sostener mis sueños, trabajar por ellos y construir caminos propios con amor, disciplina y convicción.

Tabla de contenido

Introducción	12
Capítulo 1. Aspectos generales de la investigación	14
1.1 Delimitación del problema.....	14
1.2 Pregunta de investigación	17
1.3 Justificación	17
1.4 Objetivo general.....	18
1.5 Objetivos específicos	18
1.6 Antecedentes	19
1.7 Enfoque epistemológico	24
1.8 Modalidad de investigación	25
1.9 Tipo de investigación.....	26
Capítulo 2. Marco teórico	27
2.1 Música llanera.....	27
2.1.1 Contexto histórico y sociocultural de la música llanera	28
2.1.2 Ensamble llanero, regímenes acentuales y aprendizaje musical	31
2.1.3 Dimensión cultural e identitaria de la música llanera	38
2.1.4 Tensiones contemporáneas y resignificación.....	41
2.2 Escuchar la enseñanza: Acustemología, auralidad y pedagogías mestizas en la música llanera	42
2.2.1 Acustemología: el sonido como conocimiento	43
2.2.2 Auralidad: la escucha como práctica social	47
2.2.3 Pedagogías mestizas: encuentro de sistemas.....	50
2.2.4 Aprendizaje situado: de la escucha al aprendizaje / aprender en la escucha	54
2.3 Sistematización de experiencias pedagógicas.....	58
2.3.1 Sentido y comprensión de la sistematización.....	58
2.3.2 Aportes a esta investigación.....	60
2.3.3 La sistematización como ruta para comprender la experiencia	61
Capítulo 3. Marco metodológico	64
3.1 Diseño metodológico	64

3.2 Caracterización de la población	66
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	73
3.3.1 Observación participante.....	73
3.3.2 Entrevistas	76
3.3.3 Cuaderno de campo.....	89
3.4 Ruta metodológica para la investigación	91
Capítulo 4. Sistematización de la experiencia pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos	94
4.1 Escuchar la enseñanza: aprender tocando juntos	94
4.1.1 El ensayo como práctica colectiva y situada.....	94
4.1.2 Territorio y condiciones del espacio	98
4.1.3 Aprendizaje entre pares y responsabilidad colectiva	106
4.1.4 Escuchar, ajustar y sostener el ensamble	111
4.2 Heberth Ávila Bustos: <i>Ser maestro</i>	115
4.2.1 Trayectoria formativa y saber pedagógico	115
4.2.2 La música al servicio de la vida	122
4.2.3 Sostener el proceso: segunda familia y comunidad de práctica	123
4.3 Propuesta pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos	131
4.3.1 Sistema de cinco canciones y desarrollo auditivo.....	132
5. Reflexiones finales	139
6. Conclusiones.....	144
7. Referencias	148
8. Anexos.....	156

Lista de tablas

Tabla 1	Elementos de análisis para la población 1: maestro Heberth Ávila Bustos.....	68
Tabla 2	Elementos de análisis para la población 2: estudiantes de la Casa de la Cultura ...	70
Tabla 3	Elementos de análisis para la población 3: actores comunitarios.....	72
Tabla 4	<i>Registros audiovisuales de clases y ensayos organizados por fecha</i>	<i>157</i>
Tabla 5	<i>Relación de entrevistas publicadas en el canal de YouTube.....</i>	<i>159</i>

Lista de figuras

Figura 1 <i>Ubicación de San Juan de Arama en el departamento del Meta.</i>	15
Figura 2 <i>Mapa de la región Orinoquía en Colombia.</i>	29
Figura 3 <i>Estudiante con cuatro llanero</i>	31
Figura 4 <i>Detalle del cuatro llanero en práctica</i>	32
Figura 5 <i>Estudiantes interpretando arpa llanera</i>	32
Figura 6 <i>Estudiante interpretando arpa llanera</i>	33
Figura 7 <i>Estudiante interpretando maracas</i>	34
Figura 8 <i>Ensamble llanero de estudiantes</i>	35
Figura 9 <i>Régimen acentual por corrió</i>	36
Figura 10 <i>Régimen acentual por derecho</i>	36
Figura 11 <i>Régimen acentual de chipola</i>	36
Figura 12 <i>Subgéneros del Joropo</i>	37
Figura 13 <i>Día de la Llaneridad</i>	40
Figura 14 <i>Maestro Heberth Ávila Bustos durante un ensayo</i>	67
Figura 15 <i>Estudiantes de la Casa de la Cultura en ensayo</i>	69
Figura 16 <i>Participación comunitaria en una novena con villancicos llaneros</i>	71
Figura 17 <i>Canal de YouTube Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta</i>	93
Figura 18 <i>Estudiantes reunidos afuera de la Casa de la Cultura</i>	96
Figura 19 <i>Ensayo afuera de la Casa de la Cultura</i>	97
Figura 20 <i>Entorno de la Casa de la Cultura</i>	97
Figura 21 <i>Fachada de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama</i>	99
Figura 22 <i>Primer piso de la Casa de la Cultura</i>	99
Figura 23 <i>Condiciones de infraestructura en la Casa de la Cultura</i>	100

Figura 24 <i>Arpas disponibles en la Casa de la Cultura</i>	100
Figura 25 <i>Salón de música de la Casa de la Cultura</i>	101
Figura 26 <i>Paisaje del Indio Acostado</i>	102
Figura 27 <i>Mural alusivo al paisaje de San Juan de Arama</i>	103
Figura 28 <i>Cañón del río Güejar</i>	103
Figura 29 <i>Movilidad a caballo en el centro de San Juan de Arama</i>	104
Figura 30 <i>Tráiler de las fiestas de San Juan de Arama</i>	105
Figura 31 <i>Estudiantes ensayando antes de la llegada del maestro Heberth Ávila Bustos</i>	108
Figura 32 <i>Aprendizaje entre pares durante un ensayo de villancicos</i>	109
Figura 33 <i>Apoyo entre pares durante la práctica del golpe de guacharaca</i>	113
Figura 34 <i>Heberth Ávila Bustos orienta ensayo de sus estudiantes</i>	115
Figura 35 <i>Memoria de la Música Llanera en el Meta: Entrevista al maestro Heberth Ávila</i>	121
Figura 36 <i>Momento compartido entre el maestro, los estudiantes y la investigadora.....</i>	125
Figura 37 <i>Dimensiones del Ser maestro en Heberth Ávila Bustos.....</i>	130
Figura 38 <i>Comparación rítmica de dos negras con puntillo en 6/8 y 3/4</i>	134
Figura 39 <i>Dimensiones de la propuesta pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos .</i>	138
Figura 40 <i>Cartografía de los cantos del trabajo de Llano en la Orinoquía Colombiana</i>	160
Figura 41 <i>Ubicación de San Juan de Arama en la cartografía de los cantos del trabajo de Llano en la Orinoquía</i>	161

Tabla de anexos

Anexo A. Repositorio general de anexos digitales.....	156
Anexo B. Cuaderno de campo.....	156
Anexo C. Fichas de observación	156
Anexo D. Protocolos de entrevistas.....	156
Anexo E. Consentimientos informados.....	156
Anexo F. Registros fotográficos de campo organizados por fecha	157
Anexo G. Registros audiovisuales de clases y ensayos organizados por fecha	157
Anexo H. Repositorio audiovisual de la investigación en YouTube.....	158
Anexo I. Relación de entrevistas publicadas en el canal de YouTube	159
Anexo J. Cartografía de los cantos de trabajo de Llano en la Orinoquía Colombiana.....	160

Introducción

La presente investigación se centra en reconocer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera en la Casa de la Cultura del municipio de San Juan de Arama – Meta, a partir de la experiencia pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos. En ella se recogen las vivencias formativas de estudiantes y comunidad, las cuales fueron analizadas e interpretadas en diálogo con los planteamientos sobre acustemología, auralidad, pedagogías mestizas y aprendizaje situado, con el fin de comprender este proceso como una experiencia profundamente anclada al territorio.

En el primer capítulo se estructuran los lineamientos fundamentales sobre los que se desarrolla este trabajo, los cuales constan de la presentación de la delimitación del problema, cuya discusión gira alrededor de la falta de sistematizaciones de experiencias tanto educativas como sensibles en torno a la música tradicional llanera. En este apartado también se expresa la pregunta de investigación, la justificación, los objetivos y demás elementos que sirvieron como base para llevar a cabo este proyecto investigativo.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, el cual busca construir una perspectiva común que permita, a quienes lean este trabajo, situarse en unos márgenes interpretativos a través de los cuales se observe y analice la música llanera desde su dimensión identitaria, el origen de los cantos de vaquería y otros elementos de la misma. En este apartado, se abordan planteamientos de investigadores como Steven Feld (1996, 2015), Ana María Ochoa Gautier (2014), Andrés Samper Arbeláez (2018, 2021) y Eliécer Arenas Monsalve (2009, 2016), quienes aportan distintas miradas que enriquecen los análisis alrededor de la escucha y la circulación del saber. Lo anterior se articula con la sistematización de experiencias, constituida simultáneamente como una categoría teórica y metodológica, a partir de autores como Óscar Jara (2010, 2011, 2018), Alfredo Ghiso (2019) y Alfonso Torres (1999).

El tercer capítulo se dedica especialmente al marco metodológico de la investigación. Aquí se describen el enfoque epistemológico, la estructura de la sistematización y el alcance de la investigación bajo una perspectiva fenomenológica, además de detallar los instrumentos de recolección de datos (observación participante, entrevistas y cuaderno de campo) y la caracterización de la población (profesor, estudiantes y actores comunitarios).

En el cuarto capítulo se presentan los análisis e interpretaciones construidos a partir de la reconstrucción de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, iniciando con la triangulación de la información recopilada para posteriormente profundizar en lo concerniente a las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En esta sección se detalla el *ser maestro* del profesor Heberth Ávila Bustos, reconstruyendo su vida y su propósito de formar “mejores seres humanos” al tiempo que se explican los recursos como el sistema de cinco canciones, poniéndolos en diálogo con las pedagogías mestizas, aprendizaje situado, auralidad y el aprendizaje colaborativo.

Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones finales de la sistematización, con la esperanza de que funcionen como referente para indagaciones futuras sobre pedagogías tradicionales y situadas.

Capítulo 1. Aspectos generales de la investigación

1.1 Delimitación del problema

La música tradicional llanera como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación (Congreso de la República de Colombia, 2025) enfrenta el desafío de ser reconocida y enseñada, tanto dentro de su contexto local como en el ámbito académico. En Colombia, la música llanera ha sido históricamente una tradición oral de gran relevancia cultural, sin embargo, aún son escasas las sistematizaciones de experiencias pedagógicas concretas que permitan comprender cómo se enseña, se aprende y circula en contextos específicos. A pesar de los esfuerzos por parte de algunos músicos, educadores, gestores culturales e instituciones por salvaguardar y dar continuidad a estas manifestaciones culturales (Acuña Lezama, 2018), sigue siendo necesario documentar y analizar prácticas pedagógicas tradicionales y contextualizadas, reconociendo sus propias formas de enseñanza-aprendizaje y circulación del saber musical.

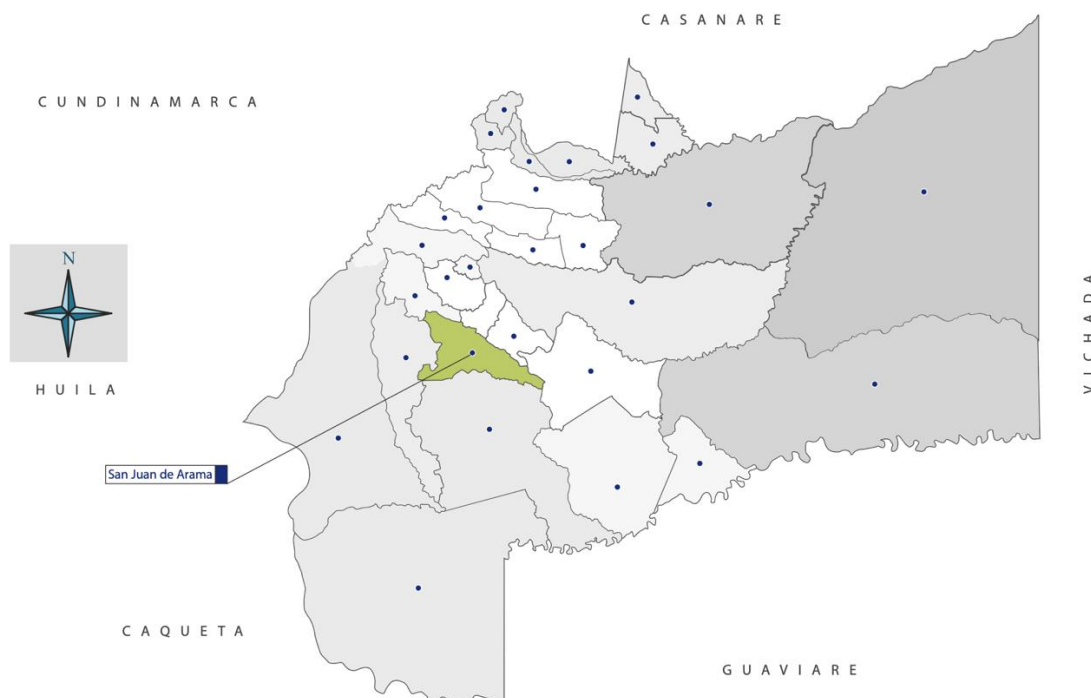
La región de los Llanos Orientales cuenta con 254.000 km², conformada por los departamentos de: Arauca, Casanare, Meta, Vichada y norte del Guaviare. Específicamente en el departamento del Meta, la enseñanza de la música tradicional, particularmente el joropo, continúa siendo fundamentalmente un proceso oral, en el que se emplean prácticas de enseñanza basadas en la experiencia, la escucha, la imitación, la memoria y la vivencia musical. El acceso a estos conocimientos se produce principalmente en el territorio, lo cual responde a la lógica propia de las tradiciones orales; sin embargo, cuando estas experiencias no son documentadas ni analizadas desde sus propias formas de enseñanza, se dificulta su circulación hacia ámbitos educativos y su reconocimiento como modelos de aprendizaje y como experiencias con potencial para ser promovidas y divulgadas.

Como lo señala Samper Arbeláez (2018), la oralidad en la música tradicional constituye un sistema abierto y flexible, cuya continuidad depende en gran medida del contexto comunitario. En esta misma línea, Jara (2018) advierte que la sistematización permite socializar y proyectar aprendizajes locales hacia otros ámbitos, ampliando su alcance más allá de quienes participan directamente en la experiencia.

En el caso específico de San Juan de Arama, fundado el 19 de enero de 1537 (Departamento Administrativo de Planeación del Meta, 2017) y con una población de 10.127 habitantes (DANE, 2025), la Casa de la Cultura se presenta como un espacio relevante para la enseñanza y promoción de la música llanera. Sin embargo, aún persiste la falta de visibilidad y documentación de las metodologías que muchos maestros han desarrollado, dentro de los que se encuentra el docente Heberth Ávila Bustos, un referente en la enseñanza de la música llanera, quien emplea enfoques pedagógicos que tienen en cuenta el contexto social, cultural, y geográfico de los estudiantes, a través de la adaptación de metodologías a la realidad y vivencias de estos, y que resultan en un impacto considerable en la formación de nuevas generaciones de músicos. Estos, sin embargo, aún no se han analizado a profundidad.

Figura 1

Ubicación de San Juan de Arama en el departamento del Meta.



Nota. Tomado de *Cifras & Territorio 2017: San Juan de Arama – Meta* (pág. 3), por Departamento Administrativo de Planeación del Meta, 2017.

En una primera mirada se ha identificado, por ejemplo, el uso de una enseñanza contextualizada, con la que se busca que el aprendizaje sea significativo y relevante para los estudiantes, conectando los contenidos académicos con su entorno y experiencias cotidianas. En el caso específico de la música llanera, un enfoque pedagógico contextualizado permite incluir el uso de tradiciones locales, prácticas culturales locales, instrumentos característicos del ensamble llanero y estilos musicales de la región, para enseñar de manera más pertinente.

Dentro de la situación descrita se evidencia la necesidad de identificar, reconocer y valorar otros recursos y enfoques empleados por docentes y artistas como Heberth Ávila Bustos. Su labor, si bien significativa, no ha sido suficientemente reconocida ni sistematizada, lo que impide no solo la replicabilidad de su modelo en otros contextos, sino también la posibilidad de contribuir a un tipo de aprendizaje musical que reconozca las riquezas y particularidades culturales de la región.

Por otro lado, la forma particular en que el docente Heberth Ávila Bustos aborda la enseñanza de repertorios y estilos musicales en la música tradicional llanera, no cuenta con una documentación que permita su difusión. Esto dificulta el acceso de otros educadores, músicos y académicos a los contenidos enseñados y, en consecuencia, limita la oportunidad de divulgar el conocimiento sobre la música llanera fuera de la región. En este sentido, Galeano Marín (2012) plantea que la investigación social cualitativa busca comprender la realidad “a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada ‘desde adentro’, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (pág. 20). Desde esta mirada, sin una sistematización y promoción de estos repertorios, el riesgo es que las riquezas en las maneras de enseñar queden relegadas a un contexto local sin posibilidades de expandirse ni consolidarse en distintos contextos colombianos (Samper Arbeláez, 2018).

Esta problemática subraya la necesidad urgente de caracterizar y sistematizar las metodologías de enseñanza de la música tradicional llanera que emplea el docente Heberth Ávila Bustos, así como de documentar los repertorios y estilos musicales que enseña en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Tal sistematización no solo permitiría reconocer estas prácticas pedagógicas como un modelo de enseñanza relevante, sino que también sería crucial para facilitar la difusión y aprendizaje de la música llanera en distintas regiones y en

otros contextos educativos promoviendo una mayor visibilidad, circulación y conservación de esta tradición.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera en la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama – Meta?

1.3 Justificación

Este proyecto busca reconocer y valorar las prácticas y procesos pedagógicos que se desarrollan alejados de los modelos académicos occidentales, que se fundamentan en el aprendizaje oral, la vivencia directa y la experiencia cotidiana, que en el caso de esta investigación se centra particularmente en el contexto de la música tradicional llanera. Esta perspectiva está alineada con investigaciones previas, como la de Samper Arbeláez (2018), quien resalta cómo los sistemas de enseñanza abiertos y basados en la transmisión aural/oral siguen siendo fundamentales para comprender y reconocer las formas propias de enseñanza-aprendizaje de la música tradicional.

La sistematización de estos modos de enseñanza busca visibilizar las prácticas pedagógicas del docente Heberth Ávila Bustos y documentarlas, de manera que los resultados de esta investigación sirvan como guía para otros licenciados que deseen adaptarlas a sus contextos específicos, además de promover la difusión de la música tradicional llanera en diferentes regiones.

Como señala Ricardo Lambuley Alférez (2014), el joropo no es solo una expresión musical, sino también una forma de vida y resistencia social. En este sentido, la presente investigación permite aproximarse a una experiencia pedagógica concreta en la que la música llanera se relaciona con formas orales de aprendizaje y con modos de enseñanza situados en el contexto de San Juan de Arama – Meta. De esta manera, el proyecto contribuye a la visibilidad y el reconocimiento de las metodologías pedagógicas que el maestro Heberth Ávila Bustos implementa en la Casa de la Cultura, para comprenderlas desde sus propias lógicas, recursos y sentidos formativos, y no para traducirlas a un modelo externo.

Otro aspecto importante de este proyecto radica en que la sistematización permite organizar y compartir una experiencia de enseñanza-aprendizaje que ha circulado principalmente en el contexto local. La documentación de estos procesos es relevante para que los conocimientos y prácticas musicales llaneras puedan circular más allá de la experiencia o contexto local, mediante una documentación que reconozca sus propias lógicas de enseñanza-aprendizaje.

Además, es importante destacar que este trabajo de sistematización pretende constituirse como una herramienta a través de la cual sea posible comprender cómo una experiencia situada puede aportar criterios, preguntas y recursos para pensar otros contextos de enseñanza-aprendizaje musical. Se trata de proporcionar una mirada reflexiva que permita adaptaciones y nuevas formas de enseñanza que reconozcan las riquezas culturales de cada región. En esa línea, Galeano Marín (2012) explica que los estudios cualitativos “privilegian lo local, lo cotidiano y lo cultural para comprender la lógica y el significado que tienen los procesos sociales para los propios actores” (pág. 20).

En el ámbito de la educación musical, la sistematización de los modos de enseñanza del maestro Heberth Ávila Bustos aporta a la documentación de una experiencia pedagógica situada en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, y al mismo tiempo, proporciona un espacio para la reflexión pedagógica donde se desarrollan estas prácticas artísticas y educativas.

1.4 Objetivo general

Sistematizar las experiencias formativas derivadas de la propuesta de enseñanza-aprendizaje de la música tradicional llanera diseñada por el maestro Heberth Ávila Bustos en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama – Meta.

1.5 Objetivos específicos

- Analizar los recursos pedagógicos, estrategias de enseñanza y dinámicas de interacción del maestro Heberth Ávila Bustos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama.

- Comprender el papel de la escucha, la imitación y la práctica colectiva en los procesos de aprendizaje musical en las interacciones entre docente y estudiantes.
- Describir la propuesta pedagógica de enseñanza de la música tradicional llanera del maestro Heberth Ávila Bustos, con el fin de comprender sus fundamentos, estrategias y aportes al proceso formativo.

1.6 Antecedentes

Contreras Cuéllar, J.C. (2019). *El cuatro y la bandola llanera, su desempeño y comprensión de las lógicas de ejecución en tres estilos del joropo* (Tesis de maestría, Universidad El Bosque). Facultad de Creación y Comunicación. Bogotá, Colombia.

Uno de los antecedentes para esta investigación es la tesis de maestría de Juan Carlos Contreras Cuéllar, titulada *El cuatro y la bandola llanera, su desempeño y comprensión de las lógicas de ejecución en tres estilos del joropo*, realizada en 2019 en la Universidad El Bosque, en Bogotá, Colombia. Este estudio se centra en dos instrumentos fundamentales de la música tradicional llanera: el cuatro y la bandola, y examina cómo su ejecución varía según el estilo de joropo interpretado. A través del análisis técnico, la comparación entre estilos y la reflexión sobre el contexto cultural, el autor aporta una comprensión profunda sobre las lógicas interpretativas que rigen estos instrumentos dentro de la tradición musical llanera.

El trabajo de investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo. Se utilizaron herramientas como la observación directa de músicos en vivo, entrevistas con expertos y la transcripción de piezas musicales, donde las enseñanzas analizadas tienen una base de tradición oral. A través de un análisis comparativo, Contreras identificó cómo las técnicas y el estilo de interpretación varían dependiendo de las características específicas de cada estilo del joropo.

Al final de la investigación, Contreras Cuéllar llega a la conclusión de que tanto el cuatro como la bandola son fundamentales para la estructura y el desarrollo del *joropo*. La interpretación de ambos instrumentos están profundamente influenciada por las lógicas culturales y sociales de la región. El estudio destaca que estas formas de ejecución deben ser entendidas en su contexto cultural, ya que la música llanera por medio de sus festividades y vivencias son expresiones vivas de la identidad regional. Esta investigación resalta la

importancia de conservar y valorar las tradiciones musicales propias de la región en un mundo globalizado.

Samper Arbeláez, A. (2018). The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmission in Colombia: Towards an aural/oral approach in higher education (Tesis doctoral, UCL Institute of Education, University College London).

Andrés Samper Arbeláez realizó su tesis doctoral titulada *The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmission in Colombia: Towards an aural/oral approach in higher education*, fue realizada en 2018 en el UCL Institute of Education de la University College London. Esta investigación analiza cómo se da el aprendizaje del cuatro en dos sistemas de transmisión muy distintos: abiertos y cerrados. A través de este estudio, Samper busca promover un enfoque aural/oral en la enseñanza del cuatro dentro de la educación superior, enfatizando la importancia de los métodos tradicionales de aprendizaje a través de la escucha activa y la oralidad, frente a los enfoques más formales y académicos que predominan en las instituciones educativas.

El propósito central de la tesis es explorar cómo estos dos sistemas de transmisión, abiertos y cerrados, afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del cuatro en Colombia. En particular, Samper se propone investigar cómo los métodos de enseñanza en las universidades podrían beneficiarse de la integración de un enfoque aural/oral, que priorice la práctica directa y la experiencia vivencial sobre el uso de partituras y la teoría musical tradicional.

En cuanto a los conceptos teóricos, el estudio se apoya en ideas fundamentales como los sistemas de transmisión abierta y cerrada, los cuales contrastan entre sí en términos de su flexibilidad y estructura. El sistema abierto se caracteriza por ser informal y basado en la tradición oral, mientras que el sistema cerrado está más estructurado y es común en el contexto de la educación formal. Además, el trabajo se fundamenta en un enfoque aural/oral, que destaca la importancia de aprender mediante la escucha, la imitación y la práctica directa, contrario a los métodos más académicos que enfatizan la lectura de partituras y la enseñanza teórica. Estos conceptos permiten a Samper argumentar a favor de una integración de los enfoques tradicionales con los modelos educativos contemporáneos.

Para llevar a cabo su investigación, Samper utilizó una metodología cualitativa, centrada en la observación directa y el análisis etnográfico. Realizó entrevistas en

profundidad con músicos, estudiantes y profesores, y participó en sesiones de aprendizaje del cuatro para observar de primera mano cómo se transmiten las enseñanzas del instrumento en diferentes contextos. A través de participación (observando también) en clases y ensayos, y un análisis comparativo de los sistemas de transmisión.

Al final de su investigación, Samper concluye que la transmisión informal, basada en un enfoque aural/oral, es relevante para la preservación y enseñanza del cuatro y en general de la música tradicional colombiana. El estudio señala que el sistema cerrado, al centrarse en métodos académicos y teóricos, tiende a descontextualizar la música y pierde la conexión con la práctica viva y la oralidad, que son fundamentales para la autenticidad del cuatro.

Mientras que, el sistema abierto con su enfoque más flexible y dinámico, permite una mayor continuidad de las prácticas musicales tradicionales. Samper sugiere que las universidades colombianas y otras instituciones educativas deberían integrar más prácticas aural/oral en sus currículos para dar continuidad a estas prácticas en diálogo con contextos educativos contemporáneos, sin desconocer sus formas propias de aprendizaje.

Su trabajo es un llamado a valorar y preservar las formas de transmisión cultural que han acompañado a la música llanera y otras tradiciones colombianas, y sugiere que al incorporar más enfoques aural/orales, la educación superior en Colombia podría contribuir de manera significativa a la conservación y el fortalecimiento de estas tradiciones musicales.

Lambuley Alférez, E. R. (2014). *Joropo: Sonoridades de la vida, estéticas de la existencia* (Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). Área de Estudios Sociales y Globales.

La tesis doctoral titulada *Joropo: Sonoridades de la vida, estéticas de la existencia* de Edgar Ricardo Lambuley Alférez, fue aceptada en el año 2014 en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, dentro del área de Estudios Sociales y Globales. Este trabajo profundiza en el análisis del joropo, explora cómo este se vincula con las vivencias cotidianas de las comunidades llaneras, sus valores y sus formas de pertenencia cultural. El objetivo central de la investigación de Lambuley es comprender cómo el joropo no solo es una expresión artística, sino que refleja las sonoridades y las estéticas de la vida de las personas que lo practican.

En su trabajo, Lambuley se propone investigar cómo el joropo se convierte en un medio de expresión de la vida cotidiana y de los valores de las comunidades llaneras, ligando la música con la experiencia social y cultural de las personas. A través de este enfoque, busca entender cómo el joropo no solo comunica emociones y sentimientos, sino que también representa una forma de vivir, entender el mundo y resistir los cambios sociales y culturales. Su propósito es resaltar el papel del joropo como una herramienta de comunicación y resistencia, reflejando las tensiones sociales y las luchas de las comunidades llaneras.

El trabajo de Lambuley se apoya en diversos conceptos teóricos y conceptuales que le permiten profundizar en la relación entre música y sociedad. Uno de los conceptos clave que maneja es el de *sonoridades de la vida*, que alude a cómo la música del joropo se entrelaza con las actividades cotidianas de las personas, desde los trabajos en el campo hasta las festividades y rituales. También destaca la noción de *estéticas de la existencia*, que sugiere que el joropo, más allá de su función artística, representa una forma de entender la vida. El autor se apoya en enfoques de cultura popular y la transmisión oral, considerando la música como un vehículo para la preservación de la identidad cultural.

La metodología empleada por Lambuley es cualitativa y etnográfica, lo que le permite realizar un análisis profundo del contexto cultural y social en el que el joropo se practica. Utiliza herramientas como la observación participante en festivales y reuniones donde se interpreta el joropo, así como entrevistas a músicos y miembros de las comunidades llaneras, lo que le permite comprender de manera directa la relación de las personas con esta música. Además, realiza un análisis de las composiciones y las letras de las canciones de joropo, identificando los mensajes y narrativas que comunican sobre la vida y las luchas de los llaneros.

Una de las conclusiones a las que llega Lambuley es que a través del joropo los llaneros expresan sus sentimientos, sus preocupaciones y su identidad cultural. El autor sostiene que el joropo es, ante todo una forma de resistencia y una manera de mantener vivas las tradiciones frente a los desafíos sociales y políticos que enfrenta la región. La música en este sentido no solo tiene un valor estético, sino que es un medio para comprender y expresar las realidades y las tensiones sociales de la vida llanera.

Rico Vence, M. M. (2014) *Apropiación del lenguaje musical tradicional del llano aplicado en una propuesta musical propia* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

El trabajo de grado de maestría de Miguel Mauricio Rico Vence, titulado *Apropiación del lenguaje musical tradicional del llano aplicado en una propuesta musical propia*, fue realizado en el año 2014. Esta investigación es importante para entender las metodologías de enseñanza de Heberth Ávila Bustos en la música llanera porque Rico Vence analiza cómo la música llanera ha comenzado a ser estudiada en el ámbito académico, y cómo músicos con formación académica se han acercado a la tradición llanera, fusionando elementos de la música eurocéntrica y el jazz. Esta mirada desde la academia tiene equivalencias con el trabajo de Ávila Bustos, quien también integra un enfoque que no solo respeta las tradiciones, sino que también adapta ciertos elementos para hacer la enseñanza más accesible en contextos educativos. Ambas investigaciones buscan construir un puente entre la tradición musical llanera y las nuevas formas de enseñanza, lo que las convierte en un complemento natural.

En la tesis de Rico Vence (2014), la improvisación ocupa un lugar fundamental dentro de la música llanera. El autor destaca que la improvisación es un componente clave para la interpretación de esta música y que los músicos llaneros han desarrollado un lenguaje propio a través de la improvisación dentro de estructuras musicales fijas. Esta característica es esencial, ya que la improvisación no solo se ve como una técnica, sino también como una forma de conectar emocionalmente con la tradición, algo que se refleja en ambos trabajos.

Tanto el proyecto de Rico Vence como la práctica pedagógica de Ávila Bustos están ligados con el diálogo entre la tradición y la modernidad. Rico Vence (2014) busca fusionar el piano con la música llanera, utilizando la improvisación del jazz como un medio para enriquecerla, mientras que Ávila Bustos integra metodologías de enseñanza que respetan la tradición pero que también permiten una enseñanza flexible y contextualizada. Ambas propuestas buscan preservar y difundir la música llanera de manera relevante en el mundo contemporáneo, mostrando cómo las tradiciones pueden ser mantenidas vivas al integrarse con enfoques innovadores y educativos.

1.7 Enfoque epistemológico

La investigación cualitativa se orienta a la comprensión profunda de fenómenos humanos y sociales en su contexto natural, a partir de los significados que los actores les atribuyen. En el campo educativo, este enfoque resulta especialmente pertinente, lo que permite captar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje no como hechos aislados, más bien como experiencias vividas, atravesadas por lo cultural, lo simbólico y lo afectivo. Tal como señala Vasilachis de Gialdino (2006), este tipo de indagación se basa en la necesidad de comprender el sentido social de la acción social en el contexto de la vida y desde la perspectiva de los participantes (pág. 48). Desde esta mirada, quien investiga dialoga con las voces, prácticas y saberes de los actores involucrados.

En tal sentido, la investigación cualitativa no solo permite observar lo que ocurre en un aula o en un proceso formativo, sino que ofrece un amplio abanico de perspectivas con el que es posible interpretar cómo los sujetos construyen y viven ese conocimiento. Se privilegia así una mirada reflexiva, inductiva y sensible al contexto. Cuando el objeto de estudio está anclado en una práctica cultural como la música tradicional llanera (construida históricamente desde formas orales y vivenciales), la elección de este enfoque cobra aún más sentido.

Comprender la enseñanza de esta música no solo implica describir metodologías, demanda, además, interpretar las experiencias, vínculos e interacciones que se tejen entre maestro, estudiantes y territorio. En esa línea, Galeano Marín (2012) propone que los estudios cualitativos privilegian lo local, cotidiano y cultural para comprender la lógica y significado que tienen los procesos sociales para los propios actores (pág. 20).

Considerando esto, el presente trabajo de investigación se desarrolla a partir de las experiencias y percepciones tanto de los estudiantes como del propio docente y se sustenta en un enfoque epistemológico cualitativo. Se busca comprender cómo se construye el conocimiento musical en un contexto cultural específico, como el ya mencionado. En este sentido, este proyecto busca reconocer, indagar e interpretar las realidades vividas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música tradicional llanera en esta Casa de la Cultura, así como las interacciones entre los involucrados, priorizando el análisis de los diálogos intersubjetivos y de la experiencia directa como base para la comprensión de las prácticas

educativas propias del contexto de esta investigación. En cuanto a esto, Galeano Marín (2012) afirma que “el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron” y que “la inmersión intersubjetiva en la realidad que se quiere conocer es la condición mediante la cual se logra comprender su lógica interna y su especificidad” (pág. 21).

Este trabajo investigativo se centra en la observación de las dinámicas pedagógicas dentro de un contexto específico y busca entender cómo los estudiantes asimilan el conocimiento musical. Este enfoque permite que la investigadora se adentre en el entorno cultural y educativo de San Juan de Arama y explore cómo perciben y experimentan la enseñanza musical, teniendo en cuenta tanto las prácticas del maestro como las influencias culturales que intervienen en ese proceso de aprendizaje. De esta manera, se prioriza una visión integral, contextualizada y rica en significados, que reconoce la importancia de lo social y lo cultural en el desarrollo del conocimiento musical.

En consonancia con lo anterior, Vasilachis de Gialdino (2006) enuncia que la epistemología tradicional ha mantenido una relación “predominantemente dualista y unidireccional entre el que conoce y el que es conocido” (pág. 50), por lo que propone una perspectiva en la que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente (pág. 51). Esta mirada es relevante para la presente investigación porque orienta la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje del maestro Heberth Ávila Bustos y sus estudiantes desde las voces, experiencias y formas de participación de quienes hacen parte de la práctica pedagógica. De esta manera, el análisis busca reconocer y comprender cómo el maestro, los estudiantes y algunos actores comunitarios explican, viven y participan en el proceso formativo, articulando sus voces con lo observado durante el trabajo de campo.

1.8 Modalidad de investigación

Este proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo, específicamente como una sistematización de prácticas pedagógicas. No consiste en una investigación experimental ni de una intervención directa en el proceso educativo, por el contrario, de un ejercicio reflexivo y analítico que busca comprender en profundidad un conjunto de prácticas pedagógicas ya existentes. A través de esta sistematización, se pretende reconstruir el sentido de dichas

prácticas desde la experiencia de los actores involucrados, valorando sus saberes, significados y formas de enseñanza en contextos culturales particulares. El propósito es documentar, analizar y reflexionar sobre los modos de enseñanza del docente Heberth Ávila Bustos en su contexto local, para hacerlas accesibles a otros docentes e instituciones académicas.

De este modo, la sistematización se plantea como una vía para poner en diálogo las prácticas pedagógicas vividas con referentes teóricos que permitan profundizar su comprensión y resignificar su valor dentro del campo de la educación musical. El trabajo se centra en la recopilación de experiencias pedagógicas, en la discusión y reflexión teórica sobre cómo estas prácticas pueden enriquecer los procesos de enseñanza musical.

1.9 Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo descriptivo-interpretativo, en tanto buscar caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas del docente Heberth Ávila Bustos dentro del contexto específico de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Sumado a esto, se interesa comprender cómo se lleva a cabo la enseñanza de la música llanera en este entorno, sin intervenir en las prácticas o modificar el contexto de estudio. Esta investigación no pretende generalizar ni establecer teorías definitivas, su propósito es el de describir e interpretar las dinámicas pedagógicas observadas, su relación con la cultura llanera/local y su influencia en los estudiantes.

Capítulo 2. Marco teórico

2.1 Música llanera

Uno de los patrimonios sonoros más representativos de Colombia y Venezuela es la música llanera, cuya riqueza estética y cultural se ha tejido a lo largo del tiempo en estrecha relación con el territorio, el contexto social y las formas de vida de los Llanos Orientales. La Ley 2509 de 2025 reconoció oficialmente el baile del joropo llanero y a su género musical como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación (Congreso de la República de Colombia, 2025), resaltando su valor como símbolo de identidad y expresión artística de los pueblos de los departamentos de: Arauca, Casanare, Meta, Vichada y Guaviare. Este acto legislativo no solo legitima su importancia como manifestación artística, social y cultural, sino que también compromete al Estado a garantizar su preservación, fomento y divulgación, situando al joropo en el centro de las políticas culturales contemporáneas del país.

El joropo constituye la expresión más emblemática de la música llanera. No se puede entender únicamente como un ritmo o una danza, ya que es un complejo sistema cultural que integra música, poesía y movimiento, en el que se refleja la vida cotidiana en el llano y su relación con el entorno natural. En su dimensión musical, el joropo se reconoce como un género dentro del amplio universo de la música llanera, interpretado frecuentemente en formatos que incluyen arpa, cuatro, maracas, bajo eléctrico y voz, aunque también pueden aparecer otros instrumentos como la bandola llanera, el bandolón o el furrucú según el contexto regional y el formato musical. En su dimensión coreográfica, es una danza de pareja que simboliza la relación entre el hombre y la mujer.

De esta forma, cuando la ley se refiere al joropo como género musical, está reconociendo formalmente la centralidad de esta manifestación dentro del panorama sonoro de los Llanos, donde conviven otras formas expresivas (como los cantos de vaquería, tonadas y golpes) que aunque hacen parte del patrimonio musical llanero, responden a funciones y contextos diferentes. Mientras los cantos de vaquería surgen de la comunicación con el ganado, el joropo se configura como una práctica artística, festiva y pedagógica, que ha trascendido su origen rural para convertirse en símbolo de identidad regional y nacional. Así, el joropo se puede entender como una expresión que se conforma de territorio, baile, música, fiesta y vida cotidiana en el Llano.

2.1.1 Contexto histórico y sociocultural de la música llanera

En la presente investigación, la música llanera se entiende como una expresión cultural de la vasta planicie de la Orinoquía; región que comprende los departamentos de Arauca, Casanare, Guaviare, Meta y una pequeña parte de Vichada, según la caracterización regional hecha por la Universidad Nacional de Colombia (2013). Es una práctica cultural vinculada al territorio, memoria y a la vida del llanero en relación con la experiencia en la sabana. Dentro de la música llanera está el joropo como música festiva pero, también hay otros estilos musicales de raíz tradicional, como lo son los cantos de labor conocidos como cantos de ganado y las músicas de santo, que surgen y se expresan en contextos y con funciones distintas (Rojas Hernández, 2004, pág. 6). Es por esto que al hablar de música llanera se reconoce su dimensión festiva y la diversidad de expresiones que conviven dentro de su campo sonoro.

Dentro del universo sonoro de la música llanera, los cantos de vaquería constituyen una de las manifestaciones más representativas y de larga trayectoria por su relación con el trabajo ganadero, la vida en la sabana y las formas orales de relación con el territorio. Según el *Plan Especial de Salvaguardia de Carácter Urgente de los Cantos de Trabajo de Llano* (2013), se trata de manifestaciones musicales que acompañan labores como el ordeño, los arreos y desplazamientos del ganado¹.

En este proyecto, los cantos de vaquería no se abordan como una práctica pedagógica desarrollada en la Casa de la Cultura, ya que el maestro Heberth Ávila Bustos no centra su enseñanza en ellos. Su mención cumple una función contextual: ubicar la música llanera en un universo sonoro más amplio del Llano, del cual también hacen parte prácticas vocales, acentos, pasajes, tonadas, golpes y formas de aprendizaje apoyadas en la oralidad, la escucha, la imitación y la práctica colectiva. La cartografía del PES se incluye en el *Anexo J. Cartografía de los cantos de trabajo de Llano en la Orinoquía Colombiana* como referencia contextual, sin que esta investigación busque discutir de manera central la delimitación patrimonial de dicha manifestación.

¹Registro audiovisual “Cantos de Cabrestero”, publicado por el Ministerio de las Culturas, Artes y los Saberes en YouTube, 5 de diciembre de 2017. Enlace: <https://youtu.be/h8O8MEwhHsM?si=o2GvqJlfPXmER1D2>

Figura 2

Mapa de la región Orinoquía en Colombia



Nota. Mapa de la región de la Orinoquía en Colombia. Tomado de Iniciativa Biocarbono-Orinoquía (s. f.).

Como lo afirma Carlos Rojas (2004): “La cultura llanera es el resultado de un prolongado proceso histórico de mestizaje en el que confluyen poblaciones indígenas, españolas y afrodescendientes, en un territorio que fue lentamente ocupado y transformado por la ganadería extensiva” (pág. 6). Estos encuentros culturales, sociales y económicos dieron lugar a formas musicales que expresaban tanto la vida cotidiana como la cosmovisión de sus habitantes (Rojas Hernández, 2004). Desde sus inicios, la música estuvo vinculada a la vida rural y ganadera: los cantos de ordeño, los cantos de vaquería y otras expresiones de faena constituyeron un componente central de la actividad económica y simbólica del llano (PES, 2013, pág. 12).

Con el paso del tiempo, el joropo afianzó su carácter festivo y escénico, mientras que los cantos de trabajo de llano conservaron su vínculo con las labores ganaderas y la vida

cotidiana del territorio rural. En este proceso, instrumentos como el arpa, el cuatro y las maracas ganaron visibilidad frente a otros conjuntos e instrumentos usados en distintas zonas de los Llanos, como: tiples, bandolas, bandolín, bandolón, guitarra, furruco, carrasca y sirrampla.

Arbeláez Doncel (2015) señala que algunas referencias sobre la tradición del arpa o su presencia durante el siglo XIX e inicios del siglo XX presentan imprecisiones en sus fechas y fuentes, por lo que su continuidad en el llano colombiano no puede asumirse como un dato esclarecido. Además, la autora analiza cómo el lugar del arpa dentro del joropo colombiano se fue configurando con mayor fuerza a partir de procesos como la circulación radial, grabaciones y festivales, especialmente el Torneo Internacional del Joropo. Esta mirada permite comprender que el formato de arpa, cuatro y maracas no aparece como un formato con una herencia fija y única, sino como parte de una configuración histórica en la que también participaron otros instrumentos, agrupaciones y formatos.

En este proceso de expansión y reconfiguración surgieron distinciones entre expresiones más ligadas al ámbito rural, nombradas como criollas y otras asociadas a escenarios urbanos, festivales y espectáculo, reconocidas como “estilizadas”. En esta línea, lo “estilizado” hace referencia a la incorporación de nuevos instrumentos como el bajo eléctrico, a transformaciones en los modos vocales, instrumentales y dancísticos, vinculados a procesos de urbanización, grabación y circulación escénica (Arbeláez Doncel, 2015, págs. 72-73).

En el siglo XX, la expansión de medios como la radio y la televisión favoreció la difusión de esta música más allá de su contexto rural, consolidándola como símbolo cultural de identidad regional. Este proceso de expansión no implicó la desaparición de la tradición oral, sino su transformación: la música llanera se desplazó del ámbito estrictamente rural a escenarios urbanos, concursos y festivales, sin perder su estrecha relación con las prácticas sociales cotidianas del llano (Contreras Cuéllar, 2019). A medida que su práctica se diversificó, también surgieron tensiones entre lo tradicional y lo estilizado, especialmente con la incorporación de nuevos formatos instrumentales y estéticos. Estos cambios abrieron el camino para ser enseñada en Casas de la Cultura permitiendo así su consolidación institucional y su posterior reconocimiento patrimonial.

Actualmente el reconocimiento del Joropo como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación (Congreso de la República de Colombia, 2025) refuerza este proceso histórico de consolidación y tradición. Más que un género musical, la música llanera es una práctica cultural que recoge memoria, territorio e identidad en la vida cotidiana de la región. Por consiguiente, los cambios en esta música muestran un diálogo permanente entre tradición y modernidad, entre la voz de los llaneros y los escenarios institucionales que hoy la legitiman como símbolo patrimonial del país. Este reconocimiento reafirma que la música llanera no solo constituye un legado sonoro, también es una forma de narrar el territorio y de expresar formas de pertenencia regional.

2.1.2 Ensamble llanero, regímenes acentuales y aprendizaje musical

Figura 3

Estudiante con cuatro llanero



Nota. Estudiante de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama durante una práctica de cuatro llanero. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 11 de noviembre de 2025.

Figura 4

Detalle del cuatro llanero en práctica



Nota. Detalle del cuatro llanero durante una sesión de práctica en la Casa de la Cultura. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 11 de noviembre de 2025.

Figura 5

Estudiantes interpretando arpa llanera



Nota. Conjunto de dos fotografías de estudiantes durante un ensayo en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografías tomadas por María Fernanda Hortúa Arboleda, 12 de noviembre de 2025.

Figura 6

Estudiante interpretando arpa llanera



Nota. Estudiante en proceso de práctica con arpa llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 4 de diciembre de 2025.

Figura 7

Estudiante interpretando maracas



Nota. Estudiante en proceso de práctica de maracas en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 4 de diciembre de 2025.

El ensamble llanero es el que sostiene la sonoridad del joropo, donde cada instrumento cumple una función. En la presentación escénica “Arpa, cuatro y maracas es la frase más popular entre los presentadores de eventos artísticos, al anunciar la intervención de un grupo de música llanera” (Sánchez Preciado et al., 2008, pág. 2). Esa designación sí tiene correspondencia con la práctica: “los instrumentos musicales para la interpretación de los diferentes aires que existen en la música llanera son: el arpa, el cuatro, maracas (capachos), bajo (furruco) y bandola llanera” (Sánchez Preciado et al., 2008, pág. 2).

Figura 8

Ensamble llanero de estudiantes



Nota. Estudiantes durante un ensayo en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 12 de noviembre de 2025.

En algunos formatos regionales, “la bandola... se considera como instrumento básico de la música llanera (y) reemplaza el arpa en algunos grupos” (Sánchez Preciado et al., 2008, pág. 3). Este conjunto define un timbre característico: el arpa articula la armonía y líneas melódicas; el cuatro establece el soporte rítmico-armónico; las maracas sostienen la textura percutiva y la micro-acentuación; la voz, y en ocasiones el bajo o furruco, completan el piso grave del acompañamiento.

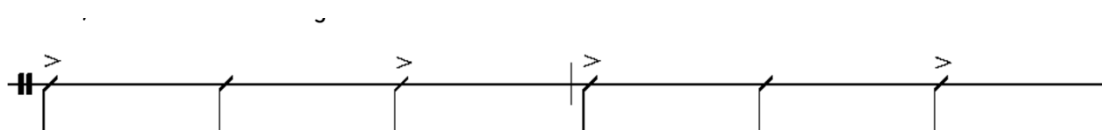
Además de la función que cumple cada instrumento dentro del ensamble, la comprensión del joropo requiere atender a su organización rítmico-métrica, pues allí se estructuran acentos, golpes y formas de interacción instrumental. La estética del joropo se reconoce por su juego métrico y su polirritmia. La cartilla de iniciación musical del Ministerio de Cultura explica que la música llanera “presenta tres regímenes acentuales plenamente diferenciados”, a saber: por corrió, “cuando se marca el acento en el primero y tercer tiempo del compás”; por derecho, “cuando se marca el acento en el segundo y tercer tiempo del compás”; y de chipola, donde el patrón “combina alternadamente un primer

segmento de un compás de tiempo ternario... y un segundo segmento de un compás de tiempo binario” (Rojas Hernández, 2004, pág. 14).

Estos regímenes no son meros esquemas técnicos: organizan la percepción del pulso, distribuyen la energía del zapateo y orientan el diálogo entre arpa, cuatro, bajo y maracas, dando lugar a acentuaciones y síncopas que el/la intérprete maneja con gran flexibilidad.

Figura 9

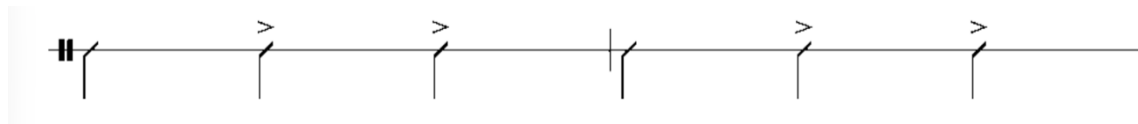
Régimen acentual por corrió



Nota. Esquema del régimen acentual por corrió en la música llanera. Tomado de la cartilla de iniciación musical del Ministerio de Cultura, 2004.

Figura 10

Régimen acentual por derecho



Nota. Esquema del régimen acentual por derecho en la música llanera. Tomado de la cartilla de iniciación musical del Ministerio de Cultura, 2004.

Figura 11

Régimen acentual de chipola

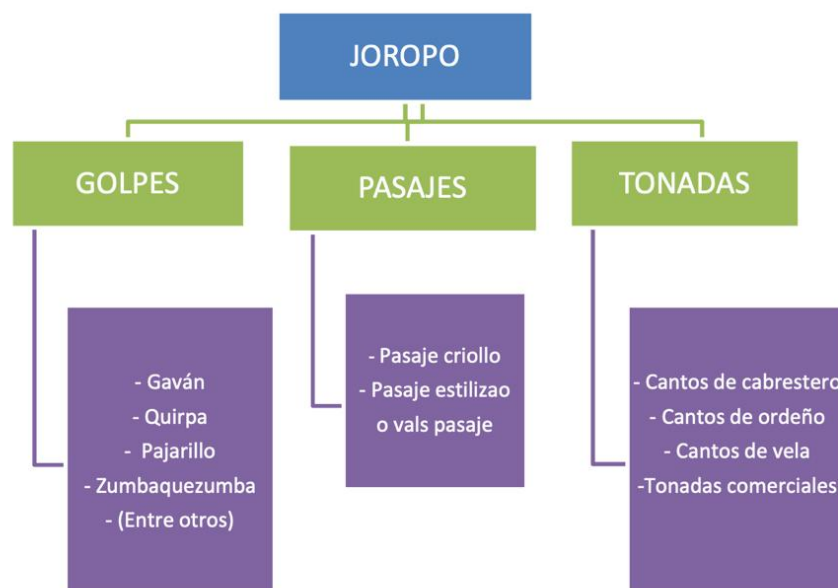


Nota. Esquema del régimen acentual de chipola en la música llanera. Tomado de la cartilla de iniciación musical del Ministerio de Cultura, 2004.

En cuanto a formas y subgéneros, en el “lenguaje popular llanero se define el joropo como el género matriz de la música llanera” y dentro de él se ubican categorías como gaván y seis por derecho, entendidas por los músicos como sonos de parranda, golpes y pasajes (Correa Vargas, 2013, pág. 34). La distinción estética entre golpes y pasajes se esclarece por criterios musicales y performativos: “los pasajes son lentos y cadenciosos... en ámbito opuesto a los golpes que generalmente son recios y de tempo ágil, en razón del contrapunteo y como referente auditivo para el baile” (Correa Vargas, 2013, pág. 36). Además, el propio Correa sistematiza una tercera rama, las tonadas, alimentadas por cantos de trabajo de llano como los de cabrestero, ordeño y vela (Correa Vargas, 2013, pág. 36), lo que muestra cómo la función social y musical se entrelazan en esta tradición.

Figura 12

Subgéneros del Joropo



Nota. Tomado de Javier Orlando Correa Vargas (2013).

Estos rasgos estético-musicales se articulan con una pedagogía de transmisión oral y experiencial. En sus conclusiones para educación superior, Samper Arbeláez (2021) observa que en contextos comunitarios “las formas de aprender están basadas en la imitación, son holísticas e incrustadas en la creación musical colectiva” (pág. 7). Este andamiaje

performativo (ensamble, regímenes acentuales, subgéneros y prácticas de interpretación) no solo configura el estilo, sino que modela las maneras de aprender y enseñar la música llanera: escuchar, tocar en conjunto y ajustar acentos en interacción con otros, elementos que esta investigación reconoce y analiza en el aula y en el territorio.

2.1.3 Dimensión cultural e identitaria de la música llanera

La música llanera no se limita al escenario; también se vive en el campo, el trabajo y las fiestas. Hace parte de la cotidianidad del día a día y constituye una manera de habitar el territorio donde se entrelazan la memoria, la palabra, el cuerpo y el paisaje, dando lugar a procesos de construcción de una identidad compartida.

Al declarar al joropo como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación mediante la Ley 2509 (Congreso de la República de Colombia, 2025), el Legislativo sitúa esta expresión musical en el campo del reconocimiento patrimonial. La declaratoria contribuye a visibilizar la música llanera como práctica asociada a la memoria, la comunidad y el territorio; al mismo tiempo, la vincula con escenarios institucionales que afianzan su reconocimiento cultural.

Al respecto, es relevante lo que advierte Michael Birenbaum Quintero (2009), quien a través de sus análisis alrededor de las músicas afropacíficas, muestra que los procesos de reconocimiento cultural pueden abrir espacios de visibilidad, pero también generar presiones sobre las comunidades para representar una imagen de autenticidad reconocible ante instituciones, festivales y públicos en general. Su planteamiento ayuda a leer con cuidado las declaraciones patrimoniales y la puesta en escena de la música llanera, entendiendo la identidad como una construcción cultural que se actualiza en prácticas, celebraciones, repertorios y formas de participación.

Por eso, la música llanera puede entenderse como una de las expresiones más representativas de la cultura del Llano. Cada golpe, pasaje o tonada expresa una manera particular de mirar y de *decir* el mundo. Lambuley Alférez (2014) relaciona las músicas de tradición oral del gran cajón del Orinoco con el cuerpo, el festejo, el baile, la conmemoración y la invocación (pág. 12). Desde esta mirada, el acto musical se comprende como una práctica social donde arte, trabajo y vida confluyen en una misma estética de la existencia.

Los parrandos², contrapunteos y festivales son espacios donde esa identidad se reactiva colectivamente. Allí la improvisación y la oralidad sostienen la memoria viva del territorio mientras las nuevas generaciones aprenden por imitación y participación, a la vez que se apropian de los repertorios. Bajo este prisma, ser llanero implica haber crecido escuchando el arpa, el cuatro y las maracas como parte de la vida cotidiana y de las maneras de celebrar, recordar y compartir en comunidad (Rojas Hernández, 2004, pág. 6).

En esta misma línea del entramado de prácticas culturales encontramos el Día de la Llaneridad, una iniciativa institucionalizada en Villavicencio³ mediante el Acuerdo 015 de 2008 que establece el último viernes de cada mes para promover la cultura llanera. Es una jornada donde se llevan a cabo actividades pedagógicas y culturales orientadas a la enseñanza y apropiación de la tradición llanera, con base en la música, danza, declamaciones, recreación de mitos y leyendas, entre otros. Además de esto, se fomenta en la comunidad el uso de atuendos tradicionales y en el caso de los artistas de conjuntos llaneros que se presenten, el uso de dichos trajes es de carácter obligatorio (Concejo Municipal de Villavicencio, 2008).

A nivel departamental la Asamblea del Meta expidió la Ordenanza 640 de 2008 donde se crea el Día de la Identidad Llanera. Se fija para el último jueves de junio de cada año y tiene como propósito exaltar la Llaneridad, promoviendo las costumbres, la música y las tradiciones propias de la región. De igual forma, plantea la participación de los municipios y del gobierno departamental en la organización de actividades que fortalezcan la identidad cultural llanera (Asamblea Departamental del Meta, 2008).

² Parrando: fiesta rural o de pueblo, generalmente de carácter familiar o comunitario, ligada a celebraciones de la vida cotidiana o religiosa, en la cual la práctica musical es participativa e improvisatoria (Arbeláez Doncel, 2015, pág. 72)

³ Villavicencio es la capital del departamento del Meta

Figura 13*Día de la Llaneridad*

Nota. Afiche institucional del Día de la Llaneridad. Tomado de una publicación del Instituto Departamental de Cultura del Meta en Facebook, 2022.

A nivel nacional el Congreso de la República emitió la Ley 1907 de 2018, la cual reconoce la cultura, tradición e identidad llanera como parte del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación. Esta ley declara el 25 de julio como el Día Nacional de la Cultura, Tradición e Identidad Llanera, con el propósito de visibilizar y promover las expresiones culturales propias de la región Orinoquía, como la música, las prácticas tradicionales y los saberes asociados al territorio. De este modo, establece la responsabilidad de las entidades públicas de adelantar acciones orientadas a la salvaguardia y difusión de estas manifestaciones culturales (Congreso de la República de Colombia, 2018).

De esta manera la Llaneridad se expresa en distintos niveles como: conmemoración nacional anual, celebración departamental anual y práctica municipal mensual en contextos locales y escolares, lo que muestra su influencia y relevancia en la construcción de identidad

llanera y en la institucionalización de espacios para la visibilización, enseñanza y apropiación cultural de la llaneridad.

Como llanera e investigadora, comprender esta dimensión cultural implica reconocer que enseñar o aprender música llanera consiste en dominar lo musical pero sobre todo en entrar en una forma de vida. Las clases, los ensayos y los parrandos no se separan de la comunidad que las sostiene. Por eso, al observar la enseñanza del maestro Heberth Ávila, no solo se estudian prácticas pedagógicas, sino también los modos en que ciertos sentidos de pertenencia llanera se construyen, se escuchan y se comparten a través del sonido.

2.1.4 Tensiones contemporáneas y resignificación

La música llanera, como toda tradición viva, se transforma. Las condiciones sociales, los medios de comunicación y los procesos de institucionalización han generado nuevas formas de interpretar, difundir y aprender esta música. Estas transformaciones pueden implicar pérdidas, desplazamientos y tensiones; al mismo tiempo, también producen adaptaciones y resignificaciones que han permitido la continuidad de la música llanera en otros contextos sociales e institucionales.

Una de las tensiones más visibles se da entre el ámbito rural y el urbano. Mientras los cantos de vaquería y las tonadas siguen vinculadas a la vida del trabajo y al paisaje sonoro del Llano, los formatos de joropo escénico y académico han encontrado lugar en concursos, festivales y escuelas de música. En ese tránsito, la oralidad y la improvisación conviven con la lectura, la escritura y la enseñanza formal. Como advierte Contreras Cuéllar (2019), la expansión mediática del joropo durante el siglo XX “no implicó la desaparición de la tradición oral, sino su reconfiguración en nuevos espacios sociales” (pág. 22).

También se evidencia una tensión estética entre lo tradicional y lo estilizado. Los procesos de grabación y profesionalización artística han dado lugar a nuevas sonoridades (versiones orquestadas, fusiones con otros géneros) que amplían el horizonte de la música llanera, aunque a veces suscitan debates sobre la “autenticidad”. Frente a esta polarización, autores como Lambuley (2014) invitan a comprender el joropo como “una estética de la existencia”, más que como un repertorio fijo, donde lo que importa no es conservar una forma, sino mantener vivo el gesto de hacer y sentir el Llano.

Estas transformaciones también atraviesan el campo educativo. La llegada de la música llanera a instituciones como las Casas de la Cultura o las universidades plantea nuevos desafíos: ¿cómo enseñar una música que históricamente se ha transmitido de oído, en comunidad y en relación con el paisaje? En el caso observado en San Juan de Arama, donde parte de la práctica musical llanera se desarrolla en espacios formativos como la Casa de la Cultura, la enseñanza participa de esta resignificación: recrea la tradición a través de la escucha, la imitación, la práctica colectiva y a las condiciones del espacio de clase, los estudiantes y los procesos de ensayo.

Para finalizar, la música llanera no solo fundamenta la investigación: también orienta la manera de aproximarse a la enseñanza. Observar las clases del maestro Heberth Ávila implica escuchar cómo esas dinámicas culturales, sonoras y comunitarias se expresan en la práctica pedagógica. Por eso, el siguiente apartado propone una lectura desde la *auralidad*, la *acustemología* y las *pedagogías mestizas*, para analizar la enseñanza como un proceso que también se construye con el oído, la experiencia y la relación con el territorio.

2.2 Escuchar la enseñanza: Acustemología, aurality y pedagogías mestizas en la música llanera

Este apartado se propone reflexionar sobre cómo la escucha puede convertirse en una vía para comprender las prácticas pedagógicas de la música llanera, al reconocer la enseñanza como un entramado de saberes sonoros que se comparten, se reinterpretan y se recrean colectivamente en un contexto situado. En este sentido, la escucha no se entiende únicamente como una herramienta pedagógica, más bien, como una forma de conocimiento que articula la experiencia, la memoria y el territorio.

A diferencia de las perspectivas que buscan traducir estas prácticas a los lenguajes académicos, este proyecto se sitúa conscientemente en el reconocimiento de los saberes de la música llanera como formas de conocimiento en sí mismas, válidas en su propia lógica sonora y cultural. Por ello, estas categorías se asumen como criterios de lectura para comprender prácticas pedagógicas en las que el sonido, la escucha y la relación entre quienes participan configuran formas situadas de aprendizaje musical.

En línea con esta postura, se abordan aquí distintas perspectivas conceptuales que permiten leer el campo desde la escucha: la acustemología, que comprende el sonido como

forma de conocimiento y vínculo con el entorno; la auralidad y los regímenes aurales, que muestran cómo la escucha organiza jerarquías, sentidos y criterios mediante los cuales ciertos saberes musicales son reconocidos, valorados o subordinados; las pedagogías mestizas y el aprendizaje situado, que vislumbran los modos en que el aprendizaje se enraíza en contextos de experiencia compartida.

2.2.1 Acustemología: el sonido como conocimiento

En esta búsqueda por comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera desde la relación entre sonido, escucha y experiencia, la noción de acustemología formulada por Steven Feld ofrece un punto de partida para pensar el sonido como una forma de conocimiento. Más que entenderlo como un objeto que solo se percibe, Feld propone pensarlo como una vía a través de la cual se conoce y se entra en relación con el mundo. En su texto de 2015 lo explica de manera clara: “La acustemología une ‘acústica’ y ‘epistemología’ para teorizar el sonido como una forma de conocimiento... La acustemología une la acústica con la epistemología para indagar el sonar y la escucha como un saber-en-acción: un saber-con y un saber-a-través de lo audible” (Feld, 2015, pág. 12). Esto permite entender que escuchar y hacer sonar no remiten solo a una percepción sensorial, sino a una experiencia en la que conocer, actuar y relacionarse aparecen profundamente entrelazados.

Desde esta perspectiva, escuchar no equivale a recibir pasivamente estímulos sonoros. Para Feld, la acustemología se mueve en el terreno de un conocimiento relacional, contextual y experiencial. Por eso vincula la acustemología con una ontología relacional, en la que el conocimiento se construye a través de procesos de participación, interacción y reflexión, en la experiencia compartida; y no aparece como algo que se adquiere de manera aislada. En sus palabras:

El punto de conexión lógico de la acustemología a un marco de ontología relacional está aquí: la relacionalidad existencial, una interconexión del ser, se construye en la intermediación/interrelación de la experiencia”⁴ (Feld, 2015, pág. 13);

⁴ Texto original: “Acoustemology’s logical point of connection to a relational ontology framework is here: existential relationality, a connectedness of being, is built on the between-ness of experience”. Traducción propia.

Y más adelante añade que conocer no consiste simplemente en adquirir información, sino en un “un proceso continuo, acumulativo e interactivo de participación y reflexión”⁵. Su planteamiento resulta importante para esta investigación porque permite pensar la enseñanza musical desde la experiencia misma del hacer, del escuchar y del estar con otros y no solo desde la organización de contenidos o habilidades separadas entre sí.

Esta idea toma mayor profundidad en *Waterfalls of Song* (1996). En este texto Feld desarrolla el concepto de acustemología a partir de su trabajo etnográfico en Bosavi, Papúa Nueva Guinea, lugar donde se propone comprender como se construye el vínculo entre sonido, cuerpo, memoria y territorio. Desde las primeras páginas Feld (1996) propone una formulación que ayuda a abrir esta relación: "A medida que se siente el lugar, se ubican los sentidos; A medida que los lugares tienen sentido, los sentidos crean lugar"⁶ (pág. 91). Esto permite pensar que el lugar no es simplemente el escenario donde ocurren experiencias sonoras; el entorno es algo que también se constituye sensorialmente, en la escucha y en la experiencia.

En esa línea, Feld muestra que para los Kaluli ⁷ el conocimiento del entorno no depende solamente de lo visible porque la escucha orienta, ubica, conecta y activa memorias. El agua, las aves, los nombres de los lugares y los cantos forman parte de una misma trama sensible. De modo que: la voz, el agua y el desplazamiento por el territorio aparecen como elementos o formas entrelazadas de experiencia. De ahí que la acustemología permita pensar el sonido como una vía de “*emplazamiento*”, es decir, como una manera de situarse, orientarse y conocer el espacio desde la experiencia sensorial, corporal y sonora (Feld, 1996, pág. 105).

Este desarrollo etnográfico permite comprender mejor el alcance de esta categoría. La acustemología no se limita a afirmar que el sonido produce conocimiento porque por sí sola esta afirmación puede quedarse corta, ser muy general o ambigua. Más bien, permite ver

⁵ Texto original: “ongoing cumulative and interactive process of participation and reflection”. Traducción propia.

⁶ Texto original: “as place is sensed, senses are placed; as places make sense, senses make place”. Traducción propia.

⁷ Los Kaluli son un pueblo indígena de la región de Bosavi, en Papua Nueva Guinea, con quienes Steven Feld desarrolló su investigación.

que ciertas formas de escucha están ligadas a maneras concretas de habitar el mundo. El mismo Feld dice años después, cuando explica el origen de término que:

Así fue dónde y cómo nació el término conceptual "acustemología": en años de escucha de cómo el *sonar-como* y el *sonar-a través del-conocimiento* constituyen un archivo audible de sintonías relacionales y antagonismos de larga duración que han llegado a naturalizarse como lugar y voz. (Feld, 2015, pág. 19)⁸

Esta perspectiva ayuda a entender que el sonido, concebido en clave de acustemología, remite a una experiencia en la que se articulan memoria, cuerpo, territorio, relaciones sociales, formas de orientación y modos de conocimiento. En este orden de ideas, escuchar va más allá de recibir estímulos sonoros, es situarse en un entorno, habitarlo sensorialmente y construir saber a partir de la experiencia compartida. Por lo que se permite reconocer que la escucha involucra la manera en que el sonido activa vínculos con el espacio, con otros cuerpos, prácticas culturales y con formas de estar en el mundo.

Desde esta mirada, la música llanera puede entenderse como una práctica acustemológica, en la medida en que su aprendizaje y su enseñanza surgen del contacto directo con el territorio y de la experiencia compartida del hacer música. Escuchar, imitar, tocar, acompañar y participar hacen parte de un mismo proceso de construcción del saber. Los sonidos del cuatro, del arpa y las maracas no solo recrean repertorios, también, activan maneras de relacionarse con el territorio, la memoria y con otros músicos. Por eso, de ahí el interés por leer la enseñanza-aprendizaje musical como una experiencia en la que el sonido organiza formas de atención, pertenencia y conocimiento situadas.

En este punto, los hallazgos de Andrés Samper Arbeláez ayudan a llevar esta discusión al caso de la música llanera. En su tesis doctoral sobre el aprendizaje del cuatro, formulada desde un enfoque aural/oral para la educación superior, Samper distingue entre los sistemas abiertos de transmisión, propios de contextos familiares, festivos y comunitarios donde el aprendizaje ocurre por observación, imitación y participación constante y los sistemas cerrados de transmisión, vinculados más que todo a espacios institucionales en los

⁸ Texto original: This was where and how the conceptual term 'acoustemology' was born: in years of listening to how sounding-as- and sounding-through-knowing is an audible archive of long-lived relational attunements and antagonisms that have come to be naturalized as place and voice. Traducción propia

que el conocimiento tiende a organizarse de forma fragmentada y secuencial bajo la guía explícita de un docente (Samper Arbeláez, 2018, pág. 3). Esta distinción permite entender que el saber musical llanero se construye en experiencias colectivas y no solo con contenidos fragmentados o explicaciones verbales.

También muestra que los estudiantes desarrollan saberes a través de la escucha, imitación y la exposición constante a modelos sonoros, especialmente aquellos aspectos de la interpretación que son difíciles de plasmar por medio de la notación musical, tales como el estilo, el sabor y ciertas sutilezas de interpretación (Samper Arbeláez, 2018, págs. 210-211, 329-330). Este planteamiento refuerza la idea de que en la música llanera el conocimiento musical se construye en relación con experiencias sonoras compartidas y con formas de escucha que exceden la partitura o la explicación verbal.

Al mismo tiempo, Samper muestra que en el mundo llanero la música se encuentra profundamente vinculada al territorio y a las experiencias cotidianas que lo conforman. En varios testimonios recogidos en su investigación, los participantes relacionan ritmos, cantos y maneras de tocar con animales, trabajos, recorridos y escenas propias del Llano. Incluso hay aprendizajes que según los mismos músicos, solo pueden comprenderse plenamente en el lugar, en contacto con la vida rural, los cantos de trabajo y las historias arraigadas en ese espacio (Samper Arbeláez, 2018, págs. 138-139). Todo esto refuerza la idea de que en la música llanera, el sonido está intrínsecamente relacionado con formas de vida, relación con la memoria y con el territorio.

De esta forma, la acustemología ofrece una base importante para esta investigación porque permite leer la enseñanza-aprendizaje de la música llanera desde una relación viva entre sonido, experiencia y mundo. No se trata solo de reconocer que el aprendizaje pasa por el oído, se trata, además, de comprender que en ese oír se ponen en juego memorias, afectos, corporalidades, formas de habitar el Llano y de construir conocimiento. En esta investigación, la enseñanza musical se entiende desde esa relación viva entre sonido, experiencia, memoria y formas de pertenencia cultural.

La acustemología abre una pregunta que será guía para el siguiente apartado: ¿qué formas de escucha sostienen esa producción de conocimiento y cómo esas formas de escucha

se configuran social e históricamente? Esta interrogante abre el paso a la noción de auralidad, desarrollada por Ana María Ochoa Gautier.

2.2.2 Auralidad: la escucha como práctica social

Si la acustemología permite comprender el sonido como una forma de conocimiento, la noción de auralidad desplaza la mirada hacia la escucha y hacia las relaciones históricas, sociales y culturales que se configuran a través de ella. En esta investigación se retoma la perspectiva de Ana María Ochoa Gautier (2014), quien propone la auralidad como una forma de pensar cómo la escucha participa en la producción de conocimiento y en la organización de lo social.

Desde esta perspectiva, escuchar constituye una práctica histórica situada y no puede reducirse únicamente al acto fisiológico de oír. Como señala la autora, el sonido aparece al mismo tiempo como “una fuerza que constituye el mundo y un medio para construir conocimiento sobre él”⁹ (Ochoa Gautier, 2014, pág. 3). De esta forma, permite comprender que la escucha participa activamente en la forma en que se comprende, se clasifica y se da sentido al mundo. Desde esta mirada, la escucha se entiende como una práctica que organiza sentidos, relaciones y formas de conocimiento.

En diálogo con esta perspectiva, Andrés Samper Arbeláez ayuda a ampliar la comprensión de la auralidad desde el campo de la enseñanza musical. En la entrevista realizada a Samper Arbeláez en el marco de esta investigación¹⁰, señala que la auralidad es un concepto más abarcador que la oralidad, porque no se limita a la palabra ni al fenómeno acústico, más bien remite a conocimientos tácitos y a una experiencia cultural más amplia, ligada al territorio, la naturaleza, las familias, los afectos, la gastronomía y la historia (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 2:25). Desde esta mirada, la escucha en la música llanera no remite solo a percibir sonidos, sino a participar de un tejido de relaciones y sentidos que rodean el hacer musical.

⁹ Texto original: “a force that constitutes the world and a medium for constructing knowledge about it”. Traducción propia.

¹⁰ Entrevista realizada a Andrés Samper Arbeláez el día 1 de diciembre de 2025, como insumo teórico-interpretativo de esta investigación. Fue publicada en YouTube el día 6 de abril de 2026 en el canal *Memoria Musical de San Juan de Arama* con el título: *Pedagogías Mestizas: El puente entre la academia y la música tradicional llanera*. Enlace: <https://youtu.be/lfl4PiltMII?si=vBhA6n-ejPn9P2ek>

En este sentido, al analizar archivos del siglo XIX, Ana María Ochoa Gautier (2014) plantea que los letrados de la época “simultáneamente los describieron, los juzgaron y los teorizaron” (pág. 4).¹¹ A partir de allí, la escucha se entiende como una práctica social atravesada por relaciones de poder, en la medida en que define qué voces, sonidos o formas de vocalización son reconocidas como legítimas y cuáles son subordinadas o relegadas a la categoría de ruido, alteridad o exterioridad.

En el caso de la enseñanza musical, esto puede observarse por ejemplo, cuando ciertos timbres, maneras de cantar o formas de tocar son reconocidos como “correctos” “con sabor” mientras otros se corrigen o se desestiman por no corresponder con la sonoridad estipulada o esperada. Esta dimensión relacional de la escucha se profundiza cuando Ochoa (2014) plantea que:

En la relación entre cada una de estas entidades – un sujeto oyente, un objeto que produce sonido y el supuesto oyente de ese objeto sonoro – se produce una ontología de relaciones, una idea de cómo pensar la interacción entre entidades que producen/escuchan sonidos. (pág. 22)¹²

Esta afirmación permite comprender que la escucha funciona como una práctica relacional en la que se configuran vínculos entre sujetos, sonidos, cuerpos, territorios y formas de conocimiento, por lo tanto, no puede pensarse como una acción aislada. En el aula de clase esto supone aprender a reconocer criterios compartidos sobre lo que suena bien, corregir una interpretación y responder a sonoridades esperadas que se construyen colectivamente.

En esta misma línea, Natalia Bieletto (2019) profundiza en la dimensión social de la escucha al proponer la noción de *regímenes aurales*, entendidos como los marcos culturales y sociopolíticos que orientan las formas de percibir y responder al sonido. Como señala la autora, “los regímenes aurales son entonces estructuras culturales y socio-políticas que predisponen a las personas a determinadas reacciones para ciertos sonidos, moldean las formas de percepción y determinan las categorías de clasificación sonora” (Bieletto Bueno,

¹¹ Texto original: “simultaneously described them, judged them, and theorized them”. Traducción propia.

¹² Texto original: *In the relation between each of these entities – a listening subject, an object that produces a sound, and a supposed listener of that sound object – what is produced is an ontology of relationships, an idea of how to think the interaction between entities that produce/hear sounds.* Traducción propia.

2019, pág. 118). Bajo este prisma, se permite comprender que la escucha participa en la construcción de normas compartidas sobre lo que se considera como música, ruido o corrección dentro de la práctica musical, además de organizar vínculos entre sujetos y sonidos.

En la misma dirección, Bieletto-Bueno (2018) muestra además que la definición del ruido no surge de manera neutral, sino en oposición a un modelo específico de escucha, asociado al silencio, la contención corporal y cierta idea de cultura. Por eso habla de una “escucha musical silenciosa, circunspecta, individualizada y pretendidamente incorpórea” (pág. 163). Esta observación refuerza la idea de que las formas de escuchar también participan en la producción de jerarquías sociales y culturales.

Llevado al ámbito pedagógico, este planteamiento hace posible observar que en los espacios de enseñanza musical también circulan formas socialmente construidas de escuchar. En el aula se configuran acuerdos, explícitos o implícitos, sobre la sonoridad esperada, la manera de corregir una interpretación y los criterios a partir de los cuales se reconoce cuándo una interpretación está logrando el sonido buscado. Esta mirada complementa la propuesta de Ochoa (2014), en la medida en que la escucha organiza relaciones entre sujetos y sonidos y a la vez, también participa en la construcción de normas compartidas sobre la práctica musical.

Los planteamientos presentados también atraviesan el ámbito de la educación musical. Como comenta Arenas (2009), citando a Ochoa, “las escuelas de música popular se han visto abocadas a justificarse ante las autoridades educativas, en términos exclusivos de la cultura letrada que las excluyó” (pág. 2), lo que deja entender que las formas de escuchar, enseñar y legitimar la música responden a jerarquías históricas que han privilegiado la escritura, la educación musical formal y ciertos repertorios, mientras otras formas de aprendizaje basadas en la oralidad, la imitación o en aprender *hacer música* a oído, han sido leídas desde la carencia frente al modelo académico, como si les faltara algo o no fueran completas y legítimas en sí mismas. Esta discusión resulta relevante para comprender desde *otras* miradas las formas de aprendizaje propias de la música tradicional llanera.

Arenas (2009) profundiza esta discusión al mostrar cómo la escritura musical se vinculó históricamente con una idea de orden, progreso y civilización, lo que consolidó la

idea de que leer música es mejor que aprenderla desde la escucha y la práctica (pág. 11). Esta lógica produjo modelos pedagógicos centrados en la homogeneización de la técnica, el cuerpo y la conducta musical, los cuales no siempre logran explicar cómo circula el conocimiento en las músicas tradicionales y populares.

En esta investigación, no se asume una postura de rechazo frente al signo o notación musical, se reconoce que “el problema en sí no radica en el aprendizaje del signo musical [occidental-académico], el problema está en deslegitimar todas las músicas que existen por fuera de estos parámetros” (Almonacid González, 2015, pág. 209). Esto es importante para este proyecto porque ayuda a comprender que las formas de escucha propias de la música llanera no pueden leerse desde la carencia, sino desde sus propios modos de construcción del saber musical.

A partir de esta delimitación, la auralidad no remite solamente al acto de escuchar, sino también a los modos en que determinados contextos históricos y sociales definen qué escucha cuenta o es válida, qué formas de atención se valoran y qué saberes son reconocidos como musicales. Esta mirada se retoma de manera delimitada para comprender la dimensión sonora, cultural y pedagógica de la enseñanza musical en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, sin extender el análisis a una caracterización amplia del contexto social o político del municipio.

Desde este punto de vista, las discusiones sobre auralidad orientan la mirada hacia la escucha, la imitación, la corrección, el ensayo colectivo y los criterios compartidos sobre el sonido en la práctica musical llanera.

En este sentido, las reflexiones de Andrés Samper Arbeláez permiten profundizar en cómo dentro de la música de tradición oral/aural, el aprendizaje se configura a partir de la escucha, la imitación, la memoria compartida, la práctica entre pares y la experiencia situada del hacer musical. Este aspecto se desarrolla en el siguiente apartado.

2.2.3 Pedagogías mestizas: encuentro de sistemas

Las *pedagogías mestizas* se entienden como un espacio de articulación entre diferentes formas de construcción del conocimiento musical, particularmente entre aquellas propias de la educación formal y las que emergen de las prácticas culturales y comunitarias

del territorio. Este concepto surge como una forma de indagar las limitaciones de la educación musical institucionalizada, en la que el conocimiento tiende a fragmentarse y organizarse de manera técnica y secuencial, dejando por fuera dimensiones fundamentales como lo corporal, lo comunitario, lo afectivo y aquellos saberes que no siempre pasan por la verbalización o la escritura.

En la tesis doctoral de Andrés Samper Arbeláez, esta discusión aparece a partir de la distinción entre *sistemas abiertos* y *sistemas cerrados*. Como plantea el autor, en algunos contextos “el aprendizaje se da a través de ‘sistemas de transmisión relativamente abiertos’” mientras que en otros casos “el aprendizaje ocurre predominantemente en ‘sistemas de transmisión relativamente cerrados’” (Samper Arbeláez, 2018, pág. 3).¹³

Los sistemas abiertos se desarrollan en contextos como la familia, los amigos, los festivales, los parrandos y otros espacios de aprendizaje auto-dirigido. En ellos predominan prácticas aurales, orales y holísticas, situadas en experiencias socioculturales más amplias que la música misma. Allí, el aprendizaje se sostiene en la escucha, la imitación, la memoria compartida, la práctica colectiva y la *enculturación musical temprana* (Samper Arbeláez, 2018, págs. 3-4, 22-23).

A su vez, los sistemas cerrados corresponden principalmente a escenarios institucionales, como la universidad, la escuela o la clase particular. En estos contextos, el conocimiento tiende a organizarse de manera secuencial y fragmentada, mediante ejercicios graduados, repertorios por niveles, tiempos definidos, espacios delimitados y una centralidad más marcada de la figura docente. Samper muestra que en estos sistemas opera una racionalidad orientada por el aislamiento del conocimiento, la linealidad y la fragmentación (Samper Arbeláez, 2018, págs. 15-16, 23-26).

Lo interesante es que Samper no plantea estos sistemas como mundos separados. Al contrario, muestra que en las trayectorias reales de los músicos ambos se cruzan constantemente. Un mismo estudiante puede aprender en el festival, en la casa, escuchando a otros, y al mismo tiempo pasar por clases formales, ejercicios técnicos y espacios más estructurados. Por eso, más que dos bloques cerrados, estos sistemas permiten pensar un

¹³ Texto original: “learning takes place via relatively ‘open systems of transmission’” y “learning occurs predominantly in relatively ‘closed systems of transmission’”. Traducción propia.

continuo en el que se van mezclando formas distintas de aprender música (Samper Arbeláez, 2018, págs. 20-23). Ahí radica una de las claves de las pedagogías mestizas: no nombran una fórmula, sino una articulación concreta entre modos distintos de organizar la experiencia musical.

Esa idea se desarrolla más en el artículo de *La enseñanza de la música tradicional en Educación Superior: Hacia una pedagogía mestiza en América Latina*, donde Samper Arbeláez (2021) señala que el problema no es solamente incluir músicas tradicionales en la academia, sino atender a las formas de aprender que esas músicas traen consigo. En ese marco propone la imagen de una “pedagogía con sabor”, orientada a reconocer la experiencia musical, las trayectorias individuales de los estudiantes y aquellos aprendizajes que no siempre ingresan en el “radar” del currículo (Samper Arbeláez, 2021, págs. 10, 16).

La entrevista realizada a Samper Arbeláez permite entender cómo se retoma esta categoría en la presente investigación. Allí el autor señala que prefiere hablar de *pedagogías mestizas* en plural porque no se trata de un método único, sino de formas de enseñanza que se configuran según los contextos. Para este trabajo, esta perspectiva funciona como criterio para observar el cruce entre prácticas más estructuradas o *cerradas* (secuencia de repertorios, guía docente, corrección técnica) y prácticas más abiertas (escucha, imitación, aprendizaje entre pares y circulación del saber por fuera de la clase) en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 10:10).

En esa misma entrevista, Samper explica que en los sistemas más controlados opera una lógica que aísla, fragmenta, organiza y secuencia el conocimiento, mientras que en los sistemas abiertos funciona una epistemología más holística y sistémica, en la que la música se aprende haciéndola, con una fuerte presencia de la imitación, el cuerpo y los conocimientos tácitos (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 7:05). De esta manera es posible comprender que lo mestizo se configura en la articulación concreta entre formas distintas de construcción del saber.

La discusión presentada se amplía con los trabajos de Eliécer Arenas Monsalve, quien ha insistido en la necesidad de pensar las músicas populares y tradicionales desde las lógicas propias de sus prácticas. En *Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos*, el autor señala que este

campo plantea dilemas conceptuales, epistemológicos, éticos y políticos, y propone el concepto de músico práctico para pensar una forma de formación musical que toma en cuenta las lógicas, necesidades y características de estas músicas (Arenas Monsalve, 2009, pág. 1). Desde esta mirada, la investigación y la docencia se organizan a partir de las prácticas musicales, de sus contextos y de las trayectorias de quienes participan en ellas.

En ese mismo texto, Arenas desarrolla una comprensión de la música estrechamente ligada a su práctica. La música aparece allí como una actividad situada, inscrita en usos sociales, cuerpos, afectos y formas de vida; una realidad que se hace y se rehace en la experiencia, y cuyo sentido se despliega en contextos concretos. Por eso afirma que la música “nace situada” y que “la música se fundamenta en su práctica”, subrayando que su fuerza no se agota en la representación o en el análisis, sino en su actualización viva dentro de relaciones sociales e históricas (Arenas Monsalve, 2009, págs. 6-7). Esta mirada orienta la lectura hacia situaciones concretas de enseñanza: encuentros, ensayos, escucha compartida, correcciones del maestro y entre estudiantes y formas de participación musical que ocurren alrededor de la práctica.

La línea de reflexión aquí planteada, se profundiza cuando Arenas plantea la necesidad de una *epistemología de la práctica* para pensar las músicas populares y tradicionales, reconociendo la singularidad de los saberes que allí circulan (Arenas Monsalve, 2009, pág. 11).

A esto se suma lo desarrollado en *Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica*, donde sostiene que estas músicas deben ser reconocidas como formas legítimas de conocimiento y acción, ligadas a la oralidad entendida como una epistemología particular, diferente de la lógica escrita en aspectos sustanciales (Arenas Monsalve, 2016, pág. 98).

En ese mismo sentido, advierte que mientras no se altere el marco epistemológico de la enseñanza, estos saberes seguirán siendo reducidos a objeto o materia prima de una lógica hegemónica (Arenas Monsalve, 2016, págs. 99-100). Desde aquí, las pedagogías mestizas pueden comprenderse como una apuesta por construir puentes entre formas distintas de construcción del saber musical, recogiendo la fuerza de la oralidad, la experiencia y la práctica compartida sin subordinarlas a la centralidad de la escritura.

La entrevista realizada a Eliécer Arenas en el marco de esta investigación¹⁴ permite volver estas discusiones más cercanas al problema pedagógico específico. Allí, el autor insiste en que una pedagogía mestiza dialoga en la diferencia, crea puentes entre formas de conocimiento distintas y reconoce tanto la oralidad como el conocimiento práctico como formas legítimas de saber musical (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 9:22).

También afirma que la oralidad no es una carencia que deba corregirse con la partitura y que el conocimiento musical también es práctico (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 9:37). Junto a ello, insiste en que siempre estamos inmersos en un contexto cultural, social, histórico, estético y sonoro en el que todas las músicas tienen un saber, por lo que la jerarquización basada en absolutos no tiene lugar (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 12:55). Estas ideas permiten comprender las pedagogías mestizas como una categoría para pensar saberes prácticos, orales y comunitarios en la enseñanza musical, sin subordinarlos a la centralidad de la partitura/escritura.

Las pedagogías mestizas permiten nombrar una práctica de enseñanza en la que distintos modos de construcción del saber se articulan según las condiciones del contexto, las trayectorias de los estudiantes y las dinámicas culturales del territorio. En la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos, esta articulación se hace visible en la manera en que convergen una organización secuencial del aprendizaje (repertorios, bases rítmicas, correcciones y desarrollo auditivo) y dinámicas propias de los sistemas abiertos, como aprender escuchando, repetir con otros, ayudarse entre pares y sostener el ensamble como una responsabilidad compartida. De este modo, su práctica configura un espacio donde la experiencia colectiva, la escucha compartida y el cuidado del grupo participan en la construcción del saber musical.

2.2.4 Aprendizaje situado: de la escucha al aprendizaje / aprender en la escucha

Si la auralidad mostró que escuchar organiza relaciones y jerarquías, aquí interesa reconocer cómo en esa escucha se aprende, cómo se produce ese aprendizaje. En este sentido, en las prácticas de la música llanera, Andrés Samper Arbeláez (2018) describe una pedagogía

¹⁴ Entrevista realizada a Eliécer Arenas Monsalve el día 30 de marzo de 2026. En YouTube aparece publicada en el canal *Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta* con el título: *El arte de fluir en el aprendizaje: La música como un proceso ligado a la vida*. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=thZGqYefZAE>

en la que el saber circula por el oído, la imitación, la memoria compartida y la colaboración entre pares. En su tesis doctoral, al distinguir entre sistemas abiertos y sistemas cerrados de aprendizaje, muestra que en los primeros predominan formas aurales/orales, holísticas y fuertemente situadas en prácticas culturales más amplias que la música misma (págs. 3-4). No se parte entonces de un programa cerrado, sino de un tejido vivo de referencias sonoras que se ajustan a la situación y a quienes participan; aprender es hacer sonar con otros y encontrar juntos el modo en que “debe sonar”.

En esta investigación me interesa comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera desde una perspectiva que reconozca la importancia del contexto y de las prácticas culturales en la construcción del conocimiento. En este sentido, retomo el enfoque de la enseñanza situada propuesto por Frida Díaz Barriga (2006, pág. XV), quien plantea que “el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza”. La afirmación de Díaz Barriga nos lleva a reconocer el aprendizaje musical como una experiencia que se configura en relación con las prácticas culturales en las que los sujetos participan y no como un proceso aislado del contexto. Este enfoque permite comprender pedagógicamente cómo el aprendizaje musical se configura en relación con prácticas, sujetos y situaciones concretas.

Esta idea dialoga de manera cercana con lo planteado por Eliécer Arenas Monsalve (2009), cuando afirma que la música no es una actividad desanclada, sino una práctica que nace y se despliega en contextos, y que se fundamenta en su práctica (págs. 6-7).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se produce en la práctica misma, lo que significa que “aprender y hacer son acciones inseparables”, y a su vez implica que los procesos educativos adquieren sentido cuando se desarrollan en actividades significativas para quienes participan en ellas. En el caso de la música llanera, esta idea se hace visible en la práctica compartida, en la escucha atenta y en la interacción entre maestros y estudiantes. De esa forma, esta comprensión permite interpretar las prácticas pedagógicas como espacios de construcción colectiva de conocimiento. En este punto, la mirada de Díaz Barriga resulta central porque permite leer la enseñanza musical desde la articulación entre práctica, sentido y participación, y no desde una separación entre explicación y hacer.

Aquí también resulta interesante la noción de *músico práctico* propuesta por Arenas (2009), ya que permite pensar un saber musical que no se agota en la explicitación verbal ni en la escritura, sino que se construye en relación con las necesidades de la práctica y con la realidad en la que esa práctica ocurre (págs. 1, 11).

De manera complementaria, la cognición situada propone comprender el aprendizaje como un proceso de participación en *comunidades de práctica*. Como señala Díaz Barriga (2006, pág. 22), estos enfoques destacan “la participación en comunidades de práctica auténtica, donde se resalta la colaboración, la pertenencia y la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos”. A partir de esta perspectiva, los espacios de enseñanza de la música llanera pueden entenderse como comunidades de práctica en las que los aprendices se integran gradualmente a una tradición musical mediante la participación en actividades musicales compartidas. En este sentido, lo que en la música llanera aparece como aprendizaje entre pares, escucha compartida y participación en espacios musicales, puede leerse en términos de Díaz Barriga, como un proceso situado de incorporación a una *comunidad de práctica*.

En este punto, Samper ayuda a concretar mejor esa idea desde el campo musical. En su entrevista, al hablar de los sistemas abiertos de aprendizaje, menciona la familia, las tertulias, los parrandos, los festivales y otros espacios comunitarios como nodos fundamentales donde se aprende observando, imitando y haciendo música con otros. Incluso dice de forma muy clara que estas músicas “no se aprenden solo en el cubículo tocando, sino haciendo música con otros” (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 5:10). Esta observación permite entender que la comunidad de práctica en este caso es una categoría clara, como una experiencia de participación, pertenencia y circulación del saber en medio de relaciones vivas.

En las clases del maestro Heberth Ávila, estos planos se entrelazan: estudiantes que aprenden de oído, se ayudan entre sí, alternan roles según el instrumento y el momento, y deciden en conjunto cuando “ya suena”. En este sentido, la auralidad (Ochoa Gautier, 2014) permite entender cómo esta escucha compartida se convierte en una forma de orientar el hacer musical hacia un sonido esperado y sostener el aprendizaje en la interacción misma. Allí, las pedagogías mestizas de las que hablan Andrés Samper y Eliécer Arenas, y la

participación en contextos que plantea Díaz Barriga describen un aprendizaje que se despliega en la práctica y en la escucha compartida. En tal caso, la experiencia del maestro Heberth Ávila Bustos deja ver con claridad que el aprendizaje ocurre dentro de una práctica viva en la que participar, escuchar y hacer forman parte del mismo proceso, teniendo en cuenta el contexto.

A esto se suma algo que Samper plantea en la entrevista y que resulta muy dicente para esta investigación: que en contextos como este “la experiencia musical” está en el centro y que lo importante es poder hacer música rápido, no posponerla indefinidamente hasta un supuesto dominio perfecto (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026).

Además, en su artículo, Samper Arbeláez (2021) propone que en este tipo de enfoques la oralidad y la imitación ocupen un lugar central y permanente, no como un recurso secundario, sino como una vía para incorporar conocimientos tanto explícitos como tácitos. También insiste en que los conceptos y la información adquieren sentido cuando están relacionados con la experiencia musical activa de los estudiantes, y no cuando aparecen separados en compartimentos aislados (págs. 11-12). En este trabajo, esta idea se retoma para leer situaciones de clase en las que el repertorio, la explicación del maestro y la práctica entre estudiantes aparecen articulados en el hacer musical.

Como llanera e investigadora, me interesa comprender estas prácticas desde sus propias lógicas, más que traducirlas a un marco externo. En esta línea, la sistematización se entiende como una práctica reflexiva que vuelve sobre el proceso para reconocer los gestos, decisiones y sentidos que lo configuran.

2.3 Sistematización de experiencias pedagógicas

2.3.1 Sentido y comprensión de la sistematización

La sistematización de experiencias se ha consolidado en el campo educativo latinoamericano como una forma de comprender críticamente las prácticas sociales y educativas desde la experiencia misma. En esa perspectiva, se entiende como una vía de reflexión que permite volver sobre lo vivido para reconocer sus sentidos, sus relaciones internas y los aprendizajes que allí se producen. De acuerdo con Óscar Jara Holliday (2018, pág. 61)

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo

Esta definición permite comprender que la *sistematización de experiencias* no se limita a lo que comúnmente se entiende por sistematizar, asociada principalmente a la organización y descripción de informaciones y datos en un ejercicio más cuantitativo (sin desconocer que esto contiene sus propias dificultades y demanda experticias particulares). Más bien, esta perspectiva se sitúa en un plano distinto al cuantitativo, porque además de registrar los hechos, busca comprender cómo se configuró una experiencia y qué sentidos y aprendizajes surgen de esta.

En este sentido, la sistematización implica reconstruir el proceso vivido e interpretarlo para identificar las relaciones, decisiones, tensiones y sentidos que lo atraviesan. No se trata únicamente de narrar hechos ni de organizar información dispersa, se trata más bien, de elaborar una lectura que permita comprender la lógica interna de la experiencia. De ahí que la reconstrucción sea una operación reflexiva que hace posible volver sobre lo vivido para analizarlo. En esta misma línea, Jara señala que:

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus

saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara Holliday, 2018, pág. 61)

En ese sentido, la experiencia deja de ser solo un acontecimiento que se recuerda o se describe y pasa a convertirse en fuente de conocimiento.

Desde otra perspectiva, Alfonso Torres (1999) plantea que la sistematización constituye una modalidad de producción de conocimiento de carácter colectivo sobre las prácticas sociales, sustentada en la interpretación crítica de los sentidos y lógicas que las configuran (pág. 7). En ese sentido, la sistematización busca reconstruir la práctica en su complejidad (pág. 9) y aportar a la teorización de las prácticas educativas y sociales (pág. 10). Su valor radica en abrir un horizonte de comprensión sobre los modos en que una práctica produce saber y organiza experiencia.

Al respecto, esta mirada orienta la reconstrucción de las clases, entrevistas y registros de campo para identificar decisiones pedagógicas, dinámicas de aprendizaje y relaciones con el contexto. Más que asumirlas como hechos aislados, la sistematización ofrece un camino para ordenar la experiencia, reconocer y analizar cómo se enseña y se aprende esta música en este caso específico.

En este marco, la sistematización se asume como una perspectiva interpretativa y crítica que permite comprender la práctica pedagógica desde su propio desarrollo. Se toma como una forma de volver sobre la experiencia para reconocer su lógica, sus sentidos y las relaciones que la constituyen, además, como un recurso técnico para ordenar información. Desde esta mirada, la experiencia aparece como un proceso que puede ser reconstruido, interrogado e interpretado críticamente a partir de lo vivido.

Alfredo Manuel Ghiso (2019, pág. 80) expone que la sistematización de prácticas y experiencias educativas permite recuperar críticamente lo que pasó y lo que les pasó a los sujetos de la experiencia, para comprender sus necesidades, sentidos, fundamentos y aspectos problemáticos, y desde allí producir saber pedagógico. En otras palabras, la sistematización permite reconocer que la práctica no solo se vive: también se piensa, se comprende y produce saber.

2.3.2 Aportes a esta investigación

En esta investigación, la sistematización se toma como una forma de comprender qué está ocurriendo pedagógicamente en la enseñanza de la música llanera. Su aporte principal está en que permite detenerse en el proceso: mirar cómo enseña el maestro, cómo responden los estudiantes, qué formas de aprendizaje se van configurando y qué sentidos adquiere esa práctica en un contexto cultural específico.

Esto resulta importante porque el interés del estudio no solo es registrar qué se hizo en clase, sino en entender cómo se construyó ahí una experiencia formativa. De ese modo, el trabajo del maestro Heberth Ávila puede leerse más allá de la secuencia de ejercicios, repertorios o correcciones, atendiendo también a los modos de relación con los estudiantes, formas de escucha, repetición, práctica colectiva y maneras de aproximarse a la música llanera. Desde ahí, la sistematización orienta el paso del registro a la comprensión, sin quedar en la descripción de los hechos, sino reconociendo la lógica de la experiencia y el saber que se produce en ella.

También aporta porque permite reconocer que la práctica observada no es individual ni aislada. Alfonso Torres Carrillo (1999, pág. 7) entiende la sistematización como una modalidad de producción de conocimiento de carácter colectivo sobre las prácticas sociales, sustentada en la interpretación crítica de los sentidos y lógicas que las configuran. Esa idea ayuda a leer las clases como procesos en los que participan maestro, estudiantes, repertorio, formas de interacción y no leerlas como escenas cerradas.

Así las cosas, la sistematización de experiencias constituye una vía para reconstruir simultáneamente la enseñanza-aprendizaje del maestro y los estudiantes, sin separar la práctica musical de los sentidos culturales que la atraviesan. Su valor está en este caso en ordenar la experiencia observada para analizar cómo se enseña y se aprende música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama.

Hablar de sistematización también implica preguntarse quiénes están dentro de la experiencia y desde dónde se reconstruye. En este caso, no se trata de mirar al maestro y a los estudiantes como si fueran solamente personas observadas, ni dejar toda la interpretación en manos de quien investiga. La experiencia pedagógica ocurre con ellos, entre ellos, y por eso su lugar no puede quedar por fuera del proceso de comprensión.

Óscar Jara (2011) lo explica así: “los hombres y las mujeres protagonistas de la experiencia deben ser los principales protagonistas de la sistematización” (pág. 8). Esta idea resulta importante porque recuerda que lo que pasa en la enseñanza de la música llanera no puede entenderse únicamente desde una mirada externa. La clase se va construyendo en la relación entre el maestro, los estudiantes, el repertorio, la práctica, el territorio y las formas concretas en que cada uno entra en ese proceso.

Eso también obliga a ubicar con cuidado el papel de la investigadora. No se trata de asumir una voz que llega a explicar por completo la experiencia desde afuera, como si ya tuviera su sentido resuelto. Más bien se trata de acompañar su reconstrucción, volver sobre los registros, organizar lo observado y tratar de entender qué se juega allí. El mismo Jara (2011, pág. 8) aclara que puede haber apoyos externos para coordinar la metodología, organizar la información o profundizar la reflexión, pero sin sustituir a quienes vivieron la experiencia.

Por otro lado, este apartado no busca todavía describir a profundidad la población porque eso corresponde al marco metodológico. Lo que se busca aquí es dejar claro algo más básico: que la sistematización parte de sujetos específicos, de relaciones específicas y de una práctica compartida. Y que justamente por eso, entender cómo se enseña y cómo se aprende música llanera exige mirar esa experiencia desde dentro y no solo alrededor de ella.

2.3.3 La sistematización como ruta para comprender la experiencia

Pensar cómo aplicar la sistematización en esta investigación exige cuidarse de dos extremos: volverla una receta fija o dejarla en una idea tan general que no oriente realmente el trabajo. Aquí se asume como una ruta flexible, no como un formato rígido. Lo importante no es cumplir pasos por obligación, sino más bien, contar con una orientación que permita volver sobre la experiencia, reconstruirla y comprenderla críticamente.

En ese sentido, resulta relevante la propuesta de Oscar Jara Holliday (2011, pág. 7), quien organiza la sistematización en cinco momentos: punto de partida, preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada. Esa secuencia sirve aquí como una guía de trabajo, sobre todo porque permite pasar de la experiencia al análisis sin reducir la sistematización a una simple narración de lo ocurrido. En la misma dirección, la *Guía de orientaciones prácticas y metodológicas para la sistematización de experiencias*

significativas retoma a Jara y plantea esas fases como una ruta que puede asumirse de manera completa o adaptarse a las necesidades de cada experiencia (Aparicio Escamilla, 2022, pág. 15).

Llevado a esta investigación, ese recorrido implica partir de la experiencia misma de las clases observadas y de los registros contruidos alrededor de ellas. Luego, delimitar qué se quiere comprender y desde dónde o desde cuál eje se va a leer el proceso. Más adelante, volver sobre lo vivido para reconstruirlo y ordenarlo; y finalmente, entrar en una reflexión de fondo que permita hacerse preguntas sobre las decisiones pedagógicas, las relaciones que se configuran en clase y los aprendizajes que pueden reconocerse allí. En este aspecto, la guía recuerda además que “es indispensable haber participado de alguna manera en la experiencia que se va a sistematizar” (Aparicio Escamilla, 2022, pág. 16). Esto último encaja perfecto con este trabajo porque la sistematización parte aquí de la observación, acompañamiento y registro de una experiencia pedagógica específica.

Ese proceso también es importante por otra razón: evita que la sistematización se quede en una crónica ordenada de lo que pasó. Como dicen Dámari Expósito Unday y Jesús Alberto González Valero (2017): “la simple recuperación histórica, narración o documentación de una experiencia, aunque sean ejercicios necesarios para realizarla, no es propiamente una sistematización de experiencias”. Por eso, en esta investigación aplicar la sistematización de experiencias no significa solo registrar las clases del maestro Heberth Ávila, implica además y especialmente: reconstruirlas e interpretarlas para comprender la lógica pedagógica que las organiza.

En esta perspectiva, la categoría de sistematización de experiencias se entiende como una interpretación crítica de la experiencia, orientada a reconstruir lo vivido y producir conocimiento. Esa mirada se ajusta a los propósitos de esta investigación porque hace posible reconocer las clases del maestro Heberth Ávila Bustos como una experiencia pedagógica compleja, atravesada por formas de aprendizaje, repertorios, prácticas comunitarias y sentidos colectivos propios del territorio. En este contexto, lo más importante es tratar de entender cómo se enseña y cómo se aprende allí.

Una vez delimitada la perspectiva desde la cual se asume la sistematización, el siguiente capítulo se desarrolla cómo esta orienta el diseño metodológico de la investigación:

qué se observa, cómo se organiza la información y de qué manera se construye el análisis de las prácticas pedagógicas del maestro Heberth Ávila Bustos.

Capítulo 3. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, a partir de la cual se realiza una sistematización de experiencias pedagógicas, esto quiere decir que no busca comprobar hipótesis ni intervenir de manera experimental en el proceso educativo. En su lugar, se propone documentar, analizar e interpretar las prácticas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas por el maestro Heberth Ávila Bustos en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, Meta. Esta modalidad de investigación responde al interés por comprender los sentidos pedagógicos y culturales de la enseñanza de la música llanera, así como por reconocer la riqueza de los saberes situados que emergen de la experiencia misma.

El diseño metodológico se centra en la reconstrucción de las prácticas a partir de testimonios, observaciones y materiales recogidos en la Casa de la Cultura. Para llevarlo a cabo se emplean técnicas como observación participante, entrevistas y cuaderno de campo, lo cual permite acceder tanto a las percepciones del maestro como a las experiencias de los estudiantes. Este proyecto se estructura como un ejercicio reflexivo que integra lo pedagógico, lo cultural y lo musical, investigando prácticas que suelen permanecer en el contexto local.

3.1 Diseño metodológico

La fenomenología es una dimensión de la investigación cualitativa que busca comprender los fenómenos tal como se viven por quienes los experimentan. En educación, se enfoca en los significados que docentes y estudiantes atribuyen a su cotidianidad. Una perspectiva pertinente que busca entender la singularidad de la vivencia pedagógica en la Casa de la Cultura, reconociendo que la fuente primaria y primordial del conocimiento es la experiencia viva de los sujetos (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022, pág. 255).

La fenomenología de la educación pretende ahondar en la realidad educativa y poder develar su articulación y la racionalidad intrínsecas. Describirla tal y como se vive, descubrir sus significados, develar qué supone para los agentes que participan en ella: re-comprenderla en su particularidad. (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022, pág. 244)

En esta línea, las palabras de Edmund Husserl son oportunas para fundamentar la mirada porque explica que para iniciar un estudio de este tipo es necesario: “adjudicar el índice de «problemático» al mundo entero, a la naturaleza – tanto física como psíquica – y, en fin, también al propio yo humano [...] La existencia de ellos, su validez quedan en tela de juicio” (Husserl, 1982, pág. 37). De esta manera es posible entender que esta investigación no da por sentadas las definiciones tradicionales académicas sobre lo que “debe” ser una clase de música. Al poner en duda presupuestos previos sobre la enseñanza musical, se abre la posibilidad a comprender la realidad tal como la viven el maestro Heberth Ávila y sus estudiantes.

En la presente investigación, la fenomenología hace posible mirar cómo se vive la enseñanza-aprendizaje de la música llanera, en la práctica del maestro Heberth Ávila. Desde esta mirada, la clase aparece como una experiencia compartida en la que escuchar, interpretar, corregir, repetir y ensayar con otros van configurando y construyendo el aprendizaje, siendo así, el análisis se orienta hacia los sentidos que maestro y estudiantes construyen alrededor de esas experiencias y hacia la relación que allí se teje entre música, memoria y territorio.

En consecuencia, en lugar de “medir” resultados, la fenomenología ayuda a comprender la práctica desde dentro, atendiendo a intenciones, percepciones y sentidos contruidos en clase y en los ensayos (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022, pág. 255). El alcance de este enfoque está en su capacidad para “hacer más comprensibles fenómenos cotidianos que se vuelven urgentes” dentro de la práctica educativa (Aguirre García & Jaramillo Echeverri, 2012, pág. 52). En la enseñanza-aprendizaje de la música llanera, esto permite discernir que el error no es una falla técnica sino todo lo contrario, es un momento natural en el flujo del aprendizaje humano, permitiendo captar dimensiones como el *sabor* en la interpretación o la *auralidad* del ambiente.

Metodológicamente, se alinea con lo que se hace: entrevistas en profundidad, observación participante y cuaderno de campo para registrar momentos, gestos y relatos significativos. Esta alineación busca construir una narrativa que respete la *intersubjetividad*, entendiéndose como la “comprensión de eso que es realmente el mundo en el cual vivimos” para los otros (Castillo-López, Romero Sánchez, & Mínguez Vallejos, 2022, pág. 255). Desde

este punto de vista, las técnicas escogidas buscan promover un proceso donde los participantes se involucren como sujetos y no como objetos de estudio, facilitando así el acceso a sus miradas, relaciones e interpretaciones del mundo.

3.2 Caracterización de la población

En un estudio cualitativo, la caracterización de la población consiste en describir con criterios metodológicos quiénes y en qué escenarios pueden ofrecer la mayor riqueza informativa para comprender lo que se quiere indagar. La selección de los participantes sigue los criterios de representatividad y suficiencia propuestos por Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2013, pág. 135) para asegurar que los hallazgos sean sólidos. Esto quiere decir que se buscan a personas que posean la capacidad de proveer una descripción exhaustiva y comprehensiva del tema de estudio, en este caso, la enseñanza-aprendizaje del maestro Heberth Ávila Bustos. Bajo este prisma, la población se ha organizado en tres grupos que permiten obtener una visión integral del proceso pedagógico:

- 1) El maestro Heberth Ávila Bustos, quien aporta la perspectiva de la experiencia y una amplia trayectoria pedagógica en la música llanera.
- 2) Los estudiantes provenientes del municipio, quiénes tienen entre 10 y 17 años, asisten a las clases en la Casa de la Cultura y son los protagonistas directos del aprendizaje aural/oral e imitación.
- 3) Los actores comunitarios, que en este caso son los familiares de los estudiantes, gestores culturales o institucionales y miembros del público, cuya participación resulta importante para entender cómo la enseñanza musical se entrelaza con el tejido social del municipio.

Al incluir estos diversos actores, el estudio de campo posibilita un muestreo exhaustivo de las fuentes de información, desde los protagonistas en la enseñanza-aprendizaje hasta el entorno social que está por fuera de las clases o del espacio formativo; logrando así la representatividad necesaria para responder con profundidad a la pregunta de investigación.

Población 1: Maestro Heberth Ávila Bustos

Figura 14

Maestro Heberth Ávila Bustos durante un ensayo



Nota. El maestro Heberth Ávila Bustos guía un ensayo de música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 12 de noviembre de 2025

La Población 1 está conformada por el maestro Heberth Ávila Bustos, docente en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama y uno de los actores centrales del proceso pedagógico que busca comprender esta investigación. Su rol como formador, músico y portador de tradición lo ubica en una posición privilegiada para observar de primera mano los elementos que estructuran la enseñanza de la música llanera en contextos comunitarios. A diferencia de espacios estrictamente académicos, su práctica docente se construye en diálogo constante con las dinámicas del territorio, las trayectorias de los estudiantes y los repertorios locales, lo que vuelve indispensable analizar sus decisiones, estrategias y formas de orientar el aprendizaje.

Se pretende indagar su perspectiva sobre la enseñanza de la música llanera, atendiendo a aspectos como la importancia de la oralidad, los modos de escucha que

promueve, la imitación como herramienta central, y la manera en que integra repertorios y saberes heredados del Llano. Así mismo, se expresa un interés por reconocer cómo interpreta su labor pedagógica en relación con la comunidad, el territorio y la identidad llanera, así como comprender las tensiones y transformaciones que percibe en la práctica musical contemporánea. Su participación es fundamental porque encarna la experiencia viva de enseñar en un contexto donde la tradición se resignifica día a día y donde la transmisión oral sigue siendo el eje del aprendizaje. Se presenta la tabla con los elementos del marco teórico que se analizarán a partir de esta población:

Tabla 1

Elementos de análisis para la población 1: maestro Heberth Ávila Bustos

Elementos pedagógicos	Auralidad y regímenes de escucha	Acustemología / saber sonoro en contexto	Pedagogías mestizas / transmisión oral–aural / enseñanza situada
Identificar cuáles son los recursos pedagógicos que utiliza el maestro y cómo organiza la enseñanza: imitación, repetición, diálogo musical, correcciones orales, trabajo por memoria, etc.	Comprender cómo el maestro estructura la escucha en clase: qué modos de oír privilegia, cómo orienta la atención de los estudiantes y cómo maneja el ambiente sonoro abierto, siguiendo la idea de Ochoa y Bieletto.	Analizar cómo el maestro utiliza el entorno sonoro (espacio abierto, ruidos del entorno, prácticas colectivas) como parte del proceso de aprendizaje, en la línea de Feld (acustemología).	Reconocer cómo articula saberes tradicionales y recursos escolares; cómo enseña “haciendo”; cómo su práctica encarna pedagogías mestizas y el aprendizaje situado.
Identificar los procedimientos, decisiones y recursos que utiliza para enseñar repertorio, técnica, ensamble y desarrollo musical. Reconocer cómo estructura la clase, cómo corrige, cómo guía al grupo y cómo promueve la práctica colectiva.	Observar qué formas de escucha promueve: atención al ensamble, silencio, escucha entre pares, conversación sonora, repetición, imitación. Analizar cómo regula los “ruidos” y cómo interpreta lo que significa “sonar y escuchar bien” en música llanera.	Indagar cómo relaciona sonido y territorio: referencias al estilo llanero, imágenes del paisaje, modos de “sonar” propios del Llano. Observar si usa comparaciones, metáforas o descripciones ligadas al entorno para orientar el aprendizaje.	Reconocer cómo combina recursos de tradición oral (imitación, repetición, tocar junto al estudiante) con elementos institucionales. Analizar cómo sitúa el aprendizaje en experiencias locales, parrandos, festivales o vivencias del municipio.

Nota. Elaboración propia a partir del marco teórico y de los criterios de observación definidos para esta población.

Población 2: Estudiantes

Figura 15

Estudiantes de la Casa de la Cultura en ensayo



Nota. Estudiantes durante un ensayo de música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 12 de noviembre de 2025.

Con esta población se pretende reconocer la experiencia de las personas que participan de las clases del profesor Ávila, así como los modos en que se construyen los procesos de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, se busca conocer el proceso pedagógico a profundidad.

La Población 2 está conformada por los estudiantes que participan de manera activa en las clases del maestro Heberth Ávila Bustos, su relevancia radica en que permiten reconocer, desde la experiencia cotidiana del aprendizaje, cómo se desarrollan los procesos pedagógicos vinculados a la música llanera en un contexto comunitario. A diferencia del maestro, cuya mirada organiza y orienta la enseñanza, los estudiantes ofrecen una entrada para observar cómo se aprende, cómo se ensaya, cómo se resuelven las dificultades técnicas y cómo se construye repertorio en interacción con otros.

Con esta población se pretende comprender cómo se construyen los procesos de enseñanza-aprendizaje: qué modos de escucha desarrollan, cómo circula el conocimiento

entre pares, qué roles asumen según sus habilidades (principiantes, intermedios, avanzados) y de qué manera incorporan la oralidad, la imitación y la repetición en su práctica diaria. Asimismo, interesa reconocer las dinámicas propias del grupo (como la colaboración espontánea, el intercambio de saberes y la rotación de instrumentos) que dan forma a un aprendizaje situado y comunitario.

Además, esta población permite observar cómo los estudiantes interpretan el sentido de aprender música llanera dentro de su contexto social y territorial, así como las tensiones, motivaciones y expectativas que acompañan su participación en la Casa de la Cultura. Su perspectiva aporta una comprensión profunda del proceso pedagógico, no solo en términos de resultados, sino en relación con las experiencias, desafíos y maneras de habitar la música en el día a día. Se presenta la tabla con los elementos del marco teórico que se analizarán a partir de esta población:

Tabla 2

Elementos de análisis para la población 2: estudiantes de la Casa de la Cultura

Elementos pedagógicos	Auralidad y regímenes de escucha	Acustemología / saber sonoro en contexto	Pedagogías mestizas / transmisión oral–aural / enseñanza situada
Observar cómo los estudiantes participan en el proceso pedagógico: cómo reproducen repertorios, cómo se ayudan entre pares, cómo memorizan y cómo desarrollan habilidades según su nivel.	Examinar los modos de escucha entre estudiantes: cómo negocian el pulso, cómo se escuchan mutuamente, cómo interactúan con el entorno sonoro y qué dinámicas de escucha colectiva emergen.	Indagar cómo el contexto (la calle, el espacio abierto, el paisaje sonoro del municipio) influye en la manera como los estudiantes comprenden y producen la música.	Analizar cómo aprenden a partir de la experiencia directa: cómo se da el aprendizaje colaborativo, cómo circula el saber entre niveles, y cómo se materializa la transmisión oral/aural en su proceso.
Identificar cómo los estudiantes reciben, interpretan y aplican las orientaciones del maestro; cómo resuelven dificultades técnicas; cómo participan del	Observar las dinámicas de escucha entre ellos: cómo se oyen, se ajustan, se corrigen, se coordinan; cómo escuchan entradas, cierres, acentos y microtiempos.	Reconocer cómo construyen sentido del sonido llanero: qué entienden como “sonar recio”, “sonar llanero”, “marcar fuerte”. Observar cómo el contexto (ensayar	Observar el aprendizaje entre pares: imitación, ayuda mutua, intercambios entre instrumentos, correcciones informales. Analizar cómo relacionan lo

ensamble y cómo se implican en la clase.	Reconocer si aparecen formas de escucha socializadas: hablar mientras se toca, comentar, marcar ritmo con el cuerpo.	afuera, ruido del pueblo, calle) influye en la percepción y en la práctica.	aprendido con sus experiencias cotidianas, fiestas, festivales escolares o prácticas familiares.
--	--	---	--

Nota. Elaboración propia a partir del marco teórico y de los criterios de observación definidos para esta población.

Población 3: Actores comunitarios (familiares, gestores culturales/institucionales y miembro del público/comunidad)

Figura 16

Participación comunitaria en una novena con villancicos llaneros



Nota. Presentación de villancicos llaneros en una novena de la iglesia de San Juan de Arama. Al fondo se observan estudiantes y el maestro Heberth Ávila Bustos; al frente, miembros del público. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 18 de diciembre de 2025.

La Población 3 está conformada por miembros de la comunidad que participan, acompañan o influyen en los procesos musicales de la Casa de la Cultura (familiares, gestores culturales/institucionales, miembro del público/comunidad). Esta selección responde a la necesidad de comprender cómo la enseñanza de la música llanera se articula con la dimensión social, extendiéndose más allá del espacio de clase.

Esta población aporta testimonios únicos y relevantes sobre la función social de la música llanera en San Juan de Arama y sobre su influencia en la construcción de identidad colectiva. A través de sus relatos es posible reconocer cómo se vive, se escucha y se recuerda la música llanera en el territorio, qué valores culturales se le atribuyen y cómo estas representaciones guían la manera en que los jóvenes se relacionan con el aprendizaje musical.

En este contexto, la comunidad configura un puente entre la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos y la vida cotidiana del municipio. Sus miradas permiten situar el proceso de enseñanza en un marco cultural más amplio, donde el proceso musical puede adquirir sentidos sociales, afectivos y territoriales. Por ello, la población de actores comunitarios resulta relevante para comprender la dimensión cultural y acustemológica del aprendizaje musical en el municipio. Se presenta la tabla correspondiente a esta población:

Tabla 3

Elementos de análisis para la población 3: actores comunitarios

Elementos pedagógicos	Auralidad y regímenes de escucha	Acustemología / saber sonoro en contexto	Pedagogías mestizas / transmisión oral–aural / enseñanza situada
Identificar qué papel cumple la comunidad en la práctica musical: participación en parrandos/festivales, repertorios locales, memorias familiares, acompañamiento de procesos juveniles.	Comprender cómo la comunidad configura modos de escuchar propios del Llano: fiestas, encuentros, prácticas colectivas que influyen en lo que estudiantes y maestro consideran “música llanera”.	Indagar cómo las prácticas comunitarias conectan sonido y territorio y cómo esa relación aporta a la formación musical de los estudiantes.	Analizar cómo la comunidad sostiene procesos de tradición oral/aural por fuera de la institución: circulación de repertorios, saberes, experiencias, encuentros musicales informales.
Reconocer cómo la comunidad percibe la enseñanza del maestro, qué considera valioso en el proceso formativo en la formación musical en la Casa de la Cultura.	Indagar qué formas de escucha circulan en parrandos, fiestas y espacios comunitarios.	Identificar cómo describen el sonido del Llano, qué vínculos establecen entre música, paisaje, vida cotidiana y memoria local. Explorar cómo entienden la relación entre música llanera y territorio.	Explorar su memoria sobre cómo se aprendía antes y cómo se aprende hoy. Identificar la continuidad de prácticas comunitarias, familiares que influyen en la formación actual.

Nota. Elaboración propia a partir del marco teórico y de los criterios de observación definidos para esta población.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para entender realmente lo que pasa en las clases de la Casa de la Cultura, esta investigación requiere herramientas que permitan aproximarse a la vida cotidiana de San Juan de Arama. Más allá que acumular datos, se busca comprender los sentidos que el maestro y sus estudiantes le dan a lo que hacen día a día. Por esta razón, para llevar a cabo esto, se emplean distintas técnicas cualitativas que permiten escuchar las voces de los actores, observar sus prácticas y revisar materiales del contexto. En este caso son: observación participante, entrevistas y cuaderno de campo.

3.3.1 Observación participante

La observación participante es el eje central del trabajo de campo de esta investigación, además, en términos metodológicos, “constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto” investigativo (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 124). La observación participante desarrolla la “recolección de información” en el campo por parte de investigadores implicados durante un tiempo suficiente para observar interacciones, ritmos y cotidianidades, combinando una implicación personal con cierto distanciamiento analítico (Galeano Marín, Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada., 2012, pág. 48). En este trabajo, esta técnica permite estar donde las cosas suceden, registrar la enseñanza-aprendizaje tal como se viven y a la vez mantener la intención interpretativa.

Como estrategia, la observación participante supone una relación interactiva con los sujetos: “el observador científico obtiene información [...] a partir de una interacción con [ellos]” (Riba Campos, 2009, pág. 5), de manera que “los significados circulan en los dos sentidos [...] según el patrón genérico de pregunta y respuesta” (Riba Campos, 2009, pág. 7). Esto la hace especial para un enfoque cualitativo con mirada fenomenológica, porque facilita acceder a la experiencia vivida del maestro y de los estudiantes (subjetividades, sentidos, entre otros) sin reducirlos a indicadores externos. En concordancia con esto, la observación participante articula técnicas (observación estructurada, no estructurada, entrevistas, revisión documental) en un método riguroso de construcción de conocimiento en campo (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 124).

En lo que respecta a esta investigación, la observación participante se ajusta porque el objetivo es comprender los modos de enseñanza del maestro Heberth Ávila Bustos en contexto (clases, ensayos, presentaciones) y cómo esas decisiones didácticas se manifiestan en prácticas concretas: imitación, uso (o no) de partitura, oralidad y corporalidad en la ejecución, trabajo de repertorio, roles del ensamble (arpa, cuatro, maracas, bandola, voz) y correcciones “en el hacer”. El procedimiento sigue la pauta de comenzar con una “mirada general y amplia” y una “atención flotante” para luego focalizar en sujetos, situaciones y procesos relevantes (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 127).

Esta técnica permite permanecer lo suficiente como para observar rutinas y episodios únicos, para “penetrar en la experiencia de los otros” y “convertirse en uno más” al tiempo que se “combina la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento” (Galeano Marín, Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada., 2012, pág. 48). La observación se registra de manera consecuente en cuaderno de campo (descripciones condensadas, diálogos, reflexiones) y sus hallazgos se triangulan con entrevistas (maestro, estudiantes, actores comunitarios) y revisión documental (materiales pedagógicos, documentos y libros). De esta forma, el análisis puede intentar reconstruir la práctica desde adentro, sin intervenir ni alterar el curso de la enseñanza, generando interpretaciones sobre cómo se enseña y cómo se aprende la música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama.

El formato de ficha de observación se presenta a continuación. Las fichas de observación diligenciadas durante el trabajo de campo pueden consultarse en el *Anexo C. Fichas de observación*.

Ficha de observación

Investigadora: María Fernanda Hortúa Arboleda

Docente: Heberth Ávila Bustos

Lugar: Casa de la Cultura de San Juan de Arama – Meta

Fecha: _____

Hora: _____

Instrumentos observados: _____

1. Dimensión sonora y de la escucha (Auralidad/Acustemología)

Registro descriptivo:

Fragmento emic (palabras o expresiones textuales):

Interpretación breve:

2. Modos de enseñanza-aprendizaje (Pedagogías mestizas)

Registro descriptivo:

Fragmento emic:

Interpretación:

3. Contexto de enseñanza situada (Frida Díaz Barriga)

Registro descriptivo:

Fragmento emic:

Interpretación:

4. Otros momentos representativos

Descripción del momento:

Por qué es representativo:

Categoría teórica asociada:

☐ Auralidad / ☐ Acustemología / ☐ Pedagogías mestizas / ☐ Enseñanza situada

Resumen:

Ambiente sonoro y de aprendizaje:

Relaciones pedagógicas predominantes:

Aprendizajes o tensiones emergentes:

3.3.2 Entrevistas

Otra de las técnicas para comprender las prácticas pedagógicas de música llanera en la Casa de la Cultura, es la entrevista porque permite un acercamiento profundo a las experiencias de los actores involucrados. Más que solo una recolección de datos, se considera un encuentro dinámico donde el investigador busca comprender la realidad desde la visión del sujeto.

Habitualmente la entrevista es un proceso dialógico entre dos personas, un entrevistado y un entrevistador. Persigue unos objetivos concretos, que se pueden

resumir en el deseo del entrevistador de obtener información del entrevistado, y una estructura que puede reducirse en algunos casos a expresiones mínimas, pero que nunca está del todo ausente. Mediante la entrevista, el investigador persigue acceder a la perspectiva del sujeto estudiado y, así, comprender sus interpretaciones, percepciones y sentimientos, así como su manera de categorizar y de explicar sus actos. (Lázaro Gutiérrez, 2021, pág. 65)

Bajo este prisma, la entrevista se aleja de un cuestionario rígido y se transforma en una conversación con un propósito claro dentro de este marco metodológico al definirse como

Una conversación provocada por el entrevistador, dirigida a un número relevante de sujetos que han sido elegidos en base a un plan de investigación. Tiene una finalidad cognoscitiva y está guiada por el entrevistador sobre la base de un esquema determinado de interrogación. (pág. 66)

Esta herramienta hace posible mantener la atención en las prácticas pedagógicas del maestro Heberth Ávila Bustos y en las vivencias de sus estudiantes, asegurando que el diálogo no pierda su sentido académico ni su naturalidad.

En cuanto a su implementación, considerando los distintos tipos de entrevista que existen: estructuradas, semi-estructuradas y libres, la que más se ajusta a las informaciones que se quieren obtener es la entrevista semi-estructurada, elección que se da por la necesidad de equilibrar el rigor de una estructura rígida y la flexibilidad conversacional, de tal forma que los entrevistados se expresen con libertad ya que en este formato: “hay un conjunto de preguntas y temas a explorar, pero no hay una redacción exacta ni tampoco un orden de exposición” (Lázaro Gutiérrez, 2021, pág. 67).

En este orden de ideas, la investigadora cuenta con una herramienta flexible donde “dispone de un guion que recoge los temas pero el orden y el modo de formular las preguntas se dejan a su libre decisión” (Ibid., pág. 68). El uso de preguntas abiertas y mínimas es importante para evitar interrupciones en el flujo del habla, facilitando así que durante la entrevista emerjan anécdotas, relatos, ejemplos y reflexiones espontáneas que enriquecen la comprensión de la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje investigado.

3.3.2.1 Entrevista semiestructurada individual al maestro Heberth Ávila Bustos

Se realiza esta entrevista con el propósito de reconstruir, desde su voz los criterios que orientan la toma de decisiones y le dan sentido a su propuesta pedagógico-cultural. El propósito es realizar una entrevista de tópico (Lázaro Gutiérrez, 2021, pág. 68) centrada en el cómo/por qué/para qué de su práctica pedagógica. Aprovecho la flexibilidad propia del formato (explicar el significado de una pregunta, pedir aclaraciones o profundizar cuando emergen ideas cruciales (pág. 68)) para obtener relatos, ejemplos de clase y descripciones de rutinas (calentamientos, ejercicios, trabajo por golpes/pasajes, preparación de presentaciones y concursos). Este diseño me permite acceder tanto a procedimientos como a significados, relacionado con el enfoque cualitativo que prioriza las interpretaciones del propio actor (pág. 65).

Protocolo de entrevista individual – Profesor Heberth Ávila Bustos

Categorías que orientan las entrevistas: Acustemología – Pedagogías mestizas – Auralidad

Guía de entrevista semiestructurada al maestro Heberth Ávila Bustos

Tipo de entrevista: Semiestructurada, abierta

Duración aproximada: 45-60 minutos

Registro: Audio (previo consentimiento informado) y notas de campo

Contexto: Proceso de formación en música llanera. San Juan de Arama – Meta

Propósito

Indagar el sentido pedagógico que el maestro atribuye a sus prácticas de enseñanza musical, comprendiendo no solo qué hace y cómo lo hace, sino por qué toma determinadas decisiones pedagógicas en relación con la escucha, la tradición y la formación integral.

Preguntas

Profesor, cuando usted trabaja repertorio sin partitura y los estudiantes se aprenden todo de memoria, ¿qué busca que ocurra en ellos desde la escucha?

Cuando enseña un villancico o un repertorio nuevo mostrándolo primero con el instrumento y luego repiten los estudiantes, ¿qué ha notado que pasa en ellos que no pasaría si se enseñara solo explicando?

En los ensayos he visto que a veces usted mismo duda o se equivoca y escucha a los estudiantes para continuar. ¿Qué cree que aprenden ellos en esos momentos?

Cuando adaptan golpes llaneros a repertorios como los villancicos y aun así siguen sonando llaneros, ¿qué es lo que para usted no puede perderse de ese sonido?

He notado que los estudiantes participan con mucha frecuencia en presentaciones y concursos, y que usted los apoya sin importar el puesto. ¿Qué cree que aprenden ellos en esos espacios, más allá del resultado?

Más allá de la música, ¿qué tipo de personas le gustaría que fueran los estudiantes que pasan por este proceso?

Segunda entrevista al maestro Heberth Ávila Bustos

Además de la primera entrevista semiestructurada, se realiza una segunda entrevista al maestro Heberth Ávila Bustos como una ampliación al proceso de indagación. Esta entrevista busca profundizar en aspectos de su trayectoria musical y pedagógica que permiten situar su experiencia como músico, maestro y portador de saberes de la tradición llanera.

Protocolo de entrevista individual – Profesor Heberth Ávila Bustos

Categorías que orientan las entrevistas: Acustemología – Pedagogías mestizas – Auralidad

Guía de entrevista semiestructurada al maestro Heberth Ávila Bustos

Tipo de entrevista: Semiestructurada

Duración aproximada: 45-60 minutos

Registro: Vídeo (previo consentimiento informado)

Contexto: Proceso de formación en música llanera. San Juan de Arama – Meta

Propósito

Reconocer la trayectoria musical y pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos desde sus primeros acercamientos a la música llanera hasta su práctica actual como docente, con el fin de comprender cómo sus experiencias de formación, sus referentes musicales y pedagógicos, y sus reflexiones sobre la continuidad de la tradición inciden en su manera de enseñar.

Preguntas

Inicios en la música

Propósito: Reconocer las primeras experiencias musicales del maestro y los modos iniciales de aprendizaje que marcaron su relación con la música llanera

¿Cómo fue su primer acercamiento a la música llanera?

¿En su familia había tradición musical?

¿Quién le enseñó a tocar un instrumento por primera vez?

¿Aprendió en una academia, de manera empírica o ambas?

¿Recuerda cómo eran esas primeras clases o aprendizajes?

¿Qué instrumento aprendió primero y por qué?

Sobre su formación

Propósito: Identificar los referentes, maestros, espacios y formas de aprendizaje que influyeron en su manera de comprender la música y la enseñanza.

¿Tuvo maestros que marcaron su forma de entender la música?

¿Qué admira de esos maestros?

¿Hubo algo en su formación que no le gustara?

¿Cómo aprendió teoría, técnica o repertorio?

¿Participó en festivales o encuentros que influyeran en su formación?

De intérprete a maestro

Propósito: Comprender el tránsito entre la práctica instrumental y la práctica docente, así como las decisiones que lo llevaron a asumir un rol docente o formativo.

¿En qué momento empezó a enseñar?

¿Por qué decidió enseñar?

¿Alguien le enseñó a enseñar o aprendió haciéndolo?

¿Recuerda sus primeras clases?

¿Qué dificultades tuvo al dar sus primeras clases?

Actualidad

Propósito: Indagar cómo el maestro interpreta su labor pedagógica actual, qué aspectos conserva o transforma y qué sentido atribuye a enseñar música llanera en San Juan de Arama.

¿Cómo describe su forma de enseñar?

¿Qué es lo más importante que un estudiante debe aprender?

¿Qué significa para usted enseñar música llanera en este territorio?

¿Siente que enseña igual a como le enseñaron?

¿Qué cambió y qué conservó?

Si pudiera describir su forma de enseñar en una palabra, ¿cuál sería y por qué?

¿Cómo imagina la enseñanza de la música llanera en este territorio dentro de 10 o 20 años?

¿Qué cree que debería mantenerse tal como está?

¿Qué cree que debería transformarse?

¿Qué le gustaría que sus estudiantes recordaran de usted como maestro?

¿Qué espera que ellos hagan con lo que han aprendido?

¿Siente que está formando músicos, docentes o algo distinto?

¿Cree que la música llanera en este territorio está en riesgo o fortalecida?

¿Qué factores la fortalecen?

¿Qué factores la debilitan?

A futuro

Propósito: Explorar sus percepciones sobre la continuidad, riesgos, cambios y desafíos de la música llanera y de los procesos formativos con nuevas generaciones.

¿Qué tendría que pasar para que este proceso continúe en el tiempo?

¿Qué aspectos de la música llanera considera que no deberían cambiar?

¿Qué siente que es esencial transmitir intacto a las nuevas generaciones?

¿Hay algo que usted enseña hoy que considera “innegociable”?

¿Ha notado cambios en la manera en que los jóvenes se relacionan con la música llanera?

¿Cree que la forma de enseñarla debe adaptarse a las nuevas generaciones?

¿La música llanera debe evolucionar o mantenerse fiel a sus formas tradicionales?

¿Qué le preocupa del futuro de la música llanera en este territorio?

¿Qué desafíos enfrenta este proceso formativo?

¿Qué tendría que fortalecerse para que este trabajo continúe en el tiempo?

¿Qué cree que garantiza que este proceso continúe más allá de las personas que hoy lo sostienen?

3.3.2.2 Entrevista semiestructurada individual con estudiantes de la Casa de la Cultura

Se implementan entrevistas de tópico, semiestructuradas e individuales para explorar motivaciones, experiencias de práctica y percepción del aprendizaje. La guía enumera temas

mínimos (repertorios, dinámicas de clase, preparación para presentaciones/festivales), pero el orden y la formulación se irán ajustando durante la charla (tal como recomienda la autora) para pedir aclaraciones, invitar a profundizar y mantener el flujo de la conversación (Lázaro Gutiérrez, 2021, pág. 68). Dado que es mejor escuchar varias voces, escoger los estudiantes por criterios como el tiempo que llevan en el proceso de formación musical, distintos instrumentos que interpretan y género (tanto niños y niñas) ayudan a captar diversidad de respuestas, testimonios y experiencias.

Protocolo de entrevista individual - Estudiantes

Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes

Tipo de entrevista: Semiestructurada, abierta y conversacional

Duración aproximada: 25-40 minutos

Registro: Audio (previo consentimiento informado) y notas de campo

Contexto: Proceso de formación en música llanera - San Juan de Arama-Meta

Propósito

Explorar la experiencia vivida de los estudiantes en el proceso de aprendizaje musical, contrastando las intenciones pedagógicas del maestro con las percepciones, estrategias de aprendizaje y significados construidos por los propios estudiantes.

Preguntas

Cuando aprenden una canción sin partitura, ¿qué hace usted para acordarse de la melodía y los golpes?

¿Hay canciones que le cuesten más que otras? ¿Por qué cree que pasa eso?

Cuando el profesor toca primero y ustedes repiten, ¿qué le ayuda más a aprender: escucharlo, mirarlo, repetir muchas veces, ¿o todo junto?

Cuando alguien se equivoca en el ensayo - incluso el profesor-, ¿qué pasa en el grupo? ¿Cómo se sigue tocando después de eso?

Cuando tocan villancicos “a lo llanero”, ¿cómo saben que siguen sonando llaneros?

¿Qué es lo que más le gusta o le cuesta de presentarse en público o ir a festivales?

¿Siente que aprende algo en las presentaciones que no aprende en el ensayo? ¿Qué, por ejemplo?

3.3.2.3 Entrevistas breves a actores comunitarios: familiares de los estudiantes/gestor cultural o institucional (complementarias)

Se llevaron a cabo entrevistas breves a familiares con el propósito de complementar la mirada del maestro y de los estudiantes, recogiendo cómo se vive el aprendizaje en casa y en la comunidad. Desde una perspectiva fenomenológica, estas voces permiten identificar experiencias y jornadas específicas con detalle (rutinas de práctica en el hogar, participación en festivales, preparación de presentaciones, entre otras) y los sentidos que la familia atribuye al proceso formativo (hábitos, motivación, identidad llanera).

Su función es complementaria porque se hacen sin desplazar la atención en la enseñanza-aprendizaje del docente, sin embargo, confirman y diversifican lo observado en clase mediante triangulación de fuentes (entrevistas al maestro y estudiantes, observación participante y cuaderno de campo). En este sentido, la fenomenología que privilegia el acceso a la experiencia vivida y el uso de entrevistas para interpretarla, hace que estas conversaciones puedan aportar testimonios sobre la imagen del aprendizaje fuera del aula y fortalecen la triangulación en el análisis (Castillo-López, 2023; Aguirre, 2012).

Protocolo de entrevista individual - Actores comunitarios (complementarias)

Guía de entrevista semiestructurada a actores comunitarios

Tipo de entrevista: Semiestructurada, abierta

Duración aproximada: 20-35 minutos

Registro: Audio (previo consentimiento informado) y notas de campo

Contexto: Proceso de formación en música llanera. San Juan de Arama – Meta

Propósito

Comprender los significados y percepciones construidos por la comunidad en torno al proceso formativo en música llanera, contrastando las prácticas pedagógicas y las experiencias de los estudiantes con la lectura cultural y social que realizan distintos actores comunitarios desde su experiencia de escucha y participación.

Preguntas

Eje 1: Memoria, escucha y forma de aprender

Madre / padre

Cuando ha visto a su hijo(a) y a los demás jóvenes tocar en presentaciones o ensayos, ¿siente que ellos tocan de memoria? ¿Cómo se da cuenta de eso?

Gestor cultural / institucional

Desde su experiencia acompañando este proceso, ¿considera que los jóvenes tocan principalmente de memoria? ¿Qué elementos se lo hacen notar?

Miembro del público / comunidad

Como persona que los ha escuchado tocar en la iglesia o en eventos del pueblo, ¿usted siente que ellos tocan de memoria? ¿Cómo se nota eso cuando los escucha o los ve tocar?

Eje 2: Presentaciones, festivales y sentido del proceso

Madre / padre o acudiente

Cuando su hijo(a) se presenta en la iglesia, en festivales o en otros eventos, ¿qué cree usted que aprende ahí, más allá de ganar o perder?

Gestor cultural / institucional

Desde su rol, ¿qué aprendizajes observa en los jóvenes cuando participan con frecuencia en presentaciones y festivales, independientemente del resultado?

Miembro del público / comunidad

Como asistente a las presentaciones, ¿qué cree que aprenden los jóvenes al tocar frente a la comunidad, más allá del resultado del evento o concurso?

Eje 3: Práctica viva e identidad llanera

Madre / padre o acudiente

Cuando escucha a los jóvenes tocar música llanera – incluso villancicos con estilo llanero– ¿qué siente usted que se mantiene de la tradición y qué siente que se ha adaptado o cambiado?

Gestor cultural / institucional

Desde su mirada como gestor cultural, ¿qué elementos de la tradición llanera considera que se conservan en este proceso y cuáles se han transformado?

Miembro del público / comunidad

Cuando escucha a los jóvenes tocar música llanera en la iglesia o en eventos del pueblo, ¿qué siente que sigue siendo muy llanero y qué siente que se renueva?

Cierre

¿Hay algo más que usted considere importante sobre este proceso o sobre lo que ha significado para la comunidad?

Todas las entrevistas fueron grabadas para conservar la literalidad de las respuestas y facilitar el análisis de contenido y se anotaron observaciones contextuales (gestos, referencias a práctica corporal, interacción entre pares) que ayudaron a interpretar los hallazgos en relación con el contexto pedagógico-musical.

3.3.2.4 Entrevistas complementarias a expertos

Además de las entrevistas realizadas a los participantes directamente vinculados con la Casa de la Cultura, se realizaron dos entrevistas complementarias a expertos: 1) Andrés Samper Arbeláez y 2) Eliécer Arenas Monsalve. Estas entrevistas no hacen parte de la población principal porque no hacen parte del proceso formativo de la Casa de la Cultura, sin embargo, su inclusión fue relevante en términos metodológicos y conceptuales por su valor para el respaldo, fundamento e interpretación de los hallazgos y profundización de categorías del marco teórico.

3.3.2.4.1 Entrevista semiestructurada individual al maestro Andrés Samper Arbeláez

La entrevista a Andrés Samper Arbeláez fue presencial, semiestructurada y se realizó el 1 de diciembre de 2025, con una duración de 15 minutos y 15 segundos luego de la edición, las preguntas estuvieron orientadas a profundizar aspectos como la auralidad, los sistemas abiertos y cerrados de transmisión, pedagogía mestiza y el aprendizaje en la música llanera.

Protocolo de entrevista individual – Andrés Samper Arbeláez

Guía de entrevista semiestructurada a experto

Tipo de entrevista: Semiestructurada

Duración aproximada: 15:15 minutos

Registro: Vídeo y audio (previo consentimiento informado)

Contexto: Entrevista complementaria presencial realizada en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C., como apoyo conceptual de la investigación.

Propósito

Profundizar en las nociones de auralidad, sistemas abiertos y cerrados de transmisión, pedagogías mestizas y aprendizaje musical en contextos de tradición oral/aural, con el fin de precisar cómo estas categorías pueden orientar la lectura de procesos de enseñanza-aprendizaje de música llanera en contextos no universitarios.

Preguntas

Contexto

Propósito: Reconocer la trayectoria académica y musical del entrevistado, así como su relación con el estudio de la música llanera y los procesos de transmisión musical.

Para iniciar y contextualizar su trabajo, me gustaría que me contara sobre su trayectoria:

¿Cuál es su formación profesional? ¿Cómo fue su camino hacia la maestría y el doctorado?

¿Cómo llega usted a interesarse por la música llanera y el estudio del cuatro?

¿Qué inquietudes personales y académicas lo llevaron a investigar los sistemas abiertos y cerrados de transmisión musical?

Desde su experiencia, ¿Qué hace particular el aprendizaje de la música llanera?

Auralidad

Propósito: Profundizar en la noción de auralidad y en su relación con los procesos de aprendizaje musical, la escucha comunitaria, la familia, el territorio y los espacios no académicos.

En su investigación de doctorado, yo he encontrado el concepto de la auralidad, en el marco de esta investigación a mí me interesa mucho profundizar en ¿Cómo entiende usted la auralidad y cómo se expresa eso en los procesos de aprendizaje de música llanera?

Más allá de aprender un instrumento, ¿Qué otros saberes o formas de relación se construyen

a través de la escucha en comunidad? ¿Se construyen nuevos sistemas de saberes?

En ese sentido, ¿Cómo influye la familia, los festivales o el territorio en la formación musical?

Comparando los distintos espacios de aprendizaje, ¿Qué diferencias encuentra entre aprender en comunidad y en un aula académica?

Pedagogía mestiza

Propósito: Comprender el sentido de la pedagogía mestiza y los criterios que permiten reconocerla en prácticas de enseñanza musical situadas en contextos no universitarios.

Siguiendo con sus aportes, me gustaría preguntarle por su propuesta de pedagogía mestiza ¿Cómo explica este concepto?

Desde esa perspectiva, ¿Qué elementos considera tener en cuenta para reconocer prácticas de pedagogía mestiza en contextos no universitarios? Llevando esto al maestro Heberth ¿Qué aspectos deberían observarse para identificar si su enseñanza dialoga con esta idea de pedagogía mestiza?

Cierre

Para finalizar la entrevista quisiera hacerle una última pregunta, ¿Qué me recomendaría como investigadora que quiere analizar las prácticas pedagógicas de un maestro llanero de hoy día?

3.3.2.4.2 Entrevista semiestructurada individual al maestro Eliécer Arenas Monsalve

La entrevista a Eliécer Arenas Monsalve fue presencial, semiestructurada y se realizó el 30 de marzo de 2026, con una duración de 33 minutos y 35 segundos luego de la edición. Esta entrevista se orientó a profundizar en el alcance del concepto pedagogías mestizas, su relación con las legitimidades sonoras, las jerarquías de la cultura letrada y los riesgos de interpretar las prácticas de enseñanza de música tradicional desde categorías académicas que pueden jerarquizarlas.

Protocolo de entrevista individual – Eliécer Arenas Monsalve

Guía de entrevista semiestructurada a experto

Tipo de entrevista: Semiestructurada

Duración aproximada: 33:35 minutos

Registro: Vídeo y audio (previo consentimiento informado)

Contexto: Entrevista complementaria presencial realizada en Bogotá D.C., como apoyo conceptual de la investigación.

Propósito

Profundizar en el concepto de pedagogías mestizas, su relación con las legitimidades sonoras, las jerarquías de la cultura letrada y los riesgos de interpretar las prácticas de enseñanza de música tradicional desde categorías académicas que pueden subordinarlas o jerarquizarlas.

Contexto

Propósito: Reconocer la trayectoria académica del entrevistado y el lugar desde el cual aborda las músicas populares y tradicionales.

Para iniciar y contextualizar su trabajo, me gustaría que me contara sobre su trayectoria: ¿Cuál es su formación profesional? ¿Cómo fue su camino hacia la maestría y el doctorado?

Pedagogías mestizas

Propósito: Profundizar en el origen, alcance y sentido del concepto de pedagogías mestizas, especialmente en relación con las formas de enseñanza de músicas tradicionales.

En un seminario de música y pedagogía en la Universidad Javeriana usted utilizó la expresión “pedagogías mestizas”.

¿Qué problema pedagógico o cultural estaba intentando nombrar cuando formuló ese término?

¿Por qué hablar de pedagogías mestizas en plural y no en singular?

Cuando usted habla de pedagogías mestizas, ¿se refiere simplemente a una mezcla de repertorios y prácticas, o a una transformación más profunda en las formas de aprender y enseñar música?

En sus reflexiones sobre legitimidades sonoras usted cuestiona las jerarquías que privilegian ciertas músicas o formas de escucha.

¿Cómo dialoga esa crítica con la idea de pedagogías mestizas?

Relación con esta investigación

Propósito: Poner en diálogo las categorías discutidas con el caso de la enseñanza-aprendizaje de música llanera en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama.

He observado un proceso donde el maestro enseña de oído, sin partitura, en un espacio abierto donde varios estudiantes tocan al mismo tiempo, se enseñan entre sí, la escucha es colectiva y el error no se sanciona, más bien circula. ¿Qué tipo de conocimiento cree usted que se produce en un espacio así? ¿Cómo leería usted este tipo de prácticas?

Cierre

Como investigadora que intenta analizar prácticas de enseñanza de música tradicional, ¿qué riesgos ve usted al intentar interpretarlas desde categorías académicas?

¿Cómo evitar que el análisis termine colonizando o jerarquizando esas prácticas?

3.3.3 Cuaderno de campo

El cuaderno de campo es un instrumento que reúne varios tipos de materiales en un mismo lugar. Es donde registro de manera organizada lo que observo, escucho y reflexiono durante el trabajo de campo. En investigación artística y etnográfica suele incluir notas de campo, diario de campo, registros (fotos, audios, documentos) y reflexiones (López-Cano, 2014, pág. 110).

Por otro lado, uno de los principales materiales del cuaderno de campo es el diario de campo. Alberich González y García García (2020) detallan que este último permite desarrollar el trabajo etnográfico, conservar los hechos observados en el campo y evitar que el paso del tiempo borre detalles relevantes de la experiencia (pág. 7). De esta forma, al tener la información recolectada, se puede reflexionar y vincular anotaciones con las categorías del marco teórico y estar atenta a nuevas categorías que emerjan; también, es natural hacer surgir nuevas preguntas, ordenar y clasificar la información para su posterior análisis. Esto quiere decir que integra pensamientos y reflexiones propias surgidas en el campo; por eso las autoras lo llaman un “documento híbrido” porque combina datos y notas personales sin perder su finalidad investigativa (Alberich González, 2020, pág. 6).

Dicho esto, cabe agregar que el cuaderno de campo es más amplio que el diario de campo porque permite: a) anotar en notas de campo lo observado en clases, ensayos y presentaciones, b) registrar en el diario de campo mis interpretaciones, dudas y decisiones al final de cada día, c) listar y describir materiales recolectados (papeles, audios, videos, fotografías) como registros, d) escribir reflexiones que me ayuden a identificar nuevas categorías y a preparar las entrevistas.

Esta herramienta se eligió porque está relacionada con la perspectiva cualitativa y fenomenológica ya que permite documentar la experiencia vivida de docentes, estudiantes y comunidad, conserva el contexto de cada situación y deja constancia fechada y organizada del proceso que luego triangulo con entrevistas y análisis documental (López-Cano, 2014, pág. 110).

A partir de estos referentes, se diseñó un formato propio de registro para organizar cada jornada del trabajo de campo. Este formato retoma los componentes del cuaderno de campo propuestos por López-Cano y San Cristóbal Opazo (2014): notas de campo, diario de

campo, registros y reflexiones y la adapta a las necesidades de esta investigación mediante una ficha inicial con fecha, lugar, participantes, propósito del día y actividad. De esta forma, el cuaderno de campo se emplea como una herramienta para ordenar la experiencia, clasificar por días, conservar información textual y preparar el análisis posterior.

El formato de cuaderno de campo se encuentra a continuación y el cuaderno de campo diligenciado, organizado por fechas, se encuentra disponible en el repositorio digital de anexos de esta investigación, específicamente en el *Anexo B. Cuaderno de Campo*.

Formato de registro de cuaderno de campo

Fecha: día/mes/año

Lugar: _____

Participantes: _____

Propósito del día: _____

Actividad del día: _____

Notas de campo

Frases textuales o expresiones que alcancé a escuchar:

Diario de campo

Registros de campo:

Reflexiones de campo

3.4 Ruta metodológica para la investigación

La ruta metodológica de esta investigación se organiza en siete fases que permiten pasar del acercamiento inicial al campo a la recolección, organización, análisis, escritura, devolución y difusión del proceso investigativo.

Fase 1: Acercamiento a la población y contextualización

En esta primera fase se busca establecer contacto con la población: el docente Heberth Ávila Bustos y los estudiantes de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. El propósito es comprender el contexto en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas y musicales, así como generar confianza mutua entre investigadora y comunidad. Esta fase incluye la revisión bibliográfica preliminar sobre educación musical y música llanera, la observación inicial de clases y ensayos, y entrevistas exploratorias que permiten familiarizarse con el entorno social, cultural y educativo.

Fase 2: Recolección de información

Luego de que se haya realizado el acercamiento y se haya contextualizado el estudio, se procede a la recolección de datos. Esta fase se centra en observar las prácticas pedagógicas del docente Heberth Ávila Bustos y sus interacciones con los estudiantes, con el objetivo de documentar los métodos, enfoques y herramientas que utiliza en la enseñanza de la música tradicional llanera. Este proceso demanda la recolección de materiales como partituras, grabaciones y cualquier recurso pedagógico utilizado.

Fase 3: Análisis y sistematización de la información

En esta etapa, se organiza y categoriza la información recolectada, identificando las técnicas utilizadas en las prácticas pedagógicas del docente Heberth Ávila Bustos, los enfoques teóricos que subyacen a su enseñanza y las respuestas de los estudiantes. Para lograrlo, se desarrolla la transcripción de entrevistas y observaciones, así como el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas en diálogo con los referentes teóricos de la investigación. Además, en esta fase se consideran las entrevistas complementarias a Andrés Samper Arbeláez y Eliécer Arenas Monsalve como insumos teórico-interpretativos de categorías del marco teórico.

Fase 4: Discusión teórica y elaboración de conclusiones

En este punto, se lleva a cabo la discusión teórica de los hallazgos, triangulando la información obtenida a partir de las entrevistas, observaciones, antecedentes investigativos y referentes conceptuales. Este proceso permite contrastar las prácticas pedagógicas observadas con estudios previos sobre música llanera y educación musical.

Fase 5: Redacción y presentación del informe final

En consonancia con lo anterior, en esta etapa se busca darle una estructura a todo lo vivido y analizado. Aquí es donde se redacta el documento de investigación, organizado en capítulos que incluyen introducción, aspectos generales, marco teórico, marco metodológico, análisis de resultados, discusión y conclusiones.

Fase 6: Devolución al municipio

En este momento, se proyecta un cierre de la investigación con la comunidad de San Juan de Arama. Después de cumplir con los requisitos académicos, el propósito es regresar al municipio para realizar una socialización presencial de los resultados. De esta forma, la investigación retorna al territorio como material de consulta y memoria del proceso pedagógico estudiado.

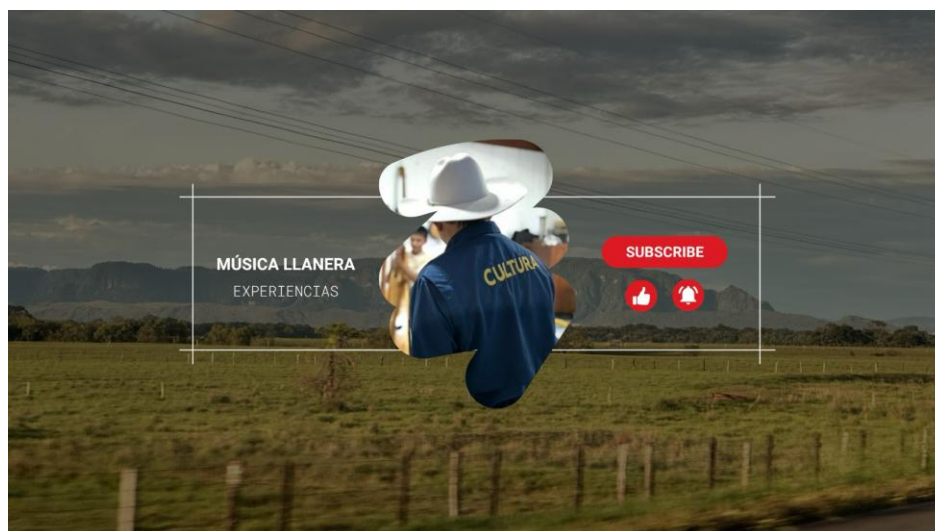
Fase 7: Difusión/Visibilización digital

En respuesta al deseo del maestro Heberth Ávila Bustos de difundir su labor pedagógica y humanista, en esta fase se pone en marcha el canal de YouTube público como repositorio vivo de la investigación. Allí se cargan entrevistas y material audiovisual registrado en las clases y ensayos, con el fin de visibilizar algunos procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera desarrollados en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama.

El canal de YouTube se llama Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta

Figura 17

Canal de YouTube Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta



Nota. El canal fue creado como repositorio audiovisual de esta investigación. Las fotografías utilizadas en el diseño visual del canal fueron tomadas por María Fernanda Hortúa Arboleda durante el trabajo de campo. La imagen contiene hipervínculo al video
Enlace directo: <https://youtube.com/@memoriamusicaldesanjuandearama?si=VBFk2iq-TKb1xO89>

Capítulo 4. Sistematización de la experiencia pedagógica del maestro Heberth Ávila

Bustos

Este capítulo presenta el análisis de las prácticas pedagógicas observadas durante el trabajo de campo realizado en la Casa de la Cultura del municipio de San Juan de Arama (Meta), particularmente en las clases de música llanera orientadas por el maestro Heberth Ávila Bustos. A partir de las observaciones registradas en el diario de campo, los registros audiovisuales y las entrevistas realizadas, se busca comprender cómo se construye el aprendizaje musical dentro de este contexto.

El análisis se desarrolla a partir de escenas del trabajo de campo que permiten situar las dinámicas pedagógicas observadas. Estas escenas se interpretan en diálogo con las perspectivas teóricas abordadas en el marco teórico: la acustemología a partir de los planteamientos de Steven Feld, la auralidad desde Ana María Ochoa Gautier, los regímenes aurales propuestos por Natalia Bieletto-Bueno, las pedagogías mestizas desde Andrés Samper Arbeláez y Eliécer Arenas Monsalve, y el aprendizaje situado planteado por Frida Díaz Barriga.

A través de estas perspectivas se busca comprender cómo la enseñanza de la música llanera se construye colectivamente en la práctica musical y cómo se propicia un proceso de aprendizaje ligado al territorio y a las experiencias compartidas por quienes participan en él.

4.1 Escuchar la enseñanza: aprender tocando juntos

A quién no le guste el llano, que se cante un seis por derecho o que se arranque del pecho el corazón con la mano. (Walteros) – Coplero tradicional

4.1.1 El ensayo como práctica colectiva y situada

En San Juan de Arama las tardes se sienten pesadas por el calor, incluso cuando el sol se pone. Hacia las 4:30 de la tarde el pueblo sigue en movimiento: motos que pasan por la carretera principal, familias caminando con niños, personas que cruzan el parque o se detienen a conversar un momento. En medio de ese movimiento cotidiano, afuera de la Casa de la Cultura, algunos estudiantes comienzan a reunirse con sus instrumentos.

Un martes de octubre, cerca de las 4:40 de la tarde, había siete niños y una niña sentados frente a la Casa de la Cultura. No todos tenían instrumento: entre el grupo había dos cuatros, un arpa y un par de maracas, que en ese momento tocaban 4 estudiantes. Algunos escuchaban música desde un celular e intentaban seguir lo que sonaba con sus instrumentos; otros simplemente miraban o esperaban. El profesor todavía no había llegado, pero el ensayo ya había empezado.

Dos de los niños practicaban el *cuatro* mientras uno improvisaba cantando por encima de lo que tocaban. En un momento uno dijo en voz alta ¡Pajarillo!, como avisando lo que iban a tocar. El arpa empezó a marcar el inicio y poco a poco los demás se fueron uniendo al sonido. Justo entonces llegó un niño corriendo, tomó otro cuatro y trató de sumarse a lo que ya estaban tocando, *buscando el tono a oído*.

Al mismo tiempo, todo seguía pasando alrededor. La vía principal estaba muy transitada y algunas personas caminaban con bebés en brazos, incluso un señor pasó frente a ellos montando a caballo. Sin embargo, nada de esto interrumpía el ensayo. La música continuaba mientras el sonido del pueblo seguía, como si todo hiciera parte del mismo ambiente.

En cierto momento el niño que estaba en el arpa dijo en voz baja, casi como un susurro: “mm... dos”, dando a entender que estaba marcando el final de la pieza. Todos terminaron juntos, excepto uno de los cuatristas que siguió tocando unos segundos más. De inmediato todos empezaron a hablar sobre lo que había pasado. Daniela¹⁵, que tocaba maracas le explicó que cuando escuchara la escala descendente tenía que entender que esa era la señal para terminar. Después de eso cambiaron instrumentos y siguieron tocando.

Cuando el profesor llegó, no detuvo el ensayo. Primero se quedó escuchando un momento y luego empezó a hacer algunas correcciones. Les pidió repetir una parte y preguntó cómo iba el instrumental para el festival que se acercaba. Los estudiantes comenzaron a comentar qué parte del *entreverao*¹⁶ sentían más lenta o más rápida, mostrando que la conversación musical ya había empezado antes de su llegada.

¹⁵ Daniela es estudiante de iniciación en maracas

¹⁶ Por *entreverao* se entiende un mosaico de varios golpes o fragmentos de canciones unidos en una misma obra musical.

Una escena como esta permite ver que la enseñanza de la música llanera no ocurre únicamente alrededor de la explicación del maestro ni dentro de un espacio aislado del entorno. El aprendizaje aparece, más bien, en medio de la práctica: escuchándose, repitiendo, corrigiendo y probando entre todos. La música se va construyendo colectivamente mientras el ensayo avanza.

Desde la perspectiva de la acustemología, propuesta por Steven Feld (1996), el sonido puede entenderse como una forma de conocimiento que surge de la relación entre las personas y su entorno. En este caso, la práctica musical no ocurre en un espacio de silencio controlado; al contrario, se desarrolla en diálogo con el paisaje sonoro del municipio: la carretera, las voces de quienes pasan, el movimiento cotidiano del pueblo.

Figura 18

Estudiantes reunidos afuera de la Casa de la Cultura



Nota. Estudiantes reunidos afuera de la Casa de la Cultura durante una jornada de ensayo. La imagen muestra el uso del espacio exterior como parte de la convivencia cotidiana del proceso musical. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 13 de noviembre de 2025.

Figura 19

Ensayo afuera de la Casa de la Cultura



Nota. La estudiante interpretando cuatro llanero y el estudiante cantando en el exterior de la Casa de la Cultura, en diálogo con el entorno cotidiano del municipio. La imagen permite observar cómo la práctica musical también se extiende a espacios abiertos. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 13 de noviembre de 2025.

Figura 20

Entorno de la Casa de la Cultura



Nota. Vista del entorno de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, ubicada en una de las vías principales del municipio. La imagen hace posible reconocer parte del paisaje sonoro y espacial que acompaña las clases y ensayos, 13 de noviembre de 2025.

4.1.2 Territorio y condiciones del espacio

Ese sonido del pueblo que se mezcla con el ensayo también tiene que ver con el lugar donde ocurre. La Casa de la Cultura está ubicada sobre una de las carreteras principales del municipio. Al frente, cruzando la vía, hay varios talleres de mecánica donde durante el día se escuchan motores, herramientas y radios encendidos. En una de sus diagonales se encuentra una estación de gasolina y detrás está el colegio¹⁷ donde estudia la mayoría de los estudiantes que asisten a las clases del profesor Heberth, quien también enseña música allí.

El salón de música queda en el segundo piso de la Casa de la Cultura. Adentro hay una tarima y varios instrumentos, entre ellos las arpas que permanecen apoyadas contra la pared cuando no se están usando. Algunas de estas arpas tienen cuerdas faltantes o presentan daños producto del uso y del paso del tiempo, por lo que no todas pueden utilizarse durante los ensayos. El edificio mismo presenta algunas limitaciones estructurales: en época de lluvias el primer piso suele llenarse de agua y en diferentes espacios se acumulan heces de palomas que entran por las rejas del lugar. Estas condiciones de infraestructura también son reconocidas por el propio maestro Heberth, quien en la entrevista realizada para esta investigación¹⁸, señala que “se necesitan espacios adecuados para que los muchachos puedan estar como están en otros lugares” (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 27:38).

¹⁷ Institución Educativa San Juan de Arama (I.E.S.A.)

¹⁸ Entrevista realizada a Heberth Ávila Bustos el día 1 de marzo de 2026. En YouTube aparece publicada en el canal *Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta* con el título *Memoria de la música llanera en el Meta: Entrevista al maestro Heberth Ávila*. Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=4KnEbFegUjY&t=898s>

Figura 21

Fachada de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama



Nota. Vista exterior de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 13 de noviembre de 2025.

Figura 22

Primer piso de la Casa de la Cultura



Nota. Vista del primer piso de la Casa de la Cultura, se ve al maestro Heberth Ávila afinando un arpa antes de la clase, este espacio es utilizado para clases y ensayos. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 10 de noviembre de 2025.

Figura 23

Condiciones de infraestructura en la Casa de la Cultura



Nota. Vista del primer piso de la Casa de la Cultura donde se observan condiciones de deterioro y limitaciones de infraestructura del edificio. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 1 de marzo de 2026.

Figura 24

Arpas disponibles en la Casa de la Cultura



Nota. Arpas disponibles en la Casa de la Cultura, ubicadas en el segundo piso en el espacio de clases y ensayos. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 10 de noviembre de 2025.

Figura 25

Salón de música de la Casa de la Cultura



Nota. Salón de música utilizado por el maestro Heberth Ávila Bustos y sus estudiantes en la Casa de la Cultura. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 1 de marzo de 2026.

Sin embargo, muchas veces las clases o los ensayos terminan ocurriendo afuera del edificio. El calor dentro del salón suele ser más intenso que en la calle, por lo que los estudiantes prefieren reunirse en la parte de afuera, donde al menos corre algo de viento. En San Juan de Arama la temperatura suele estar alrededor de los 30 o 31 grados centígrados, incluso en la tarde cuando el sol empieza a caer.

A unas cuadas de allí queda el parque central. Después de las clases o de los ensayos algunos de los estudiantes se reúnen allá para pasar el rato, conversar o jugar. Frecuentemente alguno lleva el cuatro y toca un poco, aunque la mayoría de las veces simplemente se quedan compartiendo. El pueblo, en general, es tranquilo y las actividades suelen terminar temprano; muchos comercios cierran al caer la noche y las calles se van quedando en silencio.

San Juan de Arama también se reconoce fácilmente por el paisaje que lo rodea. Al entrar al municipio aparece la figura del Indio Acostado, una formación montañosa que parece dibujar el perfil de un hombre recostado mirando hacia el cielo. Para muchos habitantes del lugar esta silueta es una referencia constante del territorio, porque señala las estribaciones de la Sierra de la Macarena que acompañan al municipio desde hace varios

siglos. No muy lejos de allí se encuentra el cañón del río Güejar, uno de los lugares naturales más conocidos de la región, al que llegan visitantes de diferentes lugares atraídos por el paisaje y por la fuerza del río que atraviesa el cañón.

Figura 26

Paisaje del Indio Acostado



Nota. Vista del paisaje del Indio Acostado, referente geográfico y simbólico en San Juan de Arama. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 10 de noviembre de 2025.

Figura 27

Mural alusivo al paisaje de San Juan de Arama



Nota. Mural ubicado en una casa de San Juan de Arama. Allí se ve representado el indio acostado, un oso palmero y la cascada “el salto de Santo Domingo”. Fotografía tomada por: María Fernanda Hortúa Arboleda, 17 de diciembre de 2025.

Figura 28

Cañón del río Güejar



Nota. Fotografía del cañón del río Güejar ubicado en San Juan de Arama. Tomado de Semana, fotografía de Esteyman Zota Orjuela /Instituto de Turismo del Meta.

Aunque San Juan de Arama es considerado el municipio más antiguo del departamento del Meta, este dato no es conocido por los demás habitantes de la región. En la vida cotidiana esa herencia cultural de 489 años se mezcla con la dinámica propia de un pueblo del piedemonte llanero, donde en el centro del municipio es común ver personas movilizándose a caballo y no es extraño encontrar algunos de estos animales sueltos pastando cerca de la Casa de la Cultura o en las calles cercanas.

Figura 29

Movilidad a caballo en el centro de San Juan de Arama



Nota. Escena cotidiana de movilidad a caballo en el casco urbano de San Juan de Arama. La escena permite observar prácticas llaneras aún presentes en la vida diaria del municipio. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda, 12 de noviembre de 2025.

La música llanera también hace parte de ese paisaje cultural. Durante el Festival de San Juan de Arama, que se celebra hacia finales de octubre, se realizan concursos de música llanera en distintas categorías y participan músicos de diferentes lugares del departamento. En esos días el sonido del arpa, el cuatro y las maracas se escucha con más fuerza en el municipio, reforzando una práctica musical que ya forma parte de la vida cotidiana de muchos de sus habitantes.

Figura 30

Tráiler de las fiestas de San Juan de Arama



Nota. Miniatura del vídeo *Así son las fiestas de música llanera en Colombia*. Material audiovisual registrado por María Fernanda Hortúa Arboleda durante el trabajo de campo. La imagen contiene hipervínculo al vídeo. Enlace directo: <https://www.youtube.com/watch?v=J0lzHTsahNY>

Al mismo tiempo, como ocurre en muchas zonas del país, el municipio también ha tenido momentos marcados por situaciones de orden público relacionadas con el conflicto armado. En algunas ocasiones se han presentado restricciones o cierres temporales del comercio por órdenes de grupos armados ilegales. Estos episodios hacen parte de la memoria reciente del territorio y conviven con la cotidianidad tranquila que caracteriza al pueblo en la mayor parte del tiempo.

En medio de ese contexto territorial, social y sonoro es donde ocurren las clases de música del maestro Heberth Ávila. Los ensayos continúan marcando parte de la rutina diaria de los estudiantes. La mayoría llega en las tardes después de haber pasado por sus casas a almorzar, y muchas veces permanecen en la Casa de la Cultura hasta entrada la noche cuando se están preparando para alguna presentación.

4.1.3 Aprendizaje entre pares y responsabilidad colectiva

En los ensayos es posible observar que el aprendizaje musical se sostiene en una lógica colectiva en la que los estudiantes participan activamente y dependen unos de otros para que el ensamble funcione. La ausencia de uno de los integrantes no es un detalle menor, sino una situación que afecta el equilibrio del grupo, lo que pone en evidencia que cada rol dentro del ensamble es imprescindible.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado estas dinámicas permiten entender que aprender música no es un proceso aislado, es una práctica que se configura en relación con el contexto social en el que ocurre (Díaz Barriga Arceo, 2006). La participación de la familia, los desplazamientos dentro del municipio y la flexibilidad del ensayo frente a situaciones cotidianas hacen parte del mismo proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, estas prácticas/experiencias pueden comprenderse como formas de participación en donde la relación entre estudiantes, familias y docente constituyen lo que se puede entender como una *comunidad de práctica*, donde el aprendizaje se da a partir de la interacción constante, la pertenencia al grupo y la construcción progresiva de un hacer compartido. En ese sentido, en el proceso de organización de los ensambles el maestro explica que:

Se hace [configuran] como las agrupaciones [profesionales] para que aprendan a trabajar en equipo¹⁹. Entonces, si yo le estoy cambiando a los participantes del equipo, pues no podrá haber un equipo sólido porque no llevan tiempo juntos. Entonces, cuando ya se conforma el equipo, que dice ¡Estos son!, entonces se lleva a donde sea, se lleva el equipo completo [a todas las presentaciones y festivales]. Igual acá los grupos son muy pequeños, son grupos de cuatro muchachos, entonces siempre trabaja así cada agrupación. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026)

¹⁹ En el proceso de organización el maestro relaciona el ensamble musical con la conformación de equipos deportivos, lo que permite reconocer como piensa los vínculos que se configuran.

Es por esto que no resulta casual que los propios estudiantes reconozcan la experiencia colectiva como un eje central en su proceso; cuando Jadier²⁰ compara tocar solo que tocar acompañado, está mostrando una manera *distinta* de aprender música:

Es distinto en todas [tocar solo y en grupo]. Porque [cuando] uno toca solo, uno lo hace a la velocidad que uno quiera y las paradas²¹. Pero cuando uno toca en grupo, tiene que ir acorde con el cuatro, el compañero de las maracas, porque si uno va rápido, el otro va lento, todo se pierde. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 4:49)

Esa perspectiva deja ver que dentro del grupo aprender incluye ajustarse al tiempo de los otros, escucharlos y reconocer las señales que acordaron. En este sentido, Jhoan Felipe²², que fue otro entrevistado reafirma que:

Tocar solo es como raro, porque usted no tiene alguien así, en cambio, [...] uno en grupo, ya en el sistema, [se siente] más [...] más acompañado [...] Para mí me gusta más [tocar] en grupo”. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 2:15)

El aprendizaje musical se vive como una experiencia colectiva, al tener referencias sonoras y apoyos en otros instrumentos, así se puede evidenciar que es una experiencia compartida. De este modo, el ensayo se concibe como un espacio de práctica instrumental y se configura como un lugar donde se construyen vínculos, responsabilidades y formas compartidas de hacer música, en las que los estudiantes desarrollan formas de *aprendizaje colaborativo*²³ que sostienen el proceso incluso en ausencia del maestro.

En línea con lo anterior, en uno de los registros audiovisuales está el profesor Heberth llegando en moto a la Casa de la Cultura, sin embargo, se ve que los estudiantes ya están

²⁰ Jadier Ruíz Urrutia es estudiante de arpa llanera. Entrevista realizada en el marco de esta investigación el día 18 de diciembre de 2025. En YouTube aparece publicada en el canal *Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta* con el título *Arpa, maracas y tradición: La voz de un joven músico en San Juan de Arama*. Enlace: <https://youtu.be/ZDWttAf1gm4?si=ogLEtEEQjQfV-JOT>

²¹ La expresión “paradas”, hace referencia a los cortes musicales.

²² Jhoan Felipe Canónigo Guzmán es estudiante de iniciación en maracas. Entrevista realizada en el marco de esta investigación el día 18 de diciembre de 2025. En YouTube aparece publicada en el canal *Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta* con el título *Aprendiendo Maracas y Tradición: Entrevista con Felipe en San Juan de Arama*. Enlace: <https://youtu.be/aWAT4uyPXIE?si=lj3YYsTDCJ0mEzD4>

²³ Este elemento emerge como parte de los hallazgos del trabajo de campo, en tanto permite interpretar de manera más amplia las dinámicas de enseñanza-aprendizaje observadas, ampliando las categorías inicialmente propuestas en el marco teórico.

ensayando, el vídeo se termina pero luego de eso los estudiantes siguen ensayando y el maestro Heberth no detiene el ensayo, escucha hasta que terminan, lo estudiantes le comparten lo que han estado estudiando y luego, él les da sus apreciaciones. Es una escena corta que hace posible ver algo importante: los estudiantes no esperan pasivamente que el maestro les diga cuando empezar, ellos llegan previamente, se reúnen, se organizan y empiezan a interpretar los instrumentos. Ahí se refleja que el proceso ya tiene un movimiento propio.

Figura 31

Estudiantes ensayando antes de la llegada del maestro Heberth Ávila Bustos



Nota. Captura de pantalla del vídeo V010 – 28/10/2025. El registro audiovisual fue realizado por María Fernanda Hortúa Arboleda durante el trabajo de campo. La imagen contiene hipervínculo al vídeo. Enlace directo:
<https://youtu.be/AQM3x5TNrh4?si=sjdNu9VqPrtbyKye>

En otra escena que quedó grabada en vídeo, fue durante un ensayo de villancicos donde estaban 3 arpas, dos cuatros, un bajo eléctrico y el maestro Heberth. Una de las estudiantes, que es María, empezó a interpretar en el arpa la melodía o la voz que ella hacía en el arpa al mismo tiempo que le cantaba las notas que debía tocar el bajo para que la compañera del bajo, que es Stefany, pudiera guiarse auditivamente con la melodía del arpa y los acordes que debía ir armando en el bajo. Simultáneamente, un estudiante, que es Miguel Ángel, estaba interpretando el cuatro, parece ser que sosteniendo también una referencia para Stefany y reforzando a la vez lo que él mismo debía aprenderse. Poco a poco se fueron uniendo los demás instrumentos hasta que terminaron tocando todos juntos.

Figura 32

Aprendizaje entre pares durante un ensayo de villancicos



Nota. Captura de pantalla del vídeo *Escena aprendizaje entre pares*. El registro audiovisual fue realizado por María Fernanda Hortúa Arboleda durante el trabajo de campo. La imagen contiene hipervínculo al vídeo. Enlace directo: https://youtu.be/-Q1UcbtcibM?si=wX05sGsQ5jj77_qm

En esta escena se puede evidenciar que el profesor no interrumpe el sonido para recentrar o regresar la atención en él en toda la explicación, él deja que la estudiante le enseñe a la otra algo que antes él mismo le había explicado o enseñado a ella. De esta forma, el conocimiento circula en el ensayo, entre todos los participantes, sin que se corte el sonido, sin detener la música y sin que el maestro tenga que recuperar el control de lo que está pasando, él guía el espacio, incentiva el aprendizaje entre pares y no es autoritario.

El aprendizaje colaborativo se entiende como un enfoque pedagógico en el que el conocimiento se construye a través de la interacción entre pares y el trabajo conjunto (Cruz Moreira, y otros, 2024). En este contexto, los estudiantes del profesor Heberth Ávila no solo aprenden de las orientaciones del maestro, sino también de sus compañeros: quienes tienen mayor experiencia enseñan a quienes están empezando, se apoyan mutuamente y sostienen el proceso de manera colectiva. Esta dinámica se evidencia incluso en la continuidad de los ensayos, ya que los estudiantes asisten diariamente a la Casa de la Cultura y practican entre ellos, aun en los momentos en que el profesor no está presente.

El aprendizaje colaborativo se define como un enfoque educativo en el que los estudiantes trabajan juntos hacia un objetivo común, aprovechando la diversidad de habilidades y perspectivas dentro del grupo. Este método se basa en la premisa de que el conocimiento se construye mejor en un entorno social, donde la interacción y la cooperación entre los estudiantes fomentan un aprendizaje más profundo y significativo. (Cruz Moreira, y otros, 2024, pág. 8)

No es casual que los propios estudiantes reconozcan la experiencia colectiva como un eje central en su proceso, al señalar que “se siente distinto cuando están tocando en grupo” o que “nos sentimos como más juntos”, evidenciando que el aprendizaje musical se vive y depende de la relación con los otros, es una experiencia compartida. En este contexto, el ensayo no se concibe únicamente como un espacio de práctica; por el contrario, se configura como un lugar donde se construyen vínculos, responsabilidades y formas compartidas de hacer música, en las que los estudiantes desarrollan formas de aprendizaje colaborativo que sostienen el proceso incluso en ausencia del maestro.

Por ejemplo, otro día eran aproximadamente las 4:30 de la tarde y uno de los estudiantes, Santiago²⁴, quien toca cuatro, todavía no había llegado. María²⁵ comentó que era raro que no estuviera, porque normalmente él llegaba antes de las 4 de la tarde. Ella parecía un poco molesta por su ausencia, mientras los demás esperaban.

El profesor Heberth, sin embargo, propuso esperar un poco más para ver si aparecía. A las cinco de la tarde sugirió que lo llamaran para saber qué había pasado. María respondió que Santiago no tenía celular, por lo que el profesor le dijo que intentara comunicarse con su mamá. Cuando María logró hablar con ella, la madre explicó que estaba trabajando y que no se encontraba en la casa, pero que antes de salir había visto a Santiago acostarse a dormir. En ese momento todos asumieron que probablemente se había quedado dormido.

El profesor entonces le pidió a María que fuera en moto hasta la casa de Santiago para despertarlo y traerlo al ensayo. Minutos después regresaron los dos. Esto reafirma lo que anteriormente se comentó de algunos ensayos: el proceso se sostiene colectivamente, por la

²⁴ Santiago Castaño es estudiante avanzado de cuatro llanero.

²⁵ María Ávila Ortiz es estudiante avanzada en arpa llanera y, además, es hija del profesor Heberth Ávila Bustos.

participación de todos los integrantes del grupo. Cada uno cumple un rol o una función dentro del ensamble y la ausencia de alguno afecta el ensamble, no solamente en lo instrumental, en particular, por el lugar que ocupa en el proceso colectivo. Esta escena permite visibilizar que practican una ética del cuidado del grupo, que la continuidad del grupo depende de responsabilidades compartidas y que se construye en el tiempo.

Santiago llegó con el rostro ligeramente inflamado por el sueño, mientras los demás lo recibían entre risas. El ambiente se mantuvo relajado durante todo momento, en parte por la actitud tranquila del profesor Heberth, quien simplemente retomó el ensayo como si nada hubiera pasado. Esta forma de actuar configura un ambiente de apoyo y confianza en el que los estudiantes pueden aprender sin miedo a equivocarse.

Esa misma tarde el grupo continuó practicando hasta entrada la noche, afinando detalles de la presentación que tenían programada fuera del municipio. Situaciones como esta muestran que los procesos de aprendizaje musical también se desarrollan y se encuentran profundamente entrelazados con la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias. La posibilidad que un compañero vaya a buscar a otro hasta su casa, la comunicación con la madre y la flexibilidad del ensayo frente a estas situaciones permiten visibilizar cómo la práctica musical se organiza dentro de las dinámicas propias de la comunidad en el municipio.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado el conocimiento adquiere sentido cuando se construye en contextos reales de participación social (Díaz Barriga Arceo, 2006). En este caso, el aprendizaje de la música llanera no se limita al momento del ensayo, sino que se articula con las rutinas familiares, los desplazamientos por el municipio y la colaboración entre los propios estudiantes. Aprender a tocar los instrumentos ocurre también en la manera que los estudiantes participan en las dinámicas colectivas que hacen posible el proceso, no solamente en el estudio del repertorio, como generalmente se hace.

4.1.4 Escuchar, ajustar y sostener el ensamble

En otra ocasión, mientras el ensayo avanzaba con otros estudiantes, yo misma estaba intentando aprender uno de los golpes básicos del cuatro llanero. Nos encontrábamos dentro de la Casa de la Cultura, en el primer piso, sentados en el borde de la tarima, justo en la pequeña rampa que permite subir a ella. En ese momento el profesor Heberth estaba a pocos

metros, enseñando a otro grupo de estudiantes algunos villancicos adaptados al estilo llanero. Dos arpas sonaban al mismo tiempo, varios cuatros acompañaban y las maracas marcaban el ritmo mientras el profesor explicaba nuevas partes del repertorio.

En medio de ese ambiente sonoro, Juan David²⁶ se sentó conmigo para ayudarme a practicar el golpe de guacharaca en el cuatro llanero. Llevábamos ya un rato repitiendo el mismo golpe cuando Felipe²⁷, que estaba tocando maracas junto al profesor, simplemente se dio la vuelta y se unió a lo que estábamos haciendo. Felipe no necesitó preguntar en qué parte del golpe estábamos. Escuchó el patrón que Juan David estaba marcando en el cuatro (porque yo todavía tenía problemas en la continuidad del golpe) y encontró auditivamente el momento adecuado para incorporarse con las maracas para ayudarme a mantener la continuidad del golpe.

El efecto fue inmediato. Mientras Juan David marcaba el patrón en el cuatro y Felipe reforzaba el pulso con las maracas, el golpe comenzó a sentirse más estable. No hubo una explicación larga ni una corrección verbal detallada. La ayuda apareció más bien a través del sonido mismo: cada instrumento iba marcando una referencia distinta que permitía reconocer donde debía caer cada movimiento de la mano.

Después de varios minutos repitiendo el mismo patrón, mis manos empezaron a cansarse. Me quejé un poco y dejé de tocar unos segundos para sacudirlas. Los dos se quedaron esperando con tranquilidad a que retomara el instrumento. En medio del ruido del ensayo de las arpas, los otros cuatros y las maracas sonando al mismo tiempo, apenas se alcanzaban a escuchar algunas palabras, pero recuerdo que me dijeron algo parecido que eso también les había pasado cuando estaban empezando y que era cuestión de acostumbrarse practicando todos los días.

Cuando volví a colocar las manos en el instrumento. Felipe volvió a marcar el pulso con las maracas y Juan David siguió acompañando con el cuatro, ambos entraron después de que yo había empezado, mientras que alrededor continuaban sonando los villancicos que el profesor estaba enseñando a los otros estudiantes.

²⁶ Juan David García es estudiante de cuatro llanero.

²⁷ Jhoan Felipe Canónigo Guzmán es estudiante de iniciación en maracas.

Figura 33

Apoyo entre pares durante la práctica del golpe de guacharaca



Nota. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda. La imagen corresponde al mismo día de la escena en la que Juan David y Felipe acompañan la práctica del golpe de guacharaca. El registro audiovisual fue realizado por María Fernanda Hortúa Arboleda durante el trabajo de campo. La imagen contiene hipervínculo al vídeo. Enlace directo: <https://www.youtube.com/watch?v=0Rsfv9u4E0I>

Situaciones como esta muestran que el aprendizaje musical en este contexto no depende únicamente de la explicación directa del maestro. Muchas veces ocurre a través de pequeñas intervenciones entre los propios estudiantes, quienes se suman al proceso de otro compañero simplemente escuchando lo que está ocurriendo y aportando desde su propio instrumento. En esta ocasión, Felipe no necesitó que le pidieran entrar con las maracas, solo le bastó escuchar el golpe que Juan David estaba tocando en el cuatro para reconocer auditivamente el momento para integrarse y ayudar a estabilizar el ritmo.

Desde la perspectiva de la auralidad, encontramos que la escucha no funciona únicamente como un acto individual de percepción, sino como una forma de organización social del sonido. Los estudiantes reconocen auditivamente que está ocurriendo en el ensamble y encuentran la manera de integrarse a él sin necesidad de instrucciones explícitas. De esa manera, la escucha va construyendo acuerdos compartidos sobre cuando entrar, quién

está guiando en ese momento, que patrón rítmico o pulso debe sonar más fuerte y cómo puede ayudar cada instrumento a que el grupo continúe sonando. En este caso, la incorporación espontánea de las maracas permitió reforzar el pulso del golpe de guacharaca, facilitando que el patrón pudiera estabilizarse colectivamente.

Las anteriores miradas y experiencias permiten comprender que la enseñanza-aprendizaje de la música llanera en la Casa de la Cultura se da dentro de una práctica colectiva donde escuchar, esperar, repetir, entrar a tiempo, acompañarse, apoyarse, colaborar y sostener el grupo hacen parte de un sistema y proceso formativo, aquí se entrelazan la experiencia compartida con las dinámicas de las familias y vida diaria del municipio. Permite observar que es una experiencia pedagógica situada, donde la música se aprende en un contexto específico y donde el ensamble va configurando modos de escucha, vínculos y continuidad. Desde este entorno se hace posible continuar con la experiencia del maestro Heberth Ávila Bustos, para comprender desde la mirada de quién construye esta forma especial de entender qué es enseñar música llanera.

4.2 Heberth Ávila Bustos: *Ser maestro*

Figura 34

Heberth Ávila Bustos orienta ensayo de sus estudiantes



Nota. Composición fotográfica de distintos momentos de clase entre el maestro Heberth Ávila Bustos y sus estudiantes en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama. Fotografías tomadas por María Fernanda Hortúa Arboleda, 12 de noviembre de 2025.

4.2.1 Trayectoria formativa y saber pedagógico

Antes de presentar una sistematización de la propuesta de enseñanza-aprendizaje del maestro Heberth Ávila Bustos en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, hace falta realizar una lectura que reconozca su *ser maestro* y nos permita comprender las intencionalidades y propósitos que lo motivan a asumir la labor pedagógica, para esto es importante volver a los lugares donde esa manera de enseñar empezó en su vida. La construcción de su propuesta pedagógica inicia mucho antes de comenzar a dar clases, se fue tejiendo a partir de una historia personal atravesada por la familia, el trabajo, el esfuerzo y una estrecha relación con la música llanera. En ese sentido, para entender su experiencia pedagógica también es necesario entender cómo comenzó él mismo su proceso musical.

Los inicios del *profe Heberth*²⁸ en la música están profundamente ligados a San Martín de los Llanos – Meta²⁹ y a su familia. Él mismo lo cuenta así:

Hace ya bastante ratito, nosotros con mi familia somos oriundos de San Martín. Allá mis hermanos asistían a la Escuela de formación del municipio; tres de mis hermanos, los tres más jóvenes y pues uno practicaba el canto, otro practicaba el cuatro, el otro las maracas y todos el baile. Entonces, en el diálogo con ellos de muchachos, pues llegamos a la conclusión de que faltaba alguien [que] tocara arpa y pues quién hiciera las canciones para hacer un grupo completo. Como no había otro, pues ese pedacito me tocó a mí. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 0:55)

En ese recuerdo aparece algo que después será muy importante para leer su pedagogía: la música no surgió primero como un proyecto individual, sino como una práctica compartida dentro de la casa, entre hermanos, en una familia donde cada uno iba ocupando un lugar. Él no empezó solo, ni empezó desde una estructura formal cerrada, sino desde una necesidad colectiva: hacer completo el grupo, aprender con los otros, asumir un papel dentro de algo que ya se estaba moviendo en familia. Esto resulta relevante porque es aquí donde nace lo que luego se reflejará en su manera de enseñar como el reconocimiento de que cada integrante importa y que el proceso no se sostiene si falta uno. Esa idea de completar el grupo deja ver el rizoma de situaciones como la de Santiago, donde el ensayo no continuó sin él porque el grupo es algo que no se puede improvisar sin afectar el proceso.

Más adelante, cuando recuerda ese mismo momento, el maestro Heberth resume de una forma muy bella cómo entró la música a su vida:

Mi hermano inició como cuatrista. Mi padre le compró un cuatro, entonces ya llegó la música a la casa. Y pues ya viendo eso, comencé a ir a la escuela de formación, pero como yo trabajaba en el campo, entonces iba dos meses y me ausentaba cuatro [meses]. Sí. Iba dos meses y me ausentaba. Entonces, mi proceso fue bastante, bastante largo. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 3:38)

²⁸ Como llaman los estudiantes al maestro Heberth Ávila Bustos.

²⁹ San Martín de los Llanos es uno de los municipios más antiguos del Meta, conocido por ser la cuna de la cultura llanera y por sus tradicionales “cuadrillas de San Martín”.

Esa frase, “ya llegó la música a la casa”, permite reconocer que la música llanera no aparece en su historia como algo separado de la vida cotidiana. Llega con la familia, con el instrumento que le compra el padre a su hermano, con la escuela de formación, con el trabajo en el campo y con un proceso que él mismo reconoce como largo. No fue una formación lineal, continua o fácil; fue un aprendizaje que tuvo que abrirse espacio entre otras obligaciones y otras rutinas.

Su primera aparición pública en el mundo cultural no fue como arpista. Antes de eso hubo escritura, composición y creación. Él cuenta que en 1983, a raíz de un problema de orden público en el pueblo, escribió un poema como forma de protesta. Recuerda que no sabía “ni cantar ni declamar”, pero su hermano lo difundió y lo llevó al escenario. Desde entonces, siente que quedó marcado de alguna manera como *folclorista* de San Martín. Esto resulta importante porque muestra que su vínculo con la música llanera no comenzó solamente desde la ejecución instrumental, sino también desde la composición, desde la palabra y desde una sensibilidad muy conectada con lo que ocurría alrededor.

Después, cuando logró conseguir un arpa y la tuvo en la casa, el proceso siguió siendo difícil. Él lo recuerda así:

Después que me conseguí un arpa y ensayaba en la casa, iba donde el profe que me la afinaba en la escuela de música que quedaba como casi [a] un kilómetro de la casa. Era a pie todo. Todos los días con mi arpa para allá y para acá. Antes que prácticamente aprendiera a tocar, aprendí la afinación del instrumento, a afinarlo y a cambiarle tonalidades. Eso sí, lo último que aprendí fue a tocar. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 4:01)

Este relato permite observar las circunstancias de su proceso de aprendizaje: el trayecto, el peso del arpa, el ir y venir todos los días, el esfuerzo físico, el tiempo invertido, la relación cercana y paciente con el instrumento. También es curioso que antes de aprender a tocar, aprendiera primero a afinar y a cambiar de tonalidades, como si la entrada al arpa se hubiera dado primero por el oído y por el cuidado del sonido antes que por la interpretación misma.

Su formación continuó con distintos maestros y con varias experiencias, pero no en las mismas condiciones que otros estudiantes. Sus inicios formativos como profesor se dieron

con la participación en los talleres en la Orinoquía dirigidos por Carlos Rojas, estructurados en cuatro niveles: rítmico, armónico, melódico e improvisatorio. En este momento era un adulto que trabajaba en el campo y tenía una trayectoria distinta a la de sus compañeros profesores. Por eso su proceso fue más largo.

Ya me fui quedando [en la música] y pues me interesé por aprender y trabajaba bastante, pero yo ya era adulto y ya tenía trabajos de campo y eso, pues mis manos ya no daban igual que las de los muchachos. Entonces me tocaba trabajar al doble para poder acercarme un poco. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 5:57)

Aquí vemos más clara una idea que resalta en este capítulo: su proceso musical fue exigente, largo y marcado por dificultades. No aprendió en las mismas circunstancias de continuidad (por sus responsabilidades de trabajo en el campo), ni tampoco en las mismas condiciones corporales que otros jóvenes que participaban con más agilidad en la interpretación y que iban con más tiempo. Sumado a esto, la dificultad por orden pedagógico porque él mismo sintió en algunos momentos que el nivel de exigencia en esos espacios lo dejaban un poco relegado en contraste a otros compañeros.

No me gustaba que fueran tan estrictos [...] eran más que todo como a la presentación de las tareas que eran prácticas. Entonces, cuando el nivel de uno no está tan alto como el de los otros, entonces se siente uno como relegado. Pero eso me hizo trabajar el doble para poder llegar al punto que necesitaba. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 10:26)

Esto ayuda a comprender por qué, años después, construye una propuesta de enseñanza-aprendizaje más ordenada, progresiva y paciente, pensada para que los estudiantes no vivieran las mismas dificultades que él vivió en su formación: una enseñanza sin orden estructurado, la exigencia sin suficiente acompañamiento, el peso de aprender ya siendo adulto y la sensación de quedarse atrás frente a otros. No se trata solo de una decisión técnica, sino como algo que parece decantar de lo que él mismo vivió durante su formación.

Hay otro punto importante en sus inicios: él mismo reconoce que no era necesariamente el mejor intérprete, pero había desarrollado otro tipo de saber musical. Cuando recuerda las capacitaciones con Carlos “Cuco” Rojas³⁰, comenta:

Yo ya había tomado una clase de piano antes y había aprendido a leer algo [de partitura], precisamente porque me faltaba algo para poder llegar al nivel de los otros muchachos. Entonces, sí, pues pensé que de pronto estudiando música medianamente pues iba a mejorar. Y efectivamente, así cuando llegaron las capacitaciones de Carlos Rojas que yo ya sabía leer, no era muy buen ejecutante, pero sabía leer. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 7:44)

Esta anécdota resulta relevante porque abre una pregunta: ¿De cuántas maneras se puede ser buen músico? En su caso, el saber musical no se redujo a la destreza instrumental inmediata. Él no se presenta como el mejor intérprete de ese momento, pero sí como alguien que había encontrado otra forma de avanzar: la lectura musical³¹, el estudio, la composición, la búsqueda de herramientas que lo ayudaran a llegar al nivel de los demás. Esa experiencia no se quedó allí, porque además produjo un intercambio de saberes con otros músicos que lo marcaron y se verá reflejado en su propuesta pedagógica

Entonces, lo que se dio en esos talleres de formación es que cambiábamos el rol. Los muchachos de los otros profesores no sabían leer, eran como más empíricos que yo. Entonces, yo les enseñaba a ellos a leer y ellos me enseñaban la ejecución [...] y pues eso hizo que fuera interesarme por mejorar. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 8:08)

Este fragmento permite comprender que su formación también estuvo atravesada por la reciprocidad y el intercambio de saberes. No aprendió solo de un maestro, sino intercambiando con otros músicos y compañeros, reconociendo lo que él podía aportar y lo que otros sabían mejor que él. Al mismo tiempo, esta experiencia deja ver una tensión importante entre la lectura musical y el saber musical construido en la práctica sonora: saber leer le permitió ocupar un lugar de reconocimiento dentro de esas capacitaciones pero ese

³⁰ Carlos “Cuco” Roja fue un arpista, compositor y director del grupo musical “Cimarrón”.

³¹ Aunque el maestro Heberth Ávila en su enseñanza-aprendizaje no incentiva la lectura de partitura, no se hace uso de esta.

conocimiento no era suficiente por sí solo, ya que necesitaba aprender de quienes tenían mayor desarrollo instrumental.

A partir de los planteamientos de Bieletto-Bueno (2019) sobre los regímenes aurales, esta escena permite observar que las formas de valorar el saber musical no son neutras: en ese espacio formativo, la lectura de partitura funcionaba como un saber legitimado y le otorgaba al maestro Heberth un lugar de reconocimiento frente a otros músicos; sin embargo, ese conocimiento no era suficiente por sí solo para participar musicalmente. La interpretación, la escucha y la práctica compartida seguían siendo indispensables para aprender y desenvolverse dentro del grupo.

Esta tensión también dialoga con la auralidad propuesta por Ochoa (2014), en tanto muestra que escuchar no se reduce a oír, sino que implica formas de relación, valoración y construcción de conocimiento musical. En este caso, el saber musical se construye entre la lectura, la práctica, la escucha y el intercambio con otros.

Desde esta perspectiva, los propios inicios del maestro Heberth Ávila ya contienen algo de lo que después será central en su propuesta pedagógica: el aprendizaje colaborativo, la circulación del conocimiento musical, que todos los integrantes son importantes y la idea de que nadie lo sabe todo por sí solo.

Con el tiempo, ese trayecto lo llevó a otros lugares como: el departamento del Huila, el municipio de Lejanías, San Martín de los Llanos, Mesetas y finalmente a San Juan de Arama, todos municipios del departamento del Meta. Él lo resume con una frase muy suya:

[El alcalde del municipio] le comentó a mi hermano que necesitaban profesor de arpa y pues él me recomendó y me vine a probar y aquí llevo 31 años probando. 31 años probando como profe [comenta entre risas] (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 5:13).

Esta frase dice mucho. No habla desde la seguridad del maestro mayor, sino desde el maestro que se ha ido haciendo en la práctica, que sigue probando, que ha construido su lugar enseñando y aprendiendo a la vez. No se asume como un profesor completo y acabado que cierra las puertas a toda posibilidad de crecimiento, aprendizajes y formas de enseñar.

Figura 35

Memoria de la Música Llanera en el Meta: Entrevista al maestro Heberth Ávila



Nota. Miniatura del vídeo Memoria de la Música Llanera en el Meta: Entrevista al maestro Heberth Ávila, publicado en el canal Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta. La imagen contiene hipervínculo al vídeo de la entrevista.

Todo esto permite ver que la experiencia pedagógica del maestro Heberth no puede leerse solamente desde lo que ocurre hoy en las clases o en los ensayos de la Casa de la Cultura, porque, como hemos visto, antes de convertirse en maestro en San Juan, hubo una historia que empezó por la familia, por los hermanos, la escuela de formación, el trabajo en el campo, los trayectos con el arpa, por una formación lenta y discontinua, por la lectura musical, por el intercambio de saberes y la necesidad de encontrar una forma más ordenada de aprender y enseñar. En gran medida, su propuesta actual parece nacer precisamente de ahí: de una experiencia propia que no se quedó atrás, sino que se fue transformando hasta consolidarse en una manera o sistema de enseñar.

Este paso de lo personal y familiar a lo pedagógico decanta en una visión que trasciende la instrucción técnica instrumental. Para el maestro Heberth, su fin último en la enseñanza-aprendizaje no es el virtuosismo individual ¡Nada más lejano a eso! Su propósito se basa en una intención humanista y social que abraza todo su *ser* y *hacer* en la Casa de la Cultura. Se trata de asumir la música como un medio para la formación de sus dimensiones subjetivas y fortalecimiento del tejido comunitario. Estos ideales coinciden con la visión de Eliécer Arenas, quien enfatiza en que la enseñanza musical debe ser un acto de cuidado, un

acto de protección del vínculo sensible y primordial que tienen las personas con la música, con el arte.

4.2.2 La música al servicio de la vida

Asegúrate de que lo que haces está en función del cuidado, del amor que la persona tiene por la música. Porque cuidar eso es cuidar una relación que es sagrada. Nosotros no podemos olvidar que la música está al servicio de la vida. Cuando usted pone cualquier cosa por encima de ese principio, me parece que está perdido.
Eliécer Arenas Monsalve (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 30:06)

La idea de situar la música al servicio de la vida no se queda en el maestro Heberth como una frase utópica o poética; en él cobra sentido y se evidencia como una brújula que orienta cada una de sus decisiones en la clase. Para él, proteger ese “vínculo sagrado” implica reconocer que sus estudiantes no son solo instrumentistas, más bien son actores que están construyendo su identidad y espacio en el mundo por medio de la música. De esta manera, la sistematización de su *saber musical* hace posible entender que el aprendizaje técnico es en realidad una excusa para un fin mucho más amplio y profundo: el reconocimiento del ser y la preparación para la convivencia en la sociedad.

Esa intención humanista es la que viabiliza que su propuesta trascienda los límites técnico musicales para convertirse en un proyecto de formación de ciudadanos sensibles, así como él mismo lo explica:

Bueno, principalmente para nosotros que trabajamos apoyados en un programa en el colegio, lo que queremos es mejores personas, independientemente que sea músico o no. Nosotros trabajamos más que buscando músicos, trabajamos buscando gente que pueda vivir en comunidad, que aprenda a trabajar en equipo, que sepa que es valioso igual que los otros en el punto donde estén; y ahí sí, si pues alguno de ellos resultó que quiere ser músico, pues ahí estamos nosotros para [apoyarlo] subirlo. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 26:30)

Esto, como parte de la propuesta pedagógica del maestro Heberth, ayuda a deducir que su eje no reside en el dominio del repertorio ni en el mejoramiento de la técnica para el escenario. Por el contrario, la enseñanza-aprendizaje funciona como un dispositivo, una vía para que los estudiantes aprendan a estar con otros, entendiendo que el proceso es un

compromiso colectivo donde la función de cada uno es vital para el sostenimiento del grupo. De esta manera, la insistencia del maestro Heberth en la estabilidad y continuidad de los grupos trasciende lo sonoro, se trata de una enseñanza sobre la responsabilidad colectiva, la solidaridad, la cooperación y la disciplina, donde el ensamble se convierte en un espacio de construcción de relaciones humanas.

Esta mirada toma una dimensión más profunda que puede reconocerse en la escena de Santiago cuando se quedó dormido y lo fueron a buscar. Al tomar la decisión de que el ensayo no continuaría sin este estudiante que se había quedado dormido, de que nadie lo iba a reemplazar, sino de hacer todo lo contrario: esperarlo, buscarlo y traerlo al ensayo; el maestro Heberth da un mensaje significativo: el grupo se construye en el tiempo y cada integrante cuenta, es indispensable. Además, en lugar de separarlo, excluirlo o sancionarlo, algo común en los *sistemas cerrados* de enseñanza, prevalece una ética del cuidado colectivo que reconoce que el proceso de enseñanza-aprendizaje está entrelazado con las eventualidades de la vida diaria y las dinámicas familiares en el municipio.

El ensayo, la espera, la búsqueda, la llamada a la madre, la ida a buscar al estudiante, la decisión de no continuar sin él y retomar cuando se hizo presente, hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque del aprendizaje situado. No se puede entender como una situación aislada del contexto porque no aparece como algo casual o accidental, sino que hace parte del proceso de formación. Con el maestro Heberth se aprende música al mismo tiempo que se aprende a responder por el grupo, a sostener un compromiso, a tener empatía y a reconocer que el proceso de uno está ligado al de los demás.

4.2.3 Sostener el proceso: segunda familia y comunidad de práctica

La propuesta del maestro Heberth puede leerse como una *comunidad de práctica* en la que el aprendizaje se va construyendo a partir de la participación continua, de la pertenencia al grupo y del hacer compartido. Los estudiantes aprenden del maestro y entre ellos también, se corrigen, se esperan, se acompañan y sostienen el proceso juntos, incluso en momentos donde el profesor no está. La música en este caso se aprende por dentro de la vida colectiva del grupo, lo que ayuda a entender por qué varios estudiantes y hasta el mismo maestro nombran la Casa de la Cultura como una especie de *segunda familia*, refiriéndose al tipo de vínculos que allí se construyen por el tiempo que pasan juntos, por la confianza que

van formando entre ellos y con una manera de apropiarse de ese espacio que ya se sale de los límites de un proceso de formación musical convencional, es decir, se configura en algo más que un espacio de clase.

Los estudiantes llegan al punto que ellos ya no quieren dejar ese espacio. Sí. les gusta, arman como camaradería, como equipos, como galladitas³², que hace que la idea de trabajar en la música pues crezca en ellos y la quieran sostener. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 32:34)

Eso que dice el maestro Heberth es relevante porque permite ver que los estudiantes van “porque quieren estar”, les gusta, lo disfrutan, se reconocen dentro de un grupo y de esta forma poco a poco la música empieza a hacer parte de su vida cotidiana, formando así un vínculo profundo con el proceso. En este sentido, conviene recalcar que aquí los estudiantes no van por obligación, por cumplir exigencias externas o por cumplir con las clases, por el contrario, la motivación y el interés por el proceso formativo deja ver que en varios de ellos se reafirma el asumir el espacio de la Casa de la Cultura como una *segunda familia*. Por ejemplo, uno de los estudiantes que es Jadier, cuando se le preguntó qué quería agregar de lo que le gusta en la escuela de formación, respondió:

Que todos en la academia somos prácticamente como una segunda familia, literal. Todos nos tratamos como hermanos, nos queremos y si necesitamos algo, nos ayudamos, [si se presenta] un problema, todos ayudan. El profesor les colabora a todos. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 5:42)

Aquello de segunda familia permite ver el tipo de relaciones que se han ido construyendo en ese espacio, son relaciones de confianza, de ayuda mutua, de acompañamiento y de cuidado propio y colectivo. En este caso, la música los conecta, los reúne, al mismo tiempo que se va tejiendo una forma de convivencia que termina siendo imprescindible o la base para sostener el proceso.

Esos momentos de cercanía también se hacen visibles en situaciones que no están relacionadas directamente con la práctica musical, por ejemplo, en una ocasión después de una sesión grupal con la psicóloga, el maestro Heberth Ávila nos invitó a tomar gaseosa,

³² *Galladitas* o *galladas* refiere a un grupo de amigos.

incluyéndome a mí. Esto podría parecer ajeno a la enseñanza-aprendizaje musical, sin embargo no es así, porque en realidad ayuda a entender mejor el tipo de relación que se construye en la Casa de la Cultura. Aquí también se comparten espacios cotidianos que fortalecen los vínculos, la confianza y el sentido de grupo.

Figura 36

Momento compartido entre el maestro, los estudiantes y la investigadora



Nota. Momento compartido entre el maestro Heberth Ávila Bustos, sus estudiantes y la investigadora después de una sesión con la psicóloga. La imagen muestra el ambiente de cercanía y convivencia que varios de ellos llaman segunda familia. De izquierda a derecha: María Fernanda Hortúa Arboleda, Camilo Cuervo Jiménez, Miguel Ángel Otero Vargas, el maestro Heberth Ávila Bustos, Jadier Ruíz, Stefany Barreto Ramírez, María Ávila Ortiz y Samuel López. Fotografía tomada por María Fernanda Hortúa Arboleda el 16 de diciembre de 2025.

Llega el punto en que este sentido de pertenencia se expande más allá de las clases y del espacio físico de la Casa de la Cultura, como el propio maestro Heberth cuenta:

Y pues finalmente ellos después se convierten [refiriéndose a las transformaciones de los estudiantes en su *ser*], como [que] arman sus grupitos y usted a veces los ve por la calle tocando cuatro por ahí o con las maracas en la mano dándole. Bueno, eso

antes no existía. Cuando nosotros llegamos acá no nos querían. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 25:13)

La práctica musical se sale de los límites de una clase. Esto es muy notable/destacable porque ya aparece en la calle, en la vida cotidiana del pueblo, en los grupitos que los mismos estudiantes van formando por fuera del ensayo; ya aprender música es habitar la práctica en la vida diaria y se aleja de la concepción de que aprender música es solamente ir a una clase. Por eso, la propuesta pedagógica del maestro Heberth puede interpretarse como una comunidad de práctica, ya que el aprendizaje se va construyendo colectivamente, por medio de la pertenencia al grupo, participación continua y el hacer compartido.

Hay otra voz que reafirma estos hechos y es el coordinador del colegio: Juan Carlos Sosa, quien dice que los estudiantes del maestro Heberth “son demasiado juiciosos, como le digo, él es el que los tiene que sacar de ahí, porque si no ahí les daría la medianoche fácilmente, no se van para la casa” (2026, 4:38). Esta frase refuerza la idea de que la Casa de la Cultura se ha convertido en un lugar donde los estudiantes quieren estar, donde la música se aprende dentro de un proceso colectivo que ellos mismos ayudan a sostener junto al maestro.

Sin embargo, cuando el maestro no está presente la organización del aprendizaje no desaparece porque incluso en los momentos en los que los estudiantes ensayan por su cuenta, sigue estando presente la propuesta pedagógica del profesor, ya que ha sido él mismo el que ha propiciado esos espacios y dinámicas, porque por ejemplo, él es el que permite que abran la Casa de la Cultura para que ellos puedan ensayar y estudiar ahí, aunque él no esté presente. En varias ocasiones observé que después de las clases, él les sugería o los motivaba a reunirse los otros días, aconsejándoles que revisaran sus horarios y organizaran entre ellos cuándo podían encontrarse para ensayar.

Esto tiene mayor fuerza al tenerse en cuenta que el maestro solamente da dos días a la semana clase (a veces va más días a la semana) pero los estudiantes sí van todos los días, inclusive, algunos sábados y domingos. El mismo maestro Heberth explica que parte del cambio en su enseñanza estuvo influenciado por la realidad del contexto escolar y por la necesidad de que los estudiantes pudieran sostener el proceso más allá del tiempo exacto de la clase. Esto lo explica en la entrevista:

Se cambió [la enseñanza] para que los niños del colegio, que son los que vienen acá principalmente, con dos clases que reciben a la semana puedan aprender. Sí, porque la música es de mucho ejercicio. Y si yo doy solamente dos clases a la semana, me va a quedar muy complicado y pues con una metodología de las anteriores pues peor, con este sistema es muy sencillo porque es fácil de recordarlo y pues se trabaja en equipo. Ahí digamos un niño antiguo que lo toca bien, ese niño sirve de monitor para los otros hasta que lo hacen bien. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 21:36)

La decisión del maestro también es reconocida por el coordinador del colegio, quien expresa: “como ya ellos son muy hábiles, algunos más avanzados que otros, entonces ellos mismos son como los asesores, los compañeros que son capaces de asumir el liderazgo de enseñarle al otro” (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 2:22).

Aquí, esto hace posible entender que el aprendizaje colaborativo emerge como una dinámica que se ha ido consolidando dentro del mismo proceso, donde los estudiantes más antiguos o más avanzados van asumiendo pequeñas responsabilidades con quiénes están empezando, lo que propicia que el saber musical circule entre pares y no solo desde el maestro hacia los estudiantes, reflejando hasta qué punto la propuesta del maestro Heberth ha sido apropiada por el grupo y puede seguir replicándose entre ellos.

El hacer pedagógico del maestro Heberth Ávila también puede reconocerse en una de las clases en que estuvo enseñando los villancicos adaptados a la música llanera; en esta ocasión fue toda una jornada que empezó con los estudiantes llegando poco a poco, cuando llegó el maestro primero afinó las arpas, escuchó lo que los estudiantes habían preparado días anteriores (lo que habían sacado a oído o que otros compañeros les había enseñado), les enseñó nuevas melodías, después acomodó los acompañamientos e iba guiando a diferentes estudiantes según lo que cada uno iba necesitando. De este modo, se refleja que la clase parte de un proceso que ya está ocurriendo y que el maestro orienta, no emerge desde un vacío que el maestro va a llenar.

Como suele pasar, ese día en la Casa de la Cultura sonaban varios instrumentos al mismo tiempo, la voz del maestro no sobresalía mucho por el volumen de los mismos, sin embargo él nunca alzó la voz, solo se movía entre los estudiantes, a veces estaba de pie, a

veces sentado y así escuchaba a sus estudiantes, les mostraba una melodía o acompañamiento sin interrumpir a todos para enseñarles lo mismo. Él trabajó con distintos estudiantes por momentos, mientras que a algunos les enseñaba una parte nueva, a otras les repetía algo que ya venían trabajando. Hacia el final del día, todo ese trabajo fue decantando en el ensayo del ensamble completo, duplicando el arpa, algunos cuatros, un bajo eléctrico y maracas.

En muchas ocasiones el maestro tocaba primero y les pedía que escucharan y repitieran, les mostraba como sonaba, en otros momentos, él tarareaba o cantaba encima de la melodía para que entendieran como iban las notas del instrumento con la voz en el villancico. Para corregir, cuando veía necesario, llamaba a un estudiante de un instrumento distinto para que acompañara al que en ese momento estaba aprendiendo una melodía o acompañamiento nuevo, de modo que el aprendizaje quedara sostenido o se guiara por el sonido grupal.

En la voz de María Ávila también se evidencia esta forma de enseñar, ella recuerda cómo aprendió una de las primeras canciones que el maestro Heberth Ávila le mostró:

La primera canción que él solo me, o sea, él solo nos mostró y esa fue como un pasaje, se llamaba olas del río Atamaica, como que él solo la tocaba y yo pues empecé a mirar, a escuchar, la empecé a practicar y así me la aprendí (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 2:26)

En este recuerdo, se deduce que la enseñanza empieza con el sonido mismo, con la escucha, con estar atenta y con la repetición dentro de la práctica. Llama la atención que en la jornada de los villancicos, pasó lo mismo que relató María con su primera canción y que al día de hoy lo recuerda tan claro. El día en la Casa de la Cultura, en medio de tantas sonoridades, el maestro no controló desde ningún punto, ni exigió silencio autoritario, lo que hizo fue acompañar y organizar lo que ya sucedía.

En escenas así se alcanza a vislumbrar el hacer pedagógico del maestro Heberth, donde su enseñanza-aprendizaje parte de guiar el proceso mientras los estudiantes tocan, escuchan, repiten y se van organizando dentro del ensamble. La escucha ocupa aquí un eje central porque además de que permite aprender una melodía o acompañamiento, organiza la forma en que circula la enseñanza. El maestro escucha lo que los estudiantes ya traen, ellos

lo escuchan cuando corrige y entre todos van construyendo un aprendizaje que ocurre dentro de la práctica sonora.

Desde la perspectiva de auralidad propuesta por Ochoa Gautier (2014), esta escena permite comprender que la escucha no funciona únicamente como una capacidad auditiva individual, pues también opera como una práctica relacional. En el ensayo se ponen en vínculo el maestro, los estudiantes, los instrumentos, las melodías que ya habían preparado y las formas de conocimiento musical que circulan entre ellos. Por eso, la pregunta no es solo qué oyen los estudiantes, sino en cómo, a partir de lo que suena, se organizan las relaciones pedagógicas dentro del grupo: el maestro escucha lo que el conjunto ya trae, interviene desde ahí, se reconoce qué estudiantes pueden funcionar como referentes para otros y también se identifica quiénes requieren mayor acompañamiento en determinados momentos del proceso.

A su vez, desde Bieletto-Bueno (2019), puede reconocerse un régimen aural situado en esta práctica pedagógica, en tanto no se privilegia una escucha silenciosa, individualizada y separada del hacer musical. Lo que aparece es una escucha compartida, corporal y práctica, mediante la cual los estudiantes aprenden a ubicarse dentro del grupo, a acompañar, a repetir, a corregir y a participar musicalmente. En este sentido, la enseñanza no circula únicamente por la explicación verbal del maestro; también se construye por medio de la imitación, la repetición, el acompañamiento entre estudiantes y la participación colectiva dentro del ensayo. Además, esto dialoga con las pedagogías mestizas, porque el aprendizaje se estructura en el cruce entre la orientación del maestro, el uso del metrónomo, el saber que los estudiantes ya traen y las formas de aprendizaje que se producen mientras hacen música juntos.

Este apartado ayudó a comprender desde su *ser* maestro a Heberth Ávila Bustos, desde sus propósitos formativos, vínculos que construye y las condiciones que genera y propicia para sostener el proceso, ahora es posible pasar a una descripción de su propuesta pedagógica desde otra mirada: la organización musical y metodológica de su enseñanza-aprendizaje, el sistema secuencial, el desarrollo auditivo, el uso del metrónomo, el repertorio y otros componentes que estructuran su práctica pedagógica en la Casa de la Cultura.

Figura 37

Dimensiones del Ser maestro en Heberth Ávila Bustos



Nota. Elaboración propia a partir del análisis del trabajo de campo. La figura sintetiza las dimensiones identificadas en torno al *ser* maestro de Heberth Ávila Bustos: su trayectoria, su hacer pedagógico, su saber musical y las formas en que sostiene el proceso formativo.

4.3 Propuesta pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos

Me puse a revisar mis archivos, lo que había aprendido y pues decidí hacer como una canción para que fuera la número uno y donde los niños no sufrieran tanto como yo cuando estaba empezando a aprender. Se creó una canción que se llama El Gaván 1, que contiene las bases rítmicas del joropo, cuatro de las bases rítmicas. Heberth Ávila Bustos (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 14:54)

La cita anterior hace parte de una respuesta que dio el maestro Heberth Ávila Bustos en la entrevista realizada en el marco de esta investigación, y permite comprender el origen de su propuesta pedagógica, sus intenciones y motivación; su manera de enseñar nace de la intención o la reflexión de pensar ¿Cómo hacer más fácil/accesible/realizable el aprendizaje para quiénes inician en la música llanera? Para responder a esto, se detuvo en la revisión de sus apuntes de las capacitaciones a las cuales asistió por varios años interesado en mejorar su manera de enseñar. Repasó lo que había aprendido y las dificultades que él mismo tuvo cuando se estaba formando, lo que lo llevó a reorganizar la enseñanza desde una lógica más segmentada, sumatoria, secuencial y sobre todo, más pensada para las condiciones reales de sus estudiantes.

Eso se da porque él reconoce que la enseñanza era *desordenada*. Por ejemplo, si un estudiante quería aprender una canción, se la enseñaba pero sin una secuencia, sin pensar claramente qué debía aprender primero y qué después; sin tener en cuenta la enseñanza en el contexto. El mismo maestro deja ver que esta forma de enseñar era algo común entre los profesores de ese momento, por eso, el cambio en la forma de enseñar. Este sí fue profundo y relevante porque lo instó a empezar a organizar su práctica pedagógica teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, configurando un sistema más progresivo y pensado para los niños, jóvenes y cualquier persona que tuviera al frente.

En esa adecuación fue un punto de inflexión la formación que recibió por parte del maestro Carlos “Cuco” Rojas. Heberth recuerda:

Él (Carlos Rojas) decía que tenemos que ser ordenados para enseñar, que teníamos que tener como una metodología, que enseñar no era saber y yo me siento a aprender

y el muchacho no, que había que tener como una pedagogía para que la enseñanza llegara pura. Entonces, trabajamos bastante en ese estudio y, para finalizar los talleres de formación nos pidieron como una especie de tesis, teníamos que presentar algo que nosotros quisiéramos hacer con la formación. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 13:45)

Esto permite entender que la propuesta pedagógica del maestro Heberth nació de un proceso de formación donde él mismo empezó a pensar la enseñanza como algo que necesitaba orden, claridad y una intención pedagógica más consciente.

4.3.1 Sistema de cinco canciones y desarrollo auditivo

A partir de esa preocupación por ordenar el aprendizaje y evitar que los niños sufrieran tanto al iniciar, el maestro Heberth empezó a crear un sistema de iniciación musical en cinco canciones: 1) El Gaván 1, 2) La despistada, 3) El Gavilán, 4) El Remanso y 5) El Gaván 2; él mismo explica el porqué de esa secuencia:

Luego hicimos otra canción que contenía esas bases rítmicas más otra parte nueva, hasta que logramos llegar a la quinta canción donde ya el niño o la persona que estaba aprendiendo debería tener el conocimiento completo o para defenderse solo o para trabajar con cualquier maestro sin ningún inconveniente. ¿Qué buscaba esto principalmente? El desarrollo auditivo. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 15:15)

La cita permite vislumbrar que la propuesta se organizó como una suma de canciones con un recorrido progresivo donde cada una de estas preparaba el paso hacia la siguiente y donde el objetivo era que el estudiante pudiera desenvolverse con mayor autonomía.

En *El Gaván 1* el trabajo se centró en las bases rítmicas del joropo y en el reconocimiento del acento métrico, según la explicación del maestro Heberth: esta canción incluye una frase en compás de $\frac{3}{4}$, es decir, blanca con puntillo; una segunda frase con negra con puntillo: dos por compás; una tercera frase con corcheas en la misma métrica de $\frac{3}{4}$ y una cuarta frase en el mismo compás de $\frac{3}{4}$, con negras. En *La Despistada* ya se empieza a reconocer con mayor claridad dónde queda la mitad del compás, que aquí se divide en dos. Aunque en esta investigación no fue posible reconstruir con el mismo detalle qué se trabajaba

en las canciones tres, cuatro y cinco, sí queda claro que el sistema avanzaba acumulando elementos de manera progresiva.

Esta secuencia se fue afinando en la práctica. El mismo maestro cuenta que la primera versión de la canción inicial tenía una dificultad que luego fue reacomodada:

De hecho, la primera canción tenía cinco partes. Tuvo que suprimirle una porque si un niño esa canción se la aprendía en una hora, hora y media sin saber nada, ese ejercicio que tenían lo podía demorar dos o tres días por la complejidad en la ejecución. Entonces vimos que no podía ir en la primera canción. Lo dejamos como para la quinta. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 17:12)

Es posible entender que el sistema se fue ajustando a partir de lo que realmente pasaba con los estudiantes y de lo que ellos podían o no podían resolver en el proceso. El eje principal de esta propuesta según lo que dice el maestro es el desarrollo auditivo. Cuando profundiza en la razón de ser del sistema dice:

Si consideramos que si el desarrollo auditivo era bueno, entonces el niño no tendría problemas porque es que lo motriz usted lo puede desarrollar en la casa o en cualquier lado, pero la parte auditiva si es bien complejo para poder armarse como grupo principalmente. Sí. Y pues se hizo y realmente funcionó. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 15:38)

Esta idea ayuda a entender su pedagogía porque pone en el centro la escucha, la capacidad de reconocer entradas, cambios armónicos, acentos y relaciones sonoras dentro del grupo. Para él, no solo es aprender a tocar el instrumento, es aprender a escuchar al otro y a sostenerse musicalmente en grupo. Hay algo más que ayuda a entender su propuesta pedagógica y es el uso del metrónomo porque cumple una función muy clara; en la entrevista él explica que:

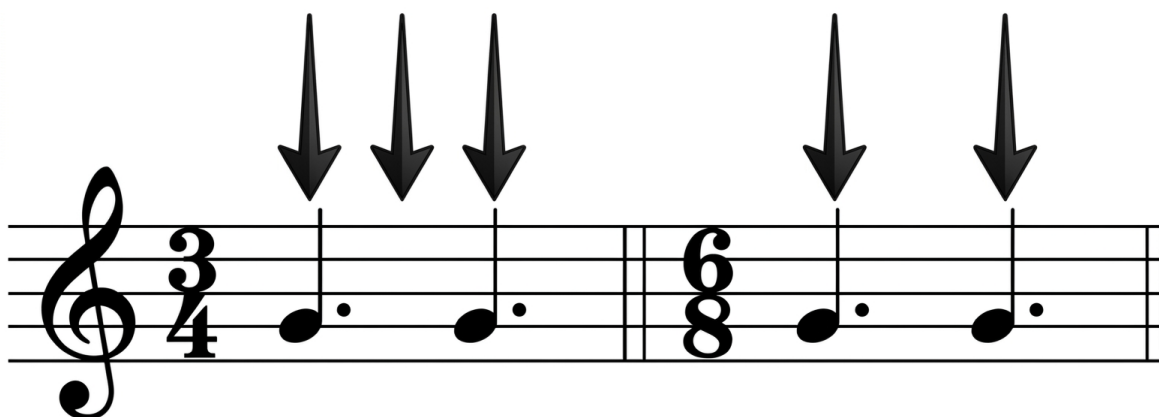
Primero iniciamos con el compás de $\frac{3}{4}$ como él tiene un acento, es el primero. Entonces trabajamos sobre ese acento [...] comenzamos a trabajar para que el niño o la persona comprenda dónde es el punto donde suena el primer tiempo de cada compás [...] cuando ya la pueden ejecutar pasamos a la siguiente [...] Posteriormente pasamos a la negra [...] y luego vamos a las corcheas de a dos [...] porque

inicialmente por parejas se aprende más fácil que por tercias. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 18:57)

Sumado a esto, en comunicación personal con el maestro Heberth Ávila, él explicó que la segunda frase, la del compás binario de dos negras con puntillo se dejaba para el final en el estudio con el metrónomo porque al tocarse dentro de un compás de $\frac{3}{4}$ se podía confundir al estudiante. Lo anterior permite ver que el uso del metrónomo hacía parte de una progresión pensada para introducir la complejidad rítmica poco a poco y no de una herramienta aislada de la música o del ensamble. Para aclarar esta diferencia rítmica, se presenta el siguiente ejemplo visual:

Figura 38

Comparación rítmica de dos negras con puntillo en 6/8 y 3/4



Nota. Comparación entre dos negras con puntillo en 6/8 y en 3/4. En 6/8, las dos negras con puntillo coinciden con los dos pulsos principales del compás. En cambio, en 3/4, la segunda negra con puntillo inicia en la mitad del segundo pulso, lo que puede generar confusión en estudiantes que están comenzando el proceso musical.

Hay un aspecto notable en la creación de este sistema y es que fue probado en diferentes espacios antes de quedar establecido como lo que es hoy día, con la intención de ponerlo a prueba y mejorarlo, permitiendo ver que la propuesta se fue configurando a partir de su aplicación y ajuste en contextos reales de enseñanza-aprendizaje:

Primero lo llevamos como un proceso de investigación a Manacal, al internado.

Después estuvimos en la institución educativa de Iracá en San Martín. Como

aplicando el mismo sistema. Y pues entre todas esas experiencias fue que se estableció el sistema [de] hoy día, no ha cambiado ni pues por ahora no ha empezado a cambiarlo porque es un sistema que realmente ha salido muy bien. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 17:35)

El maestro explicó que cada una de las cinco canciones estaba escrita en partitura y contaba con grabaciones. Según su relato, el material fue revisado por el maestro Carlos Rojas, quien reconoció que se trataba de un sistema nuevo y funcional. Luego, el maestro Darío Robayo también lo revisó y aprobó, sin embargo, para esta investigación no fue posible acceder a esos materiales como documentos de consulta, por lo que la reconstrucción se hace a partir del testimonio del maestro, entrevistas, observación participante, comunicación personal y el cuaderno de campo. Aun así, su relato permite comprender que la propuesta fue construida de manera consciente, progresiva y revisada por otros músicos formadores.

En este orden de ideas, también hay un factor que hace posible que se sostenga la propuesta pedagógica del maestro Heberth en este contexto y es que aquí la música llanera no solo es contenido de una clase, es una práctica viva que circula en la vida diaria del municipio y en distintos espacios públicos, aquí el sistema del maestro no se limita a organizar canciones, también se apoya en un entorno donde la tradición llanera hace parte de la identidad cultural y de los espacios donde participan tocando. El mismo profesor lo enuncia diciendo que:

Yo pienso que el cariño hacia lo que se hace, el amor por la cultura, como el arraigo musical [...] es que cuando se hace la música del territorio se haga con la consciencia de que es algo que nos identifica y que uno lo lleva adentro como habitante de la región. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 28:12)

Ese enunciado hace posible identificar que dentro de su propuesta pedagógica, enseñar música llanera implica formar conciencia sobre el valor cultural de esa práctica y sobre el vínculo que la misma tiene con el territorio.

En las entrevistas a actores comunitarios, hubo una espectadora llamada Ashly Rodríguez, quien hizo parte de las novenas en la iglesia donde el maestro Heberth y sus estudiantes interpretaron villancicos con estilo llanero. Ella tiene otra mirada al contrastar San Juan de Arama con Bogotá (lugar del que ella proviene):

Y tú ves los niños desde que los están alistando a las 6 de la mañana para ir al colegio, es con música llanera. En el colegio las clases de danza son: música llanera, cosa que pues de donde yo vengo no es así. Entonces tú ves unos niños pequeñitos que apenas si caminan y ya tienen ese paso de joropo [...] sus papás, sus abuelos, todo su entorno en general escucha música llanera o toca música llanera o le gusta la música llanera. Entonces, ellos ya tienen este chip en la cabeza y les apasiona [...] O sea, no es solo como que es algo que se les hereda, sino es algo que los apasiona y que los representa completamente. (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 2:41)

Este testimonio ayuda a comprender que actualmente la propuesta pedagógica del maestro encuentra un terreno fértil porque es un contexto donde la música llanera se vive, hace parte del entorno familiar, escolar, social y comunitario de los estudiantes y los habitantes del municipio.

Nuevamente resultan valiosos los aportes de Ana María Ochoa (2014) alrededor de la auralidad, en la medida que permite reconocer, en este relato, que los estudiantes no se acercan a la música llanera desde un vacío sonoro, sino desde un entorno donde la música llanera ya circula en la escuela, en la familia, en las presentaciones públicas y la vida cotidiana del municipio. En ese sentido, escuchar música llanera no es oír un género musical, se trata de participar de una práctica situada que configura pertenencia, gusto, memoria y formas de pertenencia colectiva. Los planteamientos de Bieletto-Bueno (2019) permiten entender que estos espacios también forman criterios compartidos sobre qué sonidos representan el territorio y qué prácticas musicales son valoradas por la comunidad.

Ya se ve más definida la relación entre aprendizaje y arraigo la cual también se hace visible en los espacios donde los jóvenes tocan fuera de la Casa de la Cultura. Ashly, que los ha visto y escuchado en distintos eventos del municipio, comparte que “ellos son apasionados con eso [con la música llanera]. Ellos viven por eso, todos los días prefieren dedicar sus horas [libres] a estar cantando y tocando” (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 1:53). De esta forma es posible asimilar que el aprendizaje se prolonga en escenarios públicos donde tocar también significa participar de una cultura viva y sostener una forma de identificación colectiva.

La presencia constante y continua de los estudiantes en espacios distintos a la Casa de la Cultura permite observar que su proceso formativo es visible y reconocible por la comunidad. En este sentido, Yulitza Guzmán fue una de las madres entrevistadas, ella frente a la pregunta ¿desde hace cuánto tiempo veía a los jóvenes tocar? respondió que “No, pues a los jóvenes, pues llevo bastante tiempo viéndolos tocar. Pues a mi hijo lo llevo [viendo hace] casi como unos seis, siete meses tocando y a los jóvenes, ya varios años. Sí, varios años” (Memoria Musical de San Juan de Arama, 2026, 0:01). Este relato hace posible observar que la participación musical de los estudiantes es un proceso que lleva bastante tiempo, que la comunidad ha venido presenciando y reconoce en el tiempo.

Hay otro detalle relevante por mencionar y es el nombre de algunas canciones del sistema del maestro Heberth porque evidencian una cercanía con el universo llanero, evocan imágenes del paisaje, fauna y espacios ligados al territorio. Nombres como: El Gaván, El Gavilán y El Remanso; el maestro no explicó explícitamente el por qué cada canción recibió ese nombre, pero sí puede interpretarse que incluso en eso, la propuesta pedagógica mantiene una relación con referentes culturales cercanos a la experiencia llanera de los estudiantes. Además, los nombres de algunos grupos mantienen este mismo estilo, como ocurre con el grupo Chipola.

La propuesta pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos puede comprenderse como un sistema secuencial de iniciación musical organizado en cinco canciones, centrado en el trabajo rítmico y especialmente en el desarrollo auditivo colectivo. Su fuerza está en que fue pensado desde y para las condiciones reales de los estudiantes, fue ajustado y sigue vigente hasta hoy día en la Casa de la Cultura. Sumado a esto, el sistema se sostiene en un contexto de fuerte arraigo cultural, donde lo aprendido en la escuela circula después en la iglesia, fiestas del municipio, eventos culturales, festivales, jornadas del Día de la Llaneridad y en la vida cotidiana de los estudiantes. Es por esto que se trata de una forma de enseñar que fue pensada, probada y sostenida en la práctica y además, contribuye a mantener presente una relación con la música llanera como experiencia colectiva, social, comunitaria y territorial.

Figura 39

Dimensiones de la propuesta pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos



Nota. Elaboración propia a partir del análisis del trabajo de campo. La figura sintetiza las dimensiones: musical, metodológica, construcción del *ser* y comunitaria-territorial que configuran la propuesta pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos.

5. Reflexiones finales

“Quien olvida sus raíces pierde el sol que le da su brillo”

– Frase compartida oralmente por mi tío, Julio Alberto Hortúa Cifuentes.

Al terminar la investigación, esta frase vuelve a mí con un sentido distinto. Sistematizar la experiencia pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos fue más allá de recolectar, ordenar y analizar escenas, entrevistas, registros audiovisuales, fichas de observación y cuaderno de campo. Implicó volver sobre mi propia manera de escuchar, sobre las ideas que había construido acerca de la enseñanza musical y sobre el lugar que la música llanera ocupa en mi vida personal y formativa.

En ese proceso, la investigación no solo me permitió comprender una experiencia pedagógica situada en la Casa de la Cultura de San Juan de Arama, también me confrontó con mis propios inicios, mis ideas y formas en que a veces sin darme cuenta, había aprendido a mirar la música tradicional desde lugares que no siempre le hacían justicia.

Al inicio, mi mirada estaba fuertemente atravesada por mi formación como clarinetista en procesos sinfónicos y por una valoración privilegiada de la lectura musical. Desde ese lugar, la partitura ocupaba un lugar central en mi manera de comprender el aprendizaje musical pero sin darme cuenta, subestimaba la tradición oral. Creía que una manera importante de difundir o afianzar la música llanera era llevarla a la partitura, pasarla a contextos académicos y hacerla circular en lenguajes más cercanos a los que yo había aprendido en la universidad y distintos espacios formativos. Antes para mí, gran parte del valor musical giraba en torno a “saber leer partitura”, aparecía como una forma de seguridad, de avance y de legitimidad, mientras que memorizar melodías, aprender de oído o “adivinar” las notas podía parecerme una forma menos desarrollada de aprendizaje.

Sin embargo, esta investigación desplazó esa mirada, el trabajo de campo me permitió reconocer que la tradición oral no es una forma incompleta de conocimiento musical, ni una práctica que solo adquiere valor cuando es traducida a la escritura académica. Es otra manera de construir, configurar y valorar el conocimiento musical.

Este cambio no ocurrió de manera inmediata ni cómoda, todo lo contrario, implicó reconocer que mi mirada estaba atravesada por jerarquías aprendidas en mi propia formación,

en los comentarios de profesores, en conversaciones con compañeros y en formas de entender la música donde la lectura a primera vista, la “perfección” y el dominio técnico parecían ocupar un lugar central. Ante esto, los procesos de la Casa de la Cultura me mostraron otra lógica, ya que allí, saber música no se reducía a leer partitura, sino a escuchar, entrar a tiempo, reconocer señales, sostener un ensamble, memorizar repertorios, corregir con otros, responder al contexto y participar de una práctica musical viva. De esta forma, el aprendizaje de oído apareció como una forma situada de conocimiento.

Una de las escenas que más marcó este proceso, ocurrió el primer día de trabajo de campo, llegué a San Juan de Arama en medio de mi semestre académico en la universidad y antes de cruzar la carretera, vi a un grupo de niños y niñas ensayando afuera de la Casa de la Cultura. Así que, me senté a esperar al maestro Heberth y observé que mientras interpretaban los instrumentos también jugaban, conversaban, se corregían y se enseñaban entre ellos.

Pasaban tantas cosas al mismo tiempo que en ese momento no podía procesar toda la información, por eso decidí empezar a grabar para después volver sobre esas escenas. Lo que más me sorprendió fue que se guiaban entre ellos sin discutir por quién mandaba o quién marcaba. No era la imagen de clase que yo había previsto puesto que, no estaban sentados con el instrumento en las piernas, en silencio frente a un tablero ni esperando cada indicación del profesor. El ensayo ocurría en medio del ruido de los carros, las voces de quienes pasaban y las relaciones que se iban tejiendo entre ellos.

Esa escena fue de alguna manera un punto de quiebre, un punto de inflexión. Me hizo comprender que la clase también puede ocurrir de otras maneras, que puede ser afuera del salón, que el aprendizaje no siempre necesita del silencio absoluto para construirse. En muchos espacios formativos que yo había conocido, el silencio aparece como una condición casi obligatoria para aprender: todos quietos, todos atentos, todos escuchando al profesor, en la Casa de la Cultura en cambio la escucha no significaba ausencia de ruido, sino la capacidad de orientarse dentro de un entorno sonoro compartido. Los estudiantes aprendían mientras se movían, mientras esperaban, mientras repetían, mientras se equivocaban y mientras se acompañaban. Ahí comprendí que el conocimiento toma sentido en el contexto.

Esta investigación también transformó mi manera de entender qué significa ser maestro. Antes solía pensar el ser maestro principalmente desde el presente de la clase: lo

que se enseña, lo que se corrige, lo que se organiza en un momento específico. Sin embargo, la experiencia del maestro Heberth me permitió comprender que ser maestro es algo más profundo y complejo. Tiene que ver con los inicios en la música, con las dificultades atravesadas, con las decisiones tomadas para formarse, con los lugares recorridos y con la manera en que todo eso se decanta en una forma de enseñar. En su caso, enseñar no aparece como una acción aislada, sino como un estilo de vida construido a lo largo del tiempo, desde la paciencia, la constancia, la humildad y el deseo de que sus estudiantes no sufran como él sufrió al iniciar su proceso musical.

Uno de los aprendizajes más importantes que me deja el maestro Heberth tiene que ver con “soltar el control”. Observar su práctica me permitió reconocer la importancia de dejar que los estudiantes se equivoquen, que encuentren sus propias respuestas, que se escuchen entre ellos y que también puedan guiar el proceso. Esto no significa abandonar la enseñanza, sino comprender que enseñar no siempre consiste en dar respuestas de inmediato. A veces implica esperar, preguntar, acompañar y permitir que el error se convierta en parte del camino.

En mi propia práctica docente, esta investigación ya ha empezado a influir en hacer cambios: ahora intento dejar que los estudiantes guíen más, acepto con mayor conciencia que el error hace parte del proceso y me cuestiono cuando quiero resolverlo todo demasiado rápido. He comprendido que muchas veces es más fácil dar órdenes que hacer preguntas y esperar por las respuestas pero también, que ahí se abre una posibilidad pedagógica más profunda.

Volver a San Juan de Arama también fue volver sobre mi propia historia. Aunque soy de Lejanías – Meta, mi familia se trasladó a Villavicencio en el 2004 y desde el 2016 vivo en Bogotá. Durante el trabajo de campo, algunas situaciones me hicieron preguntarme por mi lugar y, por ejemplo, en varias ocasiones los niños me decían que era “rola” y eso me llevó a pensar en esa sensación de no ser completamente de aquí ni de allá. En Bogotá muchas veces me he sentido que no soy de ahí y en San Juan por momentos también me sentí así, es como si algo de mi relación con el Llano se hubiera desdibujado.

Este proceso con la investigación me llevó a reconocer que el territorio también se vive desde la memoria, los afectos, la música y las preguntas que siguen sin respuesta.

Recordé que la música llanera ha estado presente en mi vida desde la infancia: en el colegio, en el Día de la Llaneridad, en la radio, en las clases de joropo, en las canciones que escuchaba mi familia y en mis amistades. La investigación me permitió volver a escuchar todo eso con otra conciencia, con otra mirada.

También fue un proceso difícil, me costó condensar la información recolectada, triangular los registros, elegir qué escenas analizar y aceptar que no era posible escribir todo lo que quería. Me costó especialmente analizar desde la auralidad sin reducirla al simple hecho de oír; de por sí, comprender y apropiarme de las lecturas del marco teórico fue un reto grande, porque me obligó a cambiar la perspectiva desde la cual estaba interpretando lo observado.

En varios momentos tuve que aceptar que seguía mirando la experiencia desde la “carencia”, incluso cuando quería hacer lo contrario. Ese reconocimiento no fue sencillo, pero fue necesario, igualmente, la guía de mi asesor, preguntas con otros colegas y el mismo trabajo de campo me llevaron a debatirme con mis propias ideas, a agachar la cabeza cuando era necesario y a reconocer que mi mirada debía desplazarse para poder comprender mejor la experiencia.

En el proceso, de igual forma, tuve miedo de no hacer justicia a lo que ocurría en la Casa de la Cultura, tal vez porque para mí muchas escenas eran sorprendentes y profundas, mientras que para los estudiantes y para el maestro hacían parte de lo cotidiano, de lo que siempre han hecho. Ese contraste me hizo sentir otra responsabilidad: no exagerar, no romantizar, pero tampoco disminuir el valor de lo observado. En este sentido, la sistematización, fue también un ejercicio ético porque se trataba de reconocer su riqueza pedagógica, musical y comunitaria con el mayor cuidado posible.

Es por eso que no quisiera que esta investigación fuera a quedar únicamente como un requisito universitario ni como un documento guardado en un repositorio. Siento la responsabilidad de corresponder en alguna medida con el deseo de la comunidad de la Casa de la Cultura de divulgar lo que allí sucede. Esa responsabilidad ha orientado mi interés por compartir esta experiencia en otros espacios académicos y pedagógicos, no para traducirla a un lenguaje que la vuelva “más válida”, sino para contribuir a que se reconozca como lo que es: una experiencia concreta de construcción de conocimiento musical desde la tradición oral,

la escucha, la práctica compartida y el territorio. Al inicio de la investigación no imaginaba que este proceso me llevaría a ese lugar. Hoy comprendo que divulgar también puede ser una forma de cuidado, siempre que se haga desde el respeto por la experiencia y por quienes la sostienen.

Esta investigación renovó mi vínculo con la docencia, con la música llanera y con el Llano. Me permitió reconocer que aunque la vida me haya llevado fuera del territorio, el Llano no ha salido de mí; permanece en la memoria, en la escucha, en los afectos y en las formas en que hoy comprendo la música y la enseñanza. Gracias al maestro Heberth y a sus estudiantes de la Casa de la Cultura de San Juan de Arama pude volver sobre mis raíces sin entenderlas como algo que se quedó en el pasado, sino como una fuerza que sigue orientando mi manera de mirar, de escuchar y de enseñar. Estas experiencias me recordaron que la música llanera también permanece viva cuando se comparte, se aprende con otros y cuando sigue formando mejores personas en medio de la vida cotidiana.

6. Conclusiones

Esta investigación permitió comprender que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música llanera en la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos en la Casa de la Cultura se constituyen como una experiencia pedagógica situada, en la que la escucha, la práctica colectiva, la memoria, imitación, el trabajo en equipo y el vínculo con el territorio ocupan un lugar central. El aprender a tocar un instrumento o música llanera, en general, consiste en estar con otros, sostener y apropiarse de un proceso común y situarse en una práctica cultural viva.

En un primer momento, fue posible reconocer que la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos se sustenta en recursos, elementos y decisiones pedagógicas como enseñar con el ejemplo, tocar para que los estudiantes se guíen por la escucha, repetir, fragmentar por partes los temas a enseñar, corregir dentro del mismo ensayo y acompañar a cada estudiante según lo que necesita en ese momento. Su manera de enseñar se da en medio del sonido, mientras los estudiantes están tocando, se equivocan, repiten, escuchan y vuelven a hacerlo. Además de eso, su forma de enseñar tiene características en las que predomina la paciencia, la flexibilidad, la colaboración y el trabajo en equipo.

En consonancia con lo anterior, los hallazgos mostraron que la escucha, la imitación y la práctica colectiva son ejes que organizan la enseñanza-aprendizaje musical; de esta forma, los estudiantes aprenden escuchando al maestro, a sus compañeros y a los instrumentos que funcionan como referencia dentro del ensamble; a partir de esa escucha, se ubican en la práctica colectiva, ajustan su participación y reconocen cuándo acompañar, repetir, corregir o sostener musicalmente a otros.

A través de la sistematización de experiencias pedagógicas, fundamentada en Óscar Jara (2010, 2011, 2018), Alfredo Ghiso (2019) y Alfonso Torres (1999), fue posible reconocer que la propuesta pedagógica del maestro Heberth emerge de su propia experiencia de formación, de las dificultades que tuvo al aprender música y de la motivación que tuvo de organizar un sistema para mejorar la forma de enseñanza-aprendizaje, resultando en una manera de enseñar más clara, progresiva y cercana a los estudiantes. Al mismo tiempo, se logró identificar algunos elementos base en este sistema del maestro: el desarrollo auditivo, la organización continua del aprendizaje, la práctica constante, el trabajo en grupo, uso de

recursos que ayudan a apropiarse del ritmo y el deseo de que sus estudiantes no sufrieran como él cuando aprendió música.

Otro de los hallazgos tiene que ver con el propósito que orienta esta práctica pedagógica. A lo largo del análisis fue posible reconocer que para el maestro Heberth la enseñanza-aprendizaje de la música llanera no tiene como fin último formar músicos virtuosos, sino que su intención trasciende la dimensión musical al ejercicio de formación de *mejores seres humanos*. Por esta razón, en su práctica pedagógica aparecen con fuerza el valor del otro, la responsabilidad colectiva, la permanencia del grupo, la ayuda y cuidado entre pares para después poder vivir en comunidad. De esta manera, es posible interpretar que la música se convierte en una vía para formar *mejores personas* y afianzar vínculos con sus compañeros, con la Casa de la Cultura, las familias, con los eventos y la vida musical del municipio.

En términos más generales, aquí se visibiliza una práctica pedagógica que generalmente se queda relegada al contexto local, con una riqueza musical, formativa y cultural que los mismos actores de esta investigación quieren difundir. Igualmente, esta investigación busca generar un aporte al campo de la educación musical al reconocer formas de aprendizaje basadas en la escucha, la práctica compartida y el territorio. También deja abierta la posibilidad de ampliar las investigaciones sobre experiencias en contextos locales desde sus propias lógicas y no desde la carencia, sin forzarlas a encajar en modelos extraños a su realidad.

En relación con el marco teórico, los hallazgos permiten reconocer que la escucha más que una habilidad musical, se constituye como una forma de conocimiento situada en la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos. La acustemología, en diálogo con Steven Feld (1996, 2015), ayuda a comprender que el sonido se da como una forma de conocer construida en la experiencia de escuchar, tocar y participar en el entorno. Los ensayos, las presentaciones, la participación de las familias, los festivales, las novenas y los encuentros entre estudiantes muestran que el conocimiento musical se construye en relación con un entorno sonoro, cultural y social/comunitario específico. De esta forma, la música llanera se aprende como una forma de relacionarse con otros y con el territorio.

Con respecto a la auralidad, a partir de los planteamientos de Ana María Ochoa Gautier (2014), junto con los regímenes aurales desde Natalia Bieletto-Bueno (2018, 2019),

es posible entender que en la práctica pedagógica del maestro Heberth Ávila Bustos la escucha funciona como una forma de organización de la enseñanza-aprendizaje musical.

En las escenas analizadas, la escucha no se limita al reconocimiento auditivo de elementos musicales, sino que configura relaciones pedagógicas dentro del ensayo. Esto se observa, por ejemplo, en la jornada de villancicos llaneros, donde el maestro escucha lo que los estudiantes ya traen (fragmentos sacados a oído, partes aprendidas con otros compañeros o melodías preparadas previamente) y desde allí organiza la clase, acomoda acompañamientos, enseña nuevas melodías y vincula a otros estudiantes para sostener el aprendizaje desde el sonido grupal. En este sentido, la escucha permite reconocer quiénes pueden funcionar como referentes para otros, quiénes requieren mayor acompañamiento y cómo circula el saber musical por medio de la imitación, la repetición, la corrección, el acompañamiento y la práctica colectiva.

Además, estas lecturas permiten comprender que las formas de valorar el saber musical no son neutras. En la trayectoria formativa del maestro Heberth, la lectura de partitura le otorgó reconocimiento en algunos espacios de formación; sin embargo, la participación musical también exigía saber tocar, escuchar, acompañar y aprender de otros músicos. De esta manera, la auralidad, en diálogo con Ana María Ochoa Gautier (2014), permitió leer la enseñanza-aprendizaje de la música llanera como una experiencia relacional, situada y construida entre sujetos, sonidos, instrumentos y formas de conocimiento musical.

En relación con las pedagogías mestizas, categoría que recoge los planteamientos de Andrés Samper Arbeláez (2018, 2021) y Eliécer Arenas Monsalve (2009, 2016), y en diálogo con el aprendizaje situado, es posible interpretar la propuesta del maestro como una articulación entre una organización pedagógica progresiva (como el sistema de cinco canciones) y formas de enseñanza propias de una práctica musical oral y situada: escuchar, imitar, repetir, tocar con otros, ayudar al compañero y aprender entre pares. De esta manera, su propuesta se configura como una experiencia formativa en la que el aprendizaje musical, la responsabilidad colectiva y el vínculo comunitario se sostienen mutuamente.

Por último, en conversaciones con el maestro Heberth y en registros del cuaderno de campo se identificó que durante los talleres de formación que realizó hace 30 años, él tuvo que hacer un documento final, una especie de tesis para demostrar lo aprendido. Sin embargo, ese texto se perdió con el tiempo, este mismo habría constituido una base valiosa para

comprender lo que hoy se reconoce como su propuesta pedagógica. Por esta razón, se sugiere que futuras investigaciones intenten reconstruir esa tesis, porque allí podrían encontrarse varias de las bases y orientaciones con las que hoy se enseña música llanera en San Juan de Arama.

7. Referencias

- Acuña Lezama, J. (2018). La declaratoria como Patrimonio de la Humanidad, orgullo de los llaneros, ya está en su tierra. *Organización Nacional Indígena de Colombia*.
- Acuña Sossa, K. -J. (2006). *Guía para sistematizar experiencias*. San José, Costa Rica: UICN-Mesoamérica, Programara Alianzas UICN-NORAD.
- Aguirre García, J. C., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Alberich González, N. -G. (2020). *El diario de campo*. Barcelona: FUOC – Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Almonacid González, W. R. (2015). *El punto cero de la música en Colombia. Una mirada decolonial a las prácticas musicales de los violines caucanos*. Bogotá D.C.
- Aparicio Escamilla, C. E.-R. (2022). *Guía de orientaciones prácticas y metodológicas para la sistematización de experiencias significativas: La sistematización como un camino de exploración y transformación pedagógica*. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación del Distrito.
- Arbeláez Doncel, D. (2015). La tradición del arpa llanera en el Torneo Internacional del Joropo (Villavicencio, Colombia): continuidad, invención y transgresión. *Ensayos: Historia y Teoría del Arte*, 71-93.
- Arenas Monsalve, E. (2009). Elementos para el abordaje de las músicas tradicionales y populares desde las necesidades del músico práctico y sus contextos. *A Contratiempo*(13).

- Arenas Monsalve, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. *Pensamiento, Palabra y Obra*(15), 96-109.
- Asamblea Departamental del Meta. (2008). *Ordenanza No. 640 de 2008: Por medio del cual se crea el Día de la Identidad Llanera*. Asamblea Departamental del Meta, Meta, Villavicencio.
- Bioletto Bueno, N. (2018). De incultos y escandalosos: Ruido y clasificación social en el México posrevolucionario. *Resonancias*, 22(43), 161-178.
- Bioletto Bueno, N. (2019). Regímenes aurales a través de la escucha musical: ideologías e instituciones del siglo XXI. *El Oído Pensante*, 7(2), 111-134.
- Birenbaum Quintero, M. (2009). Música afropacífica y autenticidad identitaria en la época de la etnodiversidad. En M. Pardo Rojas, *Música y sociedad en Colombia: Traslaciones, legitimaciones e identificaciones* (págs. 192-216). Bogotá D.C., Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos - La investigación en ciencias sociales*. Bogotá D.C.: Universidad de los Andes.
- Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(2), 18 (2), 241-267.
- Concejo Municipal de Villavicencio. (2008). *Acuerdo No. 015 de 2008: Por el cual se oficializa el Día de la Llaneridad en el municipio de Villavicencio*. Concejo Municipal de Villavicencio, Meta, Villavicencio.
- Congreso de la República de Colombia. (2018). *Ley 1907 de 2018: Por la cual se hace reconocimiento a la cultura, tradición e identidad llanera y se insta a las*

autoridades locales administrativas a desarrollar un plan especial de salvaguardia al patrimonio cultural llanero. Congreso de la República de Colombia, Bogotá D.C., Bogotá D.C.

Congreso de la República de Colombia. (2025). *Ley 2509.* Bogotá D.C.

Contreras Cuéllar, J. C. (2019). *El cuatro y la bandola llanera, su desempeño y comprensión de las lógicas de ejecución en tres estilos del joropo.* Bogotá D.C.: Universidad El Bosque, Facultad de Creación y Comunicación, Bogotá, Colombia.

Correa Vargas, J. O. (2013). *Tonada, gaván y pajarillo: Tres arreglos de repertorio formativo tradicional llanero para cuarteto de saxofones de la Banda Sinfónica Infantil y Juvenil de Barranca de Upía, Meta.* Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

Cruz Moreira, C. M., Angulo Zamora, A. F., Chernes Pazmiño, D. C., Quiñonez Arroyo, N. Y., Calero Campuzano, K. J., & Delgado López, M. V. (2024). *Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: conceptos claves, principios fundamentales y teorías de aprendizajes.* Latinoamérica: CID – Centro de Investigación y Desarrollo.

DANE. (2025). *Proyecciones de población municipal por área.*

Departamento Administrativo de Planeación del Meta. (2017). *Cifras & Territorio 2017: San Juan de Arama - Meta.* Sistemas de Información, Análisis y Estadística, Meta, Villavicencio.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Dimensión Educativa. (2004). *Aportes, No. 57: Sistematización de experiencias. Propuestas y debates.* . Bogotá D.C. y Bilbao: Dimensión Educativa / ALBOAN / HEGOA / Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (Universidad de Deusto).
- Expósito Unday, D., & González Valero, J. A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana, 19*(2).
- Feld, S. (1996). Waterfalls of Song: An acoustemology of place resounding in Bosavi, Papua New Guinea. En S. Feld, & K. H. Basso, *Senses of Place* (págs. 91-135). Santa Fe: School of American Research Press.
- Feld, S. (2015). *Keywords in sound- I. Acoustemology.* (D. -S. Novak, Ed.) Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada.* Medellín: La Carreta Editores E.U.
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada.* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ghiso, A. M. (2019). *Sistematización de prácticas y experiencias educativas.* Medellín: Municipio de Medellín.
- Guzmán, Y. (18 de 12 de 2025). Entrevista a Yulitza Guzmán, mamá de Felipe Canónigo. (M. F. Hortúa Arboleda, Entrevistador, & E. A. Romero Ramírez, Editor)
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología.* (M. -T. García Baró, Ed.) México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Iniciativa Biocarbono-Orinoquía. (s.f.). *Región Orinoquía: mapa y caracterización territorial.* Recuperado el 2025, de Programa Biocarbono-Orinoquía: <https://biocarbono.org/region/>

Instituto Departamental de Cultura del Meta. (28 de enero de 2022). *Día de la Llaneridad*.

Obtenido de Facebook: <https://www.facebook.com/share/p/18DMcsq7i7/>

Jara Holliday, Ó. (2010). *Guía para la sistematización de experiencias: Orientaciones teórico-prácticas*. San José, Costa Rica: CEAAL / CEP Alforja (Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización de Experiencias).

Jara Holliday, Ó. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. San José, Costa Rica.

Jara Holliday, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá D.C.: CINDE.

Lambuley Alférez, E. (2014). *JOROPO: Sonoridades de la vida, estéticas de la existencia*. Quito, Ecuador: Universidad ANDINA "Simón Bolívar".

Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J. M. Tejero González, *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (págs. 65-83). Cuenca: Universidad de Alcalá.

López-Cano, R.-S. C. (2014). *Investigación artística en música - Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fonca-ESMUC (Escola Superior de Música de Catalunya).

Memoria Musical de San Juan de Arama . (02 de Abril de 2026). *Memoria de la Música Llanera en el Meta: Entrevista al maestro Heberth Ávila*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=4KnEbFegUjY&t=898s>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (08 de abril de 2026). *Más que música, un proyecto de vida: El testimonio de una madre en San Juan de Arama*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=CVmoFHFxwaU>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (2 de abril de 2026). *El arte de fluir en el aprendizaje: La música como un proceso ligado a la vida*. Obtenido de YouTube:
<https://www.youtube.com/watch?v=thZGqYefZAE>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (3 de abril de 2026). *El arte de fluir en el aprendizaje: La música como un proceso ligado a la vida*. (E. A. Romero Ramírez, Editor) Obtenido de YouTube:
<https://youtu.be/thZGqYefZAE?si=8o3omS0nQ67mXxIb>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (6 de abril de 2026). *Pedagogías Mestizas: El puente entre la academia y la música tradicional llanera*. (E. A. Ramírez, Editor) Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/lfl4PiItMII?si=vBhA6n-ejPn9P2ek>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (8 de abril de 2026). *"Lo llevan en la sangre": Una mirada externa a la cultura llanera en San Juan de Arama*. Obtenido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=zncSRJHiaS0>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (8 de abril de 2026). *Aprendiendo Maracas y Tradición: Entrevista con Felipe en San Juan de Arama*. (E. A. Romero Ramírez, Editor) Obtenido de YouTube:
<https://youtu.be/aWAT4uyPXIE?si=51PNCLJH7oX9YM94>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (8 de abril de 2026). *Arpa, maracas y tradición: La voz de un joven músico en San Juan de Arama*. (E. A. Romero Ramírez, Editor) Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/ZDWttAf1gm4?si=PulIZ7TvdN5YtDLo>

Memoria Musical de San Juan de Arama. (8 de Abril de 2026). *La técnica del "Todo Junto": El proceso pedagógico en San Juan de Arama*. Obtenido de YouTube:
<https://youtu.be/Sm8Bl8MWk50?si=XHFKKYMzQiRD1Q4w>

- Memoria Musical de San Juan de Arama. (8 de abril de 2026). *Quitándole artistas a la guerra": El impacto social de la música llanera en San Juan de Arama*. (E. A. Romero Ramírez, Editor) Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/vVIWPaC1-3w?si=RbR7nMRW4D5xup8b>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (5 de diciembre de 2017). *Cantos de Cabrestero*. Obtenido de YouTube: <https://youtu.be/h8O8MEwhHsM?si=o2GvqJIfPXmER1D2>
- Ochoa Gautier, A. M. (2014). *Aurality: Listening and knowledge in nineteenth-century Colombia. (Auralidad como tecnología de conocimiento en Colombia)*. Durham, Estados Unidos: Duke University Press.
- Pérez Guarnieri, A. (2017). Educación musical latinoamericana: El silencio de los Otros. *XXIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical FLADEM*. Puebla, México.
- PES. (2013). *Plan Especial de Salvaguardia de Carácter Urgente de los Cantos de Trabajo de Llano*. Bogotá D.C.: Ministerio de Cultura.
- Redacción Semana. (1 de octubre de 2020). *Cañón del Güejar: la joya que resplandece en el corazón del Meta*. Obtenido de Semana: <https://www.semana.com/canon-del-guejar-la-joya-que-resplandece-en-el-corazon-del-meta---colombia-hoy/55878/>
- Riba Campos, C.-E. (2009). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa. (Material docente)*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rico Vence, M. M. (2014). *Apropiación del lenguaje musical tradicional del llano aplicado en una propuesta musical propia*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

- Rojas Hernández, C. (2004). *Música llanera Cartilla de iniciación musical*. Bogotá D.C.: Ministerio de Cultura República de Colombia.
- Samper Arbeláez, A. (2018). *The translation of cuatro learning in open and closed systems of transmission in Colombia: Towards an aural/oral approach in higher education*. Londres: Tesis doctoral, UCL Institute of Education, University College London.
- Samper Arbeláez, A. (2021). La enseñanza de la música tradicional en Educación Superior: Hacia una pedagogía mestiza en América Latina. *A Contratiempo*(36), 1-24.
- Sánchez Preciado, Y. S., Mariano Cervantes, D. J., & Arcila Hincapié, F. A. (2008). *Del llano al pentagrama: método teórico-práctico de los ritmos básicos de la música llanera*.
- Torres Carrillo, A. (1999). *La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Nacional de Colombia, Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración. (2013). *Caracterización región de la Orinoquía*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Walteros, A. (s.f.). *Dichos y poemas desde el Llano*. Recuperado el Marzo de 2026, de Biblioteca Nacional de Colombia: <https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/Bibliotecas-en-Red/bibliotecas-publicas-moviles/Itinerancias/dichos-y-poemas-desde-el-llano.html>

8. Anexos

En este apartado se encuentran los enlaces correspondientes que refieren a los materiales complementarios de esta investigación. En caso de presentar dificultades de acceso, se puede solicitar información complementaria al correo: mfhortuaa@upn.edu.co

Anexo A. Repositorio general de anexos digitales

El repositorio general reúne las carpetas correspondientes al cuaderno de campo, fichas de observación, protocolos de entrevistas y registros fotográficos.

Enlace del Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/1KkWMqN2NCA8To-5SOcBxB94EB12DeRb-?usp=sharing>

Anexo B. Cuaderno de campo

Enlace directo a la carpeta:

https://drive.google.com/drive/folders/14PknTLxQD2FPHDdloJ5p6fIXEwPXXWX8?usp=drive_link

Anexo C. Fichas de observación

Enlace directo a la carpeta: https://drive.google.com/drive/folders/1jkfn3Bb-dSoRbmamYB8lcC50YkDCtXDo?usp=drive_link

Anexo D. Protocolos de entrevistas

Enlace directo a la carpeta:

https://drive.google.com/drive/folders/11CkN9vqCPloYB1dwDdI4tBlnymxXQ2lX?usp=drive_link

Anexo E. Consentimientos informados

Enlace directo a la carpeta, sin embargo, con el fin de proteger los datos suministrados de los participantes tiene acceso restringido.

Enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1E5P83JNKrqD4wkP-BxoulBzP4aqJOSLb?usp=drive_link

Anexo F. Registros fotográficos de campo organizados por fecha

Este anexo contiene los registros fotográficos tomados durante el trabajo de campo, organizados en carpetas por fecha.

Enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1TBOTfDkTIRwkDHRGO13_7FtuPWEX_dn0?usp=drive_link

Anexo G. Registros audiovisuales de clases y ensayos organizados por fecha

Este anexo reúne los registros audiovisuales de clases, ensayos y distintos momentos del proceso pedagógico, organizados en listas de reproducción no listadas por fecha. Debido a que cada jornada de trabajo de campo cuenta con una playlist independiente, a continuación se relacionan los enlaces correspondientes.

Tabla 4

Registros audiovisuales de clases y ensayos organizados por fecha

Fecha	Enlace
28/10/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m2ko1vRH8MutTr2JcV8aluV&si=iGZh_uweUtWMSF4F
29/10/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0K43eNAXBxcI5bjREVLLF-&si=yl0cFhyIAOCCd4oy
30/10/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m2GjyhiC1Jpr-EZxP3237vW&si=WndHOyHW4ijAzm-a
31/10/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0eIE547WfycjcVcP851LKz&si=eaJmgP_76D32YC7dC
10/11/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0OU3ePGzFbC4wmPvV2Dcr7&si=d6-IRAPY5BwktMbi
11/11/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m3RPS2xMKnloTAsY8YYCY5i&si=VJS_mIbxy3pGXs1mn
12/11/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0cMN64uJBo8DYILFchJ6uW&si=dHZ_vaRxSdnnjZp_6
13/11/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0cMN64uJBo8DYILFchJ6uW&si=dHZ_vaRxSdnnjZp_6
01/12/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m089HRzk968lkDrGHNP8oI&si=gpPo_hg7R8C7Ke2e1
04/12/2025	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m17A4Kewx2uKTaMmQ2BLQN8 https://drive.google.com/drive/folders/1Mugt6hbZJoGzPaJI25Ffr2b3nFPysfAY?usp=drive_link
05/12/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m2YfAG0M67TDcHqDVT0Qrxe&si=SeqXs5fc4lcYXsm

10/12/2025	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0SRnhBQUhxDBioYscA0L81 https://drive.google.com/drive/folders/1Q4ngb9Fc85wOHVFr8AScWrCRAVtCzy25?usp=drive_link
15/12/2025	https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m2Wkio6Jq7-vDlc6t--Oyjf&si=HWiSq2VoPqN6lRvV
16/12/2025	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m2jLG9YVnJcd09sXuViLKmp https://drive.google.com/drive/folders/1dnhP_8MGr7ghz1KDWzhv9uOtbCeetkzM?usp=drive_link
17/12/2025	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m0NTG-H_tYL1drpaBvEik60 https://drive.google.com/drive/folders/1jJBTDB3yoDKFInQU1E4fSmhwCGCyH6rj?usp=drive_link
18/12/2025	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m16jYX8qyE6JPm0mgGWzciP https://drive.google.com/drive/folders/1hFNgZe4Oz0j48uZCJWZO8Ap-QiChw4hO?usp=drive_link
01/03/2026	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m22HgrRJuwKjUJqG2gINBma https://drive.google.com/drive/folders/12meVrj69x70hf3Xlc0812IzktvlGjmcm?usp=drive_link
30/03/2026	https://www.youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m1klIv94WFQZXUHjwMWAM9r

Nota. Registros audiovisuales realizados por María Fernanda Hortúa Arboleda durante el trabajo de campo. Las listas de reproducción se encuentran organizadas por fecha.

Anexo H. Repositorio audiovisual de la investigación en YouTube

El repositorio audiovisual de la investigación se encuentra disponible en el canal de YouTube *Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta*, creado específicamente para este estudio. Allí se encuentran entrevistas, escenas de clase, registros audiovisuales y materiales de divulgación derivados del proceso investigativo.

Enlace del canal:

<https://youtube.com/@memoriamusicaldesanjuandearama?si=fvfFh5MIS4Y3yE9w>

Adicionalmente, algunas entrevistas se encuentran agrupadas en listas de reproducción del canal.

Playlist de entrevistas a estudiantes y actores comunitarios:

https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m2_6VFczxKQiHEETzf3K-wN&si=iDP8ACHDV2aAbbWN

Playlist de entrevistas complementarias y entrevista al maestro Heberth Ávila Bustos:

https://youtube.com/playlist?list=PLFcRd_pLL1m3T0ESkE78XZEJ8hWuEXkAT&si=nEM4LCAbzioEd_rK

Anexo I. Relación de entrevistas publicadas en el canal de YouTube

A continuación, se presenta una relación de las entrevistas publicadas en el canal de YouTube *Memoria Musical de San Juan de Arama – Meta*. La tabla permite identificar el nombre del entrevistado, el título con el que aparece publicado el vídeo, la fecha de grabación, la fecha de publicación y el enlace correspondiente.

Tabla 5

Relación de entrevistas publicadas en el canal de YouTube

Entrevistado	Título en YouTube	Fecha de grabación	Fecha de publicación	URL
Heberth Ávila Bustos	Memoria de la Música Llanera en el Meta: Entrevista al maestro Heberth Ávila	1 de marzo de 2026	2 de abril de 2026	https://www.youtube.com/watch?v=4KnEbFegUjY&t=898s
Andrés Samper Arbeláez	Pedagogías Mestizas: El puente entre la academia y la música tradicional llanera	1 de diciembre de 2025	6 de abril de 2026	https://youtu.be/lfl4PiItMII?si=vBhA6n-ejPn9P2ek
Eliécer Arenas Monsalve	El arte de fluir en el aprendizaje: La música como un proceso ligado a la vida	30 de marzo de 2026	2 de abril de 2026	https://www.youtube.com/watch?v=thZGqYEFZAE

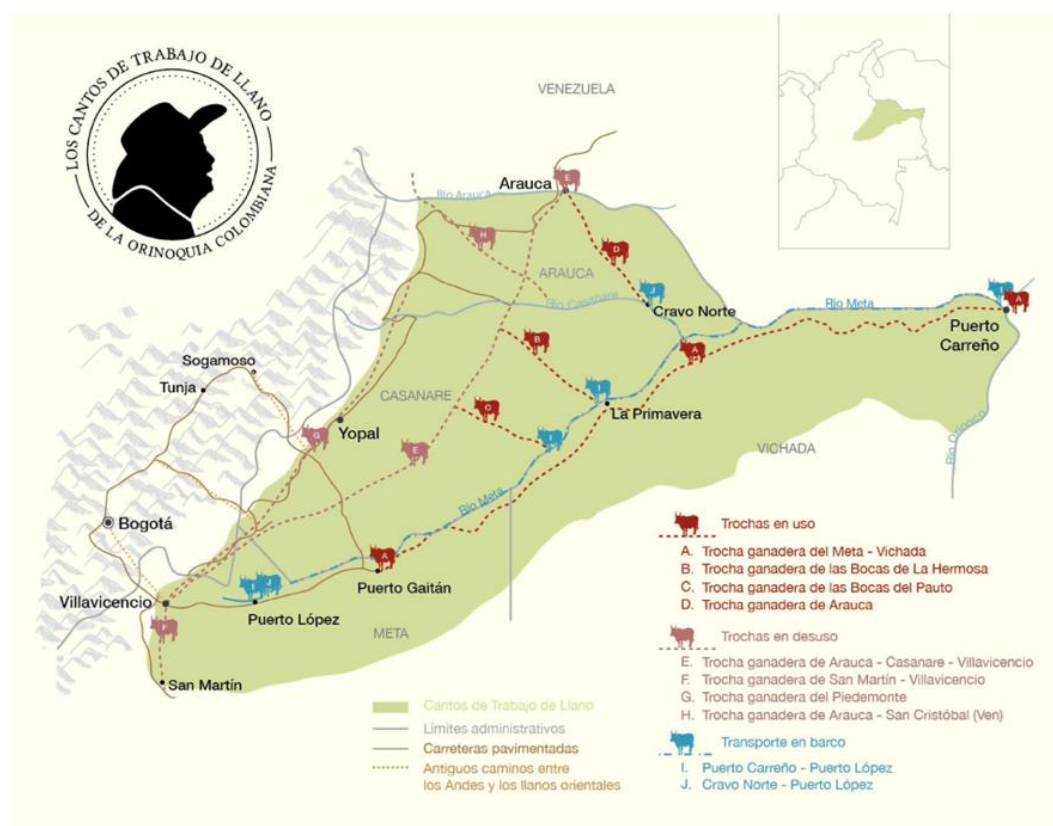
Nota. Elaboración propia a partir del repositorio audiovisual creado para esta investigación. La tabla relaciona el entrevistado, el título publicado en YouTube, la fecha de grabación, la fecha de publicación y el enlace correspondiente.

Anexo J. Cartografía de los cantos de trabajo de Llano en la Orinoquía Colombiana

Las siguientes figuras se incluyen como referencia contextual para ubicar la cartografía propuesta por el Plan Especial de Salvaguardia de los Cantos de Trabajo de Llano (PES, 2013). Su inclusión no busca desarrollar un análisis central sobre los cantos de vaquería, sino mostrar la delimitación territorial presentada en dicho documento y situar de manera referencial, la ubicación de San Juan de Arama frente a esa cartografía.

Figura 40

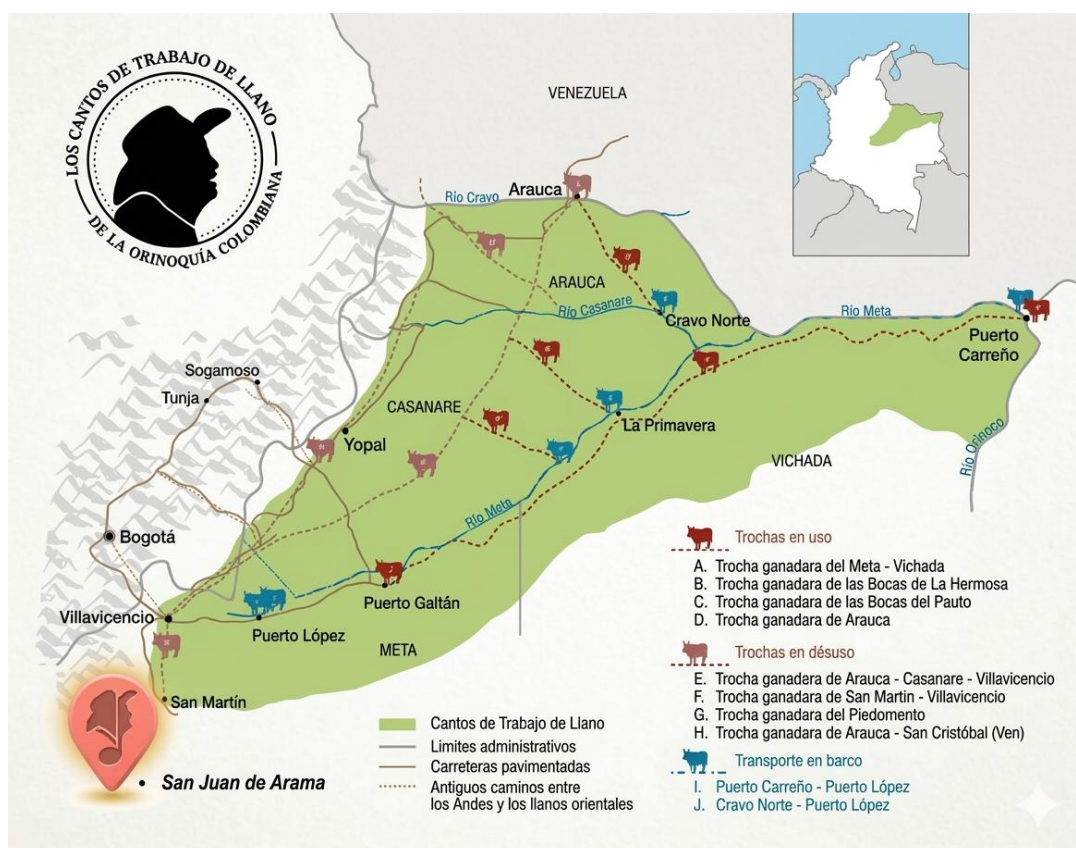
Cartografía de los cantos del trabajo de Llano en la Orinoquía Colombiana



Nota. Tomado del Plan Especial de Salvaguardia de los Cantos de vaquería del llano colombo-venezolano (PES, 2013)

Figura 41

Ubicación de San Juan de Arama en la cartografía de los cantos del trabajo de Llano en la Orinoquía



Nota. Adaptado del Plan Especial de Salvaguardia de los Cantos de vaquería del llano colombo-venezolano (PES, 2013)

La segunda figura señala la ubicación aproximada de San Juan de Arama en relación con la cartografía del PES. Esta referencia permite observar que el municipio no aparece señalado como zona activa de la manifestación en dicho documento, razón por la cual esta investigación menciona los cantos de vaquería únicamente como parte del contexto sonoro y cultural amplio de la música llanera y no como eje central del análisis.