

ÁFRICA EN EL AULA

Una propuesta de educación musical

Augusto Pérez Guarnieri



Colección Sociales

EduLP

Editorial
de la Universidad
de La Plata

ÁFRICA EN EL AULA

Una propuesta de educación musical

ÁFRICA EN EL AULA

Una propuesta de educación musical



AUGUSTO PÉREZ GUARNIERI

Perez Guarnieri, Augusto

Africa en el aula : una propuesta de educación musical. - 1a ed. - La Plata : Univ. Nacional de La Plata, 2007.

130 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-950-34-0410-2

1. Educación Musical. I. Título
CDD 780.7

Este trabajo surge de un proyecto de investigación desarrollado en el Depto. de Estética del Liceo Víctor Mercante (Expediente N° 400-33776/01)

Arte de tapa y diseño editorial: Erica Anabela Medina

Las obras que ilustran esta publicación fueron cedidas por Luis F. Tonelli



Editorial de la Universidad Nacional de la Plata
Calle 47 N° 380 - La Plata (1900) - Buenos Aires -
Argentina
Tel/fax: 54-221-4273992
www.editorialunlp.com.ar

La EDULP integra la red de editores universitarios
Impreso en Argentina

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

IMPRESO EN LA ARGENTINA/PRINTED IN ARGENTINA
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723
ISBN: 978-950-34-0410-2

A Jeremías

AGRADECIMIENTOS

A tanta gente, de tantos lugares por la energía, el entusiasmo y la alegría con la que hacen retumbar los tambores desde cada escuela, barrio o rincón del mundo...

A tantos burócratas que, por intentar callar nuestras voces, hacen más valiosos nuestros logros...



ÍNDICE

Prólogo	11
Presentación	13
PARTE I: Fundamentos del proyecto de educación musical	
Introducción	21
Un propuesta de educación musical	24
Educación musical multicultural	24
Educación musical integral	25
Características generales de la música africana	27
Funcionalidad	27
Socialidad	28
Oralidad	30
· Música y lenguaje	31
· La palabra	32
· Los griots	33
Naturalidad	34
Religiosidad	35
Repetición	37
Polirritmia y polifonía	37
· El ritmo y la religión	37
· El ritmo y el entorno natural	48
· El ritmo y el entorno social	48
La improvisación y la libertad en la forma	39
El ritmo en África y en Occidente	40
El concepción africana	40
La concepción occidental	41
Ritmo vs metro	43
El ritmo y el concepto del tiempo	44
El ritmo en la educación musical: una ausencia histórica	44
Un poco de historia	45
El problema	45
La difícil-didáctica de la polirritmia	47



Ideas y propuestas concretas	48
Implicancias educativas de la música africana en el aula	48
Implicancias musicales	48
Implicancias sociales psicopedagógicas	49
La globalización de los aprendizajes	49
Recursos del proyecto	50
La utilización de materiales alternativos para crear música	50
El docente	51
La propuesta de un taller	51
Conclusiones	53

Parte II: Propuesta de acción

Introducción	57
El banco como instrumento	57
Bienvenidos a la percusión	58
1. Funciones rítmicas	58
2. Diversidad tímbrica	59
Técnica	59
1. Mecánicas-movimientos	60
2. Digitaciones	60
3. Digitaciones propuestas	60
Notación rítmica	61
Metodología de práctica	62
Expansión tímbrica. Accesorios	62
Recursos rítmicos	62
Recursos melódicos	63
Actividades	64
1. Adaptaciones rítmicas	64
2. Melodías con botellas	65
El cuerpo	65
1. Percusión corporal	65
La voz	66
1. Voces	67
2. Canto, danza	67
Creatividad	67
Relatos de clase	67
El respeto por la individualidad	70
¿Cómo se evalúan los resultados?	71
¿Cómo trabajar el libro?	72
Glosario de símbolos	73

Parte III: Ejercicios técnicos y adaptaciones rítmicas 77



PRÓLOGO

Este libro es como volver a respirar.

Aire... para los músicos cansados de tanta didáctica para *distraer* a los chicos en vez de hacer música con ellos.

Aire... para los buenos maestros: por fin alguien que en vez de tratar a los estudiantes como imposibilitados, les da cosas difíciles con progresiones lógicas que entusiasman.

Aire... para nosotros, seres humanos, cuando encontramos una persona, un profesional, que en vez de tirar sólo bronca y críticas al sistema educativo, se juega con una pasión y regala alegría a sus alumnos y a nosotros a través de este libro.

Muchos sociólogos, historiadores y filósofos están analizando esta etapa de la humanidad como un momento de inflexión, de cambio, en que el pensamiento de estos siglos –competitivo, monetarista, individualista– está viniéndose a pique. Una caída lenta de un planteo económico y existencial que, mientras se derrumba, arrasa al planeta con una tremenda injusticia.

La propuesta de este libro prepara a las próximas generaciones para un pensamiento en el cual el arte no es consumo, ni siquiera ornamento, sino ética. Ante la realidad de exclusión que motiva la desocupación y la denigración de vivir con los sistemas de valores destruidos por la globalización, nos plantea una nueva forma de estudiar música para la inclusión de las personas; para que podamos recuperar la alegría en nuestros lugares de trabajo.

¿Para quién es este material?

Para el percusionista que da clases o se interesa en la mística africana y sus producciones.

Para el profesor de lenguaje musical o audioperceptiva, a quien le interese reubicar el concepto de la rítmica y tomar ideas prácticas.

Para el maestro de música en general, aunque no sea percusionista.

Para el coordinador de grupos de percusión y murga.

Para el coordinador de juegos grupales, recreación y campamento.

Para el maestro de grado, de escuela, que quiera integrar grupalmente a sus alumnos.

Para el que se mató estudiando piano en un conservatorio y nunca pudo tocar y cantar... Una oportunidad para reencontrarse con su ser músico.

PEPA VIVANCO

Compositora, docente dedicada a la formación y capacitación de profesores.

Especialista en educación musical y prácticas sociales.



PRESENTACIÓN

El éxito es una historia de fracasos...

Promediando mi formación docente en la Escuela de Música Popular de Avellaneda aún no había tenido experiencia como docente de música en escuelas. Hasta ese momento yo sólo había tenido una formación como músico y mi actividad educativa se limitaba a clases particulares de batería.

Con ansiedad, expectativa y, por cierto, algunos temores llegó el día de las prácticas. Mi primera experiencia fue en el primer grado de una escuela en Sarandí –prov. de Bs.As.–. Para ese entonces, todos mis compañeros del magisterio estaban trabajando en escuelas y poseían cantidad de materiales, actividades y experiencias. Sin dudarle me apoyé en ellos y seguí sus consejos con respecto a qué actividades desarrollar. El día de la primera práctica yo había seleccionado una canción de entre los muchos cancioneros, métodos, tarjetas, casetes y láminas que me habían facilitado; la había tocado en el piano, la había repetido mil veces, la había transportado a varias tonalidades y consultado acerca de su efectividad entre todos mis compañeros, ya que a mí no me terminaba de convencer:

“Sí, está buena... ¿Para qué edades?... sí, sí, funciona”, me dijeron. “No puede fallar”, pensé y allí fui... Con la esperanza de hacer música con mis desconocidos alumnos.

Luego de una breve presentación, me puse a cantar. Al principio algunos chicos me acompañaron pero enseguida sobrevino el caos. Intenté contar un cuento relacionado con la canción, luego la canté con una guitarra, después acompañándome con un palo de lluvia, pero ya era tarde; los chicos se escondían bajo las sillas, gritaban, jugaban. Sentí que me ignoraban, que no me entendían... ¡Fue terrible!

Después de esta desencantadora primera clase tuve una charla con Pepa Vivanco quien, enterada de mi fracaso, se me acercó y me dijo unas palabras que fueron una especie de... electroshock... pero que, luego, permitieron que me reencontrara.

- ¿Qué sos?- me preguntó.

- ¿Cómo “qué soy”?- le contesté.

- Claro, yo creo que sos un excelente músico, que tenes mucho para decir, ¿no es así?

- Sí- contesté tímidamente, sin terminar de entender a qué se debía semejante cumplido cuando venía de una experiencia tan lamentable.

- Entonces, ¿cómo lo vas a decir, de qué manera? ¿De la manera en la que lo hacen los demás o de la manera en la que vos crees que debería ser?

Pepa hablaba de mí con un conocimiento que yo mismo no tenía. La charla siguió en ese sentido:

-Si sos percusionista, si sos baterista, si te gusta determinada música... ¿qué hacés cantando una canción que ni vos mismo tolerás? Hacé algo de lo que sos, de lo que sabés hacer y ponete en el lugar del otro, del alumno...



Estas palabras quedaron reverberando en mí por mucho tiempo, pero durante esa semana más que nunca. La práctica siguiente puse los coloridos materiales que me habían prestado en una caja de archivo y preparé una clase con consignas percusivas. En lugar de pedir silencio hacía una llamada con los palillos sobre la mesa; en lugar de gritar los hacía tocar. Tocamos un samba batucada y nos divertimos muchísimo.

Así comenzó *África en el Aula*; luego de un cachetazo que me indicó debía salirme de lo instituido; entender que hay tantas formas de educar como alumnos y docentes existan. Porque a pesar de dedicarnos a la música, a lo expresivo, a lo creativo, nosotros también sufrimos estereotipos y nosotros también tenemos un “corte de raza”. Es muy fácil plantarse en este rol crítico y arrojar un estudio detallado de las problemáticas que nos aquejan pero... ¿Para qué?

El trabajo que aquí comparto es el fruto de mis experiencias en búsqueda de otra forma de hacer las cosas; me moviliza la convicción de que otra forma es posible. No creo poseer ninguna verdad absoluta y mucho menos que ésta sea “la” forma de educar. La verdadera innovación se relaciona con propuestas concretas de aplicabilidad directa, que sean emergentes de situaciones de cambio real. A mí me resultó interesante plantear una innovación protagonizada por música africana, aunque cabe aclarar que no creo que sea ésta la única música capaz de oxigenar el aletargado ambiente de nuestra educación musical.

La primera necesidad, esa que nos urge, esa que desde chicos venimos imaginando “...me gustaría ser Profesor y dar esta materia de tal otra manera...” se relaciona con cuestiones que superan lo estilístico y se posicionan en lo ideológico. ¿Qué es la música? ¿Quiénes pueden hacer música? ¿Cuál debería ser el objetivo de la educación musical para cada uno de los distintos niveles? ¿Acaso nos debemos limitar a formar oyentes? ¿O debemos nosotros formar roqueros, o músicos medievales, o percusionistas, o estrellas pop? Todas estas preguntas surgen a la hora de hablar de educación musical y deben estar claras sus respuestas en momentos en los que asistimos a una realidad educativa signada por cierto anacronismo en las Instituciones formadoras –que parecieran desconocer las necesidades de los futuros docentes y músicos–. Necesitamos restitución, renovación, integración, acción, adecuación.

Sé positivamente que en muchos lugares se están desarrollando proyectos muy interesantes en ese sentido y que cada uno de los lectores posee un potencial para cambiar las cosas que nos hacen falta. Si estas palabras sirven para que ustedes se animen... ¡adelante! Si ya están haciendo algo... ¡cuéntenlo! Simplemente tengo la necesidad de dar a conocer esta experiencia maravillosa, considerando que en nuestra educación musical está todo por hacer.

Ahora bien, muchos se preguntarán, ¿por qué un trabajo sobre música africana?

A pesar de que la pregunta es difícil de contestar sintéticamente, me gustaría adelantar algo de lo que se tratará en este libro.

Hablamos de música y nos referimos a un fenómeno universal¹ que forma parte de la esencia misma del ser; una herramienta expresiva imprescindible que excede cualquier medición. Murray Schafer nos dice: “la música existe porque nos eleva de nuestro cautiverio vegetal a una vibrante vida”²

¹ Universal en el sentido de constituirse como una expresión de todas las culturas aunque es bueno aquí aclarar que hay tantas músicas como culturas existen.

² Schafer, R.Murray. El rinoceronte en el aula, Buenos Aires, Ricordi, 1988, Pag.33.



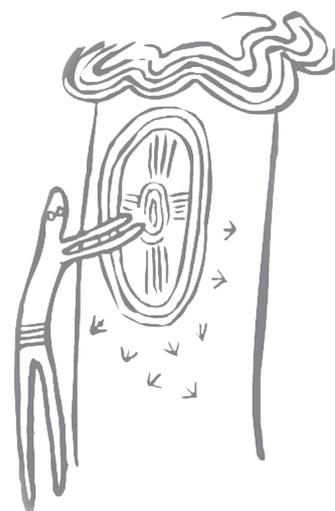
Este trabajo propone una reivindicación de esta concepción *ontológica-vivencial* de la música y es desde este punto de vista que creo necesaria una revisión del rol educativo, social y cultural de la música. Una mirada que nos permita revalidar la música, reencontrarla, resignificarla.

Durante mucho tiempo, la educación musical ha estado originando marcos teóricos que fundamentan la inclusión de la música en la educación desde su característica de objeto medible, cuantificable y susceptible –por ende– de ser estudiado; buscando ubicarla en un pie de igualdad con el resto de las asignaturas, mediante la ponderación de sus aspectos analíticos. Pues bien, aquí es donde se pierde lo perceptivo, lo vivencial, lo expresivo y lo creativo.

Mi propuesta no reniega del análisis, no elude lo conceptual, no saltea lo sistemático, sino que lo utiliza como herramientas; como un medio para un fin: tocar, hacer, vivenciar, percibir, sentir.

¿Por qué música africana? La música africana me ha hecho percibir este aspecto expresivo como ninguna otra. Me ha cautivado, me ha apasionado, me ha hechizado, me ha permitido conocer más de mí y del mundo. Me apasiona estudiarla, hacerla, escucharla, vivirla. Me impresiona la gran capacidad de supervivencia cultural que ha evidenciado –es increíble sintonizar cualquier radio y escuchar elementos africanos en cuanta canción se esté reproduciendo–. Me resulta increíble sentir como el ritmo –la vida misma– está allí afuera, esperando que lo descubramos a partir de esta música. Me emociona la respuesta de mis alumnos; el compromiso que, finalmente, demuestran ser capaces de asumir; la cohesión y la energía que generan.

Por todo esto aquí estoy, trayendo una propuesta concreta que intenta mejorarnos e integrarnos al mundo; que intenta descubrir nuestros ritmos, buscar nuestro ser, hacer vibrar nuestra existencia... hacer sonar nuestros tambores.





"Tambor" Langston Hughes³

Recuerda

que la muerte es un tambor
que suena para siempre
hasta que vienen los últimos gusanos
a responder a su llamado,

hasta que las últimas estrellas caen,
hasta que el último átomo se estrelle en el universo,
hasta que el tiempo se pierda
y no haya aire
y aun el espacio
no sea nada en parte alguna...



³ Jahn, J., "Muntu: Las culturas neoafricanas". México DF, Fondo de Cultura Económica, 1963, pág.157.



He estado trabajando estos años con música de distintas partes del África negra o lo que el africanista Jahn denomina Agysimbia⁴, fundamentalmente de las regiones occidental y central. He tenido la oportunidad de hacerla, de compartirla con grupos de alumnos y docentes de diversas edades. No me atrevería a decir que hacemos música africana pero sí que nos inspiramos en ella o, mejor dicho, que la producimos a través de los mismos medios: grupo-percusión-cuerpo-voz.

Mis experiencias con ésta dentro de las aulas han permitido que me conectara con mis alumnos, conectarlos a ellos conmigo de una manera imposible de describir o de alcanzar mediante otra música y/o disciplina.

Hablamos de África y hablamos del único territorio que habitaron nuestros antepasados hasta hace unos dos millones de años.

Hablamos de África y hablamos de sociedades que han sabido mantener una tradición ligada a la solidaridad y al sentido comunitario.

Hablamos de África y hablamos de una música que está íntimamente arraigada al ser, a la comunidad, al mundo.

Hablamos de África y hablamos de una cultura que forma parte de nuestra identidad latinoamericana y de una música que nos permite integrarnos al mundo; reencontrarnos para expresar lo que somos o lo que fuimos y, en algún momento, nos inhibimos de ser.

El trabajo que se desarrolla, a continuación, intenta describir la cultura africana para comprender su manifestación musical y su potencialidad como recurso educativo.

La cultura africana posee características que le son propias y que la hacen única, diferente, especial. Su música es comunitaria, funcional. Existe porque es parte de la vida misma y por ello todos los integrantes de la comunidad la practican; es vital para el funcionamiento del núcleo social. Para hacer música no hace falta ser músico ni subirse a un escenario ni sobresalir en la ejecución de un sofisticado instrumento.

Familiarizar a los alumnos con esta música presenta innumerables ventajas, que en muchos aspectos superan lo estrictamente musical. A partir de una investigación de sus características, orígenes e influencia, el proyecto propone la implementación de la música africana en el aula y describe sus consecuentes beneficios en un marco institucional interdisciplinario. No se limita a un planteo teórico de conocimientos acerca de otras culturas, sino que se traduce en la implementación de un método de percusión que solo requiere la utilización del pupitre en el aula. Se trata de un material accesible y de fácil comprensión que no sólo permite a los alumnos variedad de ritmos y que incentiva sus potencialidades creativas tanto individuales como grupales; fomenta la participación y la integración social.

La división de este trabajo en diferentes partes obedece a mi necesidad de ofrecer un análisis que nos permita comprender mejor el contexto del cual emerge esta fantástica manifestación cultural. Esta división quizás atente contra la concepción orgánica-integral que el africano posee del mundo, aunque el lector sabrá interpretar que el trabajo intenta rescatar en todo momento la integración de todos los aspectos analizados.



⁴ Resulta difícil hacer una definición cultural del territorio referido, algunos autores hablan del "África al sur del Sahara", la definición Agysimbia la brinda Jahn en "Las literaturas neoafricanas", Madrid, Guadarrama, 1971, págs. 31-35.



La parte I de este trabajo consiste en la fundamentación del proyecto que permite comprender sus orígenes, sus objetivos, sus alcances e implicancias.

En la parte II se incluye el material de trabajo áulico con ejercicios e ideas sobre ritmos y melodías, en lo que constituyen propuestas concretas de acción.

La parte III contiene la propuesta traducida en ejercicios técnicos, adaptaciones rítmicas y melodías. Espero que lo disfruten.

El autor





PARTE I



FUNDAMENTOS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN MUSICAL





Introducción

El proyecto se fundamenta en la intención de revertir las problemáticas educativas planteadas y descritas en este primer apartado y que abordaremos desde dos perspectivas: por un lado, desde el contexto social en el que estamos educando y, por otro, desde el campo específico de la educación musical.

La desvalorización de lo social

No podemos dejar de observar –como problemática social incidente en el sistema educativo– el afianzamiento de la uniformidad y del individualismo como la característica cultural sobresaliente en nuestra sociedad, que se traduce a los distintos ámbitos de la vida humana. En la escuela, concretamente, se detecta en las dificultades de aprendizaje que los alumnos exhiben: pobreza de lenguaje y una pérdida paulatina de la creatividad y la expresividad.

El ritmo frenético impuesto por las ciudades, la sobre-exigencia laboral que pesa sobre el grupo familiar y la consecuente indiferencia constante hacia la naturaleza y sus costumbres; hacia la imaginación y la creación, da lugar a que las capacidades de niños y jóvenes se vean limitadas a roles mayormente pasivos que, casi siempre, se desarrollan frente a la pantalla de un televisor o frente a un monitor de pc. La interacción social de los mismos es mayormente generada por los gustos compartidos promovidos desde los uniformantes medios de comunicación –por ejemplo, a través de los reality shows que producen estrellas pop–.

Ante esta realidad mediática tan poco creativa, los jóvenes no tienen muchas más alternativas que establecer desde allí su forma de inclusión, de pertenencia y su identidad en edades en las que la búsqueda de la identidad es importante y es una búsqueda grupal.

La *uniformidad*, entonces, se expresa a partir de la vestimenta, el lenguaje, la música; una música que tiende a simplificarse y a exacerbar el metro –marcado por sonidos graves que pegan en el estómago, que hacen vibrar a la muchedumbre en la misma sintonía–. Parece no haber lugar a una interpretación individual. Resulta imposible vibrar, percibir, moverse en otro sentido que no sea el indicado

Constituiría toda otra discusión plantear si es ésta una característica natural o inducida del ser contemporáneo; lo que está claro es que constituye una de las problemáticas que debería tener en cuenta la labor docente ya que, en definitiva, es la música que consumen y demandan los alumnos.

El *individualismo* fluye como herramienta de adaptación en una sociedad que de a poco pierde el sentido comunitario y delega la solidaridad en organismos que se encargan específicamente de eso. Pareciera ser que la única forma de ser solidario es mediante un aporte mensual o un llamado a un 0800 –claro, a cambio de participar en algún sorteo o de obtener un servicio–. Hasta la misma solidaridad es utilizada como estrategia de marketing de las empresas.



La burla, la discriminación y la intolerancia entre los alumnos se han naturalizado, debido a que las familias comparten su mesa con programas televisivos donde reírse a costa del otro es el único recurso de comicidad y también, debido a que es difícil que en las instituciones se unifiquen criterios y se genere una coherencia suficiente entre los adultos a cargo de los alumnos que permita establecer pautas de convivencia claras que establezcan cuál es el límite entre reírse *con* y *del* otro. En directa relación con la problemática descrita, nos encontramos con alumnos a los que les cuesta establecer vínculos fuertes y duraderos, comunicarse, cohesionarse.

Ante esta desvalorización de lo social, el ámbito educativo dista mucho de ser el ideal para la enseñanza y para el aprendizaje.

Como educadores debemos considerar esta realidad y ejercer nuestro rol fomentando la tolerancia, el respeto y la comunicación mediante estrategias que permitan un hacer reflexivo orientado hacia los valores, la convivencia, la concertación grupal, independientemente de la especialidad que dictemos.

Por eso, las escuelas deberían intentar generar actividades tendientes a destacar la importancia de las relaciones interpersonales para la obtención de logros y constituirse en espacios orientados hacia un rescate del sentido comunitario.

Todos estos principios son generalmente enunciados en los proyectos institucionales bajo ambiciosos títulos, como “formación ética y ciudadana” o “contenidos actitudinales”, pero finalmente se burocratizan, pierden sentido, nadie se hace cargo de ellos. En el trabajo áulico se prioriza lo específico de cada materia y lo social brilla por su ausencia. Es decir, los docentes se ocupan únicamente de sus áreas de conocimiento, sin interesarse en las problemáticas emergentes del grupo de personas que tienen a su cargo. Para ellos, dejar de lado el programa y la asignatura por un rato y escuchar a los alumnos parece implicar una pérdida de tiempo –¿Acaso alguno de ustedes nunca escuchó a un docente preocupado sólo por *no llegar a dar todo el programa?*–.

Me resulta difícil comprender este abordaje metodológico –y si se me permite el juego de palabras prefiero hablar de “abortaje”–. Creo que sin contención y sin concepto comunitario dentro del aula no hay vivencia ni aprendizaje posible.

La desvalorización de la música en la escuela

Es increíble, pero la música como asignatura, como espacio institucional, se ha ido desvalorizando hasta ser considerada una materia “aburrida, tediosa” o “recreativa, ornamental; una hora libre”.¹ Indagar y profundizar acerca de los motivos de esta realidad demandaría un espacio más importante que excedería la introducción de este libro e iría por fuera de los concretos propósitos de este trabajo –aunque sería bueno que todos aquellos que nos sintamos comprometidos con la educación musical podamos concretarlo en algún momento–.

Es posible que estas miradas peyorativas sobre la enseñanza musical tengan que ver con ciertas dicotomías, separaciones, divisiones –lo clásico y lo popular; lo teórico y lo práctico; lo tradicional y lo

¹ Una profesora de Inglés, mientras yo le explicaba mi Proyecto, me corrigió: “No, querido, estás equivocado: la música en la escuela *siempre* fue aburrida”.



moderno; lo ajeno y lo propio— que se han planteado en nuestro ámbito educativo; conceptos que aparecen empobreciendo la vida áulica en la medida que implican priorizar un estilo musical por sobre otros, la anteposición de lo teórico a lo práctico, el conservadurismo de tradiciones culturales alejadas de nuestra propia identidad.

Deberíamos evitar los rótulos para definir nuestras clases —si son teóricas o prácticas—, las planificaciones burocráticas, los proyectos irrealizables e ir hacia un accionar pedagógico que esté condicionado por lo que realmente llena de contenido una clase: el emergente del grupo que, en particular, nos toque;² por sus capacidades, por sus respuestas, sus motivaciones, sus necesidades.

La diferencia entre lo que los alumnos quieren y necesitan y lo que los docentes brindamos se origina justamente cuando intentamos condicionar la acción de nuestros alumnos a esa absurda planificación realizada para satisfacer una demanda administrativa institucional —y en la cual lo pedagógico como herramienta de acción brilla por su ausencia—.

Existen estereotipos docentes muy instalados. El docente tradicional de música: rígido, exigente, cuyas clases se resumen en exposiciones verbales sobre aspectos históricos de la música. Y el docente moderno, que deja que sus alumnos se recreen, se diviertan, pasen el rato sin arribar a concepto alguno.³ Estos son los extremos entre los que deambula, a la deriva, la práctica docente actual. En ella se observa una fragmentación total entre la teoría y la práctica, motivada por las antagónicas e irreconciliables propuestas pedagógicas mencionadas. En ambos casos, el alumno se enfrenta a contenidos con los cuales no puede establecer vínculos significativos.

El escenario que describo nos presenta una situación desalentadora: una desvalorización de la materia en crecimiento y alumnos poco motivados para crear, para hacer, por una demanda insatisfecha: la necesidad de hacer música, de tocar instrumentos.

Esto se debe, principalmente, a una larga serie de distintas razones: falta de instrumentos y recursos adecuados en cantidad y calidad; falta de espacio físico apropiado para la práctica instrumental; cursos habitualmente numerosos —30 alumnos es el promedio—; baja carga horaria asignada a la especialidad; grandes diferencias entre la música del entorno de los alumnos y la música propuesta por los docentes y a la falta de capacitación docente en cuanto a metodologías que propicien la creación, la expresión, la reflexión y la dinámica de grupos.

Resulta difícil encontrar propuestas que trabajen integralmente, que partan de producciones, de vivencias directas sobre las cuales se puedan entretelar redes conceptuales a partir de la reflexión. Y entiendo que es con propuestas concretas que se erradica la indolencia, que se le gana al desencanto generalizado.



² Perez Guarnieri, Augusto. "La planificación y el emergente del grupo". En www.educ.ar. 2005.

³ Estas problemáticas también han sido tratadas por la Dirección de Educación Artística de la Prov. de Bs.As. en diversos documentos que pueden consultarse en www.abc.gov.ar



Una propuesta de educación musical

Frente a la situación recién descrita, este trabajo propone la implementación de la música africana en el aula desde una perspectiva multicultural e integral. Es importante, entonces, explicitar de qué se tratan cada uno de estos términos.

Educación Musical Multicultural

Este concepto se relaciona con el requerimiento de incluir –en los planes de estudios musicales– música de distintas culturas, descartando la idea de circunscribir la educación musical al estudio de un género específico, único y/o superior al resto.

Descartar esta idea implica tomar posición y actuar contra el fomento de prejuicios y encasillamientos respecto de los estilos musicales. Es decir, considerar a la música como un fenómeno comunicacional universal y evitar las divisiones entre lo clásico y lo popular, lo bueno y lo malo, etc.; divisiones conceptuales que debemos erradicar de una buena vez por todas.

Estos objetivos trascienden lo musical y apuntan a formar alumnos tolerantes, con amplitud de criterio. Estas expectativas de logro son, a menudo, enunciadas dentro de los contenidos actitudinales pero la mayoría de las veces no pasan de ser enunciados desprendidos de la red de contenidos. Para ser más claro: ¿qué espíritu crítico vamos a fomentar en los alumnos cuando en los programas se incluye un único estilo musical durante todos los niveles educativos? Por otro lado, ¿qué relación tiene la música postulada en los programas con la que escuchan los alumnos? Trabajar en el aula con un único estilo musical evidencia una visión parcelada de la realidad, una triste negación de otras culturas, contextos y tiempos, que arroja como resultado el fomento de la intolerancia, generalmente dirigida hacia la propia música que se pretende imponer desde los programas.

La educación musical multicultural ha sido abordada por diversos investigadores y educadores, quienes coinciden en señalar múltiples implicancias sociales y musicales a partir del mismo. Entre otros trabajos, podemos citar a Giraldez⁴, quien fundamenta el multiculturalismo desde lo social y lo musical. A nivel social, porque contribuye al desarrollo de una conciencia multicultural asentada en la comprensión mutua y en la tolerancia; promueve un mayor entendimiento y aceptación entre las personas de diferentes culturas; favorece una mentalidad más abierta y ayuda a erradicar prejuicios raciales y generacionales. A nivel musical, agudiza las habilidades auditivas, el pensamiento crítico y el desarrollo motor; aumenta la tolerancia ante músicas poco familiares y desarrolla una percepción más sensible frente a las músicas más próximas.

S. Campbell⁵, –como resultado de diversos estudios sobre programas con perspectivas interculturales– destaca la mejora de las aptitudes de escucha y de interpretación, la comprensión de las



⁴ Giraldez, A. "Educación Musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones", ponencia presentada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicassim, mayo de 1997, publicada en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>

⁵ Shehan Campbell, P. "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas" en *Eufonia. Didáctica de la música*, N°6(1997), Págs.7-14.



comunidades musicales, el interés y la motivación hacia el aprendizaje, en general, y la autoestima, la pérdida de prejuicios gracias al conocimiento y aprecio de la música de los pueblos. Por su parte, Walker⁶ relaciona al multiculturalismo con el fomento del respeto, la comprensión y aceptación entre las diferentes culturas: Occidente comprendiendo al Este; lo urbano a lo aborigen, etc. El deseo de promover el progreso de la educación musical en el mundo debería basarse en la comprensión de las profundas diferencias que existen y fomentar el florecimiento de todas las formas de diversidad cultural.

Educación Musical Integral

Hemos descrito, dentro las problemáticas que originan este trabajo, una variedad de situaciones en que se ausentan los *criterios globalizadores* –y que se relaciona con la ya mencionada dicotomización de todos los aspectos educativos– y las consecuencias que ésta arrastra. Por eso aquí se apela a una Educación Musical Integral.⁷

Integral porque debe estar sólidamente fundamentada en la necesidad del hombre de expresarse singularmente, de posicionarse y actuar en su contexto.

Integral porque debe superar las dicotomías y reconsiderar el concepto de música como emergente de una cultura y por tanto debería integrar lo clásico, lo popular, lo occidental, lo oriental, etc., de acuerdo a las necesidades y a las realidades de los alumnos.

Integral porque debe generar acciones concretas que estén orientadas hacia un hacer reflexivo, integrando lo teórico y lo práctico.

Integral porque en los planes de estudios debería evitarse aplicar el criterio separatista que promueve la descomposición de la música en ritmo, melodía, armonía, audioperceptiva, apreciación, composición, etc., para ir hacia un lugar en el cual la producción musical sea el núcleo prioritario; la acción que otorgue significatividad al estudio.

Integral porque en momentos en los que todos hablan de significatividad, pocos rescatan el hecho de que el aprendizaje significativo es de por sí un aprendizaje globalizado, integrado. ¿Cómo podemos hablar de significatividad sin generar espacios de integración de contenidos y asignaturas? Y más aún... sin generar espacios que integren a los alumnos entre sí; a la institución y a la sociedad... que les permita estar en y con su contexto.

Integral porque durante muchos años estuvimos sometidos a prescripciones ajenas, a estudiar músicas que no nos son propias y a las que nos hicieron adaptar mediante propuestas y metodologías alejadas de la vivencia o del hacer musical.

Integral porque, citando a P.Freire⁸ –quien propuso en su obra una alternativa pedagógica de ruptura, de cambio y de transformación total–, nos referimos a la integración del hombre en su contexto; es decir, el desarrollo de la capacidad de ajustarse a la realidad y transformarla. Esto se suma a la capacidad



⁷ Guillermina Denevi. "Educación Musical Integral", entrevista realizada a Augusto Pérez Guarnieri, en www.educ.ar mayo de 2005.

⁸ Freire, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004, pág. 31.

⁶ Walker, R. "Música y Multiculturalismo". En V. Hemsy de Gainza (Eds.), *La educación musical frente al futuro* (1986) Bs. As: Guadalupe. Págs. 89-103.



de optar, que se origina en la crítica, en la reflexión permanente, en la autonomía para la toma de decisiones. Un hombre integrado es un hombre capaz de decidir singularmente, de posicionarse y actuar en su contexto, es un hombre sujeto. El hombre que no posee la capacidad de optar, de decidir autónomamente y que, simplemente, se somete a prescripciones ajenas, no se integra; se adapta. Nos referimos así a la adaptación como un concepto pasivo, un mero acomodamiento, un ajuste a la realidad que no implica una transformación de ésta sino que, por el contrario, una autotransformación en pos de adaptarse.

La capacidad de integración resulta ser una característica esencialmente humana que debe ejercitarse, desarrollarse y perfeccionarse a partir de una conciencia crítica que otorgue sentido a la historia y a la cultura. Un hombre que no posee la libertad de pensar y repensar su historia, su cultura, no es un hombre integrado. Esta falta de integración inhibe la singularidad, la autonomía y la apertura –aspectos sobresalientes de todas y cada una de las personas, independientemente de su edad, nivel de estudios o pertenencia social–.

Integral, entonces, porque debemos integrar la música a la vida de las personas, insertando lo artístico en la sociedad como factor de cambio, como generador de personas autónomas, libres, sensibles y comunitarias.



Características generales de la música africana

“Después de la plegaria del amanecer, los agricultores y sus hijos –algunos elegidos para llevar pequeños tambores tang-tang y souraba– fueron al campo y esperaron con la cabeza ladeada, escuchando. Por fin sonó el gran tambor tobalo de la aldea y entonces se pusieron manos a la obra. A medida que el jaliba y los otros tambores iban caminando entre ellos, tocando un ritmo para acompañar sus movimientos, los agricultores empezaban a cantar. De vez en cuando, como señal de regocijo, algún agricultor tiraba al aire su hoz a un golpe de tambor y la atrapaba al siguiente [...].⁹

Nuestra formación cultural nos lleva a atomizar los conocimientos, a separar la música en: ritmo, melodía y armonía; las disciplinas en: sociales, literarias, exactas, naturales y artísticas. Y, a su vez, dentro de estas divisiones, otras nuevas –por ejemplo al ritmo se lo separa en pie, metro y acento–. Pero la música africana implica pensar necesariamente en relaciones interdisciplinarias, ya que forma parte de la vida misma: acompaña todos los actos de los hombres, está integrada a la sociedad y cumple un rol vital en los labores y quehaceres diarios. No es una música destinada al disfrute estético como en nuestra cultura occidental, en la cual la música se ejecuta en ámbitos especialmente preparados para ello: teatros, salas, bares, etc., con una infraestructura que al menos prevé butacas y amplios sectores para la ubicación del público.

En África, la música se hace en todo lugar y momento; en ella participa todo el grupo social, incluso el visitante. El africano no acude a escuchar música sino a hacerla y a disfrutarla.

Este hacer musical no puede separarse de la acción que lo genera. Es decir, siempre se hace música para algo. Puede ser para transmitir un mensaje, para invocar un Dios, para trabajar, para curar un enfermo, para festejar un nacimiento, para contar una historia, etc. Por ello decimos que es funcional, porque actúa como un medio para un determinado fin. Funcional al trabajo, a prácticas religiosas o profanas, a cada uno de los capítulos de la vida; es una necesidad vital.

Funcionalidad

Esta es una de las principales características de la música africana y está relacionada con una concepción del mundo en la que cada grupo social esta conformado por hombres vivos, hombres muertos, hombres divinizados, deidades y el Dios creador. Es decir, una concepción orgánica en la cual los vivos y los muertos constituyen un todo, una unidad.

Un relato de la creencia de los tammariba –tribu de Togo; África Central– sirve para ilustrar este mundo de los vivos y los muertos:

“[...] si bien la noche está del lado de los muertos como el día del lado de los vivos, ella pertenece también a los verdaderos amos del lugar, *los de bajo tierra*, que se manifiestan en forma de viento. Durante el día esos espíritus subterráneos permanecen agazapados en las raíces de los árboles, en el fondo de las fuentes, bajo las rocas. Se acurrucan en los repliegues de *la piel espesa de la tierra* [...] desde su más temprana edad, un tammariba sabe que al atardecer debe bajar la voz y caminar con sigilo. Al caer la noche, los espíritus subterráneos, con forma de yeguas blancas, vuelven a tomar posesión

⁹ Haley, Alex. *Raíces*, Buenos Aires, Emecé, 1979, pág.29.

de su territorio: árboles, rocas, *arroyos amados*. Aborrecen los ruidos de los seres humanos: sus voces altisonantes, sus pasos torpes, el martilleo de los morteros, de la maza del herrero. Pero lo toleran con la única condición de que no se hagan oír de noche. El mundo vuelve a ser tal como antes, todavía hermoso en el silencio, cuando solo se oía al viento barriendo la superficie de la tierra”.¹⁰

Es música circunstancial, ya que sólo tiene lugar en un momento determinado, en un contexto sociodramático que le otorga una significatividad tal, que su sentido más profundo se pierde al escucharla fuera del mismo.¹¹ Por ejemplo: un ritmo como el sikyie –de la tribu Ashanti de Ghana– se ejecuta en una ceremonia religiosa con la participación del grupo social. Durante la misma se unen ritmos, cantos, danzas, vestuario, colores y olores con un sentido ritual. El ritmo puede recrearse en otro contexto –de hecho es un ritmo que tocamos frecuentemente en las clases– pero su funcionalidad, su sentido, su esencia generatriz se pierde, o en todo caso, cambia.

Francis Bebey¹² –escritor camerunés mencionado en la obra de Roberts– admite esta particular característica de la cultura africana cuando señala que la música y el hombre están tan unidos; son términos tan imbricados, que no se pensó en darle a ésta un nombre en particular.

“En casi ninguna lengua africana (hay alrededor de mil) existe un término que signifique música”.¹³ El concepto de música como pura experiencia estética es ajeno a África. Los africanos extraen placer de su música, pero el elemento estético es para ellos una consecuencia nada más. La música no es tanto *buena* como *eficaz*.

No es un fenómeno estético sino ético: importa más el cómo se participe. La música no constituye un fin en sí mismo. No existe el sentimiento de vergüenza por ser un músico malo o mediocre. Para hacer música no hace falta ser músico, ni subirse a un escenario, ni sobresalir en la ejecución de un sofisticado instrumento.

Socialidad

“Cuando hay uno que no tiene nada, la comida no gusta a nadie. Refrán Yoruba”.¹⁴ La socialidad. Es un rasgo distintivo, sobresaliente, de esta cultura. El arte refleja la integración comunitaria del hombre africano. Todos los integrantes de la comunidad participan del hecho artístico.



¹⁰ Smadja, Myriam. “Un vínculo misterioso” en *El correo de la UNESCO*, mayo de 1996, pág.15

¹¹ Acosta, Leonardo. *Música y descolonización*, México DF, Presencia Latinoamericana, 1982, pág.186.

¹² Roberts, John Storm. *La música negra afro-americana*, Buenos Aires, Victor Lerú, 1978, pág.14

¹³ Vallejo, Polo “Hacer música *sin saber música*: África como modelo” en *Eufonía. Didáctica de la música*, n° 6, Madrid, mayo de 1997, págs.37-43.

¹⁴ Jahn, J. *Las literaturas neoafricanas*, Madrid, Guadarrama, 1971, pág.188.



Lo construyen, lo viven cotidianamente. Las funciones que cumple cada actor social se reflejan en las producciones, en las que cada uno realiza su aporte musical a través de timbres, sonidos y ritmos distintivos. Cada tambor, cada instrumento, se siente como una persona y posee su sonido y función individual. Por citar un ejemplo, en la tribu Ewe (sudeste de Ghana) el “kaganu” pequeño tambor con pitch alto, representa la voz de los niños; el mediano “kidi” la de un hermano mayor; el gran “sogo” la de su madre y el más grande y grave “atsimevu” representa la voz el padre.¹⁵

Para lograr comprender mejor el fuerte sentido comunitario de la sociedad tradicional africana se citan, a continuación, algunos fragmentos de la profusa documentación producida por la UNESCO – organismo que ha trabajado muchísimo en pos de la valorización de ésta y otras culturas–.

“Hay quienes afirman que, si los países en vías de desarrollo no consiguen su *despegue* económico, ello es esencialmente a causa de factores culturales. Según tales personas, las resistencias al cambio se deben especialmente al carácter no competitivo de las sociedades tradicionales; a una organización social basada en la solidaridad y a determinadas reglas religiosas. Es probable que la competición, tal como se entiende y se valora en Occidente, no exista en las sociedades tradicionales. Pero, ¿no sería más justo considerarla no como una causa del desarrollo o del subdesarrollo, sino como una característica propia del sistema económico occidental? En efecto, el individualismo no aparece en aquellas sociedades cuyas estructuras eliminan las fuerzas centrífugas e imponen la cohesión y la solidaridad [...]”.¹⁶ Este documento reconoce, en otro párrafo del mismo documento que: “[...] la dinámica de la sociedad africana se funda en el florecimiento de la personalidad colectiva y no en el éxito individual y el beneficio, de igual modo que es propio de las culturas africanas el ser populares y democráticas”.

La sociedad tradicional africana está hecha de intercambios que crean una corriente de simpatía, la solidaridad es un flujo vital que circula en todas las aldeas. Al respecto, Camara Laye describe: “En kurusa el niño no pertenecía a su padre ni a su madre: era propiedad del linaje, de la aldea de la que dependía y que se encargaba de su educación.

El individuo se mantenía vinculado al grupo: habiéndole sido transmitida por él la vida, por él continuaba viviendo. ¿Que un aldeano enfermaba? Hombres y mujeres, antes de trasladarse a los campos por la mañana, iban a visitarle. Lo mismo hacían a su regreso, por la tarde. Pero la cohesión de la aldea de Kurusa se mostraba aun más admirable con ocasión de los fallecimientos. Todo el mundo abandonaba entonces sus ocupaciones para ir a rodear al muerto y a su familia”.¹⁷

La música, necesidad vital del ser humano, naturalmente expresa esta unión de la comunidad. No es una expresión individual, aislada, solista, ya que el individualismo no es, en la sociedad africana, la característica cultural saliente. La práctica comunitaria de la música, la participación de la totalidad del grupo social, causa un gran efecto integrador entre quienes participan, creando lazos sociales, indefectiblemente. En ocasiones, incluso, “la música actúa como disuasor de cualquier elemento negativo que altere el equilibrio vital de un poblado (sequía, enfermedad, guerra, etc.)”.¹⁸

Es interesante descubrir el *magara* para entender mejor el fuerte sentido comunitario de la sociedad tradicional africana. Esta palabra no tendría una traducción directa pero sí una



¹⁵ Hartigan, Royal. *West African Rhythms for Drumset*, Miami, Manhattan Music, 1995, pág.9.

¹⁶ UNESCO. “África en su cultura” en *El correo de la UNESCO*, mayo 1977, pág. 8.

¹⁷ Laye, Camara. “Una infancia africana” en *El correo de la UNESCO*, mayo-junio de 1986, pág. 40.

¹⁸ Vallejo, Polo. Op.cit., pág.40



conceptualización. Es la fuerza espiritual y vital del hombre vivo, expresada en su sentimiento de bienestar y felicidad. Aumenta en él gracias a la influencia de los antepasados, procede de ellos. A su vez, a través de la adoración, la oración y el sacrificio los antepasados reciben *magara*. El *magara* es el derecho que el hombre tiene a una vida plena, feliz. De allí se entiende que la necesidad y la preocupación sean consideradas por los africanos una suerte de enfermedades.

La cantidad de *magara* de un hombre depende ciertamente del influjo de otro. *Magara* es un derecho del hombre pero presupone un deber: reconocer la interdependencia de todas las fuerzas. Esto implica que un hombre sólo pueda ser feliz en la medida en que los demás también lo sean. El crecimiento individual sólo es posible dentro –y junto a– el crecimiento de la sociedad.

Cuando la vida de un hombre es privada de esta felicidad es considerada como una “muerte en vida”; entonces, surge un derecho a la solidaridad comunitaria y el grupo social al que pertenece el damnificado tiene la obligación de actuar, para restituir el *magara* y propiciar su fortalecimiento. En caso de que sea la comunidad toda la que sufre la pérdida de *magara*, la comunidad se autosocorre con la magia, movilizandole a todas las fuerzas espirituales.

Oralidad

Roberts, en su obra *La música negra afro americana*, cita una frase de Jean-Baptiste Obama: “los rasgos principales y esenciales de la música africana, sus características melódicas, armónicas y rítmicas, están relacionadas con la fabricación del instrumento esencialmente parlante”.¹⁹

La palabra posee para la cultura africana un significado mágico. Es el dominio sobre la palabra lo que diferencia a las fuerzas pensantes –hombres vivos, difuntos, espíritus, deidades, dios creador– del resto de las fuerzas –cosas, lugar-tiempo, modalidad–.

“La palabra es acto. Procede desde lo más profundo de uno mismo. Compromete, vale su peso en oro (proverbio Akan)”.²⁰ En este poder de la palabra hablada se fundamenta la utilización de la tradición oral para la transmisión y conservación de las historias y conocimientos de cada grupo social. La palabra hablada posee un significado, un poder tal que excede las posibilidades de cualquier tipo de notación en la que se utilice un medio *no-sonoro* –por ejemplo un papel– porque éste es considerado una *cosa* incapaz de transmitir y conservar el verdadero poder de la palabra. Un medio que sí es jerárquicamente equivalente a la palabra hablada es el tambor – que tiene un lenguaje; que es capaz de *hablar*–. Los tambores y otros instrumentos –como la kora y la marimba– se utilizan para transmitir la palabra, imitando la voz humana, en lo que constituye una función comunicativa esencial y efectiva. A estos instrumentos, dada su funcionalidad, la musicología los denomina *parlantes*.

En la tribu Ashanti de Ghana se toca un ritmo llamado Akom. Entre otros instrumentos se utiliza un tambor llamado atumpan, que se toca con dos palos en forma de “v”, produciendo patrones rítmico tonales utilizados para enviar señales, recitar genealogías e historias, proverbios; para hablar el lenguaje de la tribu. Por esta característica, son instrumentos de gran poder y los jefes los poseen como símbolo de status.²¹



¹⁹ Roberts, J.S. Op.cit , pág 15

²⁰ Smadja, Myriam “De boca del Anciano, preguntas a Christophe Wondji” en *El correo de la UNESCO*, mayo 1996, pág.10

²¹ Hartigan, R. Op.cit., pág.80



La oralidad, entonces, se pone de manifiesto en uno de los aspectos funcionales de la música: la comunicación –a partir de estructuras que, respondiendo a una tradición cultural vinculada con lo socio/comunitario, conservan lo que se denomina canto antifonal o responsorial–. Esto significa que hay un líder que canta y un coro que le responde. Se establece así un *diálogo* entre voces, instrumentos y danzas –y esta característica se perpetúa en todos los estilos derivados de esta cultura–. Este dialoguismo no se limita a la voz cantada, sino que se observa en todos los instrumentos.

- Música y lenguaje

“La particularidad más importante de la música africana con respecto a este punto es que las entonaciones del lenguaje hablado no sólo inciden sobre el canto, sino muy notablemente sobre los tambores, que como es sabido pueden *hablar* y servir de medio de comunicación a grandes distancias. Y este lenguaje de los tambores no consiste en un código especial –como el morse–, sino justamente es la transcripción directa de la lengua; es decir, que se basa en su simple reproducción, sólo que en un medio sonoro distinto al de la voz humana”.²²

Durante mucho tiempo, varios autores han calificado a las culturas africanas como ágrafas; es decir, carentes de una grafía de su lenguaje, de su medio de comunicación. Al respecto J.Jahn explica: “La escritura constituye el medio de comunicación más importante de la cultura occidental, y durante varios miles de años ésta carecía de todo otro medio. Los africanos, por el contrario, no tenían necesidad de la escritura de letras como medio de comunicación, pues en su lugar desarrollaron el lenguaje del tambor, que como medio de comunicación es superior a la escritura. Es más rápido que todo mensajero a caballo y puede comunicar sus noticias simultáneamente a un grupo mayor de gente que el telégrafo y el teléfono [...] Si ampliamos el concepto de escritura un poco más de lo que está contenido en la palabra derivada de *escribir* y, siguiendo la costumbre europea de entender el concepto no a partir de la manera sino a partir de su finalidad, definimos la escritura como *signos producidos que el hombre utiliza para comunicarse*, nos encontramos con que el lenguaje del tambor es una escritura. Vista desde este punto de ángulo, la cultura africana, por lo tanto, no es una cultura ágrafa. Tanto la cultura occidental como la africana poseían la escritura; aquella, la escritura alfabética; ésta, la escritura del tambor. La escritura alfabética puede conservar por mayor tiempo las noticias; la escritura del tambor puede difundir las noticias con mayor rapidez.”²³ Al tratarse de lenguas fónicas, la reproducción de las palabras a través del alfabeto latino resulta extremadamente difícil, con infinidad de signos fonéticos –acentos agudos, medios, graves, cedillas, etc.–. La pronunciación de una misma palabra con diferente acentuación cambia radicalmente su sentido.

Lo significativo es el sonido. Los tambores hablan, transmiten, expresan, poseen su propio lenguaje que, en África, es la reproducción inmediata y natural de la lengua, comprensible para toda persona que tenga la práctica suficiente. Se trata de una codificación acústica, de un lenguaje destinado únicamente al oído, no a la vista. Quien toca el tambor está hablando y quien lo escucha lo está interpretando.

Por otro lado, la tradición oral de las sociedades africanas lleva a reunir al grupo social al pie del *árbol de las palabras*, donde los más jóvenes escuchan fábulas, leyendas e historias que los instruyen



²² Acosta, L. Op.cit., pág. 190

²³ Jahn, J. *Muntu: las culturas neoafricanas*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1963, págs. 260-261.





moral y éticamente. Durante estos encuentros, la música acompaña permanentemente las historias, ayudando muchas veces a conservarlas –a través de la repetición de un coro y, de nuevo, todos participan del hacer musical–.

- La Palabra

“Nada hay que no haya; todo aquello para lo que tenemos un nombre lo hay” (Sabia frase de viejos Sacerdotes Yorubas).²⁴

Dentro de la concepción filosófica del africano, la palabra *nommo* posee una significación mágica, ya que es aquello por lo cual el hombre –*mntu*– puede manifestarse y actuar, otorgándole vida a las cosas –*kintu*–. Es un don exclusivo del hombre; es lo que lo diferencia del resto de las fuerzas que integran el Universo, el poder de la palabra, el poder mágico del nombramiento, lo que le da el dominio sobre las cosas. Quien ordena a las cosas con palabras hace *magia*; crea, engendra, otorga vida. Si no existiese la palabra no habría vida.

El nombramiento es un acto creador, un conjuro. El poder de la palabra de los Dioses es más poderoso que el de los hombres. A su vez, entre los hombres existen jerarquías determinadas en cuanto al poder de la palabra. Los hechiceros poseen un poder superior al resto, por ello se los convoca para curar enfermos o para alejar peligros de una aldea.

En la clásica novela *Raíces*, Alex Haley reconstruye la historia de su antepasado Kunta Kinte; un africano tomado como esclavo en Gambia y transportado hacia los Estados Unidos.

En muchas situaciones creadas por el autor –en la primera parte de la novela que transcurre en Juffure, aldea de Gambia– se pueden comprender las costumbres de estas sociedades. Citaremos a continuación un extracto en el que se observa la relación música-lenguaje que estamos analizando. “Hasta los adultos de Juffure se apresuraban a terminar la comida para poder reunirse afuera, en el crepúsculo, y gritaban, aplaudían y tocaban el tambor a la salida del cuarto creciente, que simbolizaba a Alá.

Pero cuando las nubes ocultaban la luna nueva, como sucedía esa noche, los habitantes de la aldea se dispersaban, alarmados, y los hombres entraban en la mezquita para pedir perdón, porque una luna nueva amortajada por las nubes significaba que los espíritus celestiales estaban enojados con la gente de Juffure. Después de rezar, los hombres llevaban a las atemorizadas familias al baobab, donde el *jaliba* ya estaba sentado junto a un pequeño fuego, golpeando furiosamente la piel de cabra de su tambor mensajero.

Kunta se restregó los ojos, que le escocían por el humo, acordándose de las innumerables ocasiones en que los tambores de varias aldeas, que transmitían mensajes por la noche, no le habían dejado dormir tranquilo. Se despertaba y se ponía a escuchar. Los sonidos y los ritmos eran tan parecidos a los del lenguaje que, por último, llegaba a entender algunas palabras que hablaban de plagas o de hambre, o de invasión e incendio de alguna aldea cuyos habitantes eran asesinados o hechos prisioneros.

Colgada de una rama del baobab, junto al *jaliba*, había una piel de cabra con inscripciones en árabe hechas por el *arafang*. A la luz vacilante del fuego, Kunta observaba cómo el *jaliba* cogía los curvos palillos, llenos de nudos, y con gran rapidez golpeaba distintas zonas del tambor. Era un mensaje urgente al hechicero más cercano para que se apresurara a ir a Juffure a ahuyentar los mayores espíritus.



²⁴ Jahn, J. Op.cit., pág.183

Sin atreverse a mirar la luna, la gente se fue rápidamente a sus casas para acostarse, temerosa. Pero esa noche, a intervalos, tambores distantes se hicieron eco de la llamada de Juffure y se requirió la presencia de un hechicero en otras aldeas. Temblando bajo la piel de vaca, Kunta adivinó que para ellos la luna nueva también había estado cubierta [...]”.²⁵

El lenguaje del tambor difunde las noticias con mayor rapidez, mientras que la escritura alfabética las conserva por más tiempo. Pues bien, debemos aclarar que en África el medio por el cual se conservan las historias, las leyendas es la tradición oral.

“Las tradiciones orales son todos los testimonios orales, narrados, concernientes al pasado”.²⁶ Entre los diversos modos de transmisión que se utilizan podemos citar los mnemotécnicos –aquellos que no hacen uso de objetos materiales–, dentro de los cuales se encuentran los cantos y los ritmos de tambor. Las palabras y las frase pueden ser transpuestas en señales de tambor, en las lenguas en las que la altura del tono juega un papel fonológico.

Este medio de expresión basado en la transmisión oral de saberes de toda una civilización se integra permanentemente a la vida social, desempeñando funciones de memorización, entendimiento colectivo, normación ética y expresión estética. Profundamente arraigada en la sociedad, explica el mundo, la historia, los ritos, el contorno natural, la organización social.²⁷

- Los Griots

“Además de músico, el griot africano es el narrador, trovador y genealogista. Depositario de las tradiciones de su pueblo, las conoce de memoria y ha asimilado su humor y su sabia moral. Ciertamente el griot no representa toda la música africana, pero cuando canta *hasta el sol se detiene para escucharle*, afirma un dicho.”²⁸

Los griots son poetas y músicos que poseen la misión de conservar la memoria colectiva de su pueblo. Para ello participan en todas las ceremonias de la vida social, memorizando y transmitiendo tradiciones ancestrales, cantos de gesta, genealogías de reyes, hechos históricos y cantos de alabanza a reyes y dioses. Son los “cronistas de las sociedades ágrafas africanas y, como tales, verdaderas *bibliotecas ambulantes*”.²⁹



²⁵ Haley, Alex, Op.cit, págs. 26-27

²⁶ Vansina, Jan. *La tradición oral*, Barcelona, Editorial Labor, 1966, pág. 33-34

²⁷ UNESCO. Op.cit., pág. 9.

²⁸ Mbabi Katana, Salomón. “Una música para acompañar la vida” en *El correo de la Unesco*, mayo 1977, pág. 27.

²⁹ Acosta, L. Op.cit., pág. 124



Reciben una formación de cinco años separados de su grupo social, aprendiendo los secretos de la palabra, la danza y la música. Una vez que sus maestros griots le han revelado todos los secretos vuelven a integrarse a la vida social con una función clave y específica: conservar viva la historia del grupo.

El griot es un artesano de la palabra, cuya formación comienza en la infancia y es transmitida de padre a hijo por ser un oficio hereditario. Son una casta que comprende a los trovadores, a los poetas y a los músicos, como asimismo a los genealogistas que cantan los parentescos y los hechos importantes de los antepasados de una familia.

Mencionamos al griot en este trabajo, ya que este concepto del *cuenta historias* facilita mucho la comprensión de la funcionalidad de la música y los ritmos africanos. La participación del grupo social que mantiene viva la historia de sus ancestros –utilizando muchas veces la música para ello– puede manifestarse mediante frases rítmicas en un tambor o mediante melodías en un balafón –especie de marimba–. De hecho, las marimbas, la kora –arpa utilizada por los griots– se aprenden a tocar a partir de frases del lenguaje del clan.

Muchas veces la función improvisatoria de algunos tambores –dentro del ensamble de percusión, que aquí están estudiadas en el *método de percusión áulica*– se relaciona con la tradición oral, en la medida en que los tambores cuentan historias. Por ello es muy difícil encontrar discursos musicales que puedan escribirse y reinterpretarse fácilmente. No siempre existe la multiplicidad de signos, simbologías y figuraciones que se requieren para registrar gráficamente estos discursos.

“En algunas ocasiones, los tamboreros asumen la función del griot, ya que ciertos tambores africanos tienen su lenguaje, *hablan* y pueden desempeñar la función de conservar la memoria del grupo o entonar los cantos de alabanza a divinidades o antepasados. Esta función específica de algunos tambores es posible por el carácter de lenguas fónicas o tonales de muchos idiomas africanos, en los que el significado de las palabras depende en parte considerable de la entonación”.³⁰

El canto posee una enorme importancia en las sociedades africanas, en las que poesía, música, danza y pantonima aparecen constantemente unidas. Los griots cuentan sus historias utilizando todos estos recursos.

Naturalidad

“El fin de esta música no es hacer sonidos agradables sino vivir las acciones de la vida diaria por medio del sonido”³¹

La búsqueda sonora –originada en la relación orgánica hombre-naturaleza– se orienta hacia la expresividad de cada sonido y no hacia su pureza, abundando diferentes tipos de emisión de voces y sonidos.

El hombre no puede separarse de su entorno natural y social; existe en cuanto se relaciona con sus pares y con su medio ambiente. Esta comunión da como resultado una música cuyos sonidos se emparentan directamente con los sonidos de la naturaleza.

De la misma manera, esta relación genera una música que refleja la complejidad del entorno sonoro natural de la selva y la sabana africana: vientos que mueven la espesa y diversa vegetación,



³⁰ Acosta, L. *Ibidem.*, pág. 125

³¹ Acosta, L. *Ibidem.*, pág.185



animales que emiten todo tipo de sonidos, tierra, agua, piedras... Todo ello funcionando en ciclos vitales de variada intensidad y duración. Todo un concierto de la naturaleza del cual el hombre forma parte y en el que no puede participar aisladamente. Debe tenerse en cuenta este punto, también, para la comprensión del carácter polirrítmico y polifónico de la música africana que se explica más adelante.

Religiosidad

La vida de la sociedad tradicional africana es esencialmente religiosa. La música es funcional a las prácticas religiosas en las que el hombre invoca a sus Dioses o antepasados divinizados. Los ritmos, los cantos y los movimientos actúan como vehiculizadores de esta relación entre el hombre vivo y su complejo cosmogónico. La comunidad entera participa de estas prácticas en las que el poder místico-religioso –ashé– se transmite, se conserva, se desarrolla a través de la vivencia, de la experiencia directa y cotidiana.

Esta representación de lo sagrado –de lo hecho por los antepasados, de su enseñanza– posee la funcionalidad de fijar valores y normas de todas las actividades humanas significativas –el trabajo, la alimentación, la educación, etc.–. Ello se manifiesta en la práctica religiosa, profundamente arraigada en la sociedad, donde lo profano –aquello que los hombres hacen por su propia iniciativa– es considerado una acción vana e ilusoria.³² La música, al formar parte de esta práctica, se sacraliza.

El complejo cosmogónico del africano está constituido por:

- Dios Creador
- deidades
- seres divinizados
- hombres muertos
- hombres vivos

La visión orgánica del mundo compuesto por todos estos seres requiere de una comunicación permanente entre ellos, que se logra a través de ritos en los que la música posee un rol importantísimo.

El Dios Creador –Nya Murunga, Maa N´ Gala, Olorun, Amma y diversos nombres que recibe de acuerdo a la región– no establece una relación directa con los seres humanos vivos. Éstos deben dirigirse a sus antepasados; a sus ancestros, algunos de los cuales pueden divinizarse al ser venerados por muchos hombres y hasta incluso alcanzar la categoría de dioses o deidades, *orichas*, para los yorubas.

Este culto a los muertos –*eggun gun*– varía de acuerdo a las regiones. De hecho, cada grupo social posee su propio panteón de deidades y, por ende, gran diversidad de cantos y toques. Esta práctica fue trasladada a América por los esclavos, originando el *vudú* en Haití, la *santería* en Cuba y el *cadomblé* en Brasil, que resultaron medios privilegiados de supervivencia cultural para los millones de seres humanos que protagonizaron esta oscura parte de la historia.

Como podemos observar, los conceptos a los que hacemos referencia se interrelacionan unos a otros continuamente. Esto es debido a la concepción orgánica-integral que en todos los aspectos posee el hombre africano.



³² Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*, Colombia, Labor, 1994, págs. 84-86



"Sarzan" ³³



Escucha más frecuentemente
a las cosas que a los seres.
La voz del fuego se oye,
oye la voz del agua.
Escucha en el viento
el arbusto en llanto:
es el aliento de los ancestros.
Aquellos que murieron no partieron nunca,
están en la sombra que se alumbra
y en la sombra que se espesa.
Los muertos no están bajo tierra
están en el árbol que se estremece,
están en el árbol que gime,
están en el agua que corre,
están en el agua que duerme,
están en la choza,
están en la multitud.
Los muertos no están muertos.
Escucha más frecuentemente
a las cosas que a los seres...



³³ Diop, Birago. *Los cuentos de Amadou Koumba*. 2000, Buenos Aires, Del Sol, págs.157-159. Extracto del cuento "Sarzan" que puede ayudar a ilustrar mejor esta manera de ver el mundo en el que conviven los vivos y los muertos.



Repetición

“Se trata de una música cíclica, ya que simboliza el ciclo mismo de la vida humana. Y porque es cíclica su materia consiste en microciclos, especie de átomos sonoros que se liberan por doquier en frases musicales extremadamente cortas, siempre iguales a sí mismas, que el músico canturrea o toca sin cesar, lo cual desilusiona y a veces desespera al europeo, quien llega a la conclusión tajante de que es una música monótona”.³⁴

La funcionalidad de esta música determina su carácter cíclico-repetitivo, ligado a los ciclos vitales de la naturaleza, al trabajo, al lenguaje y a todas las actividades diarias. La repetición se constituye en un medio para el logro del objetivo de esta música: la acción. Cuando se trabaja en la cosecha, cuando se invoca un Dios, cuando se intenta dormir a un niño, se hace música. No se obtienen grandes sinfonías con diversidad instrumental y actoral; simplemente se repiten frases, melodías y ritmos que le son imprescindibles al accionar del que se trate.

Su múltiple funcionalidad –su propósito, su carácter teleológico– impide una cabal comprensión de quienes estén acostumbrados a considerar la música sólo en su aspecto artístico. La música es acción, no distracción. Es la repetición la característica que lleva muchas veces al oyente a opinar peyorativamente sobre esta música, dado que la repetición es para el oído occidental un símbolo de “pobreza imaginativa”.

Polirritmia y polifonía

A partir de la comprensión del carácter socio-comunitario de esta música se hace evidente que otras de las características de la música africana son la *polirritmia* y la *polifonía*, ya que en su música el pueblo africano vuelca las funciones de todos los integrantes de la tribu. Existen diferentes voces, instrumentos, danzas y roles musicales para cada uno de ellos. Los ensambles de percusión son como una familia cuyas voces fusionadas reflejan, en una unidad, el tono de su lenguaje. Esto produce en el oyente lo que denominaremos una *múltiple perspectiva rítmica*; es decir, al existir numerosos ritmos y superposiciones de éstos, existe la posibilidad de ser escuchados en más de una forma, dependiendo exclusivamente de la percepción de los distintos puntos de inicio.

- El ritmo y la religión

Existe una directa relación entre los movimientos realizados por las personas poseídas por alguna deidad y los ritmos que resultan de acompañar esos movimientos. Al tratarse de religiones *politeístas*, se considera la veneración de “diversos Dioses”,³⁵ cada uno con sus características. El rito consiste en ejecutar diversos toques de tambor mediante los cuales se invocan a estos Dioses. Los mismos se hacen presentes a través de la posesión de algunas de las personas que comparten el rito. A partir de allí, cada Dios, encarnado en una persona, se expresa mediante la danza. Sus movimientos reflejan su personalidad.



³⁴ Acosta, L. Op.cit., pág.184

³⁵ El entrecorillado se debe a que este punto es motivo de discusión a nivel antropológico. Los sistemas religiosos africanos poseen la figura de “Dios Creador”, que delega su relación con los hombres en un grupo de deidades.



El punto que me interesa resaltar tiene que ver con establecer una directa relación entre los movimientos realizados por las personas poseídas por alguna deidad y los ritmos que, acompañando esos movimientos, resultan. En algunos ritos se dan posesiones múltiples y simultáneas, como en el vudú haitiano. En otros, las deidades son invocadas secuencialmente y nunca se hacen presentes de forma simultánea.

Los tambores solistas improvisan en base a los movimientos de los danzantes, al existir muchos de ellos, cada uno moviéndose y comportándose independientemente. Se originan rítmicas de gran complejidad que sólo pueden ser comprendidas dentro de este contexto y en estrecha relación con el movimiento. Las polirritmias y polimetrías que se originan –tan características de estas músicas– no son generadas por un pensamiento lógico matemático como aquellas métricas y figuraciones complejas utilizadas por los compositores occidentales contemporáneos.

Esta interpretación explicaría también el porqué de la permanente búsqueda de la unicidad métrica de la música occidental; nacida en el seno de la religión católica, con la veneración y aceptación de un único Dios. Para homenajearlo, para alabarlo se ejecutan odas organizadas en base a un único ritmo uniforme y permanente. Es interesante observar cómo en estilos afroamericanos –como por ejemplo el *spiritual* estadounidense–, la imposición del cristianismo genera la prohibición de la danza y el tambor, la creencia en un único Dios –a quien los esclavos invocaban: “oh, Lord!”– y la pérdida de la polirritmia.³⁶

- El ritmo y el entorno natural

Los sonidos de las selvas y los paisajes africanos son múltiples; se trata de paisajes sonoros naturales complejos. La relación entre el hombre y la naturaleza es privilegiada en las sociedades tradicionales africanas. Su música es reflejo de dicha relación. En todo caso, es el resultado natural del contexto, del entorno. Un entorno donde se escuchan sonidos de animales de todo tipo, brisas, ventarrones que agitan la vegetación produciendo variedad de sonidos que se superponen y conviven cíclicamente.³⁷

El ritmo con el cual se producen estos fenómenos sonoros es complejo, variado, múltiple. En este contexto no podría jamás originarse una música con un ritmo métrico, preciso.

- El ritmo y el entorno social

Como ya hemos mencionado, el sentido comunitario de la sociedad tradicional africana está muy arraigado en ella. La cohesión, la solidaridad, el compartir el trabajo, la religión y todos los aspectos de la vida cotidiana, obviamente genera la participación de toda la comunidad en el hacer musical, cada uno con su respectiva función adecuada a sus posibilidades.



³⁶ Jahn, J. Op.cit., pàgs.183-186.

³⁷ Staforini, Héctor P. “Apreciación Musical”, en Apuntes de Cátedra del Centro de Estudios Musicales, 2004.



La improvisación y la libertad de la forma

Las formas musicales que se infieren de todas estas características son muy abiertas, permitiendo el agregado de diferentes partes a la forma básica sin alterar la estructura, que no depende del equilibrio entre partes sino del agregado o intensificación de elementos iguales o similares. Esto se demuestra y se observa en la mencionada forma antifonal o de *llamada y respuesta*.

Estas formas abiertas o sueltas se basan en una música desprovista de leyes explícitas, que no fue concebida para ser escrita, sino que es concebida e interpretada simultáneamente; es circunstancial. Se transmite y se conserva en forma oral, siendo la memoria el único soporte –característica por la cual la música tiene una increíble supervivencia a las inclemencias históricas–.

La *libertad* en cuanto a las formas nos induce a destacar la improvisación que configura uno de los procedimientos más utilizados en la música mundial actual y con grandes implicancias educativas para la búsqueda creativa.³⁸



³⁸ Para quien quiera indagar al respecto, sugiero consultar dos textos que amplían el tema: Nachmanovitch, S. Free



El ritmo en África y en Occidente

La concepción africana

“[...] la obra musical de los africanos nace del encuentro de varios individuos que la conciben colectivamente con la preocupación constante de integrarla a la vida y de hacer de manera que desempeñe, dentro del contexto general, la función de coordinación y de regulación que es la propia del ritmo. El griot cita el recuerdo de las victorias y todos los hechos pasados de la tribu. El ritmo pulsa el tiempo presente y futuro [...]. Si el canto inmoviliza la acción en el pasado, el ritmo, gracias a la alquimia del movimiento, impulsa al hombre hacia el porvenir”.³⁹

El concepto de ritmo reviste para el presente trabajo un valor importantísimo. A través de una cabal e integral comprensión de los aspectos sociales, históricos y filosóficos que construyen el significado del ritmo, seguramente podremos rever y revalorizar las inexploradas dimensiones que éste nos brinda.

A continuación revisaremos los aspectos generadores del ritmo para la cultura africana, intentando establecer posibles vínculos con las concepciones imperantes en nuestro propio acervo cultural occidental.

Comenzaremos transcribiendo la definición que sobre el ritmo nos da L. Senghor: “El ritmo es la arquitectura del ser, el dinamismo interno que le da forma, es la expresión pura de la fuerza vital. El ritmo es el choque que produce la vibración, es la fuerza que a través de los sentidos nos conmueve en la raíz misma del ser. El ritmo se expresa con los medios más materiales: con líneas, colores, superficies y formas en la arquitectura, en la escultura o en la pintura; con acentos en la poesía y en la música, con movimientos en la danza. Al hacer esto remonta todo a lo espiritual. El ritmo ilumina el espíritu en la medida en que se materializa sensiblemente”.⁴⁰

Los estudios que, sobre la filosofía africana, han realizado autores como Tempels, Griaule, Dieterlen, Deren, Kagame –recopilados por Jahn en su excelente obra *Muntu: las culturas neoafricanas*⁴¹– explican que el hombre domina las cosas mediante el uso de la palabra; la palabra es un don exclusivo del hombre, posee la función creadora de conceder vida a las cosas mediante el acto de nombrarlas.

El ritmo le es imprescindible a la palabra,⁴² porque permite que ésta sea activa, es su elemento procreador. “Es el ritmo el que le da a la palabra la plenitud eficaz, es la palabra de Dios, es decir, la palabra rítmica, la que creó el mundo”.⁴³ Por ello, la primera de las artes africanas es la poesía, arte procreador.

Esta relación palabra-ritmo es inseparable, el ritmo es la modalidad a partir de la cual la palabra obtiene su sentido, su significado. En el tambor se hallan presentes por igual el sentido y el ritmo, que resumen *el estilo de toda la cultura africana*. De acuerdo con esta concepción del mundo, el ritmo vendría a ser algo así como la estructura dinámica interna de la realidad y de la vida, la expresión pura de la fuerza vital y del dinamismo del universo que –desde sus orígenes– se encuentra en una constante renovación.



Play. *La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Planeta, 1991. Y Prieto, R. “Pedagogía de la improvisación musical” en *Eufonía, Didáctica de la Música*, nº 22, Barcelona, Grao, 2001, págs. 91-103.

³⁹ Acosta. Op.cit., pág. 191

⁴⁰ Jahn, J. Op.cit., pág. 227

⁴¹ Jahn, J. Op.cit., 1963

⁴² Este tema ha sido tratado en *Música y lenguaje*

⁴³ Jahn, J. Op.cit., pág. 227





El ritmo de los instrumentos de percusión es más esencial que el de la palabra, es un lenguaje privilegiado, es la palabra de los antepasados. Asimismo, la obra artística africana —ya sea pintura o escultura— recibe su significado a la hora de su nombramiento. Este significado se expresa con signos determinantes ordenados por el ritmo que, además, aumenta su fuerza expresiva. Nuevamente aquí es el ritmo el que le otorga sentido a la obra.

“La diferencia entre nuestra concepción rítmica y la de los africanos consiste en que nosotros captamos el ritmo a partir del oído, mientras que ellos lo captan a partir del movimiento. Este abordaje corporal de los africanos se nos presenta como un éxtasis en el sentido más auténtico de la palabra [...] Vista de esta manera, la preocupación más íntima de la música africana consiste en provocar un éxtasis ininterrumpido mediante configuraciones rítmicas de género específico”.⁴⁴

La concepción de ritmo para el africano es integral.⁴⁵ El ritmo atañe al lenguaje, a la música, a la religión, a los eventos sociales, a la historia, al trabajo. No es un elemento exclusivamente musical que se presente escindido de la vida social; existe una retroalimentación constante ritmo-lenguaje-música-religión-educación-trabajo, como ya hemos detallado anteriormente. El ritmo le es imprescindible a todas y a cada una de las expresiones vitales del ser humano. Esto propicia una vivencia rítmica constante, cotidiana, que genera infinidad de tramas, superposiciones y distintos grados de complejidad a los que el hombre accede sin necesidad de una educación formal.

La concepción occidental

“Hasta hace poco se solía caracterizar toda la música negra bajo la simplista definición de música sincopada [...] Las músicas negras desconocen la llamada cuadratura rítmica, que ha ejercido un dominio tiránico sobre la música occidental clásica y ha sido asimilada por la música pseudopopular, difundida por los medios comerciales de difusión. Esto es lo que hace que el musicólogo de formación occidental, que parte de la aceptación de la cuadratura como un hecho natural, considere la música negra como sincopada”.⁴⁶

En occidente existe una concepción totalmente distinta del ritmo. Se trata del ritmo subordinado a la música, al servicio de la melodía y la armonía. Se encuentra ubicado dentro de una estructura jerárquica en la que la música no ocupa un lugar más que el de entretenimiento, pasatiempo. Es un ritmo medido, cuantificado, independizado de la palabra y demás expresiones. Conceptualizado a partir de breves estructuras clasificadas por duraciones e intensidades, el ritmo occidental se elabora sobre una pulsación regular muy marcada y básicamente con relaciones matemáticas que han influido a tal punto nuestra cultura que existe una tendencia uniforme a la subdivisión binaria. El estudio y la medición del ritmo arrojan como resultados la clasificación de rítmicas regulares e irregulares. Desde la misma nomenclatura, se deja entrever un criterio secesionista entre lo normal, lo aceptado, lo susceptible de ser divulgado y aquello que no. Quizás esta generalización que acabo de hacer sea exagerada, pero los llamados valores irregulares son prácticamente descartados por la mayoría de las obras que marcan a fuego las preferencias estéticas



⁴⁴ Jahn, J. Op.cit 1963, pág.48

⁴⁵ Ver esquema

⁴⁶ Acosta. Op.cit., págs.234-235.





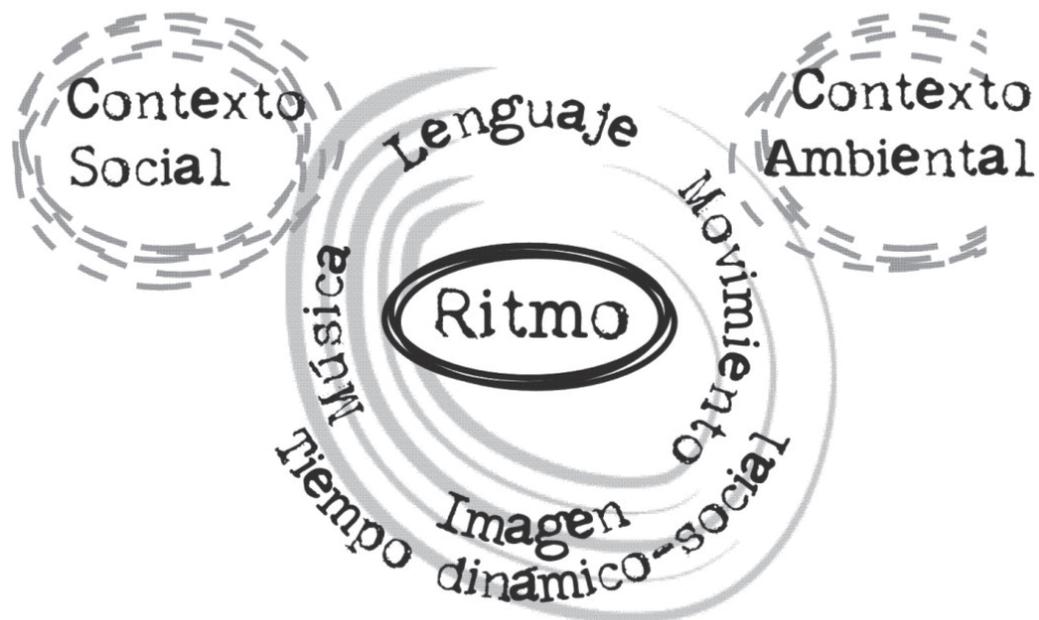
Sistema Occidental

Concepción Métrica del Ritmo
Jerarquización



Sistema Africano

Concepción Integral del Ritmo
Retroalimentación





de nuestra cultura. Podríamos decir que la diferencia entre regular e irregular ha sido interpretada más bien como normal y anormal. Con este criterio no sólo se clasifican los ritmos de acuerdo a la distancia temporal que se pueda establecer entre cada uno de los sonidos pertenecientes al elemento organizador –pulso– sino a las subdivisiones de éste –figuras–. Por lo tanto es muy frecuente ver que los valores llamados irregulares –por ejemplo un tresillo o un quintillo– son descartados por un sistema educativo ortodoxo que le teme a lo diferente.

Esta es una de las causas por las cuales la música de otras culturas no ha sido incluida dentro de los planes de estudios en las instituciones educativas, a pesar de los beneficios que en términos de un abordaje multicultural produciría –por los motivos que fueron señalados en numerosos trabajos, incluido éste–.

El conocimiento del ritmo es transmitido sólo a aquellos que deciden estudiar formalmente un instrumento y lo que las instituciones conciben como ritmo es algo muy diferente a lo descrito en la cultura africana –vivido, transmitido y conservado en la música popular–.

Ritmo versus metro

“El sonido ha sido nombrado de distintas formas de acuerdo a diferentes culturas. Algunas lo llaman sonido semilla, el Uno, el pulso del corazón del universo. Los hindúes lo llaman Nada Brahma; nosotros preferimos llamarlo big bang. En los inicios estaba el ruido. Una de las pocas cosas que sabemos acerca de nuestro universo es que todo en él se encuentra vibrando, está en movimiento, tiene un ritmo. Cada molécula, cada átomo esta bailando su propia y única danza, cantando su propia canción. Lo que llamamos vista es aquel limitado espectro de vibraciones que nuestros ojos son capaces de percibir; lo que llamamos sonido es aquel limitado espectro de pulsaciones que nuestros oídos pueden escuchar. Y este ruido engendró el ritmo, y el ritmo engendró todo lo demás. Esta es una historia acerca del descubrimiento que, en algún lugar de los inicios del tiempo, nosotros –pequeñas criaturas simil simias llamadas homo sapiens– hemos hecho respecto del sonido, de cómo aprendimos a manipularlo para crear nuestros propios ritmos, y acerca de las extraordinarias herramientas que hemos desarrollado para explorar este descubrimiento. Esta es una historia acerca de tambores, acerca de la primera experiencia de la percusión. Usted no simplemente toca un tambor, lo golpea, lo agita, le extrae la vibración, contracción y expansión de la membrana que nos brinda un estruendo que contiene el eco de aquel otro, ocurrido quince a veinte billones de años atrás, cuando de repente el universo, condensado en un área de materia y energía, explotó. Y la danza comenzó”.⁴⁷

Es constante la confusión que existe respecto a estos dos conceptos. El ritmo existe desde el inicio del universo; allí donde hubo vida, previamente hubo ritmo. Como expresa la cita de este apartado, el big bang fue una vibración que engendró un sonido, que engendró un ritmo, que engendró todo lo demás. Para todas las culturas este punto de inicio del universo tuvo ritmo. Para los católicos Dios creó el Universo con ritmo, como podemos apreciar en el inicio de la “secuencia rítmica de creación” según lo cuenta el *Génesis 1* de la Sagrada Biblia: “Al principio creó Dios los cielos y la tierra. La tierra estaba confusa y vacía y las tinieblas cubrían la haz del abismo, pero el espíritu de Dios se cernía sobre la



⁴⁷ Mickey Hart *Planet Drum*, San Francisco, Harper, 1997, pág.4.

⁴⁸ *Génesis 1 Sagrada Biblia*. Madrid, Editorial Católica, 1955.



superficie de las aguas. Dijo Dios: “Haya luz”; y hubo luz. Y vio Dios ser buena la luz, y la separó de las tinieblas; y a la luz llamó día, y a las tinieblas noche, y hubo tarde y mañana, día primero”.⁴⁸

Las células se reproducen rítmicamente. El ritmo no sólo es música –herramienta cultural surgida del intento del hombre por comunicarse con su grupo social y con el cosmos–; es movimiento en el transcurrir del tiempo. El ritmo es la vida misma.

A partir del intento del hombre por escribir el fenómeno del ritmo en la música y de su utilización para la transmisión y la composición musical comenzó a generarse un proceso de confusión entre el ritmo –ciclo vital que caracteriza a la música y todas las manifestaciones vívidas– y el metro –sujeción del ritmo a un concepto teórico-matemático escrito–. Esto deriva en una disfunción del ritmo; es decir, lo que se entiende occidentalmente por ritmo, lo que se estudia en los conservatorios, lo que se transmite en las escuelas es metro; es todo aquello que desde la teoría puede tocarse, todo lo permitido. Y lo que la teoría postula es que existen determinada cantidad y calidad de figuras que el alumno debe respetar al ejecutar un instrumento.

El ritmo, que es algo tan amplio, tan rico, tan vasto, queda circunscripto a un sistema estandarizado de ordenamiento: el metro. Lo que se toca no puede salirse de ello. Y es aquí que se disfuncionaliza el ritmo, pues sólo se toca aquello que puede escribirse, aquello que está contemplado en el sistema. Cualquier ritmo que no se adapte a la métrica es calificado de irregular y a partir de su escritura se *regulariza* y se cambia su esencia.

El ritmo y el concepto del tiempo

La concepción africana del tiempo es indiscutiblemente dinámica. No existe una noción del tiempo matemático y físico contabilizado, medido; el tiempo es lo vivido, lo social.

No es la duración que impone un ritmo al destino individual sino el ritmo respiratorio de la comunidad. “No es un río que fluye en una sola dirección desde una fuente conocida hacia una desembocadura conocida. El tiempo tradicional africano abarca e incorpora la eternidad en ambas direcciones”.⁴⁹

Este *eterno presente*; este dinamismo del universo –síntesis de una concepción dinámica y social del tiempo– se expresa mediante el ritmo y abarca todas las actividades del hombre.

Por otro lado, la concepción occidental del tiempo se aleja primariamente de lo social, se mide, se contabiliza, se individualiza, se programa. También en este caso el ritmo expresa esa característica y lo hace desde figuras acordadas, estandarizadas, cuantificables. Pues ese es nuestro concepto de tiempo: medido.

El ritmo en la educación musical: una ausencia histórica

Creo que existe una ausencia histórica del ritmo en la educación musical. Su papel ha sido relegado, subordinado al desarrollo del campo melódico-armónico. Dentro de las aulas se plantean objetivos ambiciosos en cuanto a registro, afinación y repertorio vocal, lecto-escritura convencional, fuentes sonoras y una interminable lista de contenidos, entre los que el ritmo se constituye únicamente



⁴⁹ Bubu Hama, Ki-Zerbo, J. “Tiempo mítico y tiempo histórico en África” en El correo de la UNESCO, agosto 1979, págs. 12-14.



en un enunciado. A continuación, algunas reflexiones orientadas hacia la revisión de la didáctica del ritmo y una propuesta.

Un poco de historia...

Recuerdo que una vez, durante mi escuela primaria, nos llevaron al aula de música y nos hicieron cantar el *arroz con leche*. Mientras cantábamos la profesora de música posicionaba su oído a unos pocos centímetros de nuestra boca y, uno por uno, iba escuchando nuestras voces. Aquellos que, según su criterio, tenían *linda* voz eran agrupados a un costado del aula para integrar el coro. Aquellos que éramos descalificados observábamos cómo la profesora meneaba la cabeza con un gesto de desaprobación y pasaba al siguiente; así se formaban los coros. Desde ese entonces y hasta muy entrada mi adolescencia me avergonzó muchísimo mi voz cantada, por lo cual nunca disfruté al cantar himnos, marchas o canciones escolares. Al igual que muchos de mis –“inservibles para la música”– compañeros, sólo hacíamos mímica para no obtener un gesto de reprobación por no cantar.

Más allá de lo anecdótico, este comentario creo que sirve para hacer dos lecturas: la primera tiene que ver con las discutibles concepciones tradicionales aún imperantes en la educación musical, que consideran al arte como un producto del talento, de capacidades innatas. La segunda, se podría formular como una sucesión de preguntas: ¿Por qué siempre se han formado coros y nunca un ensamble de percusión? ¿Alguno de ustedes fue evaluado alguna vez para integrar un coro? ¿Y un ensamble de percusión? Y entonces son estos interrogantes los que no hacen más que fundamentar el título del presente apartado del libro. Porque la educación musical siempre ha ponderado los aspectos melódicos por sobre los rítmicos; no existe una conciencia del ritmo y de sus implicancias educativas.

El problema

Como se ha analizado anteriormente, una de las más alarmantes problemáticas educativas en el ámbito musical⁵⁰ resulta ser la creciente desvalorización de la materia; su utilización en términos recreativo-ornamentales y/o enciclopédico-tediosos, con la consecuente ausencia de significatividad por parte de los alumnos.

Las actividades rítmicas se desarrollan mayormente en los niveles iniciales donde el juego y la recreación están avaladas por la importancia que adquiere lo lúdico en el inicio del proceso creativo. Lamentablemente, estas actividades son reemplazadas por otras *más serias, más difíciles*, socialmente aceptadas, que, se supone, acompañan el crecimiento cronológico⁵¹ de los alumnos: *ya son grandes para jugar*.

De esta forma, encontramos lo que he decidido llamar el *ritmo musical escolar*;⁵² categoría de ritmo métrico, medido, inducido, cuya inclusión en la planificación de la tarea áulica se fundamenta en



⁵⁰ Ver Introducción.

⁵¹ Digo cronológico y no evolutivo, porque es otro síndrome endémico considerar y planificar actividades tendientes a no respetar la evolución natural individual de cada uno de los alumnos.

⁵² Esta categorización se puede sumar al trabajo de E. Williams. *El ritmo musical*, Buenos Aires, Eudeba, 1964, en el cual el autor describe distintos tipos de ritmos (musical, sonoro, plástico, inorgánico, etc).



la famosa frase: “el ritmo es un elemento más de la música”. Claro que lo es, pero desde esta perspectiva el ritmo es entendido como un medio para un fin y no se considera la posibilidad de hacer música a partir de lo rítmico.

El concepto generalizado del ritmo es el que lo considera un elemento *primitivo* de la música. Existen grandes prejuicios con respecto a hacer música sin alturas determinadas, sin armonías y estos hacen que las actividades rítmicas vivenciales sólo sean propuestas para los ciclos de iniciación. En los ciclos superiores se transforman en enigmáticos acertijos matemáticos, en los que los alumnos deben interpretar figuras con triples puntillos, semifusas, quintillos y métricas culturalmente inexistentes. Nada más alejado del ritmo y la música.

El problema principal es que lo que los docentes transmiten y enseñan como ritmo no es ritmo, sino métrica. Muchos se guían por métodos que descomponen el ritmo en partes, las clasifican, las ordenan y sistematizan rigurosamente. Luego, a partir de éstos, plantean actividades analítico-matemáticas en las que los alumnos deben discernir cuál es el metro, el pie, el acento, el compás, de una determinada obra y volcarlo en un papel. Algunos profesores los hacen tocar cada uno de los elementos en los que acaban de descomponer al ritmo: *este grupo toca el pulso, aquel el acento, etc.*, creyendo que lo que están haciendo es transmitir una vivencia rítmica, que están propiciando el hacer musical. Pero de esta forma se introducen previamente los conceptos; luego la vivencia, a la que se condiciona y se le quita la esencia, posicionando a los alumnos en una situación de pensamiento lógico matemático alejado de lo musical perceptivo.

La mayoría de los docentes no han vivenciado el ritmo, no lo conocen. Lo han estudiado, lo vieron por escrito, lo reprodujeron en un examen y se han quedado con esa relación teórica con él. Es eso lo que transmiten a los alumnos; *nada más alejado del ritmo que ello*.

Por otro lado, es frecuente encontrarse –durante seminarios, charlas y en la misma cotidianeidad escolar– con el concepto: *sentido del ritmo*, que sería la capacidad innata que cada individuo posee para hacer ritmos y cuyo desarrollo no es posible para cualquiera. De esta manera, los alumnos pueden dividirse, según algunos docentes, entre aquellos que poseen el sentido rítmico y aquellos que no. Dichosos de aquellos que lo poseen porque quienes no son calificados como arrítmicos, tratados como lo que podríamos denominar: *alumnos rítmicamente descartables*. *¿Para qué le voy a explicar si no tiene ritmo?*

Claro; esta arbitraria división, generalmente realizada delante de los mismos alumnos, no sólo adquiere características traumáticas para los alumnos sino que está emparentada con la dominante teoría del *don innato* para hacer música; del genio creativo; de la santa inspiración. Esta postura no considera que tanto el ritmo como la música en general requieren para su aprendizaje de un proceso individual, de etapas, y que no todas las personas lo vivencian de la misma forma.

Es frecuente encontrar docentes que poseen un discurso en todo de acuerdo con estas líneas y que, luego, en la práctica aúlica, se contradicen –quizás por falta de experiencia, quizás por falta de capacitación o simplemente por desgano–. Sabemos: es más fácil pasar por alto los problemas individuales de cada alumno y trabajar con quienes no evidencian inconveniente alguno para responder a las consignas, pero esa es, también, una forma de enseñanza que colabora a los segregacionismos ya descriptos entre los alumnos y una práctica discriminatoria.



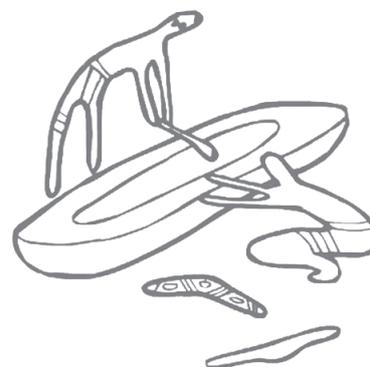
La didáctica de la polirritmia

Una de las tantas confusiones con respecto a la didáctica del ritmo lo constituye el concepto de polirritmia. Por empezar, al igual que con los valores irregulares, se considera a la polirritmia como algo extremadamente difícil y por ende se la ubica en última instancia, dentro de la secuencia de aprendizaje. Justamente, esto se debe al abordaje sistemático no vivencial y calculado de rítmicas de esta naturaleza.

Cuando se propone un abordaje vivencial está demostrado que la polirritmia puede internalizarse, reproducirse y que se puede crear a partir de la misma –si mayores requerimientos que la actitud de participar y comprometerse con la actividad–. Recientemente estábamos trabajando unas especies rítmicas de Ghana –denominadas Akom,⁵³ en la versión tomada del excelente libro de Hartigan–. Este ritmo se presenta de dos formas: una en 3/4 y otra en 4/4. El ritmo en 3/4 posee una clave que se manifiesta claramente – ♪♪♪ –. Sin embargo, la función grave lleva un patrón que quiebra esa estabilidad – ♪♪ε♪ – y, tranquilamente, el oyente tiende a ubicar su punto de inicio en éste y percibir el ritmo en 4. Este ritmo lo trabajó sin inconvenientes con alumnos de 14 años que jamás han tenido estudios musicales formales.

Una vez un alumno me dijo: “Profesor... ya hicimos el akom en tres y el akom en 4. ¿Para cuándo el akom en 5?” Les propuse, entonces, una clave y un patrón en 5 y se hizo. ¡Estábamos tocando en 5! Nosotros culturalmente aferrados a lo binario y ternario y un grupo de adolescentes –que ni siquiera tenían noción de los conceptos que, durante sus estudios formales en la escuela obligatoria, habían querido inculcarles: metro, pulso, pie, acento, etc.– estaban tocando en 5.

No es más difícil, es simplemente diferente. El grado de complejidad no está dado por la métrica, que no es más que el resultado del estudio y la medición del ritmo de la música occidental. Pregúntenle a un africano o a un hindú: ¿Cuál es el metro de lo que está usted tocando? No le va a poder contestar, porque su concepción de la música y del tiempo excede esa sistematización.



⁵³ Ver este ritmo en Parte II.



Ideas y propuestas concretas

El proyecto *África en el aula* investiga y promueve los beneficios de la inclusión de la música africana en los programas, plantea la vivencia de un material rítmico –método de percusión áulica– para que, luego, esas experiencias se diversifiquen en las aulas, se expandan, se contagien, se dispersen entre los alumnos. Partimos de la convicción de que el ritmo, como objeto de aprendizaje, posee –en el ámbito escolar– beneficios aún no potenciados.

Esta propuesta resulta altamente motivador para los alumnos y, sin dudas, su inserción en las aulas posee numerosas implicancias ya probadas y documentadas.

Los ritmos permiten un acceso a la música sin grandes requerimientos técnicos ni económicos ni estructurales. Todo es posible y aplicable a la cotidianidad. Como veremos más adelante, el método de percusión áulica es una secuencia de aprendizaje que utiliza el banco o pupitre de aula como instrumento, funcionando como disparador de actividades y propuestas que apuntan a repensar y reivindicar la función del ritmo en la educación musical, cuyas implicancias aún no han sido exploradas.

Implicancias educativas de la música africana en el aula

La inclusión de la música africana en el aula funciona como un múltiple generador de actividades. Su sentido comunitario en cuanto a la participación de la totalidad del grupo social y la concepción orgánica en cuanto a la integración de lo que nosotros occidentalmente consideramos disciplinas escindidas –música, plástica, expresión corporal, religión, historia, educación, etc.– sumado a que la prioridad es el hacer musical, otorgan a esta música un potencial educativo que merece ser explorado y difundido desde diversas ópticas.

Implicancias musicales

Hacer música africana en el aula permite trabajar una gran variedad de contenidos. La vivencia del material es concreta, directa e inclusiva. Todos los alumnos hacen música, participan del hacer. Esta capacidad de inclusión de la totalidad de los alumnos se relaciona también con la posibilidad de hacer música sin mayores requerimientos materiales y/o técnicos. Durante las clases se plantea la sensibilización del grupo por medio de la metodología taller: invitar a los alumnos a desestructurarse, a darse permiso, a jugar, a manipular el ritmo y los sonidos, a vivenciar la música, a corporizarla, a hacerla propia para luego expresarla mediante producciones grupales y subgrupales, sobre las cuales se pueden trabajar diferentes aspectos conceptuales –de acuerdo a las necesidades de los alumnos y los contenidos planteados para el nivel del que se trate–.

El nivel de complejidad de los ritmos y melodías que se presentan puede adaptarse de acuerdo a las capacidades y necesidades de cada grupo. Los ritmos poseen diversas funciones –como ser: clave, base, solista– con diseños fijos y variables; de acuerdo al grupo que el docente coordine pueden profundizarse diferentes aspectos de la ejecución: velocidades, volúmenes y cantidad de funciones puestas en juego. Si bien la experiencia se ha iniciado en escuelas de nivel secundario, luego se extendió al nivel inicial y terciario. En este último caso, ha sido de gran utilidad para trabajar la didáctica del ritmo en las cátedras de lenguaje musical y la integración ritmo-cuerpo-voz para instrumentistas, entre otros aspectos (Instituto Superior Centro de Estudios Musicales –Dipregep).





Implicancias sociales-psicopedagógicas

El planteo de las actividades se da en un marco de acción protagónica grupal e individual, en un espacio donde se combina el trabajo individual personalizado y la tarea grupal colectiva a través de la vivencia, la reflexión y la conceptualización. Mediante esta metodología de taller, se promueve la participación de la totalidad de los alumnos, fundamentada en el carácter colectivo de la música africana, que entre otras cosas, constituye un modelo para la transmisión de valores democráticos al requerir que cada persona explore sus propias posibilidades y realice una contribución especial y única. Cada uno debe aprender a dejar espacio a los demás y a definir su propia función dentro de la ejecución.⁵⁴ Esta función, este aporte individual, adquiere una importancia vital para la producción del grupo, siendo ésta una circunstancia que promueve la autoestima –lo que yo hago es importante–, el compromiso –el grupo me necesita–, y el sentido de pertenencia –pertenezco a él–. Asimismo, requiere de mucha concentración y del desarrollo de la capacidad de organización para el trabajo en equipo; la concertación grupal.

La interacción e integración grupal que se logra a través de las actividades que involucran esta música poseen un potencial inagotable que favorece en los alumnos la construcción de normas sociales. La tarea grupal genera efectos terapéuticos y educativos en tanto posibilita la superación de conflictos personales; facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento; el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender⁵⁵. El autor también destaca que las interacciones sociales pueden cumplir un rol constructivo y favorecer los aprendizajes en el aula.

La globalización de los aprendizajes

Como hemos visto, la concepción orgánica de la cultura africana nos lleva a realizar un abordaje integral de la misma. No podemos comprender sus manifestaciones sin conocer e indagar el contexto que las origina. De esta manera, la transversalidad de los contenidos surge naturalmente y pueden plantearse nexos entre el área de música, el de plástica, el de expresión corporal, la antropología, la sociología, la historia, la literatura, etc. El proyecto propicia el acercamiento a toda una cultura, por lo que puede enriquecerse desde diversas ópticas.

Se han realizado experiencias de integración con plástica, mediante un trabajo sobre máscaras africanas. Con literatura –literatura oral: narración de fábulas y cuentos africanos– Se han realizado trabajos sobre tópicos que remiten a preocupaciones propias de Humanidades: cosmogonía de las sociedades tradicionales, historia, conquista, transculturación, evolución, entre otros. En expresión corporal, teatro y literatura –mediante la adaptación y puesta en escena de las obras “El Corazón de las tinieblas” y “Una avanzada del Progreso” de J. Conrad– se ha celebrado una conexión transdisciplinaria en el marco de la Educación Musical. (Colegio del Sol, entre los años 2003-2005).



⁵⁴ Espi-Sanchis, P. “El Tubo de riego, manantial de la música africana” en *Eufonía, Didáctica de la música*, n°6, págs.31-36.

⁵⁵ Boggino, N. *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 1997, págs.70-77.



Este proyecto puede valorarse desde distintos enfoques:

- desde lo humanístico: analizando los aspectos filosóficos, antropológicos, históricos, sociológicos, socio-económicos, religiosos entre otros de la cultura africana y de los procesos de aculturación, transculturación y deculturación;
- desde lo psicopedagógico: haciendo un seguimiento de la evolución social de los integrantes del taller, de su relación individual con el grupo y los posibles cambios que manifiesten a partir de esta experiencia;
- desde lo expresivo: teatralizando y representando gráfica y corporalmente la música surgida del proyecto. Utilizando ésta para la puesta en escena de una obra completa. *El corazón de las tinieblas*, Joseph Conrad;
- desde lo tecnológico: fomentando la construcción de instrumentos, lo cual podría ser encargado a alguna institución de enseñanza técnica de la zona. También se pueden realizar experiencias multimediáticas con las producciones; estos es, registrar audio y video de las creaciones.

Recursos del proyecto

La utilización de materiales alternativos para crear música

Una lección importante que nos enseñan estas tradiciones musicales reside en el modo en que utilizan los materiales de que disponen. No existe una industrialización de instrumentos, una tecnología aplicada a la construcción de los mismos ni nada por el estilo. Se trata de técnicas artesanales ancestrales y de una actitud de hacer música con lo que se encuentre. En ese sentido es que se desprende el sub-proyecto de percusión con el banco y elementos descartables.

“Algunos instrumentos de África pueden denominarse sociales, porque reúnen a un nutrido grupo de músicos que tocan el mismo instrumento”.⁵⁶ Esa identificación con el otro a través de un instrumento musical, un ritmo, un coro o un paso de baile resulta, a mi entender, mucho más significativo y trascendental si lo comparamos con la identificación a través de la vestimenta, los lugares de moda que frecuenta o la música impuesta que ese escucha. El banco, la mesa, es algo que puede unificar a los alumnos de cualquier escuela, es un elemento común a la educación, un elemento a través del cual todos se pueden sentir involucrados. Por medio del proyecto podemos animarlo, darle vida, otorgarle un lenguaje y expresarnos a través de él, de la misma forma que existen los tambores parlantes en África.

Como resultado de un trabajo sistematizado con prueba y ensayos en el aula se llegó a la confección de un material que funciona como una “guía práctica de percusión para el banco del aula”:⁵⁷ *el banco de clase*. El mismo cuenta con un sistema de notación musical no convencional desarrollado especialmente a partir del cual los alumnos acceden de forma muy sencilla, clara y rápida a leer, escribir y tocar una variedad de ritmos africanos y afroamericanos.

La idea es que también se utilicen botellas de vidrio de 200 cm³ de gaseosa, con las que se formó una escala pentatónica que surge de rellenar con distintos niveles de agua cada una de ellas y soplandolas de manera transversal.



⁵⁶ Espi-Sanchis, P. Op.cit. Pág.32.

⁵⁷ Ver Parte II.





La técnica interpretativa con la cual se trabaja se denomina *hocket*. En la misma cada instrumento toca una de las notas que conforman una melodía o esquema melódico.⁵⁸ Se trata de un ejercicio de escucha selectiva, interactivo y unificador de música y danza, que puede resultar vigorizante al crear múltiples melodías a partir de la repetición de un simple ciclo de notas.⁵⁹ Esta técnica se ha desarrollado en diferentes poblaciones del África –donde se forman conjuntos de flautas o trompetas– como los pigmeos de los bosques pluviales de centro del continente y los Nyungwe de Mozambique.

Este procedimiento de ejecución con un abordaje particularmente rítmico ofrece resultados melódicos maravillosos. A su vez, permite un nivel de acceso muy sencillo a la música, ya que no demanda el dominio de una técnica instrumental o vocal, cada persona toca sólo una nota en determinados momentos pautados en un cuadro de fácil lectura. Lo social, lo comunicativo, se pone de manifiesto permanentemente mediante esta forma de hacer música.

El trabajo melódico en este sentido propicia, por ejemplo, la participación en la ejecución melódica de alumnos con problemas de inhibición para cantar. Esta inhibición se emparenta con la acción de cantar y también con el contenido de las palabras o vocablos que deben ejecutar. Al tocar estas melodías, los alumnos se alejan del contenido, del significado de las palabras, ponen su atención en el ritmo y las alturas. Creo que este procedimiento les incentiva un pensamiento más musical de lo que escuchan, porque les permite sacar el foco de atención –siempre– del contenido de las letras.

Los recursos propuestos resultan sumamente eficaces en cuanto a que no implican inversión alguna y brindan a los alumnos la posibilidad de trabajar los ejercicios tanto en el aula como en sus casas.

El docente

Se requiere de docentes creativos, con la capacidad de trabajar este material. Por este motivo es que dentro de este proyecto se propone una capacitación docente, a partir de la cual se propone la vivencia del material como disparador de estrategias didácticas vinculadas con la valorización del hacer⁶⁰.

Esta experiencia resultará sin dudas significativa para incentivar en ellos la capacidad y la actitud para generar cambios, desarrollando metodologías que propicien la producción e integren procesos de realización, reflexión e interpretación.

La propuesta de un taller

La metodología de abordaje propuesta se enmarca dentro de la didáctica de taller, entendida como una herramienta pedagógica de acción que nos permite a los docentes generar los cambios necesarios para favorecer los aprendizajes de los alumnos. El hacer, la vivencia del material, son los medios utilizados para dicho fin, tomando como punto neurálgico la acción protagónica y responsable individual y grupal, siendo el factor humano el eje esencial del enseñar-aprender⁶¹.



⁵⁸ Kwabena Nketia, J.H. "Enfrentarse a los cambios y diversidad de la música africana" en *Eufonía, Didáctica de la música*, n° 6, 1997, Barcelona, Grao, págs 15-29.

⁵⁹ Espi-Sanchis, P. Op.cit.

⁶⁰ Proyecto presentado ante la Dirección Provincial de Capacitación Docente para su incorporación a la Red Federal de Formación Docente Continua. 2004.

⁶¹ Lespada, J. Carlos. *Aprender haciendo*, Buenos Aires, Humanitas, 1990, pág. 21.





¿Por qué un taller? Si estamos de acuerdo en la existencia –dentro de cualquier grupo de personas– de diferencias sustanciales de personalidad, grado de desarrollo, capacidad de atención y resolución de problemas, etc.; entonces no encuentro objeciones a este tipo de propuestas, las que resultan alternativas a las tradicionales experiencias que tienden a la uniformidad, propician la rivalidad y sólo ponderan las producciones más cercanas al ideal estético del docente.

Existen diferentes alumnos, por eso no debemos circunscribir la tarea docente a incentivar en los alumnos una única y ejemplar competencia, juzgada con arbitrarios criterios estéticos. Existen tantas formas de explorar, crear, expresar e interpretar una producción como alumnos existan.

A través de esta metodología podemos plantear un verdadero trabajo creativo, con objetivos relacionados al descubrimiento del potencial de la personalidad propia y la capacidad que cada uno posee para hacer su propia música.

El desarrollo de esta capacidad creativa implica un proceso; no se trata de una intuición momentánea. En él participan todas las personas que están comprometidos con la tarea –maestros, alumnos, padres–. Esto, en cierta forma, significa interpretar la realidad desde ópticas alternativas; un descubrir constante.

Mucho se ha hablado acerca de esta metodología aunque pareciera existir también aquí un malentendido que creo necesario aclarar: hablar de taller no es algo menos serio, algo meramente vivencial, una práctica irreflexiva. El taller resulta ser una alternativa que cuando se coordina como corresponde, integra el hacer y el pensar a partir de actividades generadas por un grupo de personas.

Nos referíamos anteriormente a las problemáticas educativas y la continua separación entre teoría y práctica; pues bien, el malentendido al que hacemos referencia se origina en esta dicotomía y se expresa a través de un pensamiento colectivo que plantea al taller como algo *divertido*, sin planificación, totalmente diferente a la clase convencional y patrimonio casi exclusivo del área artística. De hecho, creo que todas las áreas de conocimiento pueden trabajarse por medio de esta metodología.

Por otro lado, en virtud de las modas y de la necesidad de innovación permanente, muchas veces se denomina taller a espacios que distan de serlo. Esto ocurre fundamentalmente cuando las propuestas de taller se dan en un marco en el que ideológicamente no existen convicciones respecto a este *partir del otro*. El verdadero cambio empieza allí ¿Es posible planificar una actividad y contemplar al emergente del grupo? ¿Es posible empezar por saber qué es lo que el otro sabe y cree necesitar? Si sólo creo en la omnipotencia institucional-docente, ¿qué tipo de taller creo estar en condiciones de coordinar?

Casualmente decimos esto en momentos en los que asistimos a una restitución de los discursos educativos. Con sólo leer los documentos oficiales y los proyectos institucionales de las escuelas se puede observar como todos estamos de acuerdo en la necesidad de generar interés por el conocimiento en un marco de contención y personalización. Pero, ¿qué relación hay entre eso que se escribe y lo que se vive a diario en las escuelas?

Seguramente quedan más incertidumbres que certezas. No es objetivo de este trabajo hacer un amplio desarrollo de esta metodología sino, como ya se ha repetido, proponer acciones concretas. Por ello se han incluido algunos relatos de clases en los que el lector podrá encontrar e inferir aspectos metodológicos. En estos, el accionar protagónico del grupo y el trabajo con los emergentes áulicos permiten hacer música involucrando el cuerpo y la voz, relacionarla con un contexto y expresarla sin inhibiciones.



CONCLUSIONES

La música africana posee un potencial educativo inmenso. Hemos intentado en este trabajo sintetizar los conceptos que le dan origen y que la hacen tan particular. En este múltiple abordaje he intentado dar a conocer sus características y sus implicancias educativas. Algunas de ellas ya han sido señaladas. Quedaría entonces por reconocer algunas otras. Entre ellas, la adaptabilidad a distintas realidades institucionales –que se relaciona con los materiales utilizables–. Otra cuestión importante es su adaptabilidad a distintos niveles educativos –es variable la complejidad de los contenidos a plantear en los programas–.

Su potencialidad como solución de problemáticas psicopedagógicas es poco despreciable teniendo en cuenta los problemas descritos en la primera parte de este trabajo. En ese sentido, creo que es interesante plantear una propuesta que sea, además, una propuesta en cuanto a dinámicas de grupos, autoestima, compromiso, etc.

De la misma forma, su potencialidad para el tratamiento de los contenidos de educación musical –la vivencia directa de la música posibilita la conceptualización de los contenidos básicos– es sumamente valiosa.

Por último, esta propuesta pretende generar la posibilidad de resignificar el aporte de la cultura africana a la constitución de nuestra identidad latinoamericana.

Desde hace mucho tiempo los educadores musicales sentimos la necesidad de llevar adelante un cambio en cuanto al desarrollo de nuestra actividad. Esta es una propuesta para allanar el camino hacia una educación musical innovadora, en la cual los docentes de una vez por todas podamos hacer música junto con nuestros alumnos, reflexionando, analizando y conceptualizando sobre las producciones. Esta es, creo yo, la forma de promover que cada alumno –cualquiera sea su edad o nivel de estudios– descubra su potencial creativo. La idea final es que esta creatividad le permita enfrentar el mundo, desenvolverse en él, adaptarse, innovar, existir.

Se construye desde el hacer creativo, cotidiano y reflexivo; no desde un hacer esporádico, momentáneo ni desde un tratado de cultura musical o cualquier método estereotipado. Ser creativo significa animarse al cambio, romper con lo pensable y no someterse a prescripciones ajenas ni mandatos foráneos respecto de métodos que nada tienen que ver con nuestra propia realidad. Somos nosotros quienes conocemos mejor que nadie nuestro lugar, nuestra escuela, a nuestros alumnos.

Es momento de cambiar, de innovar, de hacer. Espero que esta propuesta signifique un aporte concreto para ello y que, a partir de esta lectura, se generen más y mejores proyectos.





PARTE II



PROPUESTAS DE ACCIÓN





Introducción

En la primera parte de este libro se fundamenta la implementación de la música africana en los programas educativos a partir de haber diagnosticado la necesidad de los alumnos de hacer música y la carencia de materiales y recursos didácticos para satisfacer dicha demanda. La propuesta es concreta, directa, ágil, abierta, flexible; un disparador de múltiples actividades para docentes y alumnos.

En este apartado encontrarán ustedes una guía práctica destinada al trabajo áulico cotidiano. Creo necesario aclarar que la lectura de la primera parte es recomendable para optimizar la implementación de la propuesta.

El banco como instrumento

El banco o pupitre de clase puede utilizarse en el colegio como un instrumento de percusión magnífico. La siguiente propuesta se basa en un planteo de la realidad: ¿cuáles son los materiales didácticos con los que contamos los educadores musicales para desarrollar el potencial creativo de nuestros alumnos? La respuesta no es difícil de contestar. Los recursos son cada vez más escasos e insuficientes para cubrir las expectativas de alumnos y docentes.

Cada vez que inicio un proceso con un curso tengo por costumbre charlar acerca de los contenidos que ellos esperan, incluso les solicito me entreguen sus respuestas por escrito. Entre los pedidos más frecuentes figura, insistente, la frase: tocar instrumentos. ¿Cómo hacemos para satisfacer esa demanda? ¿Cómo hacemos para compartir una guitarra, un bongó y dos teclados entre treinta chicos? ¿Cómo van a hacer esos chicos para practicar si tampoco poseen instrumento en sus casas?

Por eso pensé un instrumento que esté al alcance de todos, con el que los chicos puedan practicar en sus casas, que puedan compartir, que les exija concentración, atención, que les sirva como disparador de ideas creativas y en el cual ni el colegio ni los padres deban invertir un solo centavo. Y así surgió la idea de utilizar el banco-pupitre como instrumento.

El banco se utiliza musicalmente para acompañar cánticos de protesta o festivos en todo momento. Es el instrumento que los alumnos tienen a su alcance inmediato y lo utilizan casi de forma inconsciente.

Desde mis primeras experiencias como docente utilicé los recursos rítmicos para intentar acercarle a los alumnos otra forma de aprender música alternativa a las increíblemente tediosas clases de música que recibí durante mi paso por el sistema escolar.





De a poco fuimos construyendo ritmos, tocando *batucadas*, con sus respectivas partes y llamadas. Observar la respuesta de los alumnos –su alto grado de atención, sus expresiones de regocijo, el funcionamiento grupal del cual el docente forma parte indisoluble– me ayudó a descubrir el potencial que el ritmo posee dentro de la educación musical y me motivó a investigar cada día más y más para llevar adelante esta propuesta. Cuando se proponen estas actividades *todos* participan, *todos* disfrutan, *todos* hacen música. *Todos* se animan. *Todos* tocan. Y ese

es el objetivo: que los chicos hagan música, que toquen, que exploren y descubran su potencial creativo. No hace falta, no alcanza con poseer instrumentos de calidad en cantidad. Me refiero a una cuestión actitudinal: hay que incentivar el hacer. Es por ello que dentro del proyecto *África en el Aula* se incluyen contenidos y actividades que trascienden lo estrictamente musical, abarcando una red interdisciplinaria.

Bienvenidos a la percusión

Para aquellos que estén incursionando por primera vez en el estudio de un instrumento de percusión, quisiera establecer algunos criterios orientadores.

El banco es un instrumento de percusión de altura indeterminada o *no afinable*, es decir; no podemos obtener notas definidas, por lo que no vamos a estar trabajando con melodías y armonías. La tarea es rítmica y dentro de ésta tenemos que explorar otros procedimientos que nos permitan enriquecer los ritmos que vayamos a ejecutar. Me refiero a los procedimientos de:

- digitación: con qué manos vamos a tocar, en qué orden.
- orquestación: qué sonidos vamos a tocar, cómo los combinamos.
- acentuación: qué sonidos vamos a priorizar dinámicamente (volúmenes).

Funciones rítmicas

Al abordar la música desde la percusión, podremos escuchar y considerar distintas funciones instrumentales.

- clave: diseño fijo. Elemento organizador, síntesis del total estructural, referente inmediato.
- base: Ritmos regulares que sirven de base para la improvisación.
- solista: Improvisa sobre las demás funciones. Generalmente emparentado con la danza o el canto.
- llamada: Frases/motivos utilizadas como señales a cargo de una u otra función que anuncia cambios en la estructura de módulos rítmicos (cambios de tempo, de dinámicas, inicio/fin, etc).



Diversidad tímbrica

Para expresar el ritmo se utilizan sonidos e instrumentos variados. Esta diversidad tímbrica distingue cada una de las funciones que integran el ensamble de percusión. Los instrumentos pueden ser divididos en metales, maderas y cueros, a cada uno de los cuales se le puede extraer gran variedad de sonidos de acuerdo a cómo dónde y con qué se los toque:

- pitch: alto-medio-bajo. Depende del lugar donde percute se pueden obtener diversas alturas.
- tonos: abiertos-muteados. Golpeo y dejo resonar o golpeo y presiono. Se extraen distintos sonidos de acuerdo a cómo se toca.
- Tipos de golpe: mano-pie-palo –depende de lo que se use para tocar–.

A su vez, las funciones generalmente se emparentan con timbres característicos:

- clave: maderas o metales. Pitch alto.
- base: cueros, parches. Pitch bajo-medio.
- Solista/llamada: cueros, parches. Pitch medio, alto.

En el caso del banco vamos a estar trabajando básicamente con dos sonidos: uno abierto, grave y fuerte (palma); otro más agudo y suave (dedos); intentando reproducir los sonidos producidos por instrumentos con parche de cuero (ej.: tumbadoras) o producidos por aquellos como el cajón peruano (instrumento folklórico de madera en forma de caja que se ejecuta sentado sobre éste).

Técnica

Luego de explorar y probar distintas alternativas mecánicas/tímbricas, la propuesta se basa en dos tipos de golpe:¹

○ golpe de palma: La palma de la mano golpea enteramente la superficie central del banco. El objetivo es buscar altura, movimientos de muñeca y antebrazo. Evitar golpear los dedos. Produce un golpe fuerte y grave.

✕ golpe de dedos: Los dedos 2, 3, 4 y 5 golpean sobre el borde del banco. El dedo 1 (pulgar) debe permanecer lo más atrás y relajado posible (no golpea). Los demás dedos deben moverse en conjunto y mantenerse unidos (como una espátula). Produce un golpe suave, más agudo que el de palma.

✕ golpe de dedos acentuado: es el mismo golpe de dedos pero mediante la búsqueda de mayor altura e impulso. Se obtiene un sonido más fuerte.²



¹ Se estudiaron y aplicaron técnicas de diversos instrumentos de percusión. La resultante son dos tipos de golpe similares a lo que en tumbadoras se denominan golpe abierto y golpe de punta de dedos (el acentuado se acerca al denominado "galleta").

² Este golpe sólo se incluye en algunas de las adaptaciones rítmicas, no en los ejercicios técnicos.



Mecánicas-movimientos

Para golpear quebrar las muñecas hacia arriba y hacia atrás. Independizar los movimientos de muñeca de los del brazo. Evitar tensión.

Digitaciones

Una misma frase o motivo rítmico puede ser ejecutado con diferentes combinaciones entre mano izquierda y mano derecha. Cada una de estas combinaciones se denomina digitación.

El sentido de una frase o motivo, cambia radicalmente cuando se utilizan distintas digitaciones, también el grado de complejidad en la ejecución.

En los ejercicios se incluyen sólo aquellas que creo más convenientes para la secuenciación propuesta. Estas pueden ampliarse o modificarse a criterio del docente.

Digitaciones propuestas

En los ejercicios técnicos se proponen hasta 4 digitaciones:

4. 

a) D D D D D D D D ← Todo con derecha.

b) | | | | | | | | ← Todo con izquierda.

c) D | D | D | D | ← Derecha e izquierda alternadas.

d) D D | | D D | | ← Mano derecha toca golpes de palma; Mano izquierda golpes de punta de dedos.

De esta manera, la secuencia se resume en el trabajo individual de cada mano (empezando por la más hábil) y luego la alternancia entre ambas.

Para las secuencias, las digitaciones se dividen en dos grupos:

7. 

a) D | D | D | ← Golpes alternados simples (D-I-D-I). Esta digitación va a resultar más compleja en un principio, pero será de mucha ayuda practicarla, sobre todo para ritmos que requieran mayor velocidad.

b) D | | | D | ← Mano líder = Golpe de palma, Mano débil = Golpe de dedos. Ésta, en cambio, resulta generalmente de fácil acceso, ya que se asocia cada mano con un tipo de golpe. Asegura la diferencia sonora entre los golpes, pero posee un límite en cuanto a la velocidad.

Para las ejemplificaciones y adaptaciones rítmicas se proponen las digitaciones que creo más convenientes según cada caso.



Notación Rítmica

Los ejercicios son presentados de dos formas:

SISTEMA DE NOTACIÓN MUSICAL NO CONVENCIONAL:

A través de este sistema diseñado especialmente para el método, los alumnos acceden de forma muy sencilla, clara y rápida a leer, escribir y tocar los ritmos. Se trata de casilleros agrupados de a 3 o de a 4, dependiendo de la rítmica, dentro de cada uno de los cuales se establecen símbolos indicativos de la ejecución.

Frikyiwa				
Agyegyewa				
	D	I	D	I
High-Tamalin				
	D	D	D	D
Medium-Tamalin				
	I	I	D	D

En el caso de 3 casilleros, debe contarse:

1, 2, 3



y en el de 4 casilleros:

1, 2, 3, Cua



En este ejemplo se cuenta secuencialmente del 1 al 4 y se golpea sólo en el 1 y 3:

1 2 3 Cua



Las letras **D** e **I** bajo los casilleros indican con qué mano tocar.

Referencias:

	Banco	Tacho/Balde	Cuerpo	Verbalización
	Golpe de Palma	Centro	Pecho	TU
	Golpe de Dedos	Borde	Muslos	TA



Sonido simil metal (lapicera, palo o llave en el caño del banco).



Silencio.



Ubicación del pulso para que los alumnos lo ejecuten con el pie.

D

Mano derecha.

I

Mano izquierda.





SISTEMA DE NOTACIÓN CONVENCIONAL:

Se incluye junto a la notación no convencional a manera de guía para los docentes. A largo plazo, se plantea el objetivo de naturalizar a los alumnos con éste código, el sistema no convencional serviría como un puente, un nexo hacia el mismo. De esta manera, el alumno establece un vínculo placentero con la lectoescritura, entendiéndola como una herramienta, un medio para un fin: Tocar.

The image shows a musical score for four instruments: Frikywa, Agyegyewa, High-Tamalin, and Medium-Tamalin. The score is written on a four-staff system. The Frikywa staff uses vertical lines with 'x' marks to indicate rhythmic points. The Agyegyewa staff uses eighth notes and rests. The High-Tamalin staff uses eighth notes and rests. The Medium-Tamalin staff uses eighth notes and rests. The score is organized into measures by vertical bar lines.

Metodología de práctica

Velocidad: los ejercicios deberán ser practicados de forma muy lenta, asegurando un sonido parejo entre ambas manos. Una vez internalizados los movimientos y el ritmo, podemos acelerar gradualmente en busca de mayor velocidad.

Dinámicas: debemos asegurar una igualdad de volúmenes entre los golpes del mismo tipo y un contraste entre los golpes de palma y dedos.

Expansión Tímblica. Accesorios

Tal como se dijo anteriormente, las funciones rítmicas se identifican con diversos timbres y sonidos. Al trabajo fundamental del banco le vamos a adicionar toda una serie de sonidos que van a enriquecer el trabajo y a relacionarse directamente con las funciones mencionadas. Obviamente, también aquí se buscaron soluciones que no impliquen inversión alguna. Todos los ejercicios pueden ser estudiados de acuerdo al “instrumento” que se quiera. Para ello, al final del capítulo encontrarán un glosario de símbolos.

Recursos rítmicos

- sonidos metálicos \times : generalmente utilizados para destacar la función de la clave. Pueden utilizarse manojos de llaves, botellas, latas y el caño del banco. Las técnicas pueden ser de entrechocado o golpeándolos con palillos o lapiceras. Durante la búsqueda encontré muy buenos sonidos golpeando aerosoles que contengan algo de líquido en su interior. Mientras se toca algún patrón se puede agitar marcando el pulso y se obtienen timbres variados que asemejan a instrumentos como el berimbau brasileiro o el tama africano³. Si se lo coloca sobre el banco se puede amplificar el sonido producido.

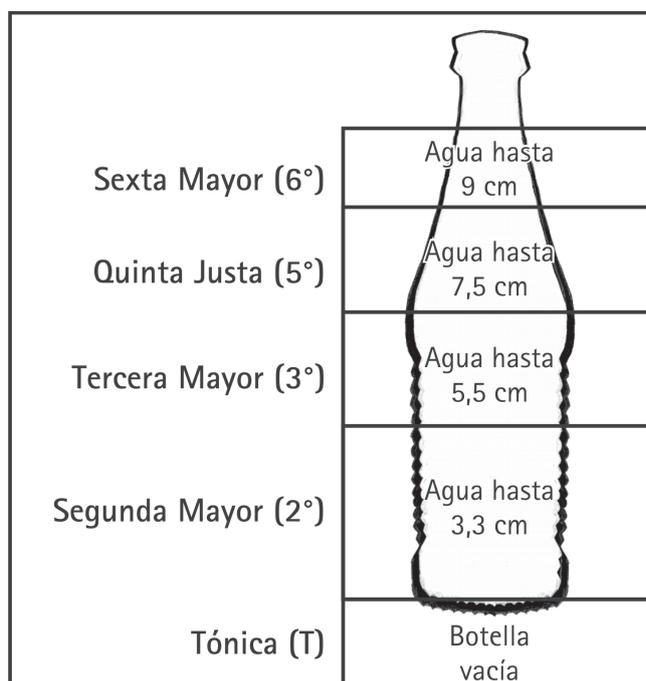


- palmas-cuerpo: naturalmente surgen sonidos producidos por las palmas, por los pies, chasquidos de dedos, etc, que pueden incorporarse a las producciones.⁴ palmas-banco: muchos alumnos están familiarizados con la ejecución de ritmos utilizando golpes de palma sobre la mesa y entrechoque de palmas (según me han dicho, son ritmos utilizados durante colonias de vacaciones). Pueden ejecutarse los ritmos de esta manera: golpe de palma = centro de la mesa; punta de dedos = entrechoque de palmas.
- Baldes-tachos: pueden realizarse los ejercicios y los ritmos percutiendo con palillos en diferentes partes de la base de un balde o tacho de pintura de la siguiente forma: golpe de palma = centro de la base; punta de dedos = borde; punta de dedos acentuado = borde acentuado (canto).
- Palillos * :Con cualquier tipo de palo/palillo de madera, se utilizan sonidos producidos por la acción de éstos sobre la tabla del banco o sobre alguna de las patas.

Recursos melódicos

Botella de gaseosa: buscando recursos económicos que produzcan melodías descubrí las capacidades tímbricas de las botellas de vidrio de gaseosas de 237 cm³. Igualmente, este tipo de sonidos puede obtenerse de las más variadas fuentes y materiales, por ejemplo: otro tipo de botellas, tubos y caños. Con las botellas llegué a obtener una simil-escala pentatónica mediante el agregado de agua a las botellas que luego son sopladas por el cuello de forma transversal.

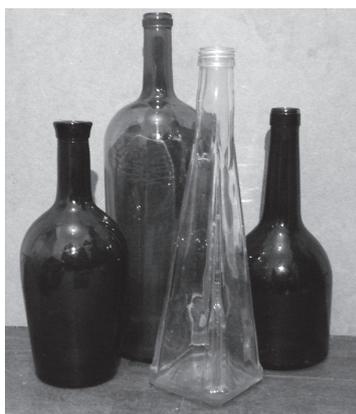
Los resultados de esta experimentación arrojan las siguientes pautas y medidas:⁵



³ Me refiero a instrumentos de percusión que tienen la posibilidad de variar la afinación, el pitch, de forma gradual mientras se los ejecuta.

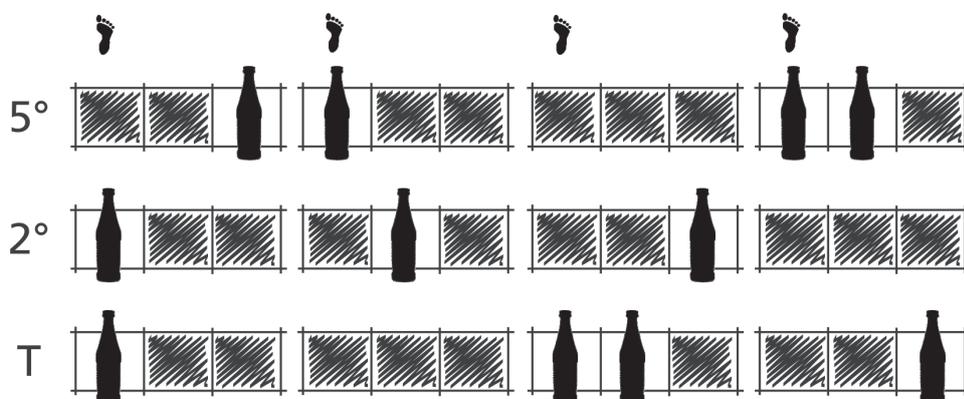
⁴ Ver El cuerpo, en su apartado *Percusión corporal*.

⁵ La medida del agua es tomada desde la base de la botella hasta la línea.



La propuesta es trabajar con la técnica *hocket*, en la que cada instrumento toca una sola de las notas que, sonando en conjunto, conforman una melodía o esquema melódico. Para su lectura e interpretación se han diseñado unos cuadros muy sencillos –similares a los utilizados para la notación rítmica– donde tenemos una línea para cada nota, en la cual se registra con el dibujo de una botella, el lugar que ocupa la nota en el esquema rítmico correspondiente.⁶

En este ejemplo, la 2^o toca en el primero, el quinto y el noveno tiempo.



Actividades

El primer paso es organizarse a través de la búsqueda del pulso del grupo. Esto se logra marcando el pulso con los pies, las manos y/o algún instrumento. Expresarlo corporalmente reforzará la identidad de ese pulso mediante lo visual. Una vez establecido el pulso del grupo (sincronizar los pulsos internos de cada uno de los integrantes en un pulso organizativo nuevo, único, propiedad del grupo), cada uno de los integrantes explorará y propondrá distintos ritmos y frases.

Se sugiere evitar que todos toquen lo mismo e invitar a los alumnos a expresar su personalidad; su forma de interpretar la realidad, el contexto a través de la música. Uno toca lo que es. Cada uno debe buscar su lugar, su momento, su ritmo, dejando lugar al de los demás y compartiéndolo.

Adaptaciones rítmicas

Recomiendo trabajar cada función por separado, empezando por la clave y luego lo que a criterio de cada uno resulte más accesible. Todos los alumnos deben tocar cada una de las funciones y luego



⁶ Esta técnica me fue presentada por el Profesor investigador inglés Trevor Wiggins del Dartington College of Arts – UK, durante un seminario en el año 1995.



éstas se irán repartiendo a elección del docente y los alumnos, en busca de un sonido integrador que, obviamente, surgirá también de la comodidad con la que cada integrante desempeñe su función.

Suele ocurrir que haya funciones básicas que aparenten ser más fáciles que otras; son las que algunos alumnos se niegan a ejecutar. Es fundamental que se comprenda que todas las funciones son importantes y necesarias para lograr el sonido grupal. No existen funciones superiores a otras.

Los ritmos están presentados respetando una secuenciación que –en mi experiencia– resulta óptima, en la que se va graduando la complejidad, porque es común encontrar dificultades al trabajar, por ejemplo, con rítmicas ternarias.

Por eso mismo, podrán ustedes apreciar una serie de ritmos que, trabajados junto a los ejercicios técnicos y combinaciones, permiten desarrollar al máximo el potencial de los alumnos y descubrir la belleza de los ritmos.

Melodías con botellas

El docente puede dar algunas pautas, por ejemplo: que cada alumno toque dos notas. Comienzan de a uno, el siguiente debe escuchar el aporte anterior y sumar el suyo, encajando sus dos notas. Así es como cada uno va aportando sus notas y la música se va *entretejiendo* entre todos. Luego de estos juegos improvisados –que involucran diversas capacidades– pueden trabajar con las melodías propuestas. Al igual que con los ritmos, las botellas requieren de un tiempo de adaptación para la adquisición del sonido. ¡Paciencia!

Lo importante es integrarse al resto del grupo y desempeñar las distintas funciones que hacen viable una comunidad.

El cuerpo

Introducimos al ritmo desde una perspectiva corporal resulta fundamental no sólo con el objetivo de obtener la peridicidad, la mecánica, la digitación de que se trate –es decir, la naturalización e incorporación vivencial del ritmo– sino que a través de este medio puede lograrse simultáneamente la sincronización del ritmo con los demás integrantes; la socialización, la identificación con el otro a través del movimiento fruto de ese ritmo. Al corporizar el ritmo lo hago propio, lo internalizo.

Los ritmos que estaremos abordando se ejecutan en un contexto –ritual o pagano– en el que las danzas y los cantos aparecen también y forman parte de un todo. Danzas rituales, ceremoniales o profanas; originales o espontáneas, pueden incorporarse a las producciones.

Otro factor importante a considerar –y que tiene estrecho vínculo con el cuerpo– es la coordinación. La coordinación entre música y movimiento es sumamente importante y resulta una exigencia para los ejecutantes, a la vez que proporciona a los oyentes múltiples perspectivas sonoras desde donde escuchar las producciones y, por ende, múltiples interpretaciones de las mismas.

Percusión corporal

Podemos establecer algunas pautas para percutir sobre el propio cuerpo, resultando una actividad integradora muy interesante, a la vez que adecuada a espacios reducidos o con problemas de aislación



acústica, ya que el volumen de las producciones es sumamente inferior al trabajo con el banco. A cada tipo de golpe le corresponde una parte del cuerpo a percutir:

- golpe de palma ○ = pecho;
- punta de dedos × = muslos;
- punta de dedos acentuado ⊗ = entrechoque de palmas.

La Voz

Para internalizar los ritmos se puede apelar a la verbalización de acuerdo a su figuración y estructura tímbrica. Pueden utilizarse palabras del lenguaje cotidiano –esto resulta motivante para los alumnos más pequeños– o establecerse algunas pautas como se propone para la percusión corporal. A cada tipo de golpe le corresponde un vocablo:

- golpe de palma ○ = tu;
- punta de dedos × = ta;
- punta de dedos acentuado ⊗ = te.⁷

Medium-Tamalin

TA TA TU TA TU TU

Ejemplo: Sikyi – Médium Tamalin.

Gangoqui

PA PA PE LA LA YA LA

Ejemplo: Ageshe - Gangoqui.



⁷ “Si lo podés decir, lo podés tocar” Este procedimiento es muy utilizado en África y muchos autores resaltan su importancia. Las pautas explicitadas son similares a las propuestas por el autor M. Vidrohi Weitze en *Tam Tam. 4 Rhythmen Mit Solos, Variationen & Gesang aus Westafrika*, Stuttgart, M. Vidrohi Weitze ediciones, 1999.



Voces

En esta música no se encuentra la finalidad del sonido puro sino que se pondera la expresividad sonora por lo que pueden utilizarse todo tipo de emisiones y efectos de voz, sonidos guturales, falsettos, zumbidos. Me refiero a la voz como un recurso tímbrico, no meramente melódico. Por ejemplo, la búsqueda de sonidos selváticos con la voz arroja resultados interesantísimos.

Canto, danza

Por otro lado, existen diversidad de cantos de santería, danzas y rituales que pueden adaptarse e integrarse a la propuesta. Siempre pensando en todos estos recursos como enriquecedores del factor rítmico y trabajándolos de forma integral. Junto a las adaptaciones rítmicas se han transcrito algunos de los coros que han ido surgiendo y con los que trabajamos en clase. A veces toman alguna idea de la versión original y muchas otras son simplemente melodías que emergen durante la práctica. Las danzas complementan. Los distintos elementos combinados –canto, danza, percusión– permiten que surja de la música el sentido integral, cultural, de reunión que la música tiene en África.

Creatividad

Cada producción realizada a través de estos procedimientos resulta única e irrepetible. Pueden sugerirse pautas para:

- el trabajo textural (entrada/salida de instrumentos de forma gradual o súbita);
- el trabajo dinámico (variaciones de volúmenes de forma gradual o súbita);
- el trabajo formal (estableciéndose diferentes partes: introducción-desarrollo-final, etc);
- la improvisación individual o colectiva en relación con la forma, las texturas, las dinámicas, el carácter, etc.;
- la integración de todos estos aspectos con los trabajados en el método de percusión. Tocar una melodía, agregarle un ritmo, improvisar. Así los chicos ya estarán haciendo música.

Relatos de clase

Para aclarar aún más las estrategias didácticas necesarias para llevar adelante esta propuesta se detallan, a continuación, algunas situaciones de clase. La inclusión de estas crónicas intenta transmitir aspectos metodológicos más concretos, que sean orientadores de la acción pedagógica y no determinantes.

Grupo de 25 chicos de 7 años

Entro al aula; los chicos me esperan con ansiedad. Los ojos les brillan al verme llegar con un tambor a cuestas, lo quieren tocar. Los más osados se atreven, lo hacen vibrar, gritan, se sorprenden, se movilizan, descubren la magia del tambor. Nunca deja de sorprenderme este fenómeno entonces no lo





impido. Sólo trato de que no haya incidentes; siguen, mientras voy charlando con ellos. Me siento, agarro el tambor y se produce un silencio... una espera... Los alumnos se convierten en un auditorio expectante. Lo hago sonar muy suave y lentamente, toco algún ritmo que permita describir su riqueza tímbrica, elijo un samba reggae, que es bastante movilizador. Le meto mucho el cuerpo, lo acompaño gestualmente, los chicos se involucran, responden a cada sonido, a cada movimiento, nos fundimos en un todo musical-teatral. Canto algo, ellos lo repiten. Un simple coro, una sílaba, una vocal, dos notas (por ejemplo; *na, na, eh*). No les hablo, nos comunicamos gestualmente. No paro el ritmo para explicar nada, seguimos adelante, de a poco todo se convierte en música, un tambor y muchas voces. Me paro y comienzo hacer movimientos, ellos me siguen, nos agachamos, cantamos más fuerte, más suave, impostamos la voz, nos divertimos mucho. Terminamos de tocar, nos aplaudimos.

Nos sentamos todos y comienzo a contarles *la historia del universo rítmico*, un delirio que se me ocurrió en el trayecto a la escuela mientras pensaba como podía hacer para enseñarles el samba-reggae. Es algo así: *“en los comienzos del universo había muchísimas criaturas que ahora son difíciles de encontrar. Cada una de ellas, como ustedes sabrán, se movía de una manera particular y emitía cierto sonido. Al igual que ahora, en aquel momento, podían escucharse todos los sonidos mezclados. Pero había ciertas criaturas que tenían unos movimientos y unos sonidos que hacían bailar hasta al mismísimo perezoso. Ellos eran surdo, racataca y uncutaca. El surdo era una animal muy grande de cuatro patas que tenía dos patas más cortas que las otras, por lo que al caminar se balanceaba de esta manera, les muestro... y sonaba así: “Sur-do” (suave-fuerte). Vamos a hacerlo...*

El uncutaca era un pájaro que se ocupaba de comerle los piojos al surdo. Iba arriba de éste, saltando... Vamos a hacerlo. Con voz nasal digan: un cu ta ta. Ahora vamos a hacer más fuerte el tata: un cu TA TA. Y ahora vamos a tocar el TA TA con las palmas.

El racataca era un cuadrúpedo que acompañaba al surdo y al uncutata de manera festiva. Trotando a su lado, sus patas parecían apenas acariciar el suelo. Tenía un estilo un tanto saltarín, cómico. Lo hacemos. Decimos: racataca, y acompañamos tocando sobre la mesa o sobre los muslos así: derecha – izquierda – derecha – izquierda”.

Así vamos armando el entramado rítmico; los chicos, al finalizar la clase, me preguntan si tengo fotos de los animales, entonces les pido que las hagan ellos. Así surgen infinidad de versiones pictóricas de cada uno de nuestros nuevos animales y se inicia todo un proyecto de animales rítmicos.

Grupos de 30 chicos de 15 años

a) Primera clase. Samba reggae: No puedo hablarles de animales, ya están grandes. Entro y, sin hablar, les toco una llamada para que contesten:



Ellos van respondiendo al sonido... No hablo, hasta que todos están concentrados en el ritmo. Lo mismo que con los chicos más chicos: hay expectativa, concentración, sorpresa, brillo en los ojos. Les doy la bienvenida, me presento, hago algún chiste, ellos se distienden, se aflojan. Les hablo del carnaval de Río, les cuento porqué es importante la función de la llamada con la que comenzamos.



“Imagínense que somos una scola de samba, tenemos que salir al sambódromo y andan todos perdidos por ahí. Los chicos mirando a las garotas, las chicas a los garotos... Ustedes, los de allá, con esas caras... seguramente estarían tomando caipiriña y yo intentando que vinieran”. Toco la llamada; todos responden.

Empezamos con el ritmo. Y lo paso. Surdo, redoblante, tamboril. Tocamos todos cada una de las funciones. Luego nos separamos en columnas y ya está; se armó. Le agregamos movimientos corporales, algún coro... Nos paramos, nos mezclamos, bailamos, nos divertimos. De aquí en adelante somos un grupo, una unidad generadora de energía.

Tres meses después entro al aula. Pocos se enteran de mi presencia. Con este grupo ya estamos trabajando hace un tiempo, conocen mis llamadas. Toco una de ellas, el grupo responde dispersamente; no hablo, toco, corrijo con la mirada. Toco, ellos deben contestar.

“Buenos días, chicos. Vamos a trabajar un poco con ejercicios técnicos, vamos a ver secuencias de 3 golpes”. Escribo una en el pizarrón. “Para los que tienen el material, estamos en la página 33”.

Describo la secuencia. Vamos a tocar un golpe de palma y dos de punta de dedos. El golpe de palma con la derecha y los otros con la izquierda. Muestro muy lento. Cuento tres y lo hacemos todos. Circulo entre ellos corrigiendo, felicitando, etc. Cuando veo alguien que le cuesta trato de que lo ayude algún compañero. Así, vamos armando el ejercicio, empieza a sonar. El mismo ritmo empuja a todo el grupo, al que le costó hacerlo individualmente le sale al escuchar el resultado del grupo. Se produce una inercia que todo lo atrae. Vamos trabajando con volúmenes, velocidades, los variamos súbita y gradualmente. Hacemos música con lo que tenemos. Les cuesta mucho, en un principio, mantener el pulso con el pie en aquellos ejercicios cuyo acento no cae en él. Insisto en que lo hagan –por momentos parezco un instructor, grito mucho, los empujo, intento contagiarles entusiasmo, los motivo– nos reímos, nos cargamos –con respeto–, pondero mucho los logros.

La segunda parte de la clase corresponde a las adaptaciones rítmicas. Trato de seguir trabajando en el mismo tipo de secuencias con el que iniciamos la clase... Si empezamos con las de tres, entonces puedo empezar con un Ageshe. Primero pasamos la clave; en este caso la verbalizamos “Papa pela la ya-la”; la bailamos; la dividimos. Un grupo hace *pa-pa*; otro, *pela*; otro, *la* y otro *ya-la*. Les agregamos diferentes alturas con la voz; es muy divertido. Luego introducimos una función base: la hacemos todos mientras un pequeño grupo –previamente diagnosticado; sin problemas con la clave– mantiene la clave. Dividimos el curso en dos: unos hacen clave, los otros hacen base. Intercambiamos. Ajustamos los errores, empezamos lento, pero a una velocidad cómoda en la que el ritmo se entienda –algunos ritmos, al tocarlos muy lento, suelen costar más–. La idea es que esta misma clase suene, se arme. Dos funciones; no más –salvo que el grupo las capte enseguida–. Entonces le agregamos alguna llamada y algún coro. Se separan en subgrupos y empiezan a trabajar en producciones con forma, dinámicas, etc. Les doy tiempo –entre 20 y 40 minutos–. Si la escuela tiene otros espacios lo ideal es separarlos lo máximo posible, para que puedan concentrarse en lo suyo. Durante ese lapso, yo voy acercándome a cada grupo y ofreciéndoles ayuda en lo que necesiten, dando sugerencias y, obviamente, voy registrando el funcionamiento del grupo; quiénes trabajan, quiénes no, quiénes evidencian dificultades con algún aspecto, cómo se relacionan socialmente, etc. El término de la clase es la muestra de las producciones y una reflexión final como cierre.



El respeto por la individualidad

En la parte I proponíamos una educación musical que promueva la integración de cada uno de los alumnos con y en su contexto, para lo que se requiere de una educación personalizada. Esto es, fundamentalmente, una educación que se basa en el respeto por la singularidad, la autonomía y la apertura de cada uno de los alumnos y grupos de alumnos. Nuestro objetivo es el de descubrir el potencial creativo de cada uno de ellos, lo que nos lleva a considerar y a respetar sus necesidades, tiempos, condicionamientos, fortalezas y debilidades.

Este grado de personalización requiere diversas estrategias para conocer a nuestros alumnos y a actualizarnos permanentemente con respecto a los logros alcanzados (ver evaluación).

Durante las clases hay alumnos que comprenden y realizan los ejercicios más rápido que otros, es natural que esto suceda. Por esto, es deseable que el docente acompañe las diferencias de rendimiento, compensándolas. Aquellos alumnos que evidencien facilidad pueden ayudar a sus compañeros que no la tengan, desempeñando, de alguna manera, un rol docente. Esto sirve mucho, sobre todo en grupos numerosos. Si el alumno toma en serio su tarea va a elevar su autoestima, va a estar ayudando a su compañero y en un futuro quizás alguno de ellos sea quien coordine las producciones del grupo.

Siempre les digo que en una primera etapa soy yo quien dirige pero al cabo de un tiempo van surgiendo, naturalmente, líderes que hacen las llamadas, deciden los cambios, cortes.

De esta manera, se promueve también una *sana competencia*, un nivel de exigencia que crece cotidianamente y que genera un grado de compromiso y motivación con las actividades, que resulta trascendental para los avances del proyecto.

Aclaro esto: tradicionalmente, se busca frenar el avance desmesurado de aquellos alumnos que evidencian una capacidad ya adquirida respecto del trabajo en clase creyendo que, de esta forma, se resguarda a aquellos alumnos que poseen dificultades. No pretendamos que al realizar un ejercicio todos lo hagan al mismo tiempo; este es uno de los grandes errores en los que desde hace tiempo incurre la mayoría de los docentes de música cuando insisten en que 30 alumnos toquen la misma melodía, al unísono, por ejemplo con la *mal utilizada* flauta dulce.⁸

Una vez que el docente ubica a un grupo de alumnos con facilidades los puede distribuir en el aula para facilitar su trabajo. Al realizar las adaptaciones rítmicas, vamos a trabajar con una variedad de funciones que las componen. Cuando hablamos de funciones hablamos de diferentes ritmos, a cada uno de los cuales le corresponde un movimiento, una verbalización, una digitación, un sonido singular. Cada alumno posee su particular forma de vibrar, sentir, hacer y comprender estas funciones. Nos llevará un tiempo que el alumno vaya pasando por todas y cada una de la funciones hasta encontrar la que le resulte más cómoda. Pero una vez llegado a este punto, los ritmos comienzan a ensamblarse perfectamente; es algo fisiológico.

Se busca el funcionamiento orgánico del grupo y la cooperación, desempeñando un rol protagónico.

⁸ Digo mal utilizada, ya que su inclusión en la educación musical ha sido fundada solo en que es barata y portátil, pero hemos caído en un nivel de estandarización tan alto, que solo se escuchan melodías al unísono; melodías que deprimen a los ejecutantes y sus auditorios, en lo que constituye una expresión más de la uniformidad a la que son sometidos nuestros alumnos al ingresar al sistema escolar.



¿Cómo se evalúan los resultados?

Propongo una evaluación integral, compuesta por diferentes pautas que involucran lo actitudinal, lo individual, lo grupal y lo específicamente musical. Las producciones funcionan como síntesis del trabajo cotidiano y constituyen un verdadero reto a la creatividad de los alumnos.

Por un lado, trabajo con fichas de seguimiento individual, en las que pre-establezco las pautas de trabajo. Luego, a cada una de esas pautas le pongo una nota diagnóstica al iniciar, otra durante y otra al finalizar cada período.

El trabajo en clase consiste en trabajos grupales y subgrupales en los que los alumnos deben poner en juego todo lo trabajado en función de una producción. Puede ser algo pautado o libre. Puede ser una versión de un ritmo, con ciertos requerimientos de forma, textura, dinámicas, duración. El disparador puede ser un cuento, una leyenda, una palabra, una canción, una obra de teatro, una escena de una película.

Les cuento que una vez, mientras intentaba explicarles a mis alumnos el porqué de la funcionalidad de la música africana y ellos me miraban sin comprenderlo muy bien, decidí leerles un fragmento de *El corazón de las tinieblas*, de Joseph Conrad. En dicho fragmento los tripulantes de un barco, en expedición por el río Congo, recibían un ataque de una tribu nativa que se sentía invadida. El ataque consistió en un grito ensordecedor en medio de una opaca cortina de niebla que impedía a los expedicionarios ver la procedencia de los sonidos. La escena, cargada de suspenso, culmina con sonidos de canoas que se acercan, generando pánico entre los tripulantes del barco, hasta que el timonel –en un último y desesperado instinto de supervivencia– hace sonar la sirena del barco, provocando la huida de los nativos. Debido a la fascinación de los alumnos al escuchar este fragmento decidí ir más allá y terminamos haciendo una puesta en escena de la obra completa.

A raíz de esta experiencia se me ocurre proponer que un modo de evaluación se de luego de una actividad que consista en realizar, en grupos, una producción propia, una versión grupal de la escena leída en clase, incluyendo sonidos, ritmos, cantos, etc. Cada grupo podría mostrar su producción, explicar cómo se organizaron y luego, recibir una calificación, una nota final determinada por los otros grupos de alumnos; por sus propios compañeros.

De acuerdo al trabajo –la experiencia relatada anteriormente u otras– pueden corresponder unas u otras pautas, a continuación les sintetizo algunas de las que evalué en una producción:

- comprensión y utilización de recursos rítmicos, melódicos, vocales, corporales, técnicos, formales, texturales, dinámicos, escenográficos;
- actitud creativa;
- ensamble, ensayo, compromiso con el trabajo.

A cada una de ellas le corresponde una nota cuantitativa. Siempre incluyo una instancia de autoevaluación y otra de evaluación de la materia y del profesor. Esto último es muy bueno para reconducir o reafirmar nuestros proyectos.





¿Cómo trabajar el libro?

Los ejercicios se presentan secuenciados de la siguiente forma:

- Ejercicios técnicos, secuencias y combinaciones: son ejercicios diseñados para la internalización de posturas y movimientos adecuados para tocar los diferentes tipos de golpe. Están separados en grupos de 4 y grupos de 3, cada grupo trabaja sobre subdivisiones binarias y ternarias respectivamente.
- Adaptaciones rítmicas: se presenta una gran variedad de rítmicas africanas y afrolatinas de diversos orígenes con el detalle de cada uno de los instrumentos y funciones para la concertación y la ejecución grupal. Están separadas en 2 grupos: binarias y ternarias.
- Melodías: una propuesta de melodías para ejecutar grupalmente con botellas

No existe una única forma de secuenciar las actividades. Recomiendo no separar en el tiempo los ejercicios técnicos de las adaptaciones rítmicas; pueden trabajarse simultáneamente y otorgarle significado al aprendizaje –los ejercicios técnicos deben realizarse para mejorar el sonido y emprolijar la ejecución de las adaptaciones rítmicas–.

En cada una de las partes existe una secuenciación propuesta, pero cada alumno, cada docente, cada grupo, elegirá los ejercicios, ritmos y melodías que gusten, en el momento que prefieran. Suele ocurrir que mientras se hacen ejercicios técnicos surjan cantos u otros ritmos, dando lugar a producciones no planificadas, emergentes del grupo... ¡Excelente! Propiciar que cada grupo descubra su propia música es el camino propuesto: lo importante es que todo este trabajo sirva para ¡hacer música!



GLOSARIO DE SÍMBOLOS

Instrumento	Banco	Tacho/Balde	Cuerpo	Verbalización
	Golpe de Palma	Centro	Pecho	TU
	Punta de Dedos	Borde	Muslos	TA
	Punta de Dedos Acentuado	Borde acentuado (canto)	Entrechoque de Palmas	TE

	Sonido Metálico. Caño / pata del banco, o mesa.
	Palillos sobre el banco.
D	Mano Derecha.
I	Mano Izquierda.
	Referencia para marcar el Pulso.
	Silencio.





PARTE III



EJERCICIOS TÉCNICOS





GRUPOS DE 4

1.

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D |

2.

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D |

3.

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D |

d) D D D D | | | |

4.

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D |

d) D D | | D D | |



5.

X	X	O	O	X	X	O	O
↓				↓			

$\frac{2}{4}$

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D | D | D |

d) | | D D | | D D

6.

O	X	O	X	O	X	O	X
↓				↓			

$\frac{2}{4}$

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D | D | D |

7.

X	O	X	O	X	O	X	O
↓				↓			

$\frac{2}{4}$

a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D | D | D |



SECUENCIA: GRUPOS DE 4

1.

○	×	×	×	×	×	×	×
---	---	---	---	---	---	---	---

 |

$\frac{2}{4}$

a) D | D | D | D |



b) D | | | | | | |

2.

×	○	×	×	×	×	×	×
---	---	---	---	---	---	---	---

 |

$\frac{2}{4}$

a) D | D | D | D |



b) | D | | | | | | |

3.

×	×	○	×	×	×	×	×
---	---	---	---	---	---	---	---

 |

$\frac{2}{4}$

a) D | D | D | D |



b) | | D | | | | | |

4.

×	×	×	○	×	×	×	×
---	---	---	---	---	---	---	---

 |

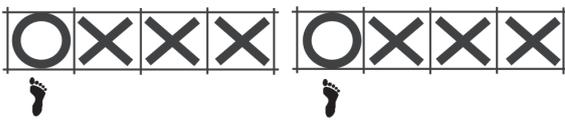
$\frac{2}{4}$

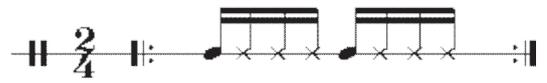
a) D | D | D | D |



b) | | | D | | | | |



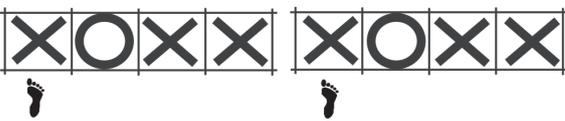
5. 

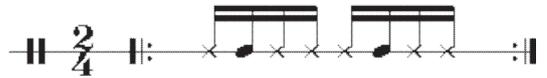


a) D | D | D | D |



b) D | | | D | | |

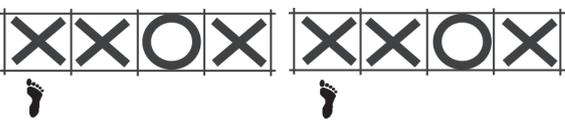
6. 

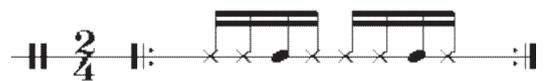


a) D | D | D | D |



b) | D | | | | D | | |

7. 

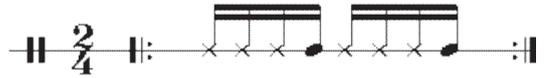


a) D | D | D | D |



b) | | D | | | D |

8. 



a) D | D | D | D |

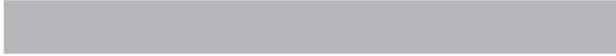


b) | | | D | | | D



9.

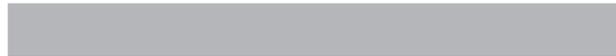
a) D | D | D | D |



b) D | | | | | D | |

10.

a) D | D | D | D |



b) D | | | | | | D |

11.

a) D | D | D | D |



b) | D | | | | | | D |

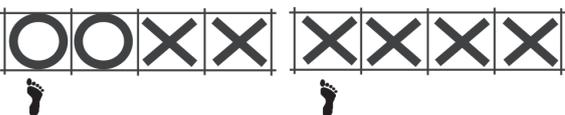
12.

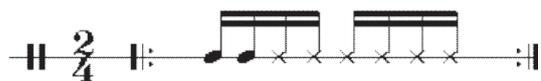
a) D | D | D | D |



b) | | D | | | | | D



13. 

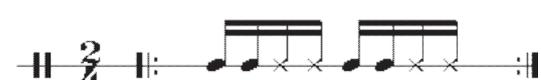


a) D | D | D | D |



b) D D | | | |

14. 

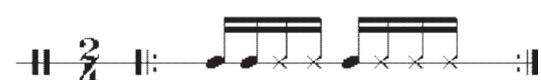


a) D | D | D | D |



b) D D | | D D | |

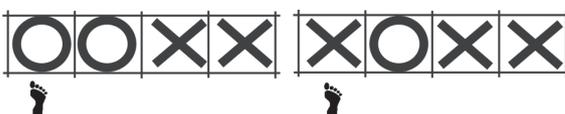
15. 

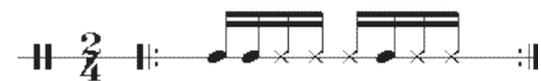


a) D | D | D | D |



b) D D | | D | | |

16. 



a) D | D | D | D |



b) D D | | | D | |



17.

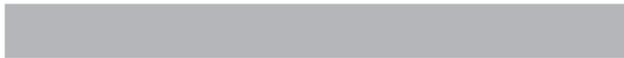
a) D | D | D | D |



b) | | D D | | | |

18.

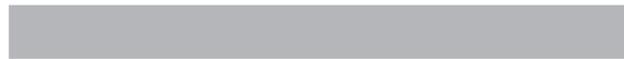
a) D | D | D | D |



b) | | D D | | D D

19.

a) D | D | D | D |



b) | | D D | D | | |

20.

a) D | D | D | D |



b) | | D D | | D | |





21.

a) D | D | D | D |



b) | D D | | | |

22.

a) D | D | D | D |



b) | D D | | D D |

23.

a) D | D | D | D |



b) | D D | D | | |

24.

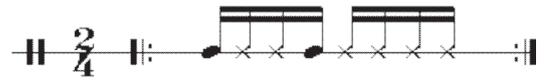
a) D | D | D | D |



b) | D D | | D | |



25. 

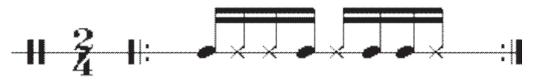


a) D | D | D | D |

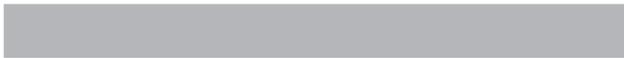


b) D | | D | | | |

26. 

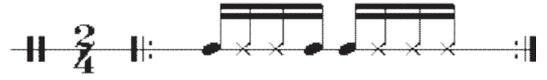


a) D | D | D | D |



b) D | | D | | D D |

27. 

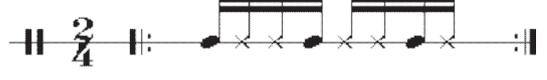


a) D | D | D | D |



b) D | | D | D | | |

28. 



a) D | D | D | D |



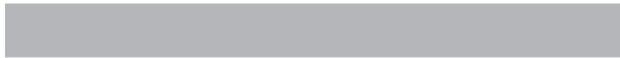
b) D | | D | | | D |





29.

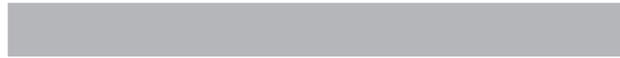
a) D | D | D | D |



b) D D D | | | |

30.

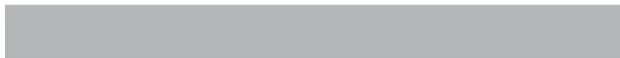
a) D | D | D | D |



b) D D D | D D D |

31.

a) D | D | D | D |



b) D D D | D | | |

32.

a) D | D | D | D |



b) D D D | | D | |



COMBINACIONES: GRUPOS DE 4

1.

○	×	×	×	×	○	×	×	○	○	×	×	○	○	×	×
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

a) D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D |



b) D | | | | D | | D D | | D D | |

$\text{|| } \frac{4}{4} \text{ ||}$

2.

○	×	○	×	○	×	×	○	×	○	×	○	×	○	○	×
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

a) D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D | D |



b) D | D | D | | D | | D | D | D | D | D | D |

$\text{|| } \frac{4}{4} \text{ ||}$



Inventa tus combinaciones

3.

a)



b)

4.

a)

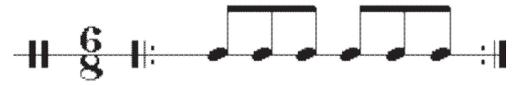


b)



EJERCICIOS TÉCNICOS: GRUPOS DE 3

1. 



a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | D | D |

2. 



a) D D D D D D D D

b) | | | | | | | |

c) D | D | D | D |

3. 

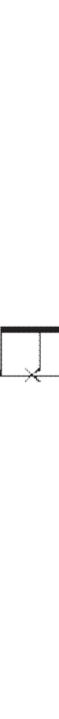


a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | D | D |

4. 



a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | D | D |

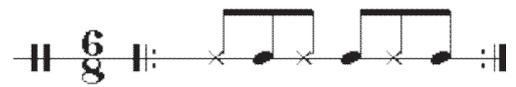


5. 

a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | | D |



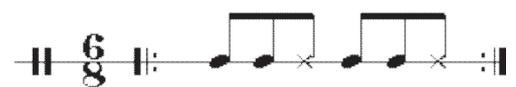
6. 

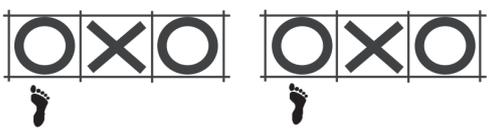
a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | | D |

d) D D | D D |



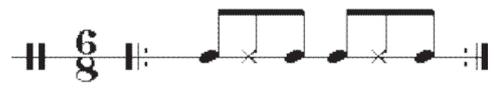
7. 

a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | | D |

d) D | D D | D |



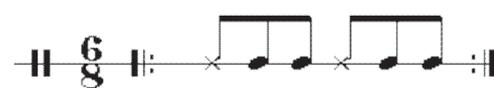
8. 

a) D D D D D D

b) | | | | | |

c) D | D | | D |

d) | D D | D D |





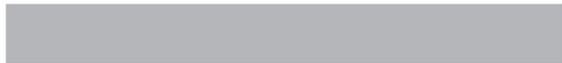
SECUENCIAS: GRUPOS DE 3

1.

○	×	×
---	---	---

×	×	×
---	---	---

a) D | D | D | D |



b) D | | | | |

2.

×	○	×
---	---	---

×	×	×
---	---	---

a) D | D | D | D |



b) | D | | | | |

3.

×	×	○
---	---	---

×	×	×
---	---	---

a) D | D | D | D |



b) | | D | | | |

4.

○	×	×
---	---	---

○	×	×
---	---	---

a) D | D | D | D |



b) D | | | D | | |





5.

a) D | D | D | D |



b) | D | | | D |

6.

a) D | D | D | D |



b) | | D | | | D

7.

a) D | D | D | D |



b) D | | | | D |

8.

a) D | D | D | D |



b) D | | | | | D

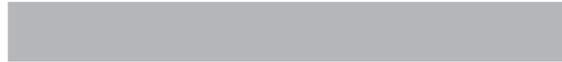


9.

○	×	×
---	---	---

○	○	×
---	---	---

a) D | D | D | I | D | I



b) D | I | I | D | D | I

10.

○	×	×
---	---	---

○	×	○
---	---	---

a) D | I | D | I | D | I



b) D | I | I | D | I | D

11.

○	×	×
---	---	---

×	○	○
---	---	---

a) D | I | D | I | D | I



b) D | I | I | I | D | D

12.

×	○	×
---	---	---

○	×	×
---	---	---

a) D | I | D | I | D | I



b) I | D | I | D | I | I



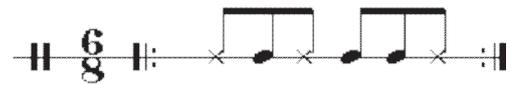


13. 

a) D | D | D | I | D | I



b) | D | I | D | D | I

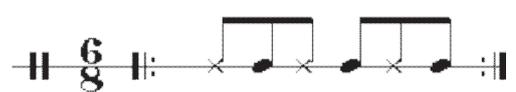


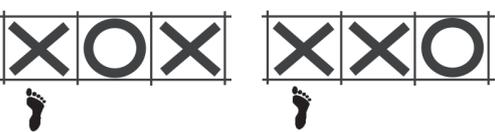
14. 

a) D | I | D | I | D | I



b) | D | I | D | I | D

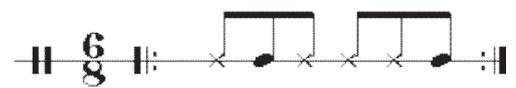


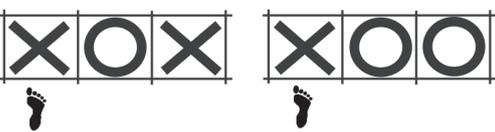
15. 

a) D | I | D | I | D | I



b) | D | I | I | I | D

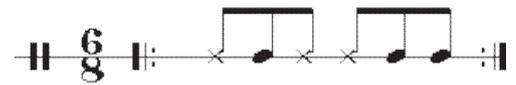


16. 

a) D | I | D | I | D | I



b) | D | I | I | D | D





17.

X	X	O
---	---	---

O	X	X
---	---	---

a) D | D | D | D | D |



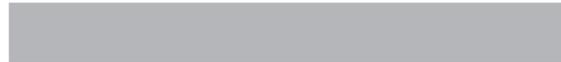
b) | | D | D | |

18.

X	X	O
---	---	---

X	O	X
---	---	---

a) D | D | D | D | D |



b) | | D | D | |

19.

X	X	O
---	---	---

O	O	X
---	---	---

a) D | D | D | D | D |



b) | | D | D | D |

20.

X	X	O
---	---	---

O	X	O
---	---	---

a) D | D | D | D | D |



b) | | D | D | D |



21.

X	X	O
---	---	---

X	O	O
---	---	---

a) D I D I D I



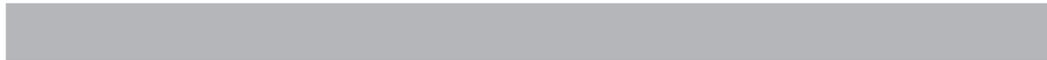
b) I I D I D D



COMBINACIONES: GRUPOS DE 3

1.

a) D | | D D | D | | D | D



b) D | D | D | | D | | D | D | | D | |

2.

a) D | | D | D D | D | | | D D



b) D | D | D | | D | | D | D | | D | |

3.

a) D | D | D | | D D | | D | | D | |

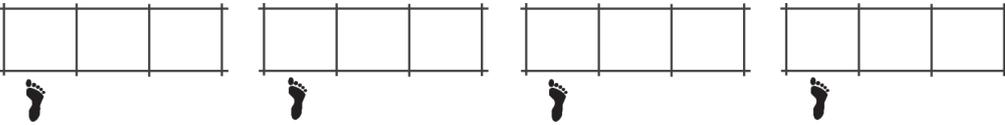


b) D | D | D | | D | | D | D | | D | |

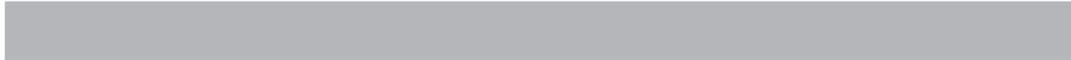




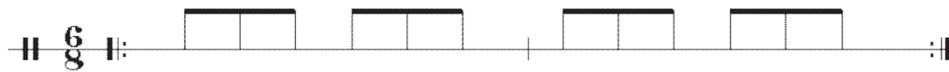
Inventa tus combinaciones

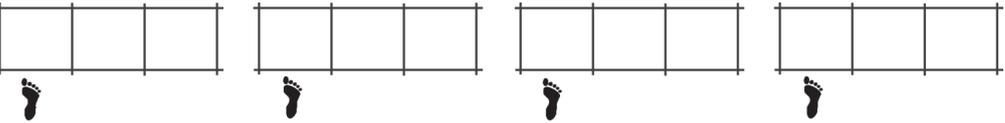
4. 

a)



b)



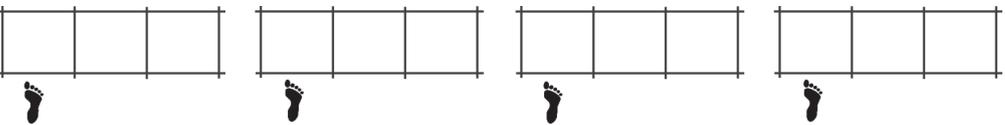
5. 

a)

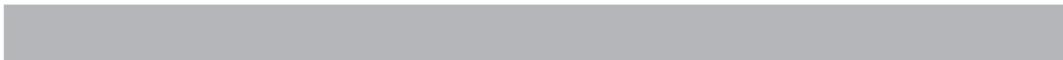


b)



6. 

a)



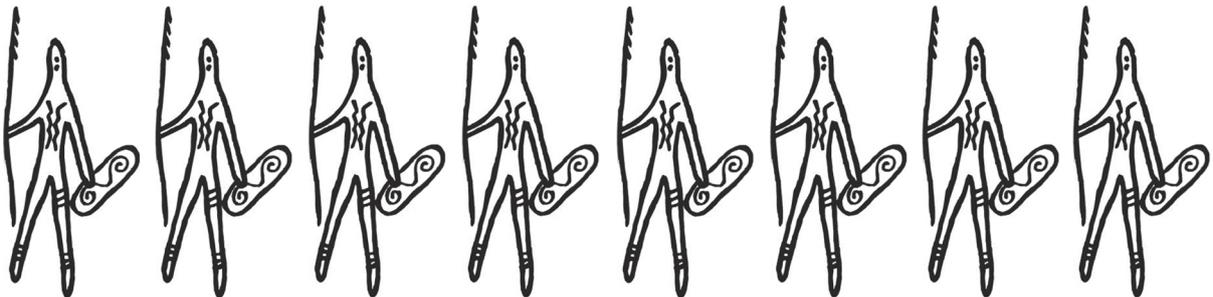
b)



ADAPTACIONES RÍTMICAS



Ritmos de África Occidental





Sikyi

Tribu Ashanti - Ghana



Frikyiwa

Agyegyewa

High-Tamalin

Medium-Tamalin

I I D I D D

Frikyiwa

Agyegyewa

High-Tamalin

Medium-Tamalin

OH BEM BE RÉ__ UA OH BEM BE RÉ__

iSI KYI! iSI KYI!





Akom en 4

Tribu Ashanti - Ghana



Dawuro 1

Dawuro 2

Agyegyewa

D D I D I D I D I I D

Apentemma

I I D D D D

BA BA__ EH_____ BA BA__ EH_____ E EH



Akom en 3

Tribu Ashanti - Ghana

Dawuro 1 Dawuro 2 Agyegyewa Apentemma

			
Dawuro 1	Dawuro 2	Agyegyewa	Apentemma



Gahu

Tribu Ewe - Ghana

Foot icons above the first four rows.

Gangoki 1

Gangoki 2

Kaganu

Kidi (Tambor medio)

a) D D I I D D D I I D D

b) D I D I D D I D I D I

Sogo (Tambor grave)

I D I I D I

Gangoki 1

Gangoki 2

Kaganu

Kidi

Sogo



Adenkum

Tribu Akan - Ghana

Diagram illustrating the rhythmic patterns for the instruments: Dawuro, Gangoki, Frikyiwa, and Palmas. Each instrument's pattern is shown in four measures, with foot icons above indicating the timing of the beats.

Dawuro: Measure 1: X, shaded, X; Measure 2: shaded, X, shaded; Measure 3: shaded, X, shaded; Measure 4: X, X, shaded.

Gangoki: Measure 1: X, shaded, X; Measure 2: shaded, X, shaded; Measure 3: X, shaded, X; Measure 4: shaded, X, shaded.

Frikyiwa: Measure 1: shaded, shaded, shaded; Measure 2: shaded, X, shaded; Measure 3: shaded, X, shaded; Measure 4: shaded, X, shaded.

Palmas: Measure 1: shaded, shaded, shaded; Measure 2: shaded, shaded, shaded; Measure 3: shaded, shaded, shaded; Measure 4: shaded, X, shaded.

Musical notation for the instruments: Dawuro, Gangoki, Frikyiwa, and Palmas. The notation is in 12/8 time and consists of four staves.

Dawuro: Four measures of eighth notes with rests: ♩ ♩ ♩ ♩.

Gangoki: Four measures of eighth notes with rests: ♩ ♩ ♩ ♩.

Frikyiwa: Four measures of eighth notes with rests: ♩ ♩ ♩ ♩.

Palmas: Four measures of eighth notes with rests: ♩ ♩ ♩ ♩.





Neporu Ghana

Gangoqui

Axatse 1

Kaganu 1

Axatse 2

Kaganu 2

Gangoqui

Axatse 1

Kaganu 1

Axatse 2

Kaganu 2

UO OH_ OH_ OH OH OH_ OH_ UO OH_ OH_ OH OH OH_ OH!_

⁵

BEM BE RE UÁ_ BEM BE RE UÁ_ A AH_

UO OH_ OH_ OH OH OH_ OH_ UO OH_ OH_ OH OH OH_ OH!_



Agеше

Tribu Ewe - Ghana



Gangoqui



Axatse



Kaganu



Musical notation for three instruments:

- Gangoqui:** A staff with a double bar line on the left. It contains a sequence of notes: a dotted quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, and a quarter note. There are 'x' marks above the first and third notes of each pair.
- Axatse:** A staff with a double bar line on the left. It contains a sequence of four dotted half notes.
- Kaganu:** A staff with a double bar line on the left. It contains a sequence of notes: a dotted quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, a quarter note, a dotted quarter note, and a quarter note. There are 'x' marks above the first and third notes of each pair, and accents (>) above the second and fourth notes of each pair.



Agehisá

Four rows of rhythmic notation, each starting with a foot icon. The notation consists of boxes containing symbols: 'X' with a dot above, 'X' with diagonal lines, and 'O'.

Cencerro 1: [X with dot] [X with lines] [X with dot] [X with lines]

Cencerro 2: [X with dot] [X with lines] [X with lines] [X with dot] [X with lines] [X with lines] [X with dot] [X with lines] [X with lines] [X with dot] [X with lines] [X with lines]

Agogó: [X with dot] [X with lines] [X with lines] [X with dot] [X with lines] [X with dot]

Grave 1: [O] [X with lines] [O] [O] [X with lines] [X with lines] [X with lines]

Grave 2: [O] [X with lines] [O] [O] [X with lines] [O]

Musical score for five instruments: Cencerro 1, Cencerro 2, Agogó, Grave 1, and Grave 2. The score is written in 12/8 time and consists of four measures. Cencerro 1 and Grave 2 have a melodic line with eighth notes and rests. Cencerro 2 has a line with vertical stems and dots. Agogó has a line with horizontal beams and 'x' marks. Grave 1 has a line with vertical stems and dots.

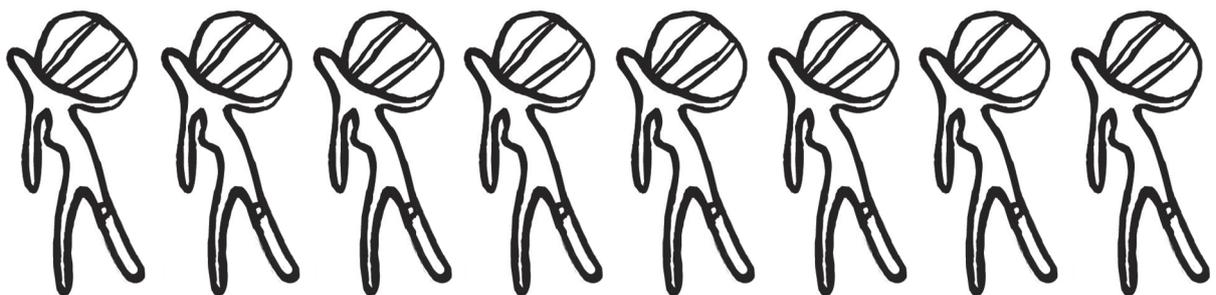
Este es un ritmo que utilizamos mucho en las clases; surgió como una mixtura entre el Ageshe y el Iyesá (ritmo afrocubano).

Musical score for voice and bass. The top part is in treble clef and the bottom part is in bass clef. The time signature is 12/8. The lyrics are: AH UO LÓ NIO MÁ MU A LO BI MÁA LO NIO MÁ AH UO LÓ NIO MÁ MU A LO BI MÁ MU A LO BI MÁ.

ADAPTACIONES RÍTMICAS



Ritmos Afroamericanos





Samba Reggae

Brasil

Tamborim

Redoblante

Surdo

Tamborim

Redoblante

Surdo

Referencias:

- Sonido muteado producido por la mano.
- Sonido abierto producido por un palo.



Samba Batucada

Agogó

Redoblante

Tamborim

Surdo

Agogó

Redoblante

Tamborim

Surdo

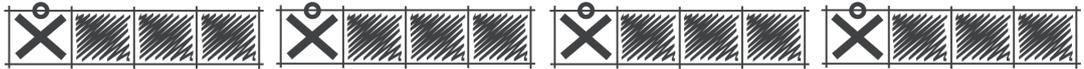
* AGOGÓ: Instrumento metálico que posee dos alturas: grave / agudo. Se puede reproducir tocando con un palillo sobre el caño del banco en diferentes alturas.



Toque Afrocolombiano



Tambor Salidor



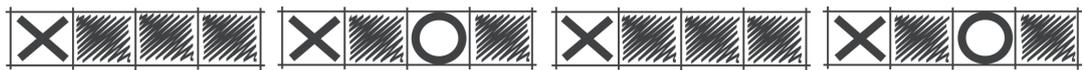
Conga



Rebajador



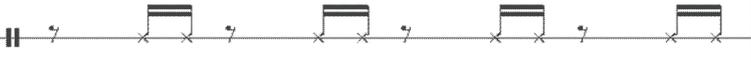
Bombo



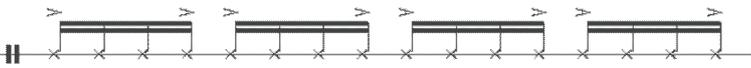
Cencerro Grave



Cencerro Agudo



Güiro



Tumbadora



Variación:



Variación son:



Este es un ritmo que sirve como acercamiento a tumbados centroamericanos como el de la “cumbia de tambores” y funciona muy bien para trabajar un ritmo de cumbia con una trama más compleja y no tan uniforme como la que estamos habituados a escuchar, que son los más difundidos desde los medios de comunicación.





Congo

República Dominicana - Centro América

Four rows of rhythmic notation for different instruments, each consisting of four measures. Above the first row are four foot icons indicating the downbeat of each measure.

Clave: Each measure contains a sequence of symbols: an 'X' with a circle above it, a shaded square, another shaded square, and another 'X' with a circle above it.

Tambor 1: Each measure contains a circle, a shaded square, another shaded square, and an 'X'.

Tambor 2: Each measure contains an 'X', a shaded square, another shaded square, and an 'X'. The second measure includes a circle in the fourth position.

Tambor 3: Each measure contains an 'X', another 'X', a shaded square, and an 'X'. The second measure includes a circle in the third position. The fourth measure includes two circles in the third and fourth positions.

Below the notation, the letters 'D' and 'I' are placed under the first and second positions of each measure, respectively, to indicate the drum's position.

Musical notation for four instruments in 4/4 time, spanning four measures. The notation uses 'x' for accents and dots for staccato marks.

Clave (canoas): Features a sequence of eighth notes with accents and staccato marks.

Congo 1: Features a sequence of eighth notes with accents and staccato marks.

Congo 2: Features a sequence of eighth notes with accents and staccato marks.

Congo 3: Features a sequence of eighth notes with accents and staccato marks.





Rap

Comunidad Afroamericana - Estados Unidos

Foot icons:

Redoblante 1 (Hi-Hat)

Redoblante 2 (Palmas)

Bombo 1

Bombo 2

Redoblante 1

Redoblante 2 (palmas)

Bombo

Melody:

I'M _____ IN EVE - RY DAY PEO - PLE...



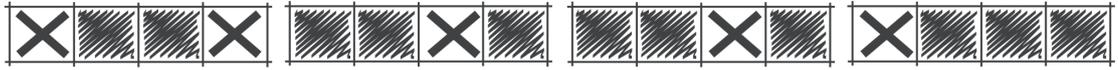


Candombe

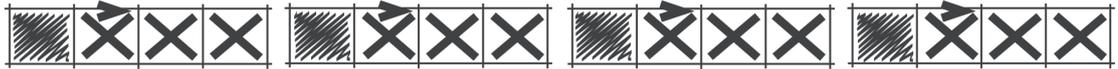
Uruguay



Clave



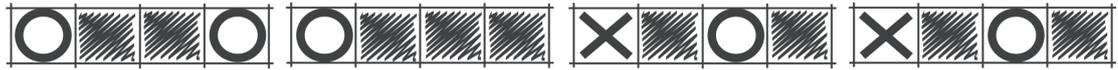
Chico



Piano 1



Piano 2



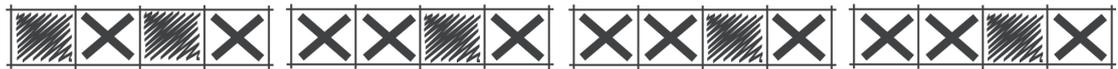
Piano 3



Repique 1



Repique 2



I I D I I D I I D I I

Clave

Chico

Piano 1

Piano 2

Repique 1

Repique 2

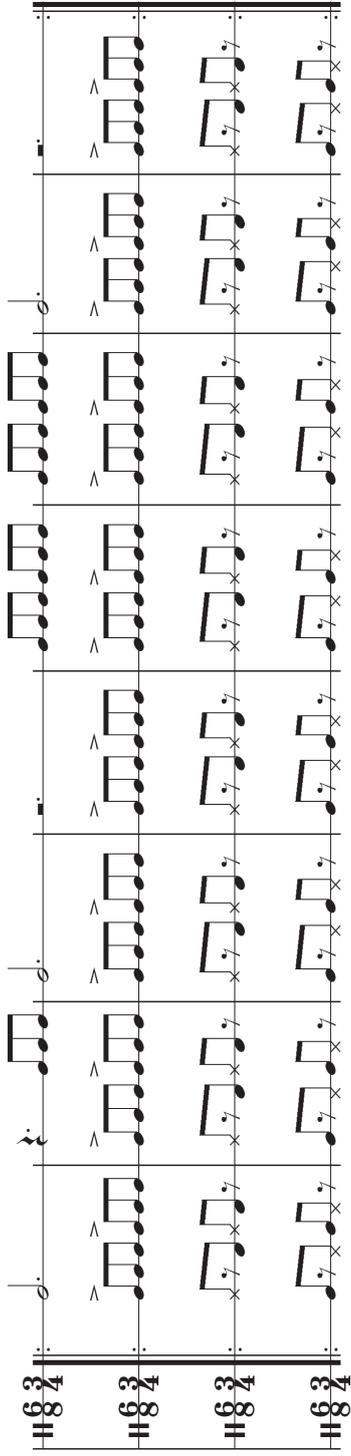




Chacarera

de la Argentina - Sudamérica

Santiago del Estero, Tucumán - Noroeste

       	  	  	  	  	  	  	 <p>Tamborim $\frac{6}{8}$</p> <p>Redoblante $\frac{6}{8}$</p> <p>Bombo 1 $\frac{6}{8}$</p> <p>Bombo 2 $\frac{6}{8}$</p>
--	--	--	--	--	--	--	--



Toque Acuático

Four rows of rhythmic notation. Each row consists of four boxes, each containing a sequence of symbols: circles (O), shaded squares, and crosses (X). The symbols are arranged in a way that corresponds to the musical notation below.

Musical notation for the 'Toque Acuático' rhythm, consisting of four staves. The notation uses notes, rests, and symbols (circles and crosses) to represent the rhythm. The first staff has a double bar line at the beginning and end. The second and third staves have double bar lines at the beginning. The fourth staff has a double bar line at the end.

Este es un ritmo que hemos utilizado para la puesta en escena del *Corazón de Tinieblas*, de Joseph Conrad, en una parte en la cual necesitábamos simular sonidos de canoas que atacaban a un barco. Para ello se confeccionaron tambores de agua:

Palillo

Tapa o recipiente hueco

Balde / lata con agua

GRAVE
El recipiente flotando enteramente en el agua.

AGUDO
El recipiente emergido.

ADAPTACIONES RÍTMICAS



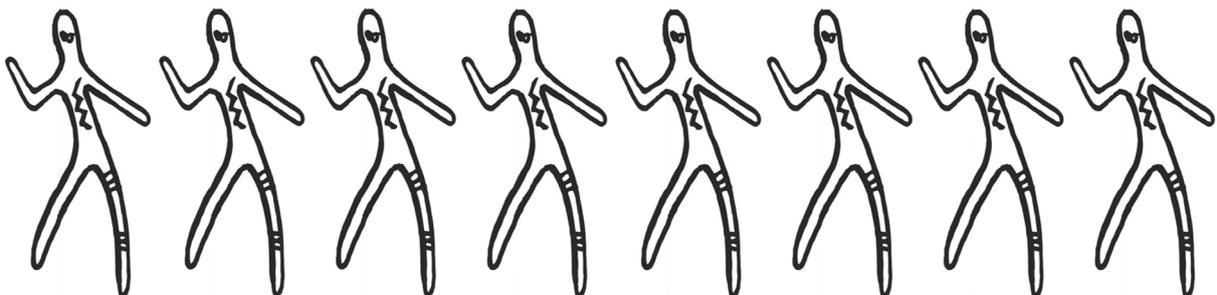
Orquesta Mandinga

Hacia el final proponemos ritmos de origen Mandinga, con adaptaciones de la agrupación que incluyen dos djembés, que hacen las llamadas y entretienen ritmos que acompañan las danzas y una serie de tambores que hacen la función base:

SANGBA; KENKENI; DUNDUUN. Estos, además de ejecutarse con el palo en el parche y ofrecer sonoridades graves, poseen una campana con la cual también se hacen claves. Esto presupone una habilidad un poco más compleja, ya que estaríamos necesitando coordinar dos líneas por alumno. Claro que no es imposible, y es un paso que hay que dar una vez que ya se haya trabajado bastante.

Se trata de los ritmos: Wasulunke, Triba, Soli y Makourou.

Los djembés lideran, llaman e improvisan sobre la base extática del dundun. Ahora... ¡a divertirse tocando!





Wasulunke

Tribu Wasulunke, Sikasso - Mali

Cencerro D

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Dundun |
(Tambor Grave)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sangba
(Tambor Grave)

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Djembé1

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Djembéz

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Cencerro	H	$\frac{12}{8}$	
Dundun	H	$\frac{12}{8}$	
Sangba	H	$\frac{12}{8}$	
Djembé 1	H	$\frac{12}{8}$	
Djembé 2	H	$\frac{12}{8}$	

Blanc, Serge. African Percussion, The Djembe. International, Percudanse, 1997, pág.47



Tiriba

Susu - Boké, Guinea



Djembé1

Djembé2

Sangba

Cencerro

Dundun

Djembé 1

Djembé 2

Sangba

Cencerro

Dundun

Soli

Mandingas, Mali



Cencerro D

Kenkeni | (Tambor Grave)

Cencerro D

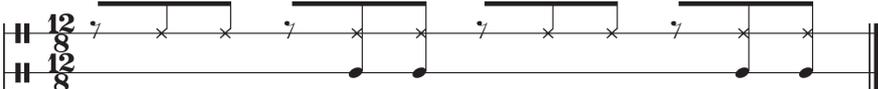
Sangba |

Cencerro

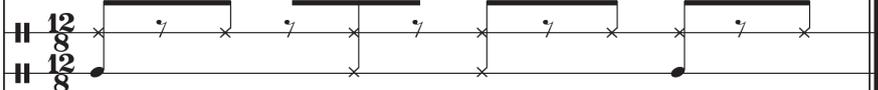
Dundun

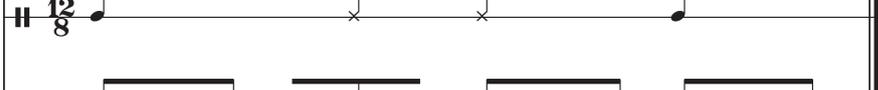
Djembé1

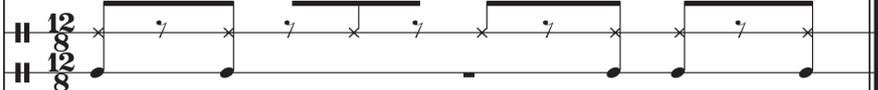
Djembé2

Cencerro 

Kenkeni 

Cencerro 

Sangba 

Cencerro 

Dundun 

Djembé 1 

Djembé 2 

Vidrohi Weitze, M. Tam Tam. 4 Rhythmen Mit Solos, Variationen & Gesang aus Westafrika. Stuttgart: M. Vidrohi Weitze, 1999, pág.43.



Makourou Mandingas, Mali

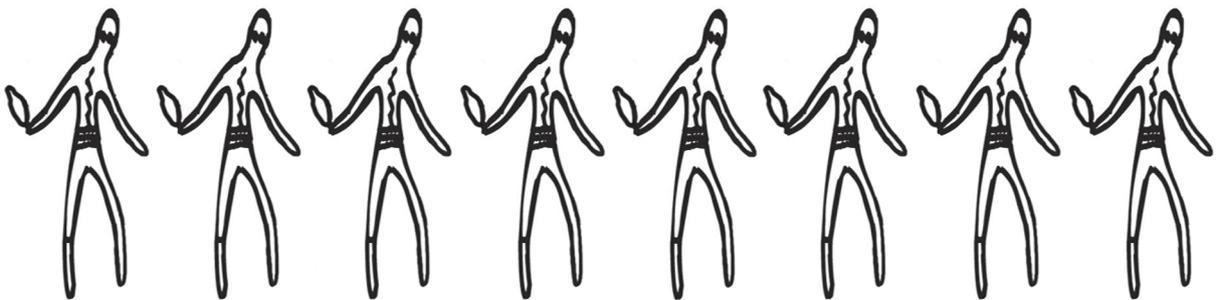
	♩	♩	♩	♩
Campana				
Kenkeni				
Canpana				
Sangba				
Campana				
Dundun				
	♩	♩	♩	♩
Djembér1				
Djembér2				
Djembér3				
Boukarabou				

Viðrohi Weitze, M. Tam Tam. 4 Rhythmen Mit Solos, Variationen & Gesang aus Westafrika. Stuttgart: M. Viðrohi Weitze, 1999, pág. 33.

ADAPTACIONES RÍTMICAS



Melodías con botellas





Melodía 1

5 2 T

5° 2° T



Melodía 2

Diagram illustrating the fingerings and notes for Melodía 2. The diagram consists of three staves labeled 5, 2, and T. Above the staves are four foot icons indicating the feet used for the notes. The notes are represented by bottles and shaded boxes.

Staff	Foot	Note
5	Right	Shaded box
5	Right	Shaded box
5	Left	Bottle
5	Left	Shaded box
5	Right	Shaded box
5	Right	Bottle
5	Left	Bottle
5	Left	Shaded box
2	Right	Shaded box
2	Left	Bottle
2	Left	Shaded box
2	Left	Shaded box
2	Right	Bottle
2	Right	Shaded box
2	Left	Bottle
2	Left	Shaded box
T	Left	Bottle
T	Right	Shaded box
T	Left	Bottle
T	Left	Bottle
T	Right	Shaded box
T	Right	Bottle
T	Left	Shaded box
T	Left	Bottle

Musical notation for Melodía 2, showing three staves (5°, 2°, T) in 4/4 time. The notation includes notes, rests, and accidentals.

5°: Treble clef, 4/4 time. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.

2°: Treble clef, 4/4 time. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.

T: Treble clef, 4/4 time. Notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.



Tshikona¹

Didactic musical notation for Tshikona. The notation consists of five horizontal lines labeled 6, 5, 3, 2, and T from top to bottom. Above the lines are foot icons indicating rhythmic patterns. The notation uses bottle icons to represent notes and shaded rectangular boxes to represent rests. The sequence of notes and rests across the lines is as follows:

- Line 6: Bottle, Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded]
- Line 5: [shaded], [shaded], Bottle, Bottle, [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded]
- Line 3: Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, Bottle, [shaded], [shaded]
- Line 2: [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded]
- Line T: [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], [shaded], Bottle, [shaded], [shaded], [shaded], Bottle

Musical score for Tshikona in 4/4 time, consisting of five staves. The notation includes notes, rests, and accidentals. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The score is divided into two measures by a vertical bar line.

¹ Espi-Sanchis, P. El Tubo de riego, manantial de la música africana. Eufonía. Didáctica de la música nº6, 1997, pág.36





Melodía 3

5

2

T

5°

2°

T





Melodía 4

6

5

3

2

T

6°

5°

3°

2°

T





Melodía 5

Diagram of a guitar fretboard for Melodía 5. The fretboard is divided into four measures. Above the first measure are four footprints. The strings are labeled 6, 5, 3, 2, and T (top). Shaded areas indicate fretted notes, and bottle icons indicate open strings.

Musical notation for Melodía 5. It consists of five staves labeled 6°, 5°, 3°, 2°, and T. The notation includes treble clefs, a key signature of one flat, and various note values and rests.



Améya²

Rhythmic notation for Améya using footprints and bottles on staves A2, G2, E2, D2, and C2. The notation consists of five staves, each with a label (A2, G2, E2, D2, C2) and a series of boxes representing rhythmic units. Footprints are placed above the staves to indicate specific rhythmic patterns. Bottles are placed on the staves to represent other rhythmic elements. The boxes are filled with diagonal lines, and the bottles are solid black shapes.

Musical notation for Améya in 6/4 time, showing staves A2, G2, E2, D2, and C2. The notation is written in treble clef and 6/4 time. The staves are labeled A2, G2, E2, D2, and C2. The notation includes notes, rests, and accidentals, corresponding to the rhythmic patterns shown in the diagram above.

² Wiggins, Trevor. Carpeta de apuntes del Seminario Música y Ritmos Africanos. Buenos Aires, 1995.



Sobre los ritmos

Sikyi³

El Sikyi es una danza ashanti que evoca la interacción social a través de la relación hombre-mujer. Es uno de los primeros ritmos que enseñó, le hemos agregado coros, llamadas y arreglos. El desafío es tocarlo muy rápido y mantener las funciones bien claras.

Akom⁴

El Akom es una danza religiosa que acompaña ritos de invocación y curación. Los ritos consisten en la invocación y el trance de los practicantes, por lo que los estilos del Akom generalmente son intensos, extáticos. El Akom en 4 es más lento que el Akom en 3, ambos poseen una clave muy definida por el dawuro (doble campana de metal, igual al ago-gó). Los coros que se transcriben fueron creados en clase, inspirados en la historia de Ma N' Gala, Dios Creador, según la tradición bambara del Komo –escuela de iniciación del mandé, en Mali–.

En el Akom en 3 se genera una superposición rítmica muy interesante y difícil. La clave nos da un 3 muy definido, pero los tambores graves (apentemma y agyegyewa) hacen un juego de encastre en el que llevan un dos y dos que nos remite a un 4.

Gahu⁵

Danza social recreativa que propicia el encuentro entre la gente.

Adenkum⁶

Este estilo ha sido desarrollado y caracterizado por ensambles femeninos de voces, metales, palmas y un instrumento similar a la marímbula (caja de madera con teclas metálicas) llamado “prepensua”. Es muy interesante como introducción a las rítmicas ternarias y como ejemplo de hibridación entre lo binario y lo ternario (presten atención al Dawuro, creerán estar escuchando la clave del Sikyi).

Neporu⁷

Este ritmo, presentado por Trevor Wiggins en su Seminario, posee una interesantísima hibridación. Se trabaja en tres, pero acá la perspectiva rítmica nos lleva hacia el Candombe, escuchen el Axatsé 2, tirando una clave 3:2 y el Kaganu 2 proponiendo un tumbado muy “latino”. La melodía que surge es de Joe Zawinul, tema “Pursuit of the Woman with the Feathered Hat” Disco “Mr.Gone” de Weather Report.



³ Hartigan, R. *West African Rhythms for Drumset*. Miami, Manhattan Music, pág.17.

Wiggins, Trevor. *Carpeta de apuntes del Seminario Música y Ritmos Africanos*. Buenos Aires, 1995.

⁴ Hartigan, R. Op.cit., pág.81-82.

⁵ Hartigan, R. Op.cit. Pág.59.

⁶ Hartigan, R. Op.cit. Pág.51.

⁷ Wiggins, T. Op.cit





Agеше⁸

Los Ewe habitan una región ubicada entre el río volta (Ghana) y la frontera oriental entre Togo y Benin. Muchos de sus grupos sociales (Yeve, Afa) poseen cultos adaptados de los Yorubas de Benin y Nigeria. Poseen una tradición musical muy extensa, que incluye una danza utilizada en ocasión de los funerales llamada Agbadza. Dentro de esta danza, el Agеше es el estilo más rápido. Estas danzas poseen ciertos estilos que sólo son ejecutados en ocasión de funerales de ancianos célebres.

Ageshisá

Este es un ritmo que surgió durante mis clases como fusión entre el Agеше y el Iyesá. Este último es un ritmo afrocubano ejecutado por los tambores Iyesá, hechos de tronco ahuecado y parche de cuero, ejecutados con palo y mano. Iyesá es la denominación de un grupo étnico africano que durante la esclavitud llegó a Cuba y a Brasil. Es en Cuba donde se registran toques de santería con este cuarteto de tambores (segundo, tercero, caja y bajo).

Cantos de la tribu “mende”, Mandingas, África occidental

La visión orgánica del africano respecto del mundo en el que hombres vivos, muertos, seres divinizados y deidades forman parte de un todo, se pone de manifiesto en ocasión de los ritos fúnebres, donde se celebra la muerte y se rinden honores al fallecido. En este ritmo incluimos cantos fúnebres mendes. También es interesante saber que los funerales son utilizados por muchas tribus como ocasiones especiales para hacer y traspasar música (tal es el caso de los Anlo-Ewe –Ghana, estudiados por Sullivan, Kevin⁹).

Samba reggae

El samba reggae es un ritmo que se popularizó en los carnavales de río y que toma componentes del samba (principalmente en la figura del surdo, que acentúa el segundo tiempo) y del reggae jamaicano (las últimas dos semicorcheas de un grupo de cuatro, en contratiempo) Brasil. Sobre este ritmo solemos cantar diversas canciones, como *Ion lion zion* o *No woman no cry*, de Bob Marley; *Regatta de blanc*, de The Police; *Eu quero*, de Caetano Veloso y muchas otras que siempre dan vueltas en el imaginario colectivo.

Samba batucada¹⁰

El carnaval –festividad introducida al continente por los europeos, que un principio era patrimonio exclusivo de los blancos– fue incorporándose a las clases trabajadoras hasta convertirse en una expresión mayoritaria del afroamericanismo. Los ensambles de percusión armados para la ocasión responden a la organización y concepción afro del ritmo. Complejos ritmos que todos los participantes entretejen y



⁸ Wiggins, T. Op.cit;

Hartigan R. Op.cit., pág. .68. Según este autor, el patrón del gangoki es un ritmo llamado “Gadzo Ganugbagba” de la Tribu GA, Ewe- Ghana.

Malabe, F; Weiner, B. (1990). *Afrocuban Rhythms for Drumset*. Miami, FL: Manhattan Music, Pág. 34

Desarrollan la clave (gangoki) de este ritmo dentro de estilos Afrocubanos, específicamente del “Bembe”.

⁹ www.dancedrummer.com

¹⁰ Da Fonseca, D; Weiner, B. *Brazilian Rhythms for Drumset*. Miami, Manhattan Music, 1991, pág.10.





originan estilos como el Samba Batucada, el Samba Do Enredo. Las “escolas de samba” brasileras, las “comparsas” y las “llamadas” rioplatenses son conformadas por gran cantidad de personas que con un despliegue musical, teatral y corporal, desfilan con una puesta escénica que demanda meses de preparación para el carnaval, pero no sólo hacen música para esa ocasión, sino que comienzan a cotidianizar sus prácticas, la música emerge naturalmente.

Este fenómeno posee dos grandes exponentes, el Samba brasilerero y el Candombe uruguayo.

Congo

La palabra congo está generalmente asociada a “brujería”, a “magia negra” Congo se denominaba a las brujerías, entre los esclavos coloniales. Este ritmo hecho por inmigrantes congoleños en República Dominicana posee una clave con un patrón muy familiar para todo Latinoamérica, que podemos encontrar en el tumbado afrocubano, en la milonga rioplatense, el shotis brasilerero y el tambor piano del candombe uruguayo. Esta familiaridad rítmica permite trabajarlo con grupos de nivel inicial también, adaptando la complejidad de las llamadas que se transcriben.

Las primeras experiencias con este ritmo surgieron de la audición de un fragmento de una Cumba (culto a los muertos) a partir de la cual los alumnos debieron reconstruir la historia de “Timbó”, una mártir dominicana. Para esto investigaron la esclavitud: fechas, lugares, contextos, trabajos, comunidad, etc.

Rap

En las sociedades tradicionales africanas los griots son los encargados de mantener viva la historia de la tribu. La historia se conserva a través de la tradición oral. En relación a esta funcionalidad de la música observamos como muchos estilos se han utilizado para narrar historias, para reclamar derechos, para expresar el sentimiento oprimido de una cultura de su proceso de desarraigo. El rap surge en los suburbios norteamericanos como canto de protesta. Toma elementos musicales del soul y del rock. Solemos cantar sobre estos ritmos canciones de grupos como Arrested Development que poseen un compromiso con la negritud muy fuerte –en este caso se transcribe un fragmento de *Everyday people*, debajo del ritmo–.

Chacarera

En Argentina siempre se ha vinculado al folklore con una cultura *criolla* producto del encuentro entre europeos y pobladores americanos originarios, ignorando el componente africano, que ha sido invisibilizado en todos sus aspectos. Este ritmo expresa claramente la polirritmia 6/8 - 3/4, (Cordillera Rítmica Afroamericana) y testimonia la presencia africana en la conformación de nuestra identidad. El Candombe Porteño, la Zemba y otros ritmos son aún practicados por la comunidad afroargentina que ha iniciado un proceso de visibilización y revalorización muy importante y necesario. (Recomiendo consultar los trabajos del antropólogo Pablo Cirio y de la Asociación Misibamba).





BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Leonardo. *Música y descolonización*, México DF, Presencia Latinoamericana, 1982.
- Berendt, Joachim. *El Jazz. De nueva Orleáns a los años ochenta*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Blanc, Serge. *African Percussion, The Djembe*. Internacional, Percudanse, 1997.
- Boggino, Norberto A. *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*. Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- Bubu Hama, M.; Ki-Zerbo, Joseph. “Tiempo mítico y tiempo histórico en África”, en *El correo de la UNESCO*, agosto-septiembre 1979.
- Da Fonseca, Duduka; Weiner, Bob. *Brazilian Rhythms for Drumset*, Miami, Manhattan Music, 1991.
- Diop, Birago. *Los cuentos de Amadou Koumba*, Buenos Aires, Del Sol, 2000.
- Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*, Colombia, Labor, 1994.
- Espi-Sanchis, P. “El Tubo de riego, manantial de la música africana”, *Eufonía. Didáctica de la música*, nº 6, 1997. Barcelona, Grao.
- Giraldez, Andrea. “Educación Musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones”. Presentación al III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicàssim, mayo de 1997. En <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>
- González Cuberes, María Teresa. *El taller de los talleres*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía. s.a., 1987.
- Hartigan, Royal . *West African Rhythms for Drumset*, Miami, Manhattan Music, 1995.
- Mickey Hart. *Planet Drum*, San Francisco, Harper, 1997.
- Hurbon, Laënnec. *Los misterios del vudú*, Barcelona, Gallimard, 1998.
- Jahn, Janheinz. *Muntu: las culturas neoafricana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
- Jahn, Janheinz. *Las literaturas neoafricanas*, Madrid, Guadarrama, 1971.
- Nketia, J.H. Kwabena “Enfrentarse a los cambios y diversidad de la música africana”, *Eufonía. Didáctica de la música*, nº 6, 1997, Barcelona, Grao
- Laucirica, Ana. “Limitaciones perceptivas que obstaculizan la introducción de mensajes sonoros de otras culturas en el curriculum musical”, *Eufonía. Didáctica de la música*, nº 18, Barcelona, Grao, 2000.
- Laye, Camara. “Una infancia africana”, en *El correo de la UNESCO*, mayo-junio 1986, nº 40, 1979.
- Lehmann, Paul. “Panorama de la educación musical en el mundo”, en V. Hemsy de Gainza (Editora), *La educación musical frente al futuro*, Buenos Aires, Guadalupe, 1988.
- Lespada, Juan Carlos. *Aprender haciendo*, Buenos Aires, Humanitas, 1990.
- Malabe, Frank; Weiner, Bob. *Afrocuban Rhythms for Drumset*, Miami, Manhattan Music, 1990.
- Mbabi Katana, Salomón. “Una música para acompañar la vida”, en *El correo de la UNESCO*, mayo 1977, nº 27, 1977.

Moreira, Airto; Mattingly, Rick. *The spirit of Percussion*, New Jersey, 21st Century Music Production, 1985.

Nachmanovitch, Stephen. *Free Play. La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*, Buenos Aires, Planeta, 1991.

Ortiz Oderigo, Néstor. *Aspectos de la Cultura Africana en el Río de La Plata*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1974.

Pérez Guarnieri, Augusto. “La música africana en el aula: Un abordaje novedoso con múltiples implicancias” Encuentro de Investigación en Arte y Diseño 2002. Facultad de Bellas Artes. La Plata, UNLP.

— “La planificación y el emergente del grupo”, en www.educ.ar, 2004.

Picotti C., D.V. *La presencia africana en nuestra identidad*, Buenos Aires, Ediciones del Sol, 1998.

Prieto, R. “Pedagogía de la improvisación musical”, *Eufonía. Didáctica de la música*, n° 22, Barcelona, Grao, 2001.

Roberts, John Storm. *La música negra afro-americana*, Buenos Aires, Victor Lerú, 1978.

Schafer, R. Murray. *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1988.

Shehan Campbell, P. “La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas”, *Eufonía. Didáctica de la música*, n° 6, Barcelona, 1997.

Smadja, Myriam. “De boca del Anciano, preguntas a Christophe Wondji”, en *El correo de la UNESCO*, mayo de 1996.

Smadja, Myriam. “Un vínculo misterioso”, en *El correo de la UNESCO*, mayo de 1996.

Staforini, Hector P. *Apuntes de la Cátedra de Apreciación Musical*, La Plata, Centro de Estudios Musicales, 2004.

Tallo, Miguel. *Introducción a la percusión afrocubana*, Buenos Aires, Ellysound, 1997.

UNESCO (1977). “África en su cultura”. *El correo de la UNESCO*, mayo de 1977.

Uribe, Ed. *The essence of Brazilian Percussion and Drumset*. Miami, Cpp/Belwin, 1993.

Vallejo, Polo. “Hacer música sin saber música: África como modelo”. *Eufonía. Didáctica de la música*, n° 6, Barcelona, Grao, 1997.

Vansina, Jan. *La tradición oral*, Barcelona, Editorial Labor, 1966.

Vidrohi Weitze, M. *Tam Tam. 4 Rhythmen Mit Solos, Variationen & Gesang aus Westafrika*. Stuttgart, M. Vidrohi Weitze, 1999.

Walker, Robert. “Música y Multiculturalismo”, en V. Hemsy de Gainza (Eds.), *La educación musical frente al futuro*, Buenos Aires, Guadalupe, 1986.

Wiggins, Trevor. *Carpeta de apuntes del Seminario Música y Ritmos Africanos*. Buenos Aires, 1995.



CONTACTO

www.africaenelaula.com.ar

Audios y videos del libro, Información sobre cursos y presentaciones, artículos, novedades.
perezguarnieri@yahoo.com.ar - africaenelaula@gmail.com

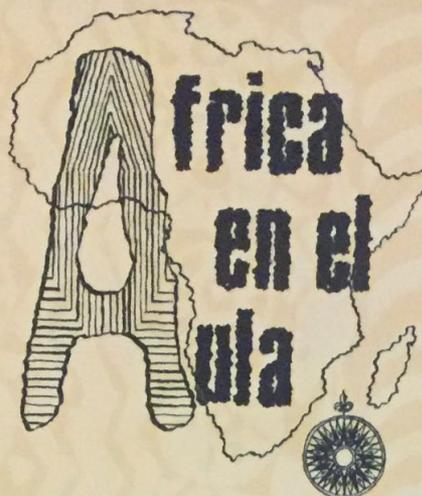
PROXIMAMENTE



Afroamérica en Aula: Parte I - Garífunas

Una incursión a los toques de tambor y cantos garífunas que permite valorizar y descubrir el potencial educativo de las culturas afroamericanas en el marco del proyecto "Africa en el Aula". Relato de las experiencias del autor durante sus trabajos de campo con las comunidades de Guatemala y Honduras.

Este libro se termino de imprimir
en el mes de abril de 2007.



"Recomiendo este libro por su altísimo compromiso con la motivación que, a lo largo de las páginas, es enviada a todos los educadores musicales. Y, sobre todo, por la sencillez y la frescura de su relato que lo hace entretenido para cualquier docente o alumno".

Tristán Taboada

Solista Orquesta Estable del Teatro Colón de Bs As. Titular de la cátedra de percusión Jazz de la Escuela de Música Popular de Avellaneda.

"Este trabajo plantea una didáctica de la música que pone el acento en la práctica grupal y la valoración del alumno. Desde una mirada crítica de la problemática educativa –enmarcada en una sociedad que tiende hacia la uniformidad y el individualismo–, el autor propone un hacer musical colectivo, con recursos y materiales que los alumnos tienen al alcance de su mano. Todos pueden hacer música; todos tienen el derecho de expresarse y la capacidad de hacer oír su voz, su ritmo. Celebro esta experiencia de aprendizaje y enseñanza y esta reflexión sobre el rol del docente frente a las demandas de los jóvenes".

Sergio Balderrabano

Pianista. Director de Coros. Profesor Titular de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP y del Centro de Estudios Musicales. Investigador.

"El ser humano que deriva de los monos –llamados primates– nació en África. Quizás el siglo XXI comprenda la necesidad de revisar su sabiduría que lo hace un ser comunitario al cuidado del hábitat que le dio su origen; aquella que le ha permitido encontrar la posibilidad de sobrevivir. Una sabiduría que nos enseña que el grito original y el ritmo de la vida siguen siendo el fundamento de todo lo que comunicamos. Cruzando el mapa actual de desintegración y de vida virtual se escucha el tambor de Augusto, convocándonos a reencontrar esa sabiduría. África está esperándonos".

Héctor "Toro" Stafforini

Lic. en guitarra de la UNLP, Charanguista y Percusionista. Profesor Titular en la Escuela de Música Popular de Avellaneda y en el Centro de Estudios Musicales de La Plata.

Augusto Perez Guarnieri es baterista y percusionista. Se recibió de maestro de música y de Profesor de Educación Musical en la Escuela de Música Popular de Avellaneda y como Profesor de Batería en la Escuela de Arte de Berisso donde actualmente trabaja como docente. También ejerce en el Liceo Victor Mercante de la Universidad Nacional de La Plata y en la Escuela de Arte República de Italia (Fco.Varela) donde dicta la asignatura "Percusión" en la formación docente. Fue Director del Colegio del Sol (Gonnet) y dirige el Centro de Estudios Musicales de La Plata. Dicta Cursos de Capacitación Docente, es miembro de la CD del Foro Latinoamericano de Educación Musical-Sección Argentina, de la Comisión Permanente de Estudios Afroargentinos (Asociación Misibamba) y del Vic Firth PDT Program. Realiza trabajos de investigación y de campo en comunidades afroamericanas como los Garífunas de Guatemala, fruto de los cuales continúa editando material.



ISBN 978-950-34-0410-2