

Proyecto de Trabajo de Graduación de la  
**Licenciatura en Música con orientación en Música Popular**

Título

*Tocar, bailar y cantar*: materiales y recursos para la producción y enseñanza de las músicas populares desde el feminismo decolonial.

Tema

Materiales y recursos para la enseñanza y producción de las músicas populares desde el trinomio *tocar, bailar y cantar*

**2020**

**Nombre:** Karen Anyul Arévalo Acosta.

**DNI:** 94.934.860

**Legajo:** 55671/3

**Teléfono:** +506 8675 6876 (Costa Rica)

**Correo:** [tocaeltambo@hotmail.com](mailto:tocaeltambo@hotmail.com)

**Director:** Santiago Romé. Profesor en Música [orientación Guitarra], FBA-UNLP. Titular de cátedra en Producción y Análisis Musical I y III, asignatura correspondiente al profesorado y licenciatura en Música [orientación Música Popular] de la FBA- UNLP.

**Codirectoras:**

- María Bergamaschi. Profesora de Música de Cámara [orientación Guitarra], FBA-UNLP.

- Ximena Martínez. Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Profesora Adjunta en Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I, asignatura correspondiente a los planes de estudio del profesorado de Música de la FBA-UNLP.

*Gracias*

*A las plurales y singulares*

*A las músicas populares de Abya Yala,  
que son parte de la resistencia de nuestras tierras*

*A mi madre Gloria por ser la luz más fuerte del camino*

*A Nico y a Tico, por su hermandad y amor*

*A les argentines, costarricenses y colombianos  
con quienes toco, bailo y canto hasta el son de hoy*

*A la Universidad Nacional de La Plata, Argentina y a la Facultad de Artes*

*A Santiago Romé por su apoyo y orientación académica*

*A Ximena Martínez y María Bergamaschi por su compromiso, amor  
y guía en todo el proceso de investigación*

## INDICE

<b>Introducción</b>	<b>01</b>
<b>Feminismo, activismo y percusiones populares</b>	<b>02</b>
<b>Activismo y feminismo decolonial: claves para el desarrollo de las músicas populares de Abya Yala</b>	<b>03</b>
La investigación en las músicas populares de Colombia como un recurso para la creación musical crítica	05
Argentina: Manual de Ritmo y Percusión con señas	13
Referentes de las músicas populares en Colombia y Argentina: Inés Granja Herrera y María Bergasmaschi	15
<b>Tejidos musicales, feminista y activistas entre Colombia, Argentina y Costa Rica</b>	<b>17</b>
Creación del <i>Ensamble Feminista de Percusión – Tocá el Tambó</i>	17
Proceso de sistematización de los materiales para la elaboración de un cuadernillo	25
Elaboración de versiones de las canciones: <i>Los Camarones y Soy el currulao</i> de la compositora Inés Granja Herrera	27
<b>Aproximaciones para la elaboración del cuadernillo: tocar, bailar y cantar: materiales y recursos pedagógicos para un acercamiento al ritmo del currulao</b>	<b>29</b>
Secuencia didáctica: propósito, objetivos y metodología	33
Primer momento: preparación corporal: El cuerpo en la ejecución musical	36
Segundo momento: preparación para la ejecución instrumental	37
Tercer momento: actividades y estrategias específicas relacionadas al contenido de la clase	41
Cuarto momento: estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones sobre lo visto en clase	46
Clase 1	48
Clase 2	54
Clase 3	62
<b>Conclusiones</b>	<b>68</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>72</b>

## INTRODUCCION

El *trinomio tocar, bailar y cantar* constituye una de las tantas formas de aprendizaje de las músicas populares, dando cuenta de materiales musicales, a través de la composición, la improvisación y la interpretación colectiva. y situada<sup>1</sup>. Las prácticas musicales de Inés Granja Herrera y María Bergamaschi nos lleva a pensar cómo generar un vínculo entre las músicas populares y la improvisación colectiva; entonces: ¿de qué manera se puede incorporar el *trinomio tocar, bailar y cantar* en las formas de aprendizaje, enseñanza y producción de las músicas populares, ¿desde una perspectiva feminista decolonial<sup>2</sup>?

En el presente trabajo, proponemos un intercambio entre las canciones de Inés Granja Herrera y algunas formas de creación colectiva desde la percusión, la improvisación, el canto, el baile y la relación con el público. Por otro lado, a partir del trabajo de María Bergamaschi, buscamos reconocer e incorporar algunos modos de abordaje de las músicas colombianas mediante la improvisación colectiva desde el *trinomio tocar, bailar y cantar*. Acompañando estos objetivos, creamos tres propuestas pedagógicas y artísticas/artivistas<sup>3</sup> focalizadas en el rol de las feminidades en las músicas populares de Abya Yala, a saber: 1) la creación, producción y gestión del *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*, como parte del proyecto pedagógico *Tocá el Tambó*; 2) elaboración de algunas *Aproximaciones para la elaboración del cuadernillo: Tocar, Bailar y Cantar: materiales y recursos pedagógicos para un acercamiento al ritmo del currulao*, el cual incluye propuestas pedagógicas para trabajar dicho trinomio; y la 3) producción y el registro audiovisual de una versión propia sobre la canción *Soy el Currulao de la compositora* Inés Granja Herrera.

**Palabras clave:** Música Popular - Educación – Feminismo – Decolonialidad –Artivismo

---

<sup>1</sup> Stublely, 1992: 15.

<sup>2</sup> Curiel, 2017.

<sup>3</sup> El artivismo es un neologismo cuya definición no cuenta con un consenso claro ni desde las ciencias sociales ni desde el campo de las artes. Apela a las convivencias entre la política y el arte, llamando a la resistencia y a la subversión. Su naturaleza estética y simbólica amplifica y sensibiliza a la población sobre fenómenos sociales en momentos históricos concretos (Rasposo, 2015: 58; en Cortés & Cabrera, 2020: 70-71).

## FEMINISMO, ARTIVISMO Y PERCUSIONES POPULARES

El transcurrir de las músicas populares en Abya Yala<sup>4</sup> evoca los cambios convulsos que cobijan nuestra historia política, social, pedagógica, económica e identitaria. En nuestros contextos<sup>5</sup> existe un inmenso abanico de saberes que abarca concepciones de tiempo y espacio, formas de acción musical y desarrollo de pedagogías críticas, en el ámbito de la educación, formal y no formal, vinculadas a las necesidades de los pueblos, en paralelo a otras concepciones que responden a pautas de gobiernos neoliberales que limitan la producción activista.

La elaboración de un pensamiento crítico respecto al lugar del aprendizaje y enunciación de las feminidades, puede guiar la creación de una identidad situada y comprometida con la sociedad. En este sentido, es importante cuestionar cómo se gestan las músicas populares de una región cruzada por avatares sociales complejos, transversales a la creación colectiva, feminista y decolonial.

El presente trabajo es producto de un proceso que se inicia en Argentina, ciudad de La Plata, en el año 2012, a partir del proyecto pedagógico *Tocá el Tambó*, y continúa hasta el año 2019, con la propuesta activista del *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*, en la ciudad de San José, Costa Rica.

---

<sup>4</sup> Gargallo, 2014: 23.

<sup>5</sup> Dussel, 1973: 37-38.

## **ARTIVISMO Y FEMINISMO DECOLONIAL: CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LAS MUSICAS POPULARES DE ABYA YALA**

«Abya Yala es el nombre kuna que, en especial en América del Sur, es utilizado por los y las dirigentes y comunicadores indígenas para definir al sur y norte del continente, siendo América un nombre colonial con el que no quieren identificar su territorio común.»

Francesca Gargallo Celentani (2014)

Ser feminista decolonial<sup>6</sup> en el ámbito del arte, en pleno siglo XXI, es un camino para reflexionar y proponer maneras de aprender y producir saberes en Abya Yala. Somos tejedoras en un campo fértil para la consolidación de músicas populares situadas y críticas, lo cual es clave para fomentar el artivismo y la creación por parte todas las feminidades. Somos parte de un contexto que necesita fortalecer las diversas maneras de habitar esta parte del mundo.

El diálogo, la investigación y la profundización en la creación desde el feminismo decolonial, puede ser un eje transversal en los modos en que educadoras y educandas resignifican hechos históricos que las atraviesan<sup>7</sup>. En este sentido, pensamos que la enseñanza de las músicas populares, en los distintos niveles y modalidades de la educación pública o de gestión estatal, será una ruta para que las producciones populares puedan ser consecuentes con los espacios de los cuales emerge.

Por lo tanto, las feminidades que nos dedicamos a las músicas populares somos referentes desde una periferia. Como lo señala la artista costarricense Guadalupe Urbina:

«Las mujeres abordan la música desde la periferia. ¿Por qué? Porque ellas nunca estuvieron en el centro, nunca fueron el centro de atención, nunca fueron las protagonistas. Entonces, hay una manera muy distinta de ver la música desde la periferia, es muy integral. Una ve desde aquí, desde la orilla, el centro; sabe lo que está pasando en el centro y sabe lo que está pasando en la orilla. Pero cuando tú estás en el centro de todo eso, eres el centro y qué importa la periferia (...) La perspectiva

---

<sup>6</sup> Barroso, 2014: 22-23.

<sup>7</sup> Freire, 2004: 11-13.

periférica de las mujeres les ha dado una capacidad de sentir diferentes dimensiones. Asumir y querer expresar toda esa visión de la periferia y del centro y qué hay entre la periferia y el centro. Todos los claroscuros que hay en el centro las mujeres los conocen porque han tenido que viajar de aquí allá y de allá acá».<sup>8</sup>

En este marco, es fundamental trabajar de forma colectiva y organizada, participando de forma consciente, sólida y crítica dentro de un sistema-mundo<sup>9</sup> capitalista en crisis. Por ende, resulta urgente abrir la brecha desde lo que comunicamos: qué, cómo, cuándo, por qué y para qué, creando puentes y giros epistemológicos, ideológicos y prácticos<sup>10</sup>. Entonces, se vuelve fundamental conocer la música creada por compositoras, como, por ejemplo, Inés Granja Herrera [Timbiquí, Colombia, 1951] y de intérpretes como María Bergamaschi [Córdoba, Argentina, 1972], de quienes nos ocuparemos más adelante.

Las músicas realizadas con un pensamiento crítico y activo en el activismo, permite gestar propuestas comprometidas con la dignificación de la música como un trabajo, el cual debe ser remunerado acorde a las necesidades de quienes lo realizan, tanto músicas como productoras, gestoras e investigadoras. Por esta razón es importante una reflexión continua de los roles que ocupamos en las producciones musicales. Respecto a cómo profundizar en la acción musical creadora en Abya Yala, desde nuestros roles de intérpretes, compositoras, investigadoras, productoras y gestoras, Alejandra Quintana Martínez, hace un análisis de como en los espacios de producción del formato instrumental de gaitas y tambores de Colombia, se han instalado estereotipos, que deben ser revisados y transformados, ya que la estandarización y domotización de en estos espacios musicales, puede afectar nuestra intervención, interacción y sostenibilidad en la práctica musical. Quintana sostiene lo siguiente:

«En el campo de la música, los jugadores y jugadoras son músicos y músicas que apuestan en el juego de la interpretación y luchan por

---

<sup>8</sup> Arévalo, 2019.

<sup>9</sup> Quijano & Wallerstein, 1992.

<sup>10</sup> Ortega, 2015: 103-104.

obtener un capital simbólico contenido en quien demuestre mayor destreza, como indicador de una distinción que los y las posiciona en el escenario musical. El capital simbólico contenido en quién interpreta determinados instrumentos, machos o hembras, deja entrever una lucha por parte de los hombres de no dejar escapar el poder simbólico contenido en la interpretación de gaitas y tambores, y de las mujeres por poseerlo». <sup>11</sup>

Podemos pensar a las músicas populares de Abya Yala, como un tejido de diversos pensamientos y acciones sociales que le dan contorno a las identidades musicales. Partiendo del marco epistemológico del feminismo decolonial, se pueden gestar caminos y abrir espacios de acción y pensamiento desde y para todas las feminidades. Visibilizar y crear músicas que den cuenta de las realidades de las cuales emergen, es clave para poder poner en crisis las formas hegemónicas de hacer música, que pueden ser lugares que deslegitimen la participación equitativa de las feminidades <sup>12</sup>.

### **LA INVESTIGACION EN LAS MUSICAS POPULARES EN COLOMBIA COMO UN RECURSO PARA LA CREACION MUSICAL CRITICA**

«La música fue música antes de ser música. Pero fue música muy distinta de lo que hoy tenemos por música deparadora de un goce estético. Fue plegaria, acción de gracia, encantación, ensalmo, magia, narración escandida, liturgia, poesía, poesía-danza, psicodrama, antes de cobrar (...) una categoría artística.»  
Alejo Carpentier (1984)

Las músicas populares se transforman continuamente, por lo cual es fundamental abrir vías para indagar en los modos en que se construyen, legitimándolas como conocimiento y herramientas válidas para construir sociedad. Para esto, es necesario repensarlas como conjuntos sonoros que se adaptan al cambio constante, recreando sonoridades propias y amplias que dialogan con otras perspectivas contemporáneas.

La producción musical y la forma de enseñanza que desarrolla Inés Granja Herrera, nos permite conocer un elemento clave para el aprendizaje musical. A partir de su trabajo, podemos aprender canciones, ritmos e instrumentaciones

---

<sup>11</sup> Quintana, 2006: 178.

<sup>12</sup> Barroso, ídem.

que relatan y fortalecen las músicas populares de Colombia. Dichos materiales sirven a grupos como *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó (Costa Rica)*, a profundizar en la composición e improvisación<sup>13</sup> grupal, desde características musicales de bailes y cantos del pacífico sur colombiano. Desde este lugar podemos acercarnos a uno de los muchos puntos de partida, para el aprendizaje significativo desde este tipo de propuestas. En este caso, las canciones de Inés Granja Herrera, nos permiten reflexionar sobre componentes musicales y contextuales desde una visión particular, para generar una sonoridad plural y situada.

Es importante resaltar que el trabajo de investigación en la producción de músicas populares, debe concebirse a partir de una posición crítica y coherente por la dignificación del trabajo de ellas y de quienes las crean y producen. Por este motivo, no es menor, hacer una reflexión respecto a cómo se abordan las investigaciones en los diversos y amplios contextos de las músicas populares de Abya Yala.

La consciencia de las relaciones de poder que existe entre la académica y los ámbitos no formales de educación musical, deben abrir caminos equilibrados entre quienes son parte central de las propuestas educativas y quienes enlazamos los saberes que se consolidan a partir de dichos procesos de indagación. Podemos visualizar dos ámbitos transversales en estos procesos de investigación. Por un lado, rol de los estados, ya que son quienes pueden fomentar el desarrollo de políticas públicas que, promuevan una educación musical crítica, fortalecida en sus áreas de investigación, gestión y producción que revaloricen lo local, lo regional, en función de *lo popular*. Y por otro, las personas involucradas en el desarrollo de dichos proyectos, entre ella las investigadoras - quienes llevan a cabo el trabajo de mediación y diálogo con las y los creadores populares – y, finalmente, las personas del contexto en el cual se pueden brindar los materiales pedagógicos, musicales y/o artísticos/artivistas, durante y al final de las investigaciones.

---

<sup>13</sup> Stublely, 1992: 23-25.

Si bien, los materiales escritos, audiovisuales y demás, son parte de un legado oral y material, es clave que esto se difunda e incorpore en la educación formal y no formal, en los distintos niveles, contextos y modalidades educativas, orientando los procesos de investigación a la divulgación y la decolonización del saber.<sup>14</sup>

Con esto hacemos una corta mención a la importancia de difundir, promover, compartir y vincular a todos los sectores implicados en el desarrollo de procesos educativos musicales y a sentipensar, propuestas para el desarrollo de nuevos saberes alrededor de las músicas populares, desde a inclusión social.

Desde los espacios académicos, en Colombia se han desarrollado investigaciones y producciones, en el ámbito formal y no formal de la educación, que coinciden con esos nuevos modos de acercarse y aprender músicas populares de distintas regiones del país, los cuales tomaremos como referencia para pensar este trabajo<sup>15</sup>. Es importante resaltar la labor y compromiso de proyectos educativos, tanto en el ámbito universitario y de educación no formal, que han buscado fomentar las líneas de pensamiento que potencien, desde los espacios gubernamentales, la legitimidad de los saberes de las músicas populares, como conocimientos fundamentales para nuestras sociedades y por ende, para la creación y consolidación de políticas públicas, educativas, que trabajen, no solo por la inclusión de saberes musicales que coincidan y respondan a las necesidades de nuestros pueblos, sino que puedan ser de libre acceso para la comunidad en general.

En este sentido, es importante destacar dos ejemplos. El primero es parte de la educación no formal en Colombia y el segundo, es parte de la educación formal universitaria en Argentina. Estos ejemplos pueden ser tomados como puntos de partida para una apreciación sobre dos propuestas pedagógicas alrededor de las músicas populares, desde dos ámbitos educativos complementarios. A saber, la Academia Luis A. Calvo<sup>16</sup>, caracterizada por ser

---

<sup>14</sup> Arias, 2018: 85-96

<sup>15</sup> Olivella, 2010: 128-130.

<sup>16</sup> Goubert, 2009: 120.

una de las únicas academias públicas, enfocadas en la enseñanza de las músicas populares de Colombia. Por otro lado, los planes de estudios de la Licenciatura y el Profesorado en Música con orientación en Música Popular, de la Universidad Nacional de La Plata, carreras creadas en el año 2008<sup>17</sup>. Estas dos propuestas educativas del ámbito público han sido fundamentales en la construcción de la historia musical y popular en ambos territorios, ya que sus propuestas pedagógicas son inclusivas y aportan saberes coherentes con el contexto su contexto de producción, en función de la legitimación de los conocimientos populares.

A continuación, describiremos algunos ejemplos de investigaciones en músicas populares de Colombia. Dichos ejemplos son referencias de cómo poder abordar, a nivel institucional y académico la divulgación, reflexión y creación de producciones de material pedagógico, para la enseñanza de las músicas populares en distintos niveles y modalidades de la educación. Estas propuestas pueden ser tomadas como referencias para la investigación musical popular. Ambos materiales denotan diversas formas de relación y compromiso con las personas y contextos de donde emergen las músicas abordadas.

El material realizado por Juan Sebastián Ochoa y Leonor Convers, *Gaiteros y Tamboleros* (2007)<sup>18</sup>, es un libro para abordar el estudio de la música de gaitas y tambores, basado en la tradición musical del pueblo de San Jacinto, en el departamento de Bolívar de la región Caribe. En este caso, la recopilación y transcripción de ritmos y canciones desemboca en una propuesta pedagógica que permite, desde lo auditivo, trabajar sobre un marco musical preexistente, orientando la escucha y el aprendizaje sobre rasgos armónicos, melódicos y rítmicos<sup>19</sup>.

Otro trabajo similar, denominado *Arrullos y Currulaos* (2015)<sup>20</sup>, Ochoa, Convers y Oscar Hernández, presenta herramientas para aproximarse a la

---

<sup>17</sup> Plan de estudios de Licenciatura y Profesorado en Música (orientación música popular). Disponible en: <[http://www.fba.unlp.edu.ar/carreras/musica/musica\\_popular.html](http://www.fba.unlp.edu.ar/carreras/musica/musica_popular.html)>

<sup>18</sup> Convers & Ochoa, 2007.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Convers *et al*, 2015.

investigación de las músicas de la región del Pacífico Sur colombiano. En este libro se afirma que:

«En la Constitución de 1886 se hacía explícita la utopía nacionalista de tener “un dios, una raza y una lengua”. Y aunque la nueva Constitución está más a tono con el espíritu del multiculturalismo, en la práctica persiste de manera explícita la exclusión de algunas músicas, especialmente aquellas que no han querido o no han podido “modernizarse” lo suficiente como para integrarse a los circuitos comerciales, la radiodifusión y la industria discográfica. Intentamos aquí valorar estas músicas y, por medio de su práctica y comprensión, tratamos de hacerlas nuestras. Con ello queremos ayudar a crear lazos entre los diferentes grupos humanos que conforman la nación colombiana, así como a comprender y valorar la utilidad de las diferencias culturales»<sup>21</sup>.

Siguiendo esta línea, comprendemos que es fundamental conocer esas músicas excluidas, así como generar materiales, recursos y propuestas pedagógicas a partir de las mismas. De esta forma, se podría profundizar en la manera en que se han construido estos conocimientos y su impacto en la identidad del territorio. Estos procesos resignifican las músicas colombianas, poniendo en crisis los estándares modernos que han validado ciertas prácticas y otras no.

Nos distanciamos, de esta manera, de aquella mirada “museística”, folklorizante de la cultura popular, la cual cosifica sus productos y los transforma en un objeto inmóvil, desactivando su función<sup>22</sup>. Proponemos revisar las ideas ancladas en añoranzas folcloristas que pueden inmovilizar el desarrollo y la profundización de las músicas populares. Asimismo, resulta ineludible reflexionar sobre las implicancias que tienen los medios de comunicación masiva y los circuitos de la industria musical en las concepciones que giran en torno a las músicas populares. Al respecto, García-Canclini apunta que:

---

<sup>21</sup> Convers *et al.*, op.cit.: 13.

<sup>22</sup> Escobar, 1986: 35.

«¿A qué se debe esta incapacidad de hablar alegremente sobre las cuestiones populares? ¿Por qué un arte útil y responsable, incluso movilizador, no puede también divertir? En definitiva, esta actitud reproduce la escisión entre trabajo y ocio, características del sistema social burgués. Debe haber en una estética popular una crítica de las concepciones individualistas del goce y del juego, pero para reivindicar el goce colectivo. Si no queremos dejar sólo en manos de los medios de comunicación masiva la necesidad de entretenimiento, si deseamos liberarla de la manipulación, hay que lograr que el arte sea un instrumento para reconstruir creativamente las experiencias sensibles e imaginarias del pueblo»<sup>23</sup>.

En este sentido, el trabajo *Arrullos y Currulaos* hace un valioso aporte al lograr entrelazar saberes académicos con la experiencia de músicos y músicas de la región del Pacífico Sur Colombiano, forjando fuentes de conocimiento e identidad que contrarrestan los procesos de folklorización y manipulación mediática.

Por su parte, Héctor Javier Tascón Hernández contribuye a la comprensión de las músicas de esta región con *A Marimbiar* (2008)<sup>24</sup>, un manual para aprender a tocar la *marimba de chonta*, instrumento característico de la zona. Este trabajo resulta interesante al emplear medios audiovisuales como apoyo para el aprendizaje, lo cual posibilita transformar los lugares tradicionales de interpretación de la marimba a través de lo que el autor denomina el *Manual OIO*. Este manual incluye un libro/disco y se complementa con videos pedagógicos publicados en el canal de YouTube del autor. De esta manera, se vehiculizan nuevas maneras de acceder a los saberes, se potencia la idea del aprendizaje por medio de la oralidad y se orienta la ejecución de la *marimba de chonta* al comprender su relación con los elementos que caracterizan la música de la región.

Algo parecido ocurre con el trabajo *De agua, viento y verdor: paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas* (2017)<sup>25</sup>, iniciativa

---

<sup>23</sup> García-Canclini, 1977: 53.

<sup>24</sup> Tascón, 2008.

<sup>25</sup> Presidencia de la República de Colombia, 2017.

público-privada entre distintos ministerios y fundaciones colombianas, donde la investigación musical funciona como un acercamiento a otras formas de interpretación sonora. Este proyecto recopila cantos de cuna de comunidades originarias de Colombia y los plasma en una publicación donde no sólo se muestra el objeto musical, ya que a través de materiales audiovisuales se integra el contexto, se reflexiona sobre el contenido de las letras y se involucra el paisaje sonoro y lingüístico (figura 1). Esto lo habilita como un trabajo valioso para el área musical y para otros saberes relacionados con las Ciencias Sociales. Se convierte, además, en un antecedente clave para toda la comunidad y en una manera de plasmar la historia de los pueblos, potenciando sus realidades.



Figura 1. Una de las páginas del libro *De agua, viento y verdor: paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas* (Presidencia de la República, 2017).

Como hemos visto, cada una de las músicas que se practican en las regiones naturales de Colombia poseen características muy específicas que afectan su abordaje. Es por ello que, a partir del año 2003, el Ministerio de Cultura puso en marcha el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC), una política de Estado que pretendía:

«(...) ampliar las posibilidades de práctica, conocimiento y disfrute de la música a través de la creación y fortalecimiento de las Escuelas de Música en todos los municipios de Colombia. El PNMC busca además

hacer de la música una herramienta que contribuya al desarrollo de los individuos y de las comunidades, al fortalecimiento de mejores oportunidades de educación y esparcimiento para las nuevas generaciones de colombianos y a la construcción de proyectos colectivos en torno a esta expresión artística»<sup>26</sup>.

El PNMC fue un proyecto que proporcionó recursos para que personas especializadas en la investigación y enseñanza de las músicas populares, plasmaran en cartillas (cuadernillos o folletos) herramientas útiles para el ejercicio docente. Fruto de este proyecto fueron las cartillas *Pitos y Tambores* (2004), *¡Qué te pasa vó! Canto de piel, semilla y chonta: músicas del Pacífico Sur* (2009) y *Escuela de Flautas y Tambores: músicas andinas del Suroccidente colombiano* (2011).

Estas publicaciones involucran una reflexión de los contextos y paisajes sonoros de cada región junto a un compromiso con el aspecto corporal en el aprendizaje. En *Pitos y Tambores*, por ejemplo, se trabaja con actividades que integran el movimiento corporal apoyándose en ritmos<sup>27</sup>. Por otro lado, en *¡Qué te pasa vó!* se incluye material audiovisual que describe el baile del *currulao*<sup>28</sup>. Finalmente, en *Escuela de Flautas y Tambores* se enseña a partir de los pasos que realizan las personas ejecutantes durante la caminata de cada ritmo. *Escuela de Flautas y Tambores* constituye, además, un trabajo que tiene una propuesta pedagógica en relación a las lógicas de ejecución, construcción de instrumentos, interpretación y aprendizaje tradicional de las músicas andinas del Sur Occidente colombiano, reivindicando esas formas donde la oralidad, lo corporal y lo visual ocupan un lugar preponderante<sup>29</sup>.

Los trabajos anteriormente expuestos logran poner en crisis las formas occidentales tradicionales de aprendizaje musical, ancladas en el solfeo y la lectoescritura. Proponen una forma de acercamiento más comprometido y coherente con cómo se hace música en estas regiones, priorizando y

---

<sup>26</sup> Ascanio *et al.*, 2011: 4.

<sup>27</sup> Valencia, 2004.

<sup>28</sup> Duque *et al.*, 2009.

<sup>29</sup> Ascanio, op. cit.

fortaleciendo los saberes populares, permitiendo que educandas, educadores y educadoras puedan acceder a los mismos. A su vez, traza un puente entre el conocimiento de la tradición oral y el espacio académico.

### **Argentina: Manual de Ritmo y Percusión con Señas<sup>30</sup>**

En Argentina, actualmente, se desarrolla una propuesta metodológica y musical, que aborda la composición en tiempo real, por medio de la improvisación con señas, en agrupaciones de diversas formaciones instrumentales, en especial, aquellas en donde se trabaja principalmente con percusiones populares. La propuesta pedagógica de la cual vamos desarrollar una breve descripción tiene por nombre: *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, desarrollado por el músico Santiago Vázquez [Buenos Aires, 1972] y puesta en práctica en el grupo *La Bomba de Tiempo*<sup>31</sup>, agrupación a la cual pertenece María Bergamaschi, quien es parte central de este proceso de investigación, y junto a quien conocimos más de cerca el trabajo de La Bomba.

En el siguiente enlace una entrevista realizada a María Bergamaschi, en la cual nos describe de forma detallada su trabajo en *La Bomba de Tiempo*: <https://www.youtube.com/watch?v=zasjA-EcYHE> (Arévalo y Zampaca, 2020). Respecto al sistema de ritmo y percusión señas, Vázquez lo describe como:

«(...) una nueva forma de hacer percusión, basada en la improvisación grupal en la que, mediante un lenguaje de alrededor de 150 señas realizadas con las manos y el cuerpo, un director puede coordinar el flujo de la improvisación convirtiendo a la suma de las ideas individuales en una verdadera composición colectiva. De esta manera la *Percusión con Señas* se ha convertido en una práctica innovadora y que señala nuevos horizontes dentro del mundo de la música rítmica en general, y de la percusión en particular»<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Vázquez, 2013.

<sup>31</sup> Fundada en el año 2006 por Santiago Vázquez, *La Bomba de Tiempo* es un grupo de percusionistas del área de Buenos Aires y alrededores (La Bomba de Tiempo, 2019: Biografía).

<sup>32</sup> Vázquez, página oficial <<https://santiagovazquez.com>>

Esta herramienta de creación colectiva orientada desde la improvisación, ha sido un referente en los sistemas de producción y aprendizaje musical en Buenos Aires, Argentina y otros países. *La Bomba de Tiempo*<sup>33</sup> es la agrupación que ha puesto de manifiesto este sistema de composición colectiva, ubicando a la percusión popular, como eje central para dichas creaciones. Su propuesta dialoga con el baile y el canto de artistas invitados, quienes enriquecen sus presentaciones.

*La Bomba de Tiempo*, creada en el año 2006 por Vázquez, ha logrado tejer lazos fuertes con diversas músicas populares, dándole un carácter muy importante al baile y la fiesta en la Ciudad de Buenos Aires. Es transversal reconocer que este *sistema* ha sido empleado, no solo por una gran cantidad de percusionistas de Argentina, sino que se ha tomado como herramienta de creación colectiva por diversas agrupaciones alrededor del mundo y a su vez, en espacios de educación formal e informal.

Es así como el proyecto ARPS [Asociación de Ritmo y Percusión con Señas], “creada en el año 2018 por el creador del lenguaje de Ritmo con Señas, Santiago Vázquez, con el fin de nuclear a todos los grupos, músicos, docentes y terapeutas que utilizan este lenguaje alrededor del mundo”<sup>34</sup>, convoca y entrelaza el desarrollo de este lenguaje en distintos países.

Por estos motivos nos parece crucial, a lo largo de este trabajo, indagar y aprender este *sistema de composición colectiva*, ya que nos brinda herramientas de creación que entrelaza, la experiencia de dos mujeres músicas: Inés Granja Herrera y María Bergamaschi, quienes, con su bagaje, logran motivarnos para aprehender, tanto de las músicas populares de Colombia como de Argentina, y reconocer en sus trabajos, algunos recursos para tejen las sonoridades desde sus feminidades, en los lenguajes actuales de las *músicas populares urbanas con las rurales*. De esta forma, hemos pretendido, a partir del encuentro de las músicas del Pacífico Sur colombiano y el *Manual de Ritmo y*

---

<sup>33</sup> La Bomba de Tiempo, 2019: Concierto.

<sup>34</sup> Asociación de Ritmo y Percusión con Señas, 2018.

*Percusión con Señas*, nacido en Argentina, desplegar un trabajo que transita saberes ligados al cuerpo, el baile y la voz.

### ***Referentes de las músicas populares en Colombia y Argentina: Inés Granja Herrera y María Bergamaschi***

La experiencia de dos feminidades que comparten el hecho de ser creadoras activas en contextos mayoritariamente habitados por las masculinidades, constituye en nuestro trabajo un antecedente clave. Por un lado, Inés Granja Herrera es una compositora e intérprete nacida en 1951 en Timbiquí, departamento de Cauca, Colombia, conocida como *La voz de la Marimba*<sup>35</sup>. Inés Granja Herrera compone al *son* de ritmos como el bunde, la juga, la jota y el currulao, también llamado *bambuco viejo*, en el cual nos enfocaremos más adelante. Algunas canciones de su autoría son: *La Memoria de Justino*, *La Marea*, *Los Camarones* y entre muchas otras que hoy forman parte del repertorio de esta región.

Por otro lado, María Bergamaschi es una música nacida en Córdoba capital, Argentina, y quien creció en la provincia de Misiones. Es egresada del profesorado en Música de Cámara [orientación Guitarra] de la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)<sup>36</sup>, ciudad en la cual se ha dedicado a profundizar en el estudio de la percusión y el canto. A través de la mirada de María, construiremos parte de nuestra perspectiva feminista decolonial, tomando como punto de referencia su *musicar*<sup>37</sup> en distintos espacios, a saber: a) su experiencia en el Trío Hierbacana, proyecto donde profundizó la percusión y el canto; b) su experiencia como percussionista y única mujer integrante en el grupo *La Bomba de Tiempo*; c) y su experiencia docente en distintos ámbitos.

---

<sup>35</sup> Lasso, 2013.

<sup>36</sup> La UNLP cambió su nombre de Facultad de Bellas Artes a Facultad de Artes. Para comprender los motivos de este cambio, referimos la entrevista referenciada en bibliografía de la periodista Rocío Cereijo (2019)

<sup>37</sup> Dávila *et al.*, 2016: 2-3.

El antecedente que nos lleva a enlazar los saberes de estas dos feminidades musicales, nace a partir de la primera gira internacional de Inés Granja Herrera a la Argentina, en el año 2012, quien venía acompañada por su productor y marimbero Juan David Castaño. Esta visita fue un primer lazo entre Inés Granja Herrera, María y otras músicas, quienes, a través de la producción y el acompañamiento en percusión y estribillos, formaríamos parte del grupo musical que acompañaría la gira<sup>38</sup>. Además, Inés Granja Herrera participó de la grabación del disco *Florece* (2013) del Trío Hierbacana, haciendo una versión de su tema *La Marea*<sup>39</sup>.

Diego Fischerman escribe que “hasta la irrupción del disco y la radio, la música popular era (...) lo que se cantaba, se tocaba y se bailaba en el ámbito popular, fuere éste urbano o rural”<sup>40</sup>. Esta idea se refleja en el trabajo y la experiencia de Inés Granja Herrera y María, quienes nos abren un horizonte profundo en el recorrido de las músicas de Abya Yala, al evidenciar la importancia del *trinomio tocar, bailar y cantar* como una forma de *musicar*<sup>41</sup>. Ellas han dejado un impacto sonoro desde la composición, la ejecución instrumental y el *performance*, transformándose en referentes para potenciar la consolidación de pensamientos feministas en las músicas populares.

---

<sup>38</sup> Las instrumentistas y cantantes que formaron parte de este grupo fueron María Bergamaschi, Anyul Arévalo Acosta, Ana Archetti, Florencia Capelli y Dalma Carrizo. El objetivo de la gira fue dar conciertos y talleres sobre las músicas populares del Pacífico Sur colombiano y comprendió espacios como la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, el Bar Trastienda La Plata (como invitados de *La Bomba de Tiempo*), el Club Meridiano V y el Centro Cultural Guaymallén, en el marco del Festival de Música Popular de Mendoza.

<sup>39</sup> El disco *Florece* se encuentra disponible en <<https://hierbacana.bandcamp.com/releases>>

<sup>40</sup> Fischerman en Polemann, 2013: 96.

<sup>41</sup> Dávila *et al.*, *idem*.

## TEJIDOS MUSICALES, FEMINISTAS Y ARTIVISTA ENTRE COLOMBIA, ARGENTINA Y COSTA RICA

«Tomamos del feminismo varias pistas para pensar nuestras perspectivas políticas, entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación. Nos ubicamos claramente en una perspectiva del feminismo que considera inescindible la posición clasista, el reconocimiento y la valoración de las culturas sometidas, la creación de una relación con la naturaleza no de dominación sino de mutua complementariedad.»

Claudia Karol (2007)

### ***Creación del Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó***

El proyecto pedagógico *Tocá el Tambó* surge en la ciudad de La Plata, Argentina, en el año 2012, como un espacio de talleres de percusión que buscaba generar, en conjunto con sus participantes, la creación de materiales<sup>42</sup> para el aprendizaje musical colectivo, trabajando en base a algunos rasgos rítmicos de músicas de las costas colombianas, en diálogo con los diversos contextos de Abya Yala.

A estos talleres, en el año 2015, se acercaron compañeras interesadas en adentrarse en la percusión popular, el baile y el canto, vistas estas tres características sonoras, como herramientas para transversales en la investigación y el trabajo artístico y activista, de forma colectiva y particular.

A partir de estos talleres, se fueron formando ensambles, grandes y pequeños, de personas con conocimientos musicales previos o no, lo cual permitió contar con un bagaje amplio, complejo y diverso, permitiéndonos elaborar recursos pedagógicos que tuvieran como propósito principal, un aprendizaje situado e inclusiva. De esta manera, los talleres *Tocá el Tambó* fueron una herramienta clave para enlazar los saberes previos de quienes

---

<sup>42</sup> Belinche & Larregle, 2006.

asistían, con la una intención puntual de transitar y construir diversas posibilidades para el aprendizaje de las percusiones populares.

Progresivamente, se fue conformando un ensamble que convocó a distintas feminidades con la intención de cuestionar nuestro rol en las músicas populares, desarrollando propuestas escénicas y educativas. Es así como en el año 2016, en la Ciudad de La Plata, se comienza a conformar el grupo *Tamboreras Mestizas*<sup>43</sup>, el cual continuó hasta finales de 2018 (figura 2). Aquí se abordaron músicas colombianas (incluyendo el *currulao*) y argentinas (como *chacarera* y *candombe*) mediante clases tipo taller y distintas presentaciones en vivo<sup>44</sup>.



Figura 2. *Tamboreras Mestizas*. La Plata, Argentina, 2 de noviembre de 2017 (Fotografía: Julia Varela).

En 2019, entre los meses de marzo y noviembre, en la ciudad de San José, Costa Rica, el proyecto *Tocá el Tambó*, entra en una segunda etapa. Por un lado, comienza a buscarse la posibilidad de talleres en espacios gestionados por feminidades, lo cual nos llevó a participar del *Festival Internacional de Compositoras Sonora*, Costa Rica<sup>45</sup>. Aquí brindamos un taller de percusión e improvisación como parte de una serie de talleres que vehiculizaron saberes importantes para las feminidades en las músicas populares (figuras 3 y 4).

---

<sup>43</sup> Tocá el Tambó, 2017.

<sup>44</sup> Las integrantes fueron las argentinas Maira Revollo, Julia Varela, Inés Cademartori, Natalia Richat, Luz Cónsoli, Paola Loewy, Carina Quiroga, Micaela Tzara y las colombianas María José Palacio y María Andrea Morales.

<sup>45</sup> El Festival Internacional de Compositoras *Sonora* fue creado en 2016 en Brasil (Oliveira, 2019).



Figuras 3 y 4. Afiche y fotografía del taller *Tocá el Tambó* realizado el 19 junio de 2019 en Casa Batsú. (Fotografía: Natalia Vargas).

Por otro lado, y en marco del proyecto *Tocá el Tambó*, en Costa Rica, se logra consolidar la creación del *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*, agrupación de 11 integrantes<sup>46</sup>, quienes le darían continuidad al grupo *Tamboreras Mestizas* de Argentina. A su vez, y continuando con el estudio del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, este nuevo grupo profundizó en el desarrollo de herramientas para un aprendizaje situado y crítico, improvisando desde la percusión, el baile y la voz, tomando algunas referencias de las músicas populares de Costa Rica<sup>47</sup>.

Esta vez el proceso partió de los saberes de las integrantes, alcanzando uno de los objetivos de este trabajo: la creación y reflexión colectiva anclada en experiencias musicales previas. Las compañeras que participaron de esta etapa tenían diversas herramientas: algunas contaban con lectura musical, otras estaban retomando, algunas se dedican al baile de manera profesional y otras se dedicaban a la composición de canciones. Es importante aclarar que estas áreas de estudio y trabajo, las desarrollan hasta la actualidad.

Así, con una gran diversidad de saberes sonoros y sororos, generamos un diálogo entre las músicas del Pacífico Sur colombiano y ritmos costarricenses como por ejemplo el *tambito*, lo cual nos permitió crear un puente entre la

<sup>46</sup> Las integrantes son Karlyn Lucinda, Diana Avellán Troz, Amanda Obregón Apéstegui, Ximena Obregón Apéstegui, Merylin Cortés Alpizar, Elena Arredondo, Berenice Jiménez Murillo, Laura Ángel Córdoba, Susan Sibaja Álvarez, María Paz Corrales, Milagros Acuña Cartín y Anyul Arévalo Acosta en la investigación y coordinación pedagógica y activista en general.

<sup>47</sup> Urbina, 2017.

pedagogía y el trabajo escénico<sup>48</sup>, involucrando distintas músicas populares desde la improvisación para la composición colectiva en tiempo real.

En 2019, el *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó* realizó tres conciertos en la ciudad de San José, lo cual le permitió visibilizar y proponer su dinámica de trabajo colectivo desde el activismo de forma local. A continuación, haremos una breve descripción de cada una de estas intervenciones/conciertos, ya que es pertinente que, como creadoras activas de las músicas populares, promovamos los relevamientos escritos, fotográficos, audiovisuales y mapeos de nuestros trabajos artísticos/artivistas, en función del fortalecimiento de las memorias colectivas.

**1. Festival Internacional de Compositoras Sonora**, 30 de octubre de 2019 en el Teatro Eugene O'Neill. Este concierto involucró el hacer musical desde el cuerpo, como un lugar de reflexión y acción (figuras 5 y 6). El ensamble compartió escenario con la cantautora costarricense radicada en Guatemala, Maf É Tulá.



<sup>48</sup> Berrizbeita, 2015.



Figuras 5 y 6. Afiche y fotografías de la presentación realizada el 30 de octubre de 2019 en el Teatro Eugene O'Neill (Fotografías: Priscilla Mora Flores, Colectivo Nómada).

**2. Nuestros ojos no pueden dejar de parpadear**, 7 de noviembre de 2019 en el Centro Cultural Botica Solera. Esta actividad fue realizada por el grupo-red *Casa MA* y consistió en una exposición que trató la maternidad y el femicidio, entre otros temas. También se entregó al público un libro con un mapeo de artistas de Centroamérica y el Caribe, el cual incluyó al *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*. Esa noche realizamos un concierto acústico al aire libre, en la azotea del Centro Cultural Botica Solera (figuras 7 y 8).



**casama**  
**Exposición 2019**  
**NUESTROS OJOS NO PUEDEN PARAR DE PARPADEAR**

**Centro Cultural Botica Solera**  
**Abierto al público:**  
**Del 07 al 28 de Noviembre**  
**Inauguración: 07 de Nov. 7:00 PM**

**Artistas:**  
 Diana Barquero - June Beer  
 Andrea Bravo - Hannia Durán  
 Anel Kenjeeva - Ivannia Lasso  
 Lucía Madriz - Priscilla Méndez  
 Alejandra Ramírez - Karol Rodríguez  
 Victoria Salas - Carmen Siliézar  
 Camila Trejos - Ivanna Yujimets

**Curaduría:**  
 Verónica Alfaro - Elia Arce  
 Gala Berger - Estefanny Carvajal  
 Karla Herencia - Anna Matteucci  
 Susana Sánchez Carballo  
 Andrea Siliézar - Paulina Velázquez

Centro Cultural Botica Solera  
 Paso de la Vaca, Avenida 11 y Calle 10  
 Barrio México, San José, Costa Rica  
 Horario: L - V de 9:00 am a 5:00 pm  
 Imagen: Obra de Hannia Durán Saéenz





Figuras 7 y 8. Afiche y fotografías de la presentación realizada el 7 de noviembre de 2019 en el Centro Cultural Botica Solera (Fotografías: Kamil Abdalla).

**3. Encuentros Disonantes de las músicas populares**, 21 de noviembre de 2019 en la Universidad de Costa Rica (UCR). El ensamble fue invitado para cerrar el primer día de estos encuentros, realizados en el marco de la conmemoración de los 25 años del Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA) de la UCR. En esta actividad, logramos incluir una intervención artística apoyando el *Paro Nacional de Colombia* realizado ese mismo día en Colombia. En esta ocasión, el ensamble compartió escenario con la cantautora Guadalupe Urbina y con la rapera costarricense Nakury (figuras 9 y 10).

---

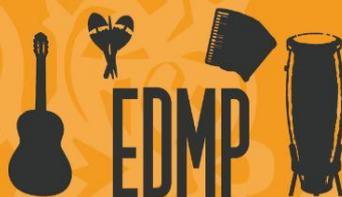
<sup>49</sup> Soto, 2019.



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

En conmemoración del 25 aniversario del  
Centro de Investigación en Identidad y  
Cultura Latinoamericanas  
(CIICLA)

## Encuentros Disonantes de las Músicas Populares



Primera edición 2019

Auditorio del CICAP  
Sede Rodrigo Facio,  
Universidad de Costa Rica

Noviembre

21 - 22

8 a.m. - 7 p.m.

Organizan:



Colaboran:





Figuras 9 y 10. Fotografías y afiche de la presentación realizada el 21 de noviembre de 2019 en la Universidad de Costa Rica (Fotografías: Jorge Haspert).

Por último, el 21 de enero de 2020, el espacio televisivo *Palabra de Mujer* del Canal 15 de la UCR, gracias a la invitación por parte de la comunicadora: Paola Jinesta, se estrenó un programa titulado *Tocá el Tambó: ensamble de percusión feminista*, el cual incluye una crónica audiovisual del primer y del tercer concierto, anteriormente mencionados.

En el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=xrnl9ZpmiZ8> se encuentra la producción audiovisual de Jinesta Aguilar (2020), titulada «*Tocá el Tambó: ensamble de percusión feminista*».

### ***Proceso de sistematización de los materiales para la elaboración un cuadernillo***

Para responder a la pregunta inicial generada a partir del *trinomio tocar, bailar y cantar*, quisimos generar materiales y recursos para el aprendizaje de músicas populares del Pacífico Sur colombiano, enfocándonos en algunas matrices del *currulao*.

Este ritmo pone en evidencia la importancia de incorporar de manera enfática la superposición de lo binario y lo ternario en el aprendizaje, así como características rítmicas que plantean un diálogo entre la percusión, la voz y el baile. Al dar cuenta de la conciencia corporal, vocal<sup>50</sup> e instrumental, se tiene una percepción más amplia del contexto de producción de las músicas populares<sup>51</sup>, lo cual potencia la creación de manera colectiva y situada.

A partir de los materiales tímbricos, corporales, musicales y escénicos que atraviesan el ritmo de *currulao* y las músicas de Inés Granja Herrera, realizamos una propuesta pedagógica que integra características de producción propias de Abya Yala, donde *aprender mirando y tocando* constituyen mecanismos frecuentes en la enseñanza y el aprendizaje de las músicas populares<sup>52</sup>.

Así, durante el año 2019, de la mano de las compañeras de *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*, a saber Karlyn Arias Salazar, Diana Avellán Troz, Amanda y Ximena Obregón Apéstegui, Merylin Cortés Alpizar, Elena Arredondo Espinoza, Berenice Jiménez Murillo, Laura Ángel Córdoba, Susan Sibaja Álvarez, María Paz Corrales y Milagros Acuña Cartín, en un plan de 17 clases, en la ciudad de San José, Costa Rica, elaboramos las aproximaciones para el *Cuadernillo Tocar, Bailar y Cantar: materiales y recursos pedagógicos para un acercamiento al ritmo del currulao*, donde plasmamos propuestas pedagógicas atravesadas por la vida e intereses de las personas que participaron del proyecto *Tocá el Tambó*, del cual hablaremos más adelante. Estas propuestas incluyen el desarrollo técnico y motriz sobre los instrumentos de percusión (ejercitaciones de ritmo, lectura musical, disociación corporal, autoacompañamiento), la improvisación colectiva y la creación de la versión de una canción, por medio del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, junto a la puesta en escena como un mecanismo para aportar a las luchas feministas.

---

<sup>50</sup> Mel Gowland, 2017: 116-122.

<sup>51</sup> *Tocá el Tambó*, 2018.

<sup>52</sup> Ver apartado en página 29: *Aproximaciones para la elaboración del cuadernillo*.

## ***Elaboración de versiones de las canciones: Los Camarones y Soy el Currulao de Inés Gran Herrera.***

Siguiendo a Polemann, consideramos que la versión constituye un recurso para el aprendizaje de una gran diversidad de músicas populares, entre ellas, el *currulao*:

«Y es allí donde es posible, mediante el análisis cuidadoso hecho por expertos o por aprendices bien orientados, develar las características particulares de interpretación de ese género: qué dinámicas, articulaciones, acentuaciones, fraseos, etc., son más frecuentes y apropiados. Esto permite ponerlos en funcionamiento y, también, y aquí lo más importante, transgredirlos. Porque es tan importante la experiencia, la vivencia y el marco social, como la ingenuidad, la experimentación, la apropiación “inocente”, ya que, históricamente, a partir de esos “errores” cometidos por los “inexpertos” se han renovado y desarrollado en gran medida los géneros musicales<sup>53</sup>.»

Partiendo de este marco teórico, versionamos *Los Camarones y Soy el Currulao* de Inés Granja Herrera. El desarrollo de materiales y recursos para construir estas versiones fue resultado de un trabajo colectivo orientado desde mi lugar como profesora de músicas populares, en conjunto con las compañeras del *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*. Las versiones fueron realizadas con compañeras de Costa Rica y Colombia, quienes tuvieron, algunas por primera vez, un encuentro con las músicas del Pacífico Sur colombiano. Los materiales musicales, corporales y contextuales de estas canciones nos permitieron desarrollar una propuesta pedagógica y escénica que involucrara el cuerpo como un lugar de reflexión y acción<sup>54</sup>.

**Primera versión.** *Los Camarones*, incluida en el disco *La Voz de la Marimba* (2016), fue versionada por el *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó*, combinando la improvisación, a partir de las pautas del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, con materiales y recursos vistos en encuentros

---

<sup>53</sup> Polemann, op. cit: 99.

<sup>54</sup> Bourdieu, 2000: 65-70.

pedagógicos que vincularon el cuerpo. El 5 de septiembre de 2019, el espacio televisivo *Palabra de Mujer*, estrenó el programa *Tocar, bailar y cantar: un acercamiento a las músicas populares desde el feminismo decolonial*, donde quedó registrada dicha versión<sup>55</sup>. También brindamos una entrevista a este canal junto a Amanda Obregón Apéstegui, integrante del ensamble, con quien conversamos sobre las maneras en que habitan las músicas populares en el contexto costarricense y lo que significa trabajar como feminidades desde el *trinomio tocar, bailar y cantar*.

**Segunda versión.** La elaboración del video *Homenaje a Inés Granja Herrera*, donde se versionó *Soy el Currulao*, también del disco *La voz de la Marimba*, se realizó en el formato instrumental de voces, clarinete, violoncello, guitarra y set de percusión. El arreglo se realizó de forma colectiva y en base a características musicales del formato tradicional, planteando una resignificación del sentido de las músicas rurales desde lo tímbrico, instrumental, corporal y vocal<sup>56</sup>. En esta versión, la modificación de lo tímbrico resultó ser un medio para reinterpretar el sonido tradicional, planteando una estética que contrasta con las instrumentaciones típicas<sup>57</sup>.

En el siguiente enlace puede escucharse la producción final <<https://youtube.com/watch?v=jISjKCtRPAo>>, grabada en Pampa Estudio, Heredia, Costa Rica (Arévalo y Córdoba, 2020).

---

<sup>55</sup> Jinesta, 2019.

<sup>56</sup> Escobar, op.cit: 113.

<sup>57</sup> El ensamble que interpretó esta versión estuvo compuesto por Anyul Arévalo Acosta (coros, set de percusión y batería), Karlyn Salazar Arias (coros y clarinete), Elena Zúñiga Escobar (voz principal y violoncello), Merylin Cortés Alpizar (coros y shekere) y Javier Alvarado Vargas (guitarra).



Figura 11. Fotografías de la grabación del video *Un Homenaje a Inés Granja Herrera: Soy el Currulao* realizado el 9 de noviembre de 2019 en Pampa Home Studio, Heredia, Costa Rica (Fotografías: Laura Ángel Córdoba y Jorge Haspert).

## **APROXIMACIONES PARA LA ELABORACION DEL CUADERNILLO**

### ***TOCAR, BAILAR Y CANTAR: MATERIALES Y RECURSOS PEDAGOGICOS PARA UN ACERCAMIENTO AL RITMO DEL CURRULAO***

A continuación, se presenta una secuencia didáctica de tres clases que es parte del proceso de sistematización de un taller de 17 clases brindadas a lo largo del 2019 al *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó* en la Escuela de Música Popular La Oropéndola, San José, Costa Rica. El grupo estuvo integrado por 12 compañeras y artistas/artivistas.

Dicha secuencia se propone como una aproximación para la elaboración de un futuro cuadernillo titulado: *Tocar, Bailar y Cantar: materiales y recursos pedagógicos para un acercamiento al ritmo del currulao*. El material contará con videos, partituras, textos descriptivos y grabaciones que nos ayudarían a comprender el *trinomio tocar, bailar y cantar* como elemento clave en el aprendizaje y producción de músicas populares.

En el enlace <<https://youtube.com/watch?v=84EuHbQglRg>> presentamos algunos ejercicios a modo de ejemplo.

El propósito principal del taller fue crear espacios para la reflexión y la producción musical desde la percusión, el baile y la voz, articulados con la idea de *cuerpo sonoro*<sup>58</sup>, fundamental en la ejecución, el aprendizaje y la producción de las músicas populares.

En este marco, el *trinomio tocar, bailar y cantar* se desarrolló a partir de propuestas de percusión corporal e instrumental, improvisación, bailes y movimientos junto con algunas de bases rítmicas del *currulao*<sup>59</sup>, en un diálogo y reflexión continua con las compañeras que asistieron a las clases. Asimismo, se aprendimos las melodías de dos canciones compuestas por Inés Granja Herrera: *Los camarones* y *Soy el currulao*, como punto de partida para desarrollar las propuestas.

Durante el taller, el grupo demostró un interés profundo por enlazar el aprendizaje musical previo con nuevas perspectivas educativas y epistemológicas a las cuales no habían tenido acceso. Esto nos permitió construir saberes ligados al aprendizaje colectivo entre feminidades, el análisis de los contextos sociales en los que se producen las músicas del Pacífico Sur colombiano y reflexionar sobre aquello que nos interpela como creadoras en un contexto alejado de Colombia, pero que está vinculado musicalmente con Costa Rica<sup>60</sup>.

Desde el análisis, la reflexión y la producción de músicas populares de tradición oral, en donde el cuerpo es un medio para la comunicación y el aprendizaje musical, se desarrollaron actividades que involucraran la voz, las palmas y los pies. Se asignó a la voz el rol de cantar algunas melodías y/o ritmos, las palmas ejecutaron ostinatos rítmicos específicos y los pies llevaron distintas caminatas vinculadas al pulso.

---

<sup>58</sup> Flórez, 2018: 19-24. Flórez aborda el concepto de *cuerpo sonoro* en el ámbito de la educación musical colombiana en la primera infancia.

<sup>59</sup> Arévalo, 2018.

<sup>60</sup> Arias *et al.*, 2018: 85-96.

Durante las clases reflexionamos sobre el marco histórico, político, social y cultural de las canciones. Una de las conclusiones que surgieron es que esta forma de aprendizaje es clave para el fortalecimiento de las músicas populares, pues da cuenta de un modo de reivindicación de saberes propios que aún no han sido legitimados como conocimientos musicales en los territorios de Abya Yala<sup>61</sup>. En palabras de Carabetta, podemos decir que:

«Mientras que el discurso pedagógico que circula en la formación docente tiende a promover una educación para todos, parecería que la matriz profunda que está en la base de la formación musical aún sostiene, en mayor o menor medida, que hay músicas que elevan la cultura y otras que no, que hay expresiones que ni siquiera deberían llamarse música, que saber música va ligado al dominio de la lectoescritura musical y a la capacidad para tocar obras de los grandes compositores que la ilustración nos legó, entre otras cuestiones. No estoy diciendo que esto no sea así, simplemente me estoy permitiendo ponerlo en duda al pensar que quizás deconstruir estas premisas sostenidas durante siglos nos habilitaría a hacernos nuevas preguntas y, sobre todo, a encontrar cuál es el lugar del objeto de conocimiento música en la educación, a la luz de las complejas sociedades actuales. Partamos de pensar en la música como objeto de conocimiento, como un objeto cultural más que como una esencia surgida de vaya a saber qué brote de inspiración mágica<sup>62</sup>.»

También reflexionamos sobre la importancia de la relación entre la rítmica de la percusión y los movimientos desde el baile. Por este motivo, indagamos en cómo aprendemos y transitamos el pulso, sus divisiones, la alternancia de planos sonoros desde el cuerpo y su relación con las bases rítmicas.

Concebir el *cuerpo sonoro* en las músicas populares nos permite transitar el aprendizaje desde la consciencia corporal. Algunas preguntas que surgen a partir de esta idea son: ¿cómo puede ser la preparación física para una clase de música?, ¿por qué y para qué aprendo desde el cuerpo?, ¿por qué debo

---

<sup>61</sup> Quintana, ídem.

<sup>62</sup> Carabetta, 2020: 3.

contemplar a mi cuerpo como un medio transversal en mi aprendizaje?, ¿cómo dispongo mi cuerpo para la ejecución musical, para cantar y bailar?

Este proceso resignificó nuestros saberes previos, abriéndonos camino para elaborar una propuesta activista, musical, educativa y epistemológica que nos cuestiona y pone en crisis lo que aprendimos, cómo, cuándo, en dónde, por qué y para qué lo aprendimos. En palabras de María Davini<sup>63</sup>:

«El propósito educativo no es "desarraigar" los modos de ver personales para imponer otros (juzgados como mejores) sino favorecer el desarrollo reflexivo, la flexibilidad del pensamiento, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo<sup>64</sup>.»

Elegimos trabajar con el ritmo del *currulao* por sus características tímbricas, por la estructura formal de sus canciones, por sus bailes y por el contexto social, político y cultural en el cual se origina<sup>65</sup>. A su vez, permite abordar el aprendizaje musical desde distintos planos corporales, por ejemplo: podemos caminar el pulso de negra con punto, la voz puede cantar una melodía específica y las manos pueden ejecutar una base de la percusión que se complementa con los demás planos.

Los instrumentos de percusión que utilizamos en las clases fueron divididos en tres registros: agudos (guasás, semillas, campanas y claves), medios (congas, tambor alegre y djembé) y graves (cajón peruano, dundun y bombo legüero).

---

<sup>63</sup> Quintana, ídem.

<sup>64</sup> Davini, 2008: 102.

<sup>65</sup> Tascón: 2009: 9-17.

## SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica de tres clases es de tipo *espiralada*, y en palabras de Feldman puede describirse como aquella que:

«Retoma la imagen del avance concéntrico, pero le agrega otro rasgo: no solo se avanza en el grado de detalle o de densidad informativa, también se procura un aumento progresivo en el valor conceptual, teórico o de formalización. Se intenta, como imagen, proponer la idea de un recorrido que “vuelve sobre sí mismo” pero de manera diferente. Conceptos o conocimientos anteriores son revisados. Esta vuelta sobre elementos ya presentados tiende a redefinirlos de varias maneras: se ofrecen versiones conceptuales más complejas o abstractas; se incluye una hipótesis o teoría como caso en nuevos marcos teóricos; se redescubre una hipótesis, teoría, ley o descripción en términos de otros lenguajes o sistemas de representación; se promueve el análisis metateórico. Estas secuencias se caracterizan por su recursividad porque un mismo contenido es retomado aumentándola profundidad teórica, el grado de formalización o reinsertándolo en nuevas estructuras conceptuales. Estas secuencias promueven, fundamentalmente, la profundidad en el tratamiento de los contenidos<sup>66</sup>.»

## PROPÓSITO

Ofrecer espacios de análisis, reflexión y producción musical con instancias de trabajo grupal e individual para la coordinación entre la voz, el cuerpo y el instrumento de percusión, en el marco de las características del *currulao*.

## OBJETIVOS GENERALES

- Disponer el *cuerpo sonoro* para la ejecución, análisis y producción musical, por medio de los patrones rítmicos del *currulao* y el aprendizaje de dos canciones de Inés Granja Herrera.

---

<sup>66</sup> Feldman, 2010: 55.

- Crear músicas populares por medio de la improvisación colectiva.

## METODOLOGÍA

Si vinculamos las ideas de Freire, concebimos la propuesta a partir del diálogo. Esto nos remite a cuestionarnos respecto el cómo llevamos adelante nuestra actividad como educadoras - educandas<sup>67</sup>. Entonces:

«¿Cómo puedo dialogar, si aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están afuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”? ¿Cómo puedo dialogar, si parte de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más<sup>68</sup>».

Organizar y proponer actividades que nos interpelaran como intérpretes-ejecutantes, investigadoras, compositoras, educandas, educadoras y creadoras activas en lugares escénicos específicos, nos permitió reflexionar y crear desde un lugar contextualizado en búsqueda de un aprendizaje significativo.

Desarrollamos una metodología que involucró nuestros cuerpos como territorios históricos, permitiéndonos vincular los procesos auditivos, visuales y

---

<sup>67</sup> Freire, 2002: 62-65.

<sup>68</sup> Freire, 2005: 109-110.

corporales para una comunicación musical específica y simbólica. Logramos trabajar la improvisación en tiempo real desde un lugar de confianza grupal y desde la significación de nuestra corporalidad en el aprendizaje, la creación, la articulación de saberes previos y nuevos.

Constantemente abordamos las inquietudes individuales y grupales, tanto en la ejecución como en la composición y la improvisación<sup>69</sup>. Involucramos la observación en la ejecución instrumental, corporal y vocal. Analizamos las canciones y sus contextos, reflexionado sobre los materiales musicales como medios para transmitir nuestra perspectiva feminista y decolonial.

Desarrollamos nuestras clases en cuatro momentos:

- 1) Primer momento: preparación corporal con ejercicios para la disposición, adaptación y reconocimiento de nuestro *cuerpo sonoro*<sup>70</sup>.
- 2) Segundo momento: preparación para la ejecución por medio de ejercicios ligados a las músicas que estamos abordando.
- 3) Tercer momento: actividades y estrategias específicas relacionadas al contenido de la clase
- 4) Cuarto momento: estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones sobre lo visto en clase<sup>71</sup>.

Cabe destacar que las compañeras que participaron de las clases son profesionales en distintas áreas: música, danza contemporánea, baile popular, teatro, artes audiovisuales y educación artística. Esto nos permitió compartir saberes en función de los contenidos que desarrollamos en cada clase. Por este motivo, es fundamental conocer en qué áreas se desempeñan las educandas, ya que pueden tener muchos saberes que aporten a la construcción del aprendizaje colectivo y colaborativo.

---

<sup>69</sup> Feldman, op. cit.: 48.

<sup>70</sup> Una de las referencias que propusimos respecto a la preparación física fue el libro *A Tono: ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*, de Fábregas & Rosset (2005). Si bien hay una amplia bibliografía en relación a al tema, dicho libro contiene ejercicios específicos para la ejecución musical: ejercicios flexibilizantes, de estiramiento, de tonificación, además de abordar conceptos de calentamiento y enfriamiento corporal.

<sup>71</sup> Arias *et al.*, op. cit.: 95.

A continuación, explicamos cada momento de las clases. Proponemos realizar el *primer y segundo momento* a modo de rutina para cada clase con las adaptaciones que sean pertinentes según el grupo, para luego abordar el contenido propuesto para el tercer momento y ya en el cuarto momento, hacer el consecuente cierre del encuentro.

## **PRIMER MOMENTO**

### *Preparación corporal. El cuerpo en la ejecución musical*

Nuestra historia física, psíquica y social nos compone como feminidades y constituye la identidad de nuestro cuerpo. Por esto es necesario construir discursos musicales que nos permitan relatar de un modo claro nuestras intenciones y necesidades como creadoras, artistas y/o activistas.

*Tocar, bailar y cantar* implica un compromiso físico constante. Es fundamental identificar las capacidades y necesidades que requieren mayor atención. Es clave prevenir dolores, fatigas y tensiones que pueden generar frustraciones, para lo cual resulta importante aprender cómo evitar llegar a estos lugares de agotamiento físico o mental y no entorpecer nuestro *musicar*<sup>72</sup>.

La ejecución instrumental, el baile y el canto requieren de un entrenamiento corporal adecuado antes, durante y después de la práctica. Se propone realizar algunas prácticas de calentamiento y/o ejercitación, previa y posterior a la ejecución musical. Un ejemplo, puede ser realizar algunos ejercicios para el calentamiento y estiramiento corporal, y al comenzar y finalizar las clases<sup>73</sup>. Se pueden realizar ejercicios suaves de calentamiento de cuello, brazos, manos, piernas, caderas y pies.

---

<sup>72</sup> Dávila *et al.*, op.cit.: 2-3.

<sup>73</sup> Fábregas *et al.*, 2005: 12.

## SEGUNDO MOMENTO

### *Preparación para la ejecución instrumental*

Existe una gran variedad de libros y manuales para abordar el aprendizaje de la percusión popular. Algunos están destinados a técnicas de ejecución, otros a propuestas que combinan la técnica, la lectoescritura y la interpretación de canciones.

Aquí proponemos demostraciones y ejercitaciones que nos vinculan con la ejecución rítmica desde la disociación corporal y la superposición de planos, focalizando el trabajo en el *trinomio tocar, bailar y cantar*, no como mero adiestramiento mecánico. Coincidimos con Davini, para quien una metodología de este tipo:

«(...) consiste en la demostración activa de procedimientos y acciones por parte del profesor y la ejercitación activa por parte de los estudiantes/educandas, con apoyo del profesor, hasta la total autonomía de los estudiantes/educandas en la ejecución de las acciones. La propuesta del manual se diferencia del adiestramiento mecánico en procedimientos, utilizado hace muchas décadas en el "entrenamiento fabril", en el cual los operarios debían ejecutar las órdenes fielmente, con supervisión y control de eficiencia y castigos. Por el contrario, éste es un manual de enseñanza y no una estrategia para acceder o mantener un empleo. Como manual de enseñanza dirigido a formar un aprendizaje, el proceso no se restringe a la mera ejecución de procedimientos, sino que se acompaña en forma permanente con el análisis y las explicaciones de los principios, conocimientos o normas que sustentan los procedimientos, tanto en la fase de demostración como en el seguimiento de la ejercitación. Tampoco el seguimiento se convierte en una supervisión, sino en el apoyo de las acciones y el análisis reflexivo de sus procesos<sup>74</sup>».

Más que una mera repetición de ejercitaciones técnicas, lo que proponemos es fomentar un pensamiento crítico, en tanto que las músicas populares cuentan con características y rasgos particulares que pueden

---

<sup>74</sup> Davini, *op.cit.*: 67.

trasladarse al cuerpo, resignificando el sentido de las mismas y permitiendo abordar una *pedagogía inclusiva*. Es posible indagar, proponer y componer como educadoras e involucrar nuestro cuerpo. Esto es importante, porque sabemos que los contextos áulicos, formales o no formales, no siempre se cuentan con instrumentos musicales. En este sentido, es clave contar con herramientas como la percusión corporal<sup>75</sup> para acercarnos a un aprendizaje desde el cuerpo que no dependa del instrumento/objeto musical en sí mismo, sin desvalorizar la importancia del mismo, pero proponiendo otras maneras de aprender a *musicar*.

Un ejercicio puede ser es el siguiente: 1) nuestra voz canta las figuras rítmicas, con las sílabas Ta Ke Ti Na y Ga Ma La, cómo se indica en el gráfico<sup>76</sup>; 2) nuestras manos tocan las figuras rítmicas al unísono<sup>77</sup>; 3) nuestros pies marcan el pulso de negra siguiendo un metrónomo.

ga ma la ga ma la

<sup>75</sup> Es pertinente hacer referencia al grupo musical de *Barbatuques*, fundado en 1995 por Fernando Barba en Brasil. Esta agrupación es representativa en la composición musical con percusión corporal. Su página oficial es <<https://www.barbatuques.com.br/quem-somos>>.

<sup>76</sup> Flatischler; 2002: 91-117.

<sup>77</sup> Esta forma de ejecución de palmas con voz puede variar. Por ejemplo: las palmas pueden ir acentuando otra sílaba de la figura rítmica (es aconsejable tocar todas las sílabas); luego, mantener la voz cantando todas las sílabas y posteriormente, las palmas pueden tocar la primera, segunda, tercera o cualquier otra sílaba. De modo que, si estamos tocando las corcheas, en un compás de 4/4, podemos cantar todas las sílabas del Ta Ke Ti Na y palmar solamente en

Proponemos que en todas las clases se repase y ejecuten estas figuras rítmicas, lo cual permitirá tener claro cómo se reconfiguran la percepción de las figuras rítmicas en división y subdivisión binaria y ternaria. Este nos permite reflexionar sobre la relación entre voz, manos y pies, en la búsqueda del fortalecimiento de la disociación corporal que se entrelaza en el *trinomio tocar, bailar y cantar*.

Asimismo, proponemos tocar las figuras rítmicas desde el cuerpo porque las divisiones binarias y ternarias son un rasgo característico de las músicas populares y, en el caso del currulao, es clave tener claro estas divisiones en la interpretación, improvisación y ejecución de las bases rítmicas.

Para el estudio del ejercicio anterior recomendamos incrementar la velocidad de manera gradual, clase a clase. Esto nos da la posibilidad de fortalecer la percepción del pulso y sus divisiones en distintas velocidades. Por ejemplo: clase 1 a 42/45 bpm, clase 2 a 45/48 bpm y clase 3 a 48/52 bpm.

Para trasladar este ejercicio a instrumentos de percusión (con manos y/o palillos) que necesiten de la ejecución alternada entre mano derecha y mano izquierda, sugerimos la siguiente digitación<sup>78</sup>:

---

la sílaba Ta, durante cuatro compases, para luego continuar cantando y tocar en la sílaba Ke durante la misma cantidad de compases.

<sup>78</sup> Esta digitación puede realizarse también comenzando con la mano izquierda, para desarrollar la ambidextría.

La importancia de trabajar sobre estas divisiones y subdivisiones del pulso tiene como propósito afianzar la percepción y el cambio de las unidades de tiempo que pueden generarse y establecerse en un pulso<sup>79</sup>. Si bien en el caso del currulao se toca constantemente sobre un compás de 6/8, primando la percepción ternaria, es clave poder tener la facilidad de pasar de una división binaria de pulso a una ternaria, y viceversa, para poder tocar e improvisar de una forma fluida algunas melodías rítmicas y/o agrupaciones que estén por fuera del compás de 6/8.

<sup>79</sup> Flatischler, *op.cit.*: 91-95.

## TERCER MOMENTO

### *Actividades y estrategias específicas relacionadas al contenido de la clase*

En las músicas populares el lenguaje corporal, verbal y no verbal, las maneras tradicionales de transmitir saberes, ideas, contenidos en los ritmos, melodías, cantos, bailes y armonías, permiten tejer formas de producción y creación musical, ligadas a una consciencia corporal muy interesante, enlazando un vínculo entre el sonido, la palabra y el movimiento. Es decir que, aprender a tocar instrumentos de percusión, cantos y bailes de las músicas populares de Abya Yala, es una manera de darle sentido y legitimación a historias y saberes sonoros y ancestrales, que si bien, pertenecen a una inmensa gama de tradiciones, cada una de ellas remite a un tiempo y espacio determinado, que es importante conocer.

Por este motivo, es que, en este momento de la clase, nos proponemos abordar actividades y estrategias específicas del contenido a enseñar para que las educandas desarrollen sus capacidades musicales a través de su *cuero sonoro*, para aproximarnos a patrones rítmicos, que no ayudarán a la elaboración de arreglos musicales, mediante la improvisación colectiva para gestar composiciones en tiempo real. De este modo, proponemos actividades musicales que pueden ser abordadas desde la percusión corporal, la voz y los instrumentos de percusión.

También, brindamos herramientas y materiales que acerquen a las educandas aprender distintas formas de ejecución instrumental. Proponemos que la práctica musical sea consciente, secuenciada y elaborada desde un lugar reflexivo mediante el cual, podamos crear saberes que nos involucren a todas, alrededor de un constante diálogo, en donde, el apoyo por parte de la profesora/educadora y las educandas, tenga como eje central, responder a las necesidades que surjan, para potenciar la confianza individual y colectiva, y finalmente, permitir que la música de cuenta del trabajo desde una perspectiva feminista y decolonial.

En este sentido, se trata de ir hacia una educación liberadora, y en este sentido es clave recurrir a las ideas de Freire, quien define a la *educación bancaria, como aquella que* no procura un aprendizaje activo, sino una relación de dominación y poder por parte de la educadora. Por eso es pertinente, hacer una constante autoevaluación de nuestro rol como educadoras, ya que se hace necesario transformar estas relaciones en el aprendizaje. Entonces:

«En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción. De ahí que ocurra en ella que:

a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

b) el educador es quien piensa, el sujeto de los procesos; los educandos son los objetos pensados.

c) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

e) el educador es quien disciplina; los educandos son los disciplinados.

f) el educador es quien opta y prescribe su opinión; los educandos quienes siguen la prescripción.

g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.

h) El educador escoge los contenidos programáticos; los educandos, a quienes jamás se escuchan, se acomodan a él.

i) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, les cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida».<sup>80</sup>

---

<sup>80</sup> Freire, 2005: 79-80.

Es fundamental no dejar de lado quién, para qué, cómo, cuándo y en dónde se hace aprende, enseña y hace música. Por ello, proponemos ejercicios que nos acerquen a una ejecución consciente y a un *musicar* relacionado directamente con el contexto del cual emergen.

Proponemos acercarnos a saberes conocidos y nuevos, de forma situada, es decir: en cuanto al lenguaje escrito, el uso de la voz hablada y cantada serán enlazadas con la notación tradicional musical, y algunas formas de aprendizaje en las músicas de tradición oral, esto, en función de lo que escuchamos, tocamos, bailamos y cantamos. Combinaremos la notación musical tradicional con gráficas de movimientos corporales.

Proponemos un aprendizaje paulatino, permitiéndonos acompañar los procesos de todas y cada una de las educandas. De esta manera buscamos relacionar los saberes previos y los nuevos para aprender haciendo, con especial atención a la producción colectiva, por medio de la toma de decisiones que impliquen una participación activa y crítica por parte de todas las personas que están involucradas en el aprendizaje musical. Según Feldman:

«Puede decirse que el contenido funciona de tres maneras: cómo biblioteca, como herramienta y como práctica. En el primer caso, se puede enseñar y aprender para acrecentar la biblioteca. Se trata de que los alumnos sepan más, que tengan un archivo más grande. En el segundo, como herramienta, se pretende que aprendan ciertas cosas para poder hacer algo con ellas. Por ejemplo, que incorporen un procedimiento nuevo para enriquecer la búsqueda en fuentes informativas. En el tercer caso, hacer un diagnóstico médico, realizar un deporte, la ejecución musical o conducir una clase son prácticas complejas que solo se aprenden practicándolas. No es que el contenido sea una cosa u otra. Depende de cómo pretenda que se use después y, por lo tanto, en qué tipo de situación debería ser enseñando.»<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Feldman, 2010.

En este sentido, la producción y el análisis musical nos permitirán una comprensión más amplia de los contenidos, recursos y materiales para una práctica musical reflexiva.

A continuación, describimos los modos de ejecución y timbres de algunos instrumentos de percusión, que serán abordados en las clases. Por ejemplo, en el caso de guasá, es necesario hacer algunos movimientos específicos para poder tocar las bases rítmicas principales en el ritmo del currulao. Por esto es importante poder abordar de manera clara su forma de ejecución. En este sentido, la simbología que proponemos está basada en algunos libros que ya han desarrollado investigadores al respecto<sup>82</sup>, es un recurso que invita a la escritura y lectura de los ritmos, de la mano de la ejecución instrumental. La *simbología* que proponemos a continuación, describe la manera de ejecución instrumental y los sonidos característicos de cada instrumento del *ritmo del currulao* en el formato de *marimba de chonta*.

Esta descripción es necesaria para poder ejecutar de una forma *aproximada* dichos instrumentos y asimismo comprender las características rítmicas y tímbricas, como punto de partida en caso que sea necesario reemplazarlos en nuestras clases.

Los instrumentos de percusión que componen el formato tradicional de *marimba de chonta* son: el guasá, los cununos, los bombos y la *marimba*. A continuación, haremos una descripción del modo de ejecución de los instrumentos. A su vez, proponemos algunos símbolos para que puedan ser utilizados en la transcripción musical de los ritmos y sean la guía para la ejecución.

---

<sup>82</sup> Para profundizar en el aprendizaje de estos instrumentos ver Duque *et al.*, 2009. En este libro se pueden ver ilustraciones de los instrumentos y explicaciones para la ejecución de cada uno. Por ejemplo, el guasá, al ser un instrumento con semillas en su interior, requiere transitar los modos de ejecución precisos para que el sonido sea acorde con las músicas que se interpretan, por este motivo recomendamos revisar la bibliografía sugerida. A su vez, adjuntamos el siguiente video para que puedan tener un punto de referencia: <<https://www.youtube.com/watch?v=X1q6llpt958>>.

### *Guasá*

x sonido agudo.



indica que el instrumento se desplaza de arriba hacia abajo



indica que el instrumento se desplaza circular de derecha a izquierda.

### *Cununo*

X sonido de *galleta*.

● sonido de *tono y/o* abierto.

### *Bombo*

X sonido de madera en el bombo sobre la parte superior del cuerpo del tambor.



la barra debajo de la nota indica que el sonido debe ser apagado en el centro del parche con el palillo.



el círculo debajo de la nota indica que el palillo ataca el parche y deja liberado el sonido.

### *Palillos*

En algunos casos los palillos (también llamados golpeadores, baquetas o bolillos) tienen una cabeza de tela para que el sonido sea más profundo y no se escuche un ataque directo.

Comprendemos que el aprendizaje de las músicas populares tiene características particulares en la organología de sus instrumentos, las cuales influyen transversalmente en la ejecución e interpretación musical. También es importante que se conozca, sobre cómo se construyen los instrumentos de percusión, sus diversos modos de ejecución y la función cumplen en los distintos formatos musicales en los cuales se utilizan.

## CUARTO MOMENTO

### *Estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones*

Este momento involucra, a saber: a) la realización de actividades corporales para un estiramiento final del cuerpo, ya que luego de haber realizado actividades que implicaron un compromiso corporal importante, es pertinente habilitar un momento para hacer un breve cierre de las actividades y disponer el cuerpo para un próximo descanso; b) la puesta en común de los contenidos vistos en la clase para reflexionar y evaluar las dificultades, los avances, los desafíos corporales en la ejecución y el análisis de cómo esto influyó en nuestra manera de comunicarnos con el grupo desde la acción, la palabra y el sonido.

Nos parece pertinente recurrir al concepto de *cuerpo sonoro*, como una herramienta para vincular, en una primera instancia, la capacidad de decisión por parte de las educandas para *tocar, bailar y/o cantar* y, en segundo lugar, la relación entre el tiempo, espacio y sonido en función de potenciar la *expresión corporal*<sup>83</sup> en la práctica musical.

Aprehender a reconocer y fortalecer las cualidades y capacidades de nuestro *cuerpo sonoro*, nos permite establecer una relación directa entre saber lo que es necesario hacer para *tocar, bailar y/o cantar*, en un contexto determinado, que se sostiene con una gran gama de aleatoriedad y que influye de forma directa en lo deseamos comunicar. Es así como podemos encontrar en la *Expresión Corporal (EC)* una herramienta de investigación y creación para la el aprendizaje, creación e interpretación de las músicas populares desde el *trinomio: tocar, bailar y cantar*. En palabras de Déborah Kalmar:

«La *EC* fue creada para disfrutar bailando y decir qué se siente, qué se piensa, qué se desea, quién se es... Baila el cuerpo con el cuerpo, el propio sentir, se bailan las ideas. Exuberante o sutil, se potencia el mínimo gesto hasta su despliegue más complejo, de tal modo que aún lo oculto se plasma y reconoce pleno de Sentido y vitalidad. La danza trasciende al movimiento; *EC* es más que un lenguaje del movimiento:

---

<sup>83</sup> Kalmar, 2005: 17-21.

es el decir de la persona íntegra que ama, que piensa, que "pone" el cuerpo y hace historia, su historia, danzando su propia danza. Es vivencia, comunicación y representación, tanto en la intimidad como en el contexto de la comunidad, sobre el escenario o en privado.»<sup>84</sup>

Finalmente, y luego del estiramiento del *Cuarto momento: estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones sobre lo visto en clase*, proponemos hacer preguntas orientadoras y consignar en una *bitácora* algunas de las respuestas y comentarios por parte de las educandas. Esto permitirá darle un seguimiento consciente a la manera de presentar, abordar y desarrollar los contenidos. Asimismo, esta *bitácora* permitirá indagar en nuestro modo de comunicar, enunciar propósitos, objetivos y desarrollar actividades, para luego hacer un balance de todas las variables que pueden intervenir en nuestra labor como educadoras.

También, es fundamental hacer una evaluación de lo visto en la clase y dejar algunas preguntas abiertas para ser desarrolladas y profundizadas clase a clase. Según Feldman, la evaluación que aplicaría a nuestra manera de abordar el aprendizaje se puede definir como una *evolución formativa*, porque:

«De los tipos funcionales de evaluación, la evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Dicho de manera muy simple, puede afirmarse que las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de los alumnos. Una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la evaluación formativa. Pero, al mismo tiempo que interviene en las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evaluación formativa cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje<sup>85</sup>»

---

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> Feldman, *op. cit.*: 61.

A continuación, presentamos la secuencia didáctica de 3 clases. Aclaramos que estas no son las primeras tres clases de las 17 clases brindadas, estas son clases posteriores. A su vez, en la descripción detallada a continuación, no especificaremos el primero y segundo momento, ya que estos pueden repetirse clase a clase, del modo en el que están descritos en apartados anteriores: *Primer momento: preparación corporal. El cuerpo en la ejecución musical página 38 y Segundo momento: preparación para la ejecución instrumental página 40.* Por esto motivo a continuación nos referimos directamente al tercer y cuarto momento que abordan lo específico.

**NOTA:** Las actividades propuestas en el **Primer Momento** y en el **Segundo Momento** se realizan en todas las clases, a modo de rutina, antes de abordar las actividades del **Tercer Momento** y **Cuarto Momento**.

## **CLASE 1**

### **CONTENIDO<sup>86</sup>**

Bases rítmicas de los instrumentos de percusión del currulao.

### **MATERIALES**

- 1) Proyector, para mostrar las imágenes del manual.
- 2) En caso de no contar con un proyector, las imágenes se pueden imprimir.
- 3) Pizarrón
- 4) instrumentos de percusión como bombos legüeros, cununos, congas o bongo, guasá, güiros, caxixi o idiófonos, marimba, piano o guitarra y/o percusión corporal<sup>87</sup>.

### **TERCER MOMENTO**

---

<sup>86</sup> Feldman, 2010: 49-50.

<sup>87</sup> No es necesario contar con los instrumentos del formato tradicional de Marimba de Chonta; es decir, que se pueden reemplazar por otros instrumentos que puedan cumplir la función sonora específica. Por ejemplo: el cununo se puede reemplazar por una conga, los bombos se pueden reemplazar por bombos legüero, chanchas de batería y/o toms de piso, los guasás por caxixi. La Marimba de chonta se puede reemplazar por una guitarra, piano o cuatro para hacer un acompañamiento armónico en el momento de cantar.

Actividades y estrategias específicas relacionadas al contenido de la clase.

**Actividad 1: ejecución y comprensión musical desde el cuerpo.**

1. La profesora presenta por medio de la voz, las palmas y los pies, los patrones rítmicos de los instrumentos de percusión con los cuales se toca ritmo del *currulao*<sup>88</sup>. En el siguiente gráfico se transcriben algunos patrones rítmicos básicos para cada instrumento de percusión, acompañados por una onomatopeya que se asemeja a la sonoridad de cada instrumento en el ritmo del *currulao*.

The image shows a musical score for five percussion instruments in 6/8 time. Each instrument has a staff with a key signature of one sharp (F#) and a 6/8 time signature. The instruments and their corresponding lyrics and onomatopoeic symbols are:

- Guasá:** lle guen lle guen lle guen lle gue
- Cununo apagador:** sí por que por que por que por
- Cununo repicador:** trá i ga lo pa trá i ga lo pa
- Bombo arrullador:** bu co bam bu co bam bu co bam bu co bam
- Bombo golpeador:** con lahor que ta con la hor que ta

The onomatopoeic symbols (x, o, and circles) are placed above or below the notes to represent the sound of each instrument.

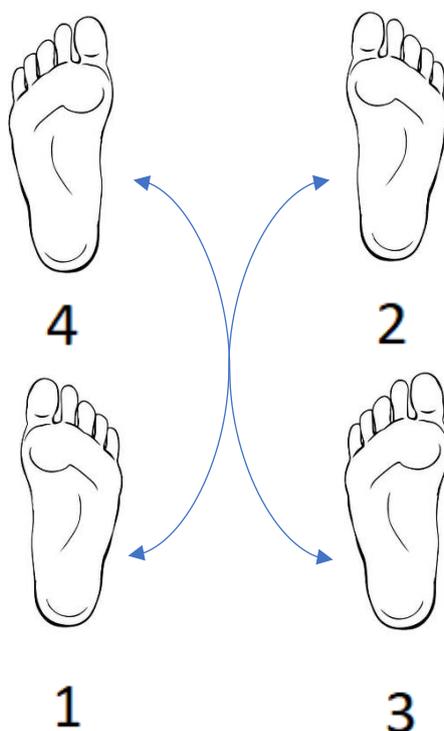
2. La profesora presentará cada uno de ellos, hará una demostración y propondrá ejecutarlos de forma grupal, vinculando tres planos sonoros<sup>89</sup>: a) la voz, que hace las onomatopeyas de todos los instrumentos, b) las manos o palmas, que hacen la ejecución instrumental de alguno de los patrones rítmicos

<sup>88</sup> Duque, 2016: 43-64.

<sup>89</sup> La vinculación de estos tres planos se basa en el taller *Ritmática*, desarrollado a partir del año 2012 por Mariano Cantero y Juan Zabala en la ciudad de La Plata.

y c) los pies, que realizan la marcación del pulso. En este último plano, proponemos marcar el pulso distribuido en ambos pies, en dos compases de 6/8 (4 pulsos de negra con punto), alternando de la siguiente forma<sup>90</sup>:

1. pie derecho da un paso atrás a la izquierda, en diagonal
2. pie derecho vuelve a posición inicial
3. pie izquierdo da un paso atrás a la derecha, en diagonal
4. pie izquierdo vuelve a posición inicial



3. Una vez que se comprenda el ejercicio de disociación corporal, podemos tocar de forma grupal los instrumentos de la siguiente manera: *Ejemplo:* a) en la voz llevamos la onomatopeya del cununo apagador, b) las palmas tocan el patrón rítmico del guasá y finalmente, c) hacemos la marcación del pulso con los pies.

---

<sup>90</sup> Duque, *op. cit.*: 9.

La profesora acompañará a cada estudiante en las dificultades que puedan presentarse para su resolución proponiendo alternativas que le permitan realizarlo.

4. La profesora y las educandas ensamblarán de forma grupal este ejercicio de la siguiente manera: a) el grupo será dividido en tres subgrupos; b) cada grupo seleccionará un instrumento para ser cantado; c) se ensamblarán todas las bases rítmicas para escuchar cómo funcionan musicalmente este formato instrumento, con sonidos corporales.

***Actividad 2: ensamble, composición e improvisación grupal sobre el compás de 6/8.***

1. Ejecutamos los ejercicios propuestos en el video: *Aproximaciones para la elaboración del cuadernillo: Tocar, Bailar y Cantar: materiales y recursos pedagógicos para un acercamiento al ritmo del currulao*. En el siguiente enlace puede acceder al material completo:

<<https://youtube.com/watch?v=84EuHbQgIRg>> (Arévalo y Córdoba, 2020).

2. Ejecutaremos los patrones rítmicos del currulao con los instrumentos de percusión que tengamos a disposición: por ejemplo: un cununo, un guasá, un bombo, una marimba y las voces. Primero podemos dividir el grupo de educandas según los instrumentos, por ejemplo: grupo de guasás, cununos apagadores y repicadores, y grupo de bombos arrullador y golpeadores trasladando lo aprendido en la actividad anterior. Es muy importante que la profesora maneje de manera fluida la ejecución de los instrumentos para poder transmitir de manera adecuada los timbres y ritmos de cada uno<sup>91</sup>.

3. Luego sugerir que cada persona marque el pulso en los pies, recordado la forma en la que aprendimos estas bases rítmicas desde el cuerpo. Proponemos ejercicios de demostración para que puedan ir resolviéndolo

---

<sup>91</sup> Sugerimos recurrir a la cartilla: *¡Qué te pasa vó! Canto de piel, semilla y chonta: músicas del Pacífico Sur*. La cartilla cuenta con videos y gráficos que permiten reconocer todos y cada uno de los patrones rítmicos. Tascón: 2009: 10-14.

### **Actividad 3: reconocimiento de algunas señas del «Manual de Ritmos y Percusión con Señas»**

1. La profesora presentará y explicará de forma gráfica y corporal algunas señas para la improvisación: *entrada, aporte libre, dejar de tocar o salida, seleccionar, dividir en secciones, todo el grupo, dinámica, forte, piano, nota corta, nota sostenida, figura, fondo o base, apoyar una idea, unísono, tocar en los huecos o heterofonía, loop, clave, a tierra, al aire, desarrollar, volver a idea inicial, mutear o silenciar, acelerar o desacelerar, esperar, continuar, memoria, compás, subdivisión, marca de compás* (ver libro)<sup>92</sup>. Es importante aprenderlas de forma pausada, y siempre, acompañando la explicación del lenguaje corporal y gráfico, apoyándonos en las imágenes del *manual*. Es importante que todas las personas del grupo puedan ir haciendo y comprendiendo las *señas* y que puedan tocar, bailar y cantar sobre el compás de 6/8. Sabemos que implica una complejidad que no se resolverá en una clase, sino que requerirá un acompañamiento general y particular para que pueda ir resolviéndose a lo largo del taller. Para esto, se irán realizando ejercicios de demostración y ejercitación para que pueda ser comprendido el sentido general de la propuesta

2. Realizamos una improvisación grupal a partir de cinco señas<sup>93</sup> que estarán escritas en el pizarrón o se proyectarán, en caso de contar con la tecnología apropiada, para incorporarlas poco a poco. En este sentido podemos hacer una improvisación con las cinco señas seleccionadas e ir agregando de a 2 o 3 señas, para que el aprendizaje sea consciente y paulatino.

3. Proponemos hacer esta improvisación de la siguiente manera: a) la profesora hará la primera dirección de la improvisación, e irá marcando en el pizarrón o pantalla las señas que se utilizarán. Cada estudiante tocará los instrumentos asignados en la actividad anterior. Una posible manera de hacer una primera dirección puede ser: la directora puede dar estas primeras cinco señas: a) *velocidad*; b) *compás de 6/8*; c) *división del grupo en secciones*; d) pedir una

---

<sup>92</sup> Vázquez, 2013: 46–51.

<sup>93</sup> Como resulta complejo recordar todas las señas de memoria, se propone ir reconociéndolas, incorporándolas y aprendiendo poco a poco a través de distintas propuestas.

base rítmica que remitan al ritmo del currulao<sup>94</sup>; e) puede pedir notas *staccato*, para hacer cortes rítmicos, por ejemplo, pidiendo que toquen en las negras con punto, en las negras o en las blancas con punto. En este punto, la profesora acompañará a cada estudiante en las dificultades que puedan presentarse para su resolución y se reiterarán la propuesta a fin de reflexionar sobre lo que se está realizando.

4. Invitamos a alguna de las educandas del grupo para que pase a dirigir una improvisación. Algunas pautas para hacer esta dirección son: a) pedirle al grupo que toque el ritmo del currulao; b) tocar y dejar de tocar durante la improvisación; c) seguir las dinámicas del volumen; d) realizar un corte al unisonó, apoyando la idea musical de alguna de las compañeras.

#### **CUARTO MOMENTO**

Estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones sobre lo visto en clase.

1. Proponemos dejar los instrumentos en su lugar, y hacer tres respiraciones largas, llevando los brazos desde los laterales hacia arriba. Luego podemos retomar algunas de las posturas de *yoga* realizadas en el *primer momento* y/o agregar algunos ejercicios de estiramiento suaves para los pies, las manos, el cuello y la cabeza. Como sugerencia, pueden tomarse algunos ejercicios de estiramiento de la fisioterapeuta y música Sandra Romo, quien en el video titulado *Ejercicios de calentamiento y estiramiento para músicos*, explica cómo preparar el cuerpo antes y después de tocar<sup>95</sup>.

3. Finalmente realizaremos una reflexión respecto a lo que implicó aprender un ritmo desde el cuerpo. Haremos algunas preguntas orientadoras para generar un debate grupal; por ejemplo: ¿Por qué le parece interesante aprender de forma corporal el ritmo del currulao? ¿Cómo pueden describir el proceso de aprendizaje de las bases rítmicas desde el cuerpo y su traslado a los instrumentos de percusión? ¿Le resultaron interesantes las señas del manual para la creación e

---

<sup>94</sup> Es importante recalcarle al grupo que trabajaremos con los contenidos visto en el primer parte de la clase.

<sup>95</sup> Romo, 2013.

improvisación grupal? ¿por qué? ¿Cuáles fueron las principales dificultades que reconocieron? ¿De qué manera se puede relacionar el *Feminismo Decolonial*, con esta propuesta pedagógica?<sup>96</sup> ¿Por qué resultaría significativo abordar músicas populares de tradición oral hecha por feminidades?

4. Se les solicitará a las educandas que, para la próxima clase, escuchen cuatro canciones, como ejemplo del ritmo del currulao, las cuales serán enviadas por correo electrónico y/o pueden ser colocadas en un pendrive, para que analicen describan con sus propias palabras, y no específicamente con partitura, lo siguiente: a) ¿qué instrumentos se escuchan en dicho currulao?; b) ¿cómo suenan y como es la relación entre los instrumentos?; c) ¿cómo funcionan las voces?; d) ¿qué dice la letra?; e) ¿quién lo compuso la canción y en qué año?<sup>97</sup>

## **CLASE 2**

### **CONTENIDO**

Bases rítmicas del currulao por medio de la percusión y la disociación corporal, sobre el estribillo de la canción *Los Camarones* de Inés Gran Herrera.

### **MATERIALES**

1) instrumentos de percusión como: bombos legüeros, cununos, congas o bongo, guasá, güiros, caxixi o idiófonos, marimba, piano o guitarra y/o percusión corporal.

2) equipo reproductor de audio y video.

### **TERCER MOMENTO**

Actividades y estrategias específicas relacionadas al contenido de la clase.

### ***Actividad 1: aprendizaje musical desde el cuerpo sonoro***

---

<sup>96</sup> Comprendemos que esta pregunta es muy amplia, sin embargo, es importante tener en cuenta que las compañeras que son parte del proceso de investigación, cuentan con los saberes previos, la apertura y las herramientas para abordar este tipo de debates, por ende el desarrollo de este tipo de preguntas, resultaron ser puntos de reflexión y análisis grupales, generando puntos de partida para el análisis y el desarrollo de nuestra actividad musical, desde lugares más conscientes y críticos, respecto a la práctica musical.

<sup>97</sup> Aclaramos que las compañeras que pertenecen al grupo tienen conocimientos musicales previos, es decir que pueden desarrollar esta actividad de manera fluida. En caso que se cuente con un grupo que no tiene los conocimientos necesarios para desarrollar esta actividad, es necesario buscar las estrategias previas necesarias para poder abordar estos contenidos.

1. Es muy importante que la profesora realice una actividad introductoria y describa quién es Inés Granja Herrera, su producción, su historia, su trayectoria musical, dónde reside actualmente, cómo trabaja actualmente, sus formas de producción musical, qué y cómo son los instrumentos se usan en su canción. A su vez, se puede debatir el por qué es importante saber sobre la compositora y su canción. También se puede recurrir a ver el video original de la canción para que las educandas conozcan el contexto de producción musical del cual emergen estas músicas populares y luego, conversar sobre las inquietudes y apreciaciones musicales que surjan alrededor de la escucha y la observación del video. En el siguiente enlace puede escuchar la versión original de la canción: Los Camarones. Puede escuchar esta versión en el siguiente enlace: <<https://www.youtube.com/watch?v=QCY703ZzoVQ>>

2. Es importante aprender de forma grupal la melodía del estribillo de *Los Camarones*. La letra será copiada en el pizarrón y se aprenderá a partir de la repetición de la melodía, acompañada por algún instrumento armónico, ejecutado por la profesora. Luego se desarrollará el siguiente ejercicio de disociación corporal: a) ejecutar con la mano derecha (D) e izquierda (I) sobre los muslos el sonido agudo (cabeza de nota sobre la línea del pentagrama) y el sonido grave (cabeza de nota debajo la línea del pentagrama) en el pecho, de la siguiente manera. Luego agregar la voz cantada analizando los lugares rítmicos en donde hay una coincidencia rítmica entre la voz y el ritmo de las palmas:

The image shows a musical score for the song 'Los Camarones'. It consists of two systems of music. Each system has two staves: a vocal staff (labeled 'Voz') and a percussive staff (labeled 'Percusión Corporal'). The vocal staff is in treble clef with a 6/8 time signature. The percussive staff is in a similar clef and time signature, with notes placed on and below the staff lines to represent rhythmic patterns. The lyrics are written below the vocal staff.

**System 1:**

Voz: A hora a a ho ra y.a ho\_\_\_\_ la

Percusión Corporal: D I D I D I D I D I D I

**System 2:**

Voz: A ho ra y.a ho\_\_\_\_ ra vie nen brin can\_\_\_\_ do los ca ma ro\_\_\_\_ nes.

Percusión Corporal: D I D I D I D I D I D I

Finalmente, la profesora acompañará las dificultades que se presenten y buscará ayudar en el desarrollo de dicha actividad por medio de distintas alternativas corporales y de ejecución. Siempre trabajando a partir de los saberes con los que cuenta cada estudiante.

3. Se realizará el mismo ejercicio anterior, reemplazando la percusión corporal por un instrumento de percusión visto en la clase anterior: guasá, cununo y/o bombo, en el cual se pueda identificar un sonido agudo y uno grave. En caso de no contar con todos los instrumentos, estos pueden ser reemplazados por otros, los cununos por congas y los bombos por toms de batería o un tambor de dos parches que se ejecute con palillos.

4. Se cantará la melodía del estribillo de *Los Camarones* y ejecutamos la base rítmica del guasá, con el instrumento real o con alguno otro instrumento que pueda reemplazarlo, por ejemplo, un envase de plástico relleno de arroz, en caso de no contar con el instrumento.

The image shows a musical score for the song 'Los Camarones'. It consists of two systems of music. Each system has a vocal line (labeled 'Voz') and a percussive line (labeled 'Instrumento Percusión').

**System 1:**

- Voz:** A melodic line in treble clef with lyrics: "A hora a a ho ra y.a ho\_\_\_ la".
- Instrumento Percusión:** A rhythmic line with notes corresponding to the lyrics. Below the notes is the sequence: "D I D I D I D I D I D I D I D I D I D I D I".

**System 2:**

- Voz:** A melodic line in treble clef with lyrics: "A ho ra y.a ho\_\_\_ ra vie nen brin can\_\_\_ do los ca ma ro\_\_\_ nes.".
- Instrumento Percusión:** A rhythmic line with notes corresponding to the lyrics. Below the notes is the sequence: "D I D I D I D I D I D I D I D I D I D I D I".

Voz

A hora a a ho ra y.a ho la

Guasá

A ho ra y.a ho ra vie nen brin can do los ca ma ro nes.

5. Es importante tocar las rítmicas atendiendo a las digitaciones propuestas y a la altura del instrumento; por ejemplo, en el caso de guasá puede ser un único sonido, pero en el caso del bombo podemos recurrir a un sonido agudo (cabeza de nota sobre la línea del pentagrama) o, sonido grave (cabeza de nota debajo la línea del pentagrama). A continuación, compartimos las distintas partituras en donde transcribimos las bases rítmicas de acompañamiento de dos instrumentos del formato instrumental de *marimba de chonta*: cununo apagador y repicador, bombo arrullador y golpeador. Estas bases pueden ser tocadas sobre la melodía del estribillo:

Voz

A hora a a ho ra y.a ho la

Cununo apagador

D I D I D I D I D I D I D I

A ho ra y.a ho ra vie nen brin can do los ca ma ro nes.

D I D I D I D I D I D I D I

The image shows a musical score for the song "Los Camarones". It consists of four systems of music. Each system has a vocal line (Voz) and a drum line. The first two systems are for the "Bombo arrullador" (shush drum), and the last two are for the "Bombo golpeador" (strike drum). The lyrics are in Spanish and are written below the vocal lines. The drum parts are written in a rhythmic notation using 'D' for downbeats and 'I' for upbeats.

**System 1: Bombo arrullador**

Voz: A hora a a ho ra ya ho ra

Bombo arrullador: D I D D I D D I D D I D D I D D I D

**System 2: Bombo arrullador**

Voz: A ho ra ya ho ra vic nen brin can do los ca ma ro nes.

Bombo arrullador: D I D D I D D I D D I D D I D D I D

**System 3: Bombo golpeador**

Voz: A hora a a ho ra ya ho ra

Bombo golpeador: DI I I DI DI I D I DI DI I I DI

**System 4: Bombo golpeador**

Voz: A ho ra ya ho ra vic nen brin can do los ca ma ro nes.

Bombo golpeador: DI I D I DI DI I I DI DI I D I DI DI I I DI  
D I D I D D I D I D D I D D I D I D

A continuación, adjuntamos una partitura a modo de guía, la cual incluye la melodía del estribillo y la primera estrofa de la versión original de Los Camarones, para tener un punto de partida una versión de las melodías. Estas melodías pueden ser cantadas durante la improvisación. Sin embargo, en una primera instancia proponemos trabajar solamente con la melodía del estribillo<sup>98</sup>. Al finalizar la clase propondremos que la estudien para retomar en el próximo encuentro.

<sup>98</sup> Castaño, 2012.

G7 C G7 C  
 A ho ra A ho ra ya ho ra  
 5 G7 C G7 C  
 A ho ra ya ho ra vie nen brin can do los ca ma ro nes. Em bár  
 9 G7 C G7 C  
 que me n.al po tri llo el ma lla dor y la.a ta rra ya Pa  
 13 G7 C G7 C  
 co ger los ca ma ro nes que.es tán a ba jo del a gua.  
 17 G7 C G7 C  
 Uy ay los ca ma ro nes A ho  
 21 G7 C G7 C  
 ra los ca ma ro nes A ho ra los ca ma ro nes

Si se presentan dificultades de coordinación entre la ejecución del instrumento y el canto, se puede pedir que la estudiante realice solamente una acción, por ejemplo, solo tocar o solo cantar, a su vez, si se puede cantar, se puede recurrir a tararear la melodía sin la letra, y cuando esté clara, agregar la letra. Es importante brindar alguna herramienta para la futura comprensión y realización de esta disociación corporal. A continuación, describimos dos formas de abordar esta situación en particular:

a) Una alternativa para aproximarse al canto y la ejecución de un instrumento de percusión como el cununo, es tocar de forma continua las seis corcheas, alternado siempre las manos, y cantar la frase del estribillo, frase por frase, analizando en que lugares rítmicos coincide la voz con el ritmo del tambor. Es

muy importante, tener siempre una base rítmica continua que nos permita construir sobre ella y analizar la relación entre la voz y la ejecución instrumental.

b) Otra posibilidad es caminar el pulso de negra con punto y solamente palmear al unísono con la voz, la melodía de la canción para identificar dónde inicia la melodía, como tocamos y comprendemos el ritmo de la misma y cuantas partes tiene la melodía, entre otros aspectos que sean relevantes para poder articular la ejecución del instrumento de percusión y la voz al mismo tiempo.

### ***Actividad 2: ejecución, improvisación y ensamble grupal***

Se propone a distintas educandas dirigir una improvisación grupal, en la cual el objetivo sea poder tocar todas las bases rítmicas, una por una a modo de superposición de capas, poniendo y sacando los instrumentos. Para esta actividad recurriremos a las cinco señas aprendidas en las clases anteriores: a) velocidad; b) compás de 6/8; c) división del grupo en secciones; d) pedir una base rítmica que remitan al ritmo del currulao y e) staccato.

### ***Actividad 3: diálogo y análisis sobre la ejecución musical.***

1. Se realizará una breve reflexión y descripción de la actividad realizada, poniendo nuestra atención en cómo podemos construir una composición en tiempo real a partir de algunas líneas rítmicas, de la ausencia y presencia de los instrumentos y la articulación con la voz. E identificar las dificultades que se presentan a modo de diálogo reflexivo. Algunas preguntas orientadoras pueden ser: ¿De qué forma cada persona y/o grupalmente se pudo resolver la propuesta musical? ¿Cómo se vincularon los contenidos previos a la ejecución con instrumentos, con la ejecución y ensamble del currulao *Los Camarones*?

## CUARTO MOMENTO

Estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones sobre lo visto en clase.

1. Para finalizar, dejamos los instrumentos en su lugar, y realizamos tres a cinco respiraciones largas, llevando los brazos desde los laterales hacia arriba. Luego podemos retomar algunas de las posturas de *yoga* realizadas en el *primer momento* y/o agregar algunos ejercicios de estiramiento suaves para los pies, las manos, el cuello y la cabeza. Como sugerencia, se pueden retomar algunos ejercicios de estiramiento de la fisioterapeuta y música Sandra Romo, realizados la clase anterior. El video esta titulada como: *Ejercicios de calentamiento y estiramiento para músicos*, explica cómo preparar el cuerpo antes y después de tocar<sup>99</sup>.

2. La profesora les pedirá a las educandas que alguna comparta sus apreciaciones respecto a los cuatro currulaos propuestos para escuchar y realicen un dialogo alrededor de las siguientes preguntas: a) ¿qué instrumentos se escuchan en dicho currulao?; b) ¿cómo suenan y como es la relación entre los instrumentos?; c) ¿cómo funcionan las voces?; d) ¿qué dice la letra?; e) ¿quién compuso la canción y en qué año?

3. Finalmente, se realizará una reflexión y relación entre los currulaos escuchados y las actividades realizadas en esta clase. Algunos puntos importantes que se pueden abordar son: qué tan complejo o simple les resulto el aprendizaje de la melodía y la ejecución simultaneo con las bases rítmica de la percusión. ¿Qué relación encuentran entre los currulaos escuchados y *Los Camarones*? ¿Le resultaron relevante indagar sobre otros currulaos? ¿porqué? ¿Qué características tímbricas, melódicas, instrumentales, vocales, de contexto, de letra, encontraron en esos currulaos? ¿Por qué creen que es importante conocer a las y/o los compositores de currulaos? ¿Por qué fue importante conocer a Inés Granja Herrera por medio del video de la su canción? ¿Qué

---

<sup>99</sup> Romo, *ídem*.

sensaciones les dejo ver el contexto de producción de la canción? Esto, ¿influyo de alguna manera en su interpretación de esta canción? ¿porqué?

3. Como actividad para la próxima clase, se pedirá que realicen la lectura y análisis de señas que se presentan en las páginas 46 a la 80 del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, desarrollado por el músico Santiago Vázquez las cuales son herramientas de composición e improvisación colectiva. Algunas de las señas que se abordan en estas páginas son: *entrada, aporte libre, dinámicas, figura o solo, tocar en los huecos o heterofonía, mutear, acelerar, compás, memoria y marca de compás*. Es importante que puedan leer estas señas para que las podamos abordar la próxima clase de forma grupal.

4. Se les pedirá que escuchen atentamente la canción *Los Camarones* de la compositora Inés Granja Herrera y que la aprendan y practiquen para ser retomada la próxima clase.

## **CLASE 3**

### **CONTENIDO**

La heterofonía como una herramienta compositiva sobre el compás de 3/4, a través de la percusión corporal.

### **MATERIALES**

- 1) instrumentos de percusión como: bombos legüeros, cununos, congas o bongo, guasá, güiros, caxixi o idiófonos, marimba, piano o guitarra y/o percusión corporal
- 2) equipo reproductor de audio y video

### **TERCER MOMENTO**

Actividades y estrategias específicas relacionadas al contenido de la clase.

***Actividad 1: reconocimiento del espacio físico como un elemento para la ejecución musical y heterofonía<sup>100</sup>.***

---

<sup>100</sup> Vázquez, *op.cit.*: 62-63.

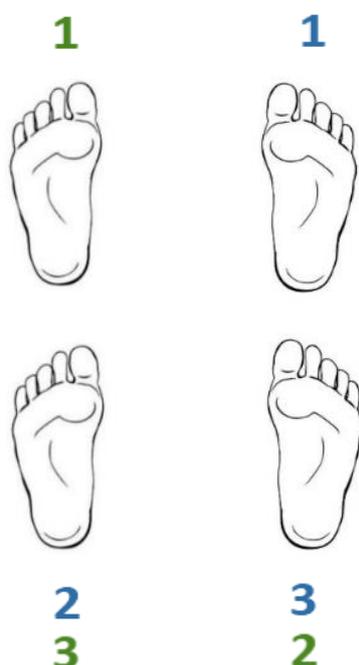
1. Se caminará de manera triangular, marcando con los pies dos compases de 3/4, alternando los pies de la siguiente forma:

**primer compás**

1. pie derecho va al frente
2. pie izquierdo se levanta
3. pie derecho vuelve

**segundo compás**

1. pie izquierdo va al frente
2. pie derecho se levanta
3. pie izquierdo vuelve

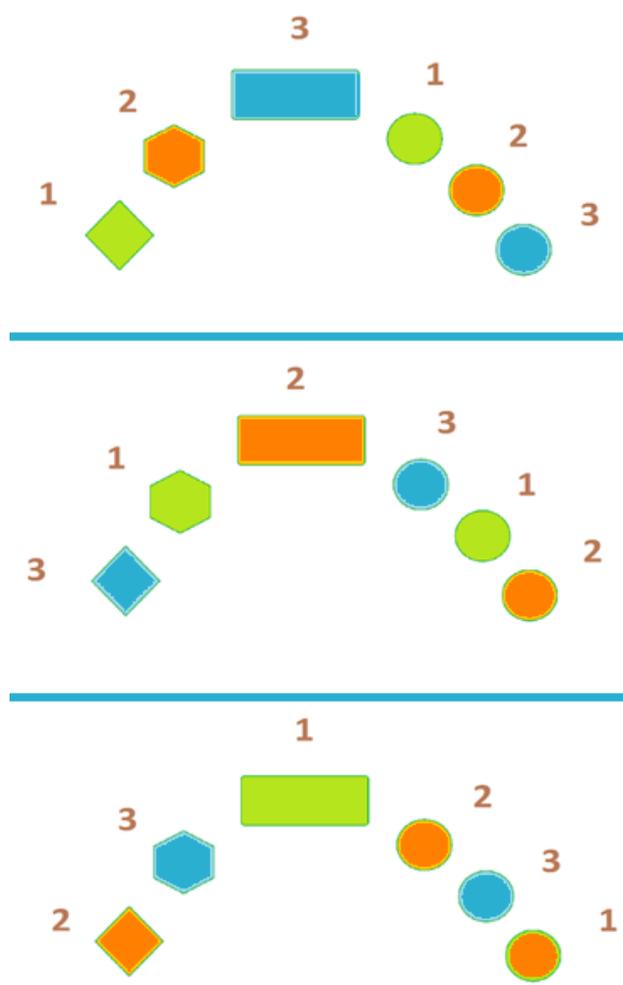


2. Para trabajar la heterofonía sobre esta marcación en 3/4, organizaremos el ensamble organizado en el espacio en forma de *media luna*. La profesora se ubicará de frente al ensamble, para desarrollar el rol de *dirección*. Una disposición escénica para ubicar los instrumentos puede ser: instrumentos graves a la izquierda, agudos en el centro y medios a la derecha. Destacamos que en esta actividad trabajaremos ciclos de dos compases de 3/4 hasta completar cuatro compases continuos. Entonces:

3. Se enumerará a cada estudiante y/o grupo de instrumentos del 1 al 3. El número que le corresponda a cada persona y/o grupo hará referencia al pulso sobre el cual le corresponderá tocar, con el sonido más característico de su

instrumento. Por ejemplo, si nos corresponde el número 1, tocamos en el pulso 1 durante cuatro compases de 3/4 y si mi instrumento es el bombo legüero, tocaré el sonido grave. Si nos corresponde el número 2, tocamos un sonido agudo durante cuatro compases de 3/4 y si me corresponde el número 3 tocaré un sonido medio durante cuatro compases de 3/4.

4. Al finalizar estos cuatro compases, el grupo cambia rota y pasa a tocar en el pulso 2, en el caso de tocar en el pulso 2, y realiza la misma actividad durante otros cuatro compases. Luego rotamos al pulso 3 y así sucesivamente hasta volver al pulso 1. En síntesis, serán 3 vueltas de cuatro compases en las que todas pasaremos por los 3 pulsos del 3/4 rotando como indica el gráfico:



Con el ejercicio anterior, podremos acercarnos al concepto de la heterofonía por medio de la ejecución y percepción musical, siendo orientada siempre por la profesora.

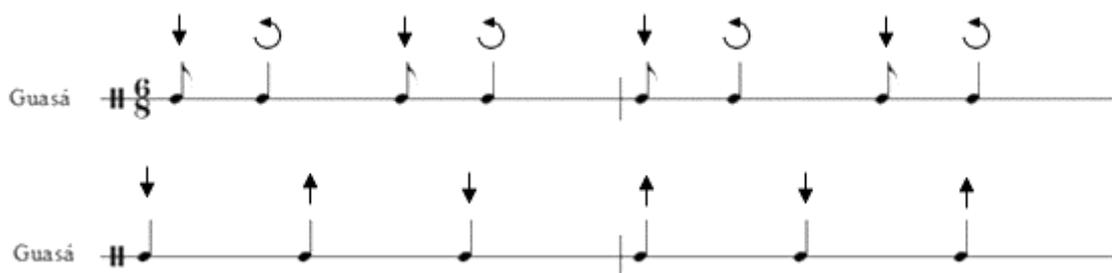
5. A medida que el ejercicio anterior se pueda tocar con continuidad, se realizará una improvisación a partir de la propuesta escénica y de movimiento realizada en la actividad anterior. El rol de dirección, en un primer momento será ocupado por la profesora y luego se convocará alguna de las educandas para que dirija una improvisación con las cinco señas pudiendo incorporar otras de las páginas 46 a 80 del libro del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, desarrollado por el músico Santiago Vázquez. Si se van abordar otras señas es importante practicarlas y explicarlas de forma grupal. Se pueden dibujar y/o proyectar para que todas sepamos cómo funciona cada señal.

***Actividad 2: improvisación colectiva sobre el movimiento corporal en el compás de 3/4.***

1. Posteriormente, y en la misma disposición de *media luna*, continuaremos marcando el compás 3/4 y sobre este movimiento, se les pedirá tocar con las palmas dos bases rítmicas del guasá y las de los demás instrumentos.

2. Aprendemos y ejecutamos dos patrones rítmicos del guasá tocándolos con las palmas y leyendo del pizarrón la simbología y onomatopeyas sugeridas en la *clase uno*. La profesora será quien guíe la actividad por medio de la demostración para que luego las educandas, realicen el ejercicio.

Voz	Canta la onomatopeya del guasá
Palmas	Toca la frase rítmica propuesta
Pies	Marcán el pulso de 3/4 en la disposición escénica propuesta



3. Una vez interiorizadas las onomatopeyas y habiendo comprendido la relación entre la voz, el instrumento y la marcación del pulso en los pies. Se pueden abordar las frases rítmicas de los demás instrumentos de percusión, a saber: cununos y bombos.

### **Actividad 3: improvisación colectiva en tiempo real.**

1. Se realizará una improvisación grupal sobre la canción *Los camarones* con las señas aprendidas en la *clase uno*, guiada por la profesora. En esta actividad podemos modificar la forma de *Los Camarones* de la siguiente manera: a) seleccionar una frase específica del estribillo y hacer un loop como está indicado en la página 64 del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*; b) sacando o incorporando la melodía sobre la base rítmica del grupo; c) combinando y alternado algunos patrones rítmicos del currulao con la presencia y/o ausencia de la voz.

## **CUARTO MOMENTO**

Estiramiento final, reflexiones grupales, evaluación y conclusiones sobre lo visto en clase

1. Se harán cinco respiraciones largas levantando los brazos. Luego podemos hacer algunos ejercicios de estiramiento de cuello, hombros, manos y pies.

2. Finalmente realizaremos una puesta en común de lo que aprendimos durante la clase tres. Algunas preguntas orientadoras para la reflexión grupal, pueden ser:

¿Qué implica el aprendizaje de patrones rítmicos desde la *Disociación corporal*? ¿por qué?<sup>101</sup> ¿Cómo afecta la ejecución individual al grupo? ¿Comprendieron en que consiste la *heterofonía*? ¿pueden explicarlo con sus propias palabras? ¿Cuál creen que es el motivo de trabajar la heterofonía, bailando sobre un compás de 3/4? ¿Por qué es importante reflexionar sobre la disposición escénica para los grupos de percusión? ¿Por qué es importante aprender canciones de Abya Yala? ¿Cuáles son para ustedes motivos por los cuales realizamos una improvisación sobre una canción ya conocida? ¿El lenguaje del *Manual de Ritmo y Percusión con Señas*, les resultó interesante? ¿por qué? ¿qué herramientas musicales le permitió trabajar con este *Manual*? ¿Qué análisis podemos hacer respecto al rol de las feminidades en los formatos instrumentales en los cuales se tocan currulaos? ¿Cómo es la participación y los roles ocupados por las feminidades en los currulaos que escucharon? ¿Se cuestionaron en algún momento si era mejor cantar que tocar, o bailar que tocar? ¿Por qué las letras de las canciones pueden ser una herramienta de comunicación y reivindicación social? ¿Cómo es la participación de las feminidades en las producciones musicales de transmisión oral? ¿Por qué creen que podemos basarnos en elementos de las músicas populares, de Abya Yala, para desarrollar ideas musicales y escénicas con contenidos feministas y decoloniales? ¿Pueden ser estas herramientas de aprendizaje musical, un medio para la elaboración de pensamiento críticos y situados, que potencien y fomenten una mayor participación por parte de las distintas feminidades en las músicas populares? ¿Qué conclusiones podemos tener respecto a los estereotipos que hay en las músicas populares, en cuanto a los roles que ocupamos las feminidades?

3. Finalmente, la profesora, puede anotar y/o grabar estas conclusiones para continuar elaborando su *bitácora*, y de este modo, comprender cómo es el proceso del grupo, revisar que transformaciones se dan, comprendiendo el

---

<sup>101</sup> Esta pregunta se hace, porque el grupo cuenta con sus saberes musicales previos, en relación a las músicas populares y sus modos de aprendizajes tradicionales. Por ende, pueden reflexionar y realizar una revisión contrastante con los modos de aprendizaje tradicionales y este tipo de propuestas pedagógicas.

contexto, las personas que integran el grupo, los saberes previos, el desarrollo de las clases, las inquietudes, los logros y los aciertos, y por supuesto, los intereses de las educandas. Esto permitirá reflexionar sobre la acción, además de la reflexión en la acción que se da clase a clase, y proponer nuevos contenidos, transformar las herramientas con las cuales se trabaja, construir nuevos saberes o reafirmar perspectivas educativas y sociales, en el marco de las músicas populares de Abya Yala.

## CONCLUSIONES

«¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad.»  
Eduardo Galeano, 1989

*Sentipensar* es parte de la elaboración de un sonido colectivo. El trabajo realizado con *Tamboreras Mestizas* y el *Ensamble Feminista de Percusión - Tocá el Tambó* nos permitió sentipensar y replantearnos cómo, por qué, para qué, cuándo y en dónde hacemos, aprendemos y enseñamos músicas populares<sup>102</sup>, al tiempo que desarrollamos materiales y recursos para el aprendizaje desde el feminismo decolonial, como vehículo para resistirnos a los roles estereotipados en las músicas populares y a su vez, proponer otras maneras de acción musical<sup>103</sup>.

En este marco, abrimos un espacio de análisis, construcción y relevancia pedagógica y quizá epistemológica, al rol de las feminidades en los ámbitos de las músicas populares<sup>104</sup>. Construir y deconstruir espacios -habitualmente ocupados por masculinidades- nos resignificó como creadoras activas en el ámbito público y privado<sup>105</sup>, dando pie a la visibilización de nuestras producciones<sup>106</sup>. El trabajo colectivo nos ayudó a profundizar en las

---

<sup>102</sup> Jinesta, *idem*.

<sup>103</sup> Quintana, *idem*.

<sup>104</sup> Quintana, *op. cit*: 21-24.

<sup>105</sup> Najmanovich, 2001: 5-6.

<sup>106</sup> Cingolani *et al.*, 2018: 3.

metodologías de aprendizaje desde el activismo en función de nuestras necesidades y particularidades.

Mediante la creación de dos ensambles de percusión con feminidades, generamos relaciones equilibradas entre nuestro trabajo como creadoras, gestoras y productoras musicales con distintos espacios universitarios y culturales tanto de Argentina como de Costa Rica, en función de nuestra propuesta activista. En el caso del Ensamble *Feminista de Percusión – Tocá el Tambó*, se logró promover un acercamiento al conocimiento y la producción de músicas populares de Abya Yala, a partir de una perspectiva feminista decolonial, en base al *trinomio: tocar, bailar y cantar*, enriqueciendo varios espacios artísticos de la escena local de Costa Rica.

Llegamos a varias conjeturas finales luego de la creación y el desarrollo de dos *ensambles de percusión femeninos* y las clases del taller en ambos países. Respecto a la importancia de aprender a tocar percusión para animarnos a habitar lugares tradicionalmente ocupados por masculinidades, logramos transitar acciones concretas de creación musical, que nos permitieron enlazar saberes abstractos con creaciones concretas, de la mano de compañeras activistas, comprometidas con la deconstrucción de estereotipos de género en las músicas populares. A su vez, fue clave indagar la relación entre *tocar, bailar y cantar*, porque nos acercó a la historia de las luchas sociales y populares de nuestros pueblos. Esto nos amplió nuestra perspectiva del cómo poder abordar el aprendizaje de algunas músicas populares lejanas, desde una consciencia social que busque fortalecer y valorar las identidades sonoras periféricas<sup>107</sup>.

En cuanto al análisis del porque es importante crear materiales y recursos para el aprendizaje y enseñanza de la música popular<sup>108</sup> desde el *feminismo decolonial*, una de las conclusiones a las cuales podemos llegar es que, aprender músicas populares que han sido ejecutadas en su mayoría por masculinidades, y bailadas y cantadas por feminidades, es clave profundizar en la creación de

---

<sup>107</sup> Quintana, *op. cit.*: 68-69.

<sup>108</sup> Romé, 2013.

herramientas y recursos que nos permitan trazar nuevos caminos para una creación colectiva, más inclusiva y que amplíe la acción musical en pos de una equidad de participación entre masculinidades y feminidades, buscando no intensificar la brecha de la desigualdad en la participación y creación musical, por parte de las feminidades en las producciones artísticas y activistas.

A su vez, comprendemos que el estudio de la música debería ser un derecho al cual todas podamos acceder. Para ello es transcendental que, por parte de investigadoras y creadoras, gestemos materiales pedagógicos que nos lleven a reflexionar sobre qué músicas populares se enseñan y porqué, qué origen tiene, cómo son sus contextos de producción y de dónde emergen los mensajes de sus letras, entre otras características abordadas en todo el proceso de investigación de este trabajo. Entonces, en los *contextos pedagógicos* en donde *la percusión popular* es fundamental, se hace necesario poder desarrollar herramientas y recursos musicales y educativos para aprender desde la práctica situada y reflexiva que permita a la música ser un camino para la construcción social.

También, a partir del aprendizaje de la percusión, se puede resignificar el sentido y significado del trinomio: *tocar, bailar y cantar*. Este *trinomio*, puede ser un elemento que potencie y ponga en crisis elementos simbólicos característicos de procesos de resistencias y transformaciones histórica, es decir que conocerlos y reflexionar sobre ellos, nos permite crear y consolidar una historia sonora crítica, situada e inclusiva.

Aprender a *musicar* desde la memoria, la lectura y escritura, el cuerpo, el baile, la voz y la conciencia del espacio-tiempo desde el cual tocamos, bailamos y cantamos, son ejes claves para generar un diálogo consciente en la improvisación, permitiéndonos ser compañeras en la creación colectiva, para transmutar juntas desde un sonido colectivo, singularmente compartido.

Entonces, es necesario fomentar la indagación y el relevamiento de la participación musical activa de las diversas feminidades en la región de Abya

Yala. Es importante aprender sobre los contextos sociales y sus modos de producción, identificar las motivaciones sociales para que las personas que integran la comunidad o el grupo musical, pueden encontrar una voz propia, que le de identidad a sus percepciones del contexto que habita.

Reconocer el trabajo hecho por otras compañeras, posibilita la creación de una historia sonora en Abya Yala, que se transforma y de cuenta de las necesidades de quienes habitamos esta parte del mundo. Y, como bien afirma Alicia Martín, “*el folclore no remite a la repetición automática, acrítica o irreflexiva de los hábitos y tradiciones culturales. El pasado se transforma en un activo configurador del presente*”<sup>109</sup>.

Deseamos aguzar en el pensamiento de todas, para que se hagan muchas más propuestas, investigaciones, materiales y recursos, ya que quedan muchas músicas por *tocar, bailar y cantar*, por hacer, por deconstruir y crear<sup>110</sup>. Es fundamental generar conocimientos que permitan vehiculizar contenidos para la transformación social<sup>111</sup>, así como fomentar diálogos entre las diversas formas y miradas que nos proponemos como activistas-feministas-decoloniales en función del desarrollo de un pensamiento situado.

A lo largo de estas páginas, hemos reflexionado sobre la importancia de enseñar y aprender a *musicar*, y la relación con las luchas históricas de nuestros pueblos<sup>112</sup>, sus contextos y la resignificación del sentido y significado del *trinomio tocar, bailar y cantar* que nos permite potenciar y poner en crisis elementos simbólicos característicos de procesos de resistencias y transformaciones histórica, es decir que conocerlos y reflexionar sobre ellos, nos posibilita crear y consolidar una historia sonora crítica, situada e inclusiva.

En conclusión, *sentipensamos* que es fundamental reflexionar cada día con más ímpetu en los contextos de producción de las músicas populares, en

---

<sup>109</sup> Martín en Polemann, *op. cit.*: 97.

<sup>110</sup> Ochoa, 2011: 42-45.

<sup>111</sup> Segato, 2016: 91-96.

<sup>112</sup> Quintana, *op. cit.*: 68-69.

donde el ser reflexivas, creadoras, solidarias, humanas, felices y potenciadoras, son puntos de partida. Sigamos creando y fomentando espacios y tiempos, donde exista un compromiso por el respeto a la otra, a sus condiciones de clase, a sus múltiples identidades de género, a sus amplias nacionalidades, a las espiritualidades e ideologías críticas. Propongo que cada día seamos más personas creando materiales y recursos para fortalecer nuestras identidades sonoras en Abya Yala y como tal, aquí, mi aporte.

## BIBLIOGRAFÍA

Arias, María; Pedrozo Conedo, Zaira & Ortiz, Alexander (2018). *Decolonialidad de la Educación. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Tesis de Maestría. Colombia: Universidad del Magdalena.

Ascanio, Alexander; Pineda, Carlos & Romero, Omar (2011). *Escuela de Flautas y Tambores: músicas andinas del Suroccidente colombiano*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Belinche, Daniel & Larregle, Elena (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata: Edulp.

Bourdieu, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Carpentier, Alejo (1984). «América en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música». En *América Latina en su música*. México: Siglo XXI.

Cingolani, Josefina & Guillamón, Guillermina (2018). «Encuentros y desencuentros entre música y género: perspectivas, nuevos aportes y desafíos emergentes». En *Descentrada*, revista del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, vol. 2, núm. 1, marzo. La Plata: UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Convers, Leonor & Ochoa, Juan Sebastián (2007). *Gaiteros y Tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, Bolívar (Primera Parte)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Convers, Leonor; Hernández, Oscar & Ochoa, Juan Sebastián (2015). *Arrullos y currulaos: Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico Sur colombiano (Tomo I)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cortés-Saraúsa, G. & Cabrera-Méndez, M. (2020). «Artivismo feminista en la región Cuyo, República Argentina. Las modalidades de expresión artístico-

políticas y el modo de circulación en Internet». En *Hipertext.net*, revista del Área de Documentación de Medios y Formatos Digitales del Departamento de Comunicación, núm. 20, mayo de 2020. Universitat Pompeu Fabra: Barcelona. Disponible en <<https://riunet.upv.es/handle/10251/161217>>

Davini, María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Duque, Alexander; Sánchez, Héctor Francisco & Tascón, Héctor Javier (2009). *¡Qué te pasa vó! Canto de piel, semilla y chonta: músicas del Pacífico Sur*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Duque García, Alexander (2016). *A mano limpia*. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

Dussel, Enrique (1973). *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.

Escobar, Ticio (1986). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre el arte popular*. Asunción: Metales Pesados.

Fábregas Molas, Silvia y Rosset Llobet, Jaume (2005). *A tono: ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Feldman, Daniel (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Flatischler, Reinhard (2002). *El poder olvidado del ritmo TA KE TI NA*. Madrid: Mandala Ediciones.

Flórez Díaz, Yohanna Milena (2018). *Cuerpo sonoro: expresiones artísticas y primera infancia. Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Colombia: Ministerio de Cultura.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Galeano, Eduardo (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García-Canclini, Néstor (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina*. México: Grijalbo.

Gargallo Celentani, Francesca (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.

Goubert Burgos, Beatriz (2009). *Estado del arte del área de música en Bogotá, D.C.* Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte-Observatorio de Culturas. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Kalmar, Déborah (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Lumen.

Karol, Claudia (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Mel Gowland, Celsa (2017). «El entrenador vocal en el canto popular: la técnica al servicio de la expresión». En *Manual de Formación N° 5: La voz cantada*. Buenos Aires: Instituto Nacional de la Música.

Najmanovich, Denise (2001). «Del 'Cuerpo-Máquina' al 'Cuerpo-Entramado'». En *Campo Grupal*, núm. 30, diciembre. Buenos Aires.

Ochoa Escobar, Juan Sebastián (2011). *Formas de producción del deseo en la educación musical de conservatorio*. Bogotá: Universidad Distrital, Facultad de Artes ASAB.

Olivella Zapata, Manuel (2010). *Por los senderos de sus ancestros: textos escogidos de 1940 al 2000*. Bogotá: Biblioteca de Literatura Afrocolombiana, Ministerio de Cultura.

Ortega Centella, Visitación (2015). «El activismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas». En *Revista Calle14 (Revista de investigación en el campo del arte)*, vol. 10, núm. 15, enero-abril, pp. 100-111. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Polemman, Alejandro (2013). «La versión en la música popular». En *Arte e Investigación*, (9). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Artes.

Presidencia de la República de Colombia (2017). *De agua, viento y verdor: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. Bogotá: Presidencia de la República. Video de referencia respecto a este libro: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZCR4DjBRm0E>>

Quintana Martínez, Alejandra (2006). *Género, poder y tradición. Al baile de la gaita, el caimán le repica*. Tesis de Maestría en Estudios de Género, Área Mujer y Desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Carabetta, Silvia M. (2020). «Las músicas que habitamos. Aportes para una justicia curricular». En *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural*. Carabetta, Silvia & Duarte Núñez, Darío [compil.]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Artes.

Valencia Rincón, Victoriano (2004). *Pitos y Tambores*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Romé, Santiago (2013). «¿Existe la música popular? Aspectos generales y debates en Latinoamérica». En *Actas de 4to Congreso Latinoamericano de formación académica en música popular*. Córdoba: Universidad Nacional de Villa María.

Segato, Rita. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficante de Sueños.

Stubley, Eleanor (1992). «Manual de investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje musical». En Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC–Shirmer Books. Traducción: Luciano Bongiorno.

Tascón Hernández, Héctor Javier (2008). *A Marimbar: "Manual OIO" para tocar la marimba de chonta*. Bogotá: Secretaría de Cultura del Valle del Cauca. Video de referencia respecto a este libro:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=wuZnOkES46k&list=PLxQTi7Lo3WgC8OFmFlcaXsw56fZy-3ZBp>>.

Urbina, Guadalupe (2017). *Sones afroestizos de amor y de humor*. Cancionero tradicional anónimo de Guanacaste. Volumen II. San José: Ministerio de Cultura y Juventud.

### **Referencias electrónicas**

Asociación de Ritmo y Percusión con Señas (2018). «Biografía». Consultado el 2 de julio de 2018 en <<http://www.arps.com.ar/>>

Barroso Tristán, José María (2014). «Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso». En *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, (III), pp. 22-23. Iberoamérica Social. Consultado el 18 de agosto de 2019 en <<http://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-y-burguesa>>

Bomba de Tiempo, La (2019). «Biografía». Consultado el 23 de junio de 2018 en <<http://labombadetiempo.com/biografia/>>

Bomba de Tiempo, La (2019). «Concierto». Consultado el 27 de agosto de 2020 en <<https://www.youtube.com/watch?v=AqWa5kyGyTs>>

Cereijo, Rocío, (2019). «Artículo periodístico». Daniel, Belinche, «*Es simbólico un cambio de nombre, pero es también una materialidad*» Consultado el 16 de marzo del 2021 en <<https://www.diariocontexto.com.ar/2019/12/06/daniel-belinche-es-simbolico-un-cambio-de-nombre-pero-es-tambien-una-materialidad/>>

Dávila Feinstein, Julieta; Eckmeyer, Martín & Maza, Sabina (2016). «Musicar: otra forma de vivir la música». En *Actas de 2° Jornadas Estudiantiles de*

*Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (JEIDAP)*. La Plata: FBA-UNLP. Consultado el 4 de julio de 2019 en <[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57562/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57562/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>

Lasso Fuentes, Carlos (2013). «Inés Granja Herrera, actualidad musical del Pacífico colombiano». En *Radio Nacional de Colombia*. Bogotá: Radio Nacional de Colombia. Consultado el 19 de octubre de 2018 en <<https://radionacional.co/noticia/s-granja-actualidad-musical-del-pac-fico-colombiano>>

Oliveira, Paula (2019). «Ediciones anteriores de El Sonora». Consultado el 29 de octubre de 2019 en <<https://sonorafestival.com/es/english-last-years>>

Quijano, Aníbal & Wallerstein, Immanuel (1992). «La americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial». En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, N° 134. UNESCO. Consultado el 23 de junio de 2018 en <[http://edena.mindef.gob.ar/docs/modulo4\\_quijano-wallerstein.pdf](http://edena.mindef.gob.ar/docs/modulo4_quijano-wallerstein.pdf)>

Soto Campos, Carlos (2019). «Mujeres impulsando a mujeres: exposición en la Botica Solera reunirá a 14 artistas nacionales». En periódico *La Nación*, 7 de noviembre. Disponible en: <<https://www.nacion.com/viva/cultura/mujeres-impulsando-a-mujeres-exposicion-en-la/LNI2MDZ77BAYTMLMCK32BDCRZE/story/>>

Tascón Hernández, Héctor Javier (2008). *A Marimbar: "Manual OIO" para tocar la marimba de chonta*. Consultado el 4 de agosto de 2016 en <<https://youtube.com/user/metodooio/videos?view=0&sort=da&flow=list>>

Vázquez, Santiago (2013). «Manual de Ritmo y Percusión con Señas». Buenos Aires: Atlántida S.A. Consultado el 18 de mayo de 2017 en <[https://santiagovazquez.com/percusin\\_con\\_seas](https://santiagovazquez.com/percusin_con_seas)>

Vázquez, Santiago. *Página oficial*. Consultada el 18 de mayo de 2017 en <<https://santiagovazquez.com>>

### **Videos y documentales**

Arévalo Acosta, Anyul y Córdoba, Laura Ángel (2020). «Un Homenaje a Inés Granja Herrera: Soy el Currulao». Heredia: Pampa Home Studio. Disponible en: <<https://youtube.com/watch?v=jISjKCtRPAo>>

Arévalo Acosta, Anyul y Córdoba, Laura Ángel (2020). «Cuadernillo Tocar, Bailar y Cantar: materiales y recursos pedagógicos para una aproximación al ritmo del currulao». Heredia: Pampa Home Studio. Disponible en <<https://youtube.com/watch?v=84EuHbQgIRg>>

Arévalo Acosta, Anyul y Zampaca, Nabila (2020). «María Bergamaschi: referente de las feminidades en el ámbito de la percusión popular en Argentina». Buenos Aires: Ciudad Cultural Konex. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=zasjA-EcYHE>>

Berrizbeita, Leticia [dir.] (2015). «Enamórate de ti misma con Andrea Echeverri Arias». Santo Domingo: Centro de Capacitación de ONU Mujeres para República Dominicana. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=cj3XpHvCV5l>>

Castaño, Juan David [dir.] (2012) «Los Camarones». Videoclip de la canción de Inés Granja Herrera. Colombia. Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=QCY703ZzoVQ>>

Convers, Leonor & Ochoa, Juan Sebastián (2007). Gaiteros y Tamboleros: material para abordar el estudio de la música de gaitas de San Jacinto, Bolívar (Primera Parte). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Video de referencia respecto a este libro disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=nREhtUf5p-8>>

Curiel, Ochy (2017). «Feminismo decolonial». Granada: Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Granada (CIDODE). Disponible en <<http://youtube.com/watch?v=7ZSHqvKLANQOchy>>

Presidencia de la República (2017). *De agua, viento y verdor: Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas*. Bogotá: Presidencia de la República. Video de referencia respecto a este libro: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZCR4DjBRm0E>>

Jinesta Aguilar, Paola [dir.] (2019). «Tocar, bailar y cantar: un acercamiento a las músicas populares desde el feminismo decolonial». En *Palabra de Mujer*. San José: Canal 15 de la Universidad de Costa Rica. Disponible en: <<https://youtube.com/watch?v=thNXdRQ0Qmc&feature=youtu.be>>

Jinesta Aguilar, Paola [dir.] (2020). «Tocá el Tambó: ensamble de percusión feminista». En *Palabra de Mujer*. San José: Canal 15 de la Universidad de Costa Rica. Disponible en: <<https://youtube.com/watch?v=xrnl9ZpmiZ8>>

Romo, Sandra (2013). «Ejercicios de calentamiento y estiramiento para músicos». México: Casa Senit. Disponible en: <<https://youtube.com/watch?v=kvqsVu2RBIE&t=300s>>

Tocá el Tambó (2017). «Tamboreras mestizas». La Plata: M Sólida (ed.). Disponible en: <<https://youtube.com/watch?v=M1MWORL6zpE>>

Tocá el Tambó (2018). «IV Encuentro talleres Tocá el Tambó». La Plata: Espacio Foli. Disponible en: <[https://youtube.com/watch?v=id1X5F\\_kpXk&t=98s](https://youtube.com/watch?v=id1X5F_kpXk&t=98s)>

## **Entrevistas**

Arévalo Acosta, Karen Anyul (2019). *Entrevista a Guadalupe Urbina (música y recopiladora): el canto de la mujer en las músicas populares*. San José: Costa Rica. Puede solicitarse a <toeaeltambo@hotmail.com>.

Arévalo Acosta, Karen Anyul (2018). *Entrevista a Hugo Candelario (músico e investigador): ¿Qué es el currulao?* Cali: Colombia. Puede pedirse a <toeaeltambo@hotmail.com>.