

Joan de la Creu Godoy Tomàs  
Miquel Alsina Tarrés  
(eds.)



# Música tradicional, Educación y Patrimonio

Investigaciones etnomusicológicas  
y educación



Música tradicional, educación y patrimonio



# **Música tradicional, educación y patrimonio**

**Investigaciones etnomusicológicas y educación**

**Joan de la Creu Godoy Tomàs**

**Miquel Alsina Tarrés**

**(eds.)**

Dadas CIP recomendadas por la Biblioteca de la UdG

CIP 781.7(063) CON

Congreso de Etnomusicología (5è : 2018 : Girona, Catalunya)  
Música tradicional, educación y patrimonio : investigacions  
etnomusicològiques y educación / Joan de la Creu Godoy  
Tomàs, Miquel Alsina Tarrés (eds.). – Girona : Documenta  
Universitaria, 2019. – 378 pàgines : il·lustracions ; cm  
Actes del V Congrés Bianual d'Etnomusicologia celebrat a  
Girona els dies 8 al 10 d'octubre de 2018  
ISBN 978-84-9984-499-2

I. Godoy i Tomàs, Joan de la Creu, editor literari II. Alsina i Tarrés,  
Miquel, editor literari 1. Tradició oral – Congressos  
2. Etnomusicologia – Congressos 3. Música folklòrica – Congressos  
4. Danses populars i nacionals – Congressos

CIP 781.7(063) CON

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra ([www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com); +34 91 702 19 70 / +34 93 272 04 47).

Con la colaboración de:

Universitat de Girona  
**Grup de Recerca en Educació,  
Patrimoni i Arts Intermedial  
(GREPAI)**

Universitat  
de Girona

© del texto y de les imàgenes: sus autores y autoras  
© del diseño de la cubierta: Documenta Universitaria  
© de la edición: Documenta Universitaria

ISBN: 978-84-9984-507-4

Girona, 2019

# Índice









# Introducción

**Joan de la Creu Godoy Tomàs**

Presidente del Comité Organizador  
del Congreso de Etnomusicología

Es cuando se dan las circunstancias propicias para que el ámbito académico y el ámbito musical confluyan, que hay que aprovechar la ocasión para hacer que ciencia y sonido se den las manos, para que pueblos originarios de uno y otro lado del Atlántico hablen y toquen juntos gracias a un mismo idioma: el sonido de sus pueblos.

Así lo entendió el rector de nuestra universidad, el doctor Quim Salvi, que tan pronto como tuvo en sus manos el proyecto de un congreso de etnomusicología en la Universitat de Girona, con los ojos cerrados, pero con el oído y la mente muy abiertos, acogió nuestra propuesta de congreso con entusiasmo y facilitó este proyecto.

Queremos agradecer también a otras instituciones implicadas y que sin ellas no hubiese sido posible: nuestro Grupo de Investigación GREPAI, gracias al cual tenemos ahora este libro en nuestras manos, el Instituto de Recerca Educativa, el Departamento de Didácticas Específicas, la Facultad de Educación y por supuesto los compañeros y compañeras del Área de la Expresión Musical.

Este encuentro, el quinto del total de los encuentros organizados, empezó a gestarse y a tomar forma en noviembre de 2016, tan pronto se clausuró el IV Encuentro en San Cristóbal de las Casas.

En esta ocasión ha sido la Universitat de Girona quien ha tomado el relevo de los congresos celebrados anteriormente en 2011, 2012, 2014 y 2016 todos en el estado de Chiapas, en San Cristóbal y en su capital, Tuxtla Gutiérrez.

Queremos pensar, y así lo manifestaron los participantes en el congreso celebrado en octubre del 2018, que supimos encontrar el equilibrio entre la academia y la música, entre la riqueza temática de las mesas de comunicaciones y la erudición de las ponencias invitadas, entre los momentos inolvidables de los conciertos con música tradicional catalana y chiapanenca, y las exposiciones fotográficas de músicos tradicionales de aquí y de allá.

Este libro pues significa otro paso más, académico y musical, dentro de los trabajos de la etnomusicología actual y se suma a los anteriores libros monográficos que se han ido editando y publicando después de cada encuentro o congreso anteriormente mencionados. En lo académico, por lo que supone de transferencia del conocimiento de investigaciones muy diversas y relevantes, y en lo musical, porque entre sus aportaciones se escuchan tanto la voces de los pueblos de la Amazonia, como los sonidos del *flabiol* y el *sac de gemecs* catalanes, pasando por las voces de los tocadores mayas de xul y K'ojom, mencionando solo una pequeñísima parte.

Todas estas aportaciones, tanto de jóvenes músicos, como de investigadores consagrados en el campo de la etnomusicología y la antropología, nos dan riqueza de conocimiento en esta disciplina y nos ayudan a ampliar y fortalecer redes que se extienden en numerosos países de Iberoamérica y nuestro pequeño país, Catalunya.

No quiero olvidarme de mencionar la Red Napiniaca, Red del Pueblo Grande, en la extinta lengua mangüe.

En esta red estamos todas las personas e instituciones que creemos en este proyecto y que queremos pertenecer a este Pueblo Grande. Pero, este bonito nombre no tendría sentido alguno si no encerrara en su interior el auténtico anhelo por la que fue creada y que no es otro que tejer la unión entrelazada de hilos musicales y académicos, conectando y uniendo diferentes pueblos y diferentes culturas en pro de un mismo objetivo: la preservación de la música de los pueblos y su estudio, documentación e intercambio entre ellos.

Esperamos que este libro que tenéis en vuestras manos sea un hilo más de esta *xarxa*, como se denomina en catalán una red y que ayude a dar luz a unos temas que unen la música tradicional, con el patrimonio y con la educación a todos los niveles.

El título del libro es el mismo que el del congreso: *Música tradicional, educación y patrimonio*, y como subtítulo *Investigaciones etnomusicológicas y educación*.

Es la primera vez que la palabra «educación» está integrada en uno de estos encuentros y por tanto en sus correspondientes ediciones bibliográficas pero, en este caso, no podría ser de otra forma ya que la organización iba a cargo del Área de Música de los estudios de maestro dentro de la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona. Así pues, desde un primer momento, tuvimos la voluntad, y así lo propusimos a la Red, de integrar la investigación musical de la

música tradicional dentro de la educación como medio de salvaguardar este patrimonio para las futuras generaciones.

El libro se estructura en los cinco siguientes capítulos temáticos:

- 1.«Música, educación y sociedad».
- 2.«Música popular: intérpretes y repertorios».
- 3.«Música tradicional y educación».
- 4.«Música y patrimonio».
- 5.«Instrumentos tradicionales en la escuela y la universidad».

Las 29 aportaciones que en ellos se recogen nos muestran la gran variedad de temas y miradas que los músicos e investigadores de Cataluña, la Comunidad Valenciana, México, Guatemala, Brasil, Colombia y Chile, nos ofrecen.

Esperamos que podáis encontrar en ellos el reflejo de esta mirada y la voz de estos pueblos que tenemos la obligación moral, musical, patrimonial, tradicional y educacional de salvaguardar.

Muchas gracias.

# **Música, educación y sociedad**





# **Las músicas orales, un gran poder para construir la educación**

**Jaume Ayats**

El objetivo de esta breve contribución es, simplemente, glosar y comentar el título de la misma a partir de distintos ángulos para focalizar algunas de las virtudes que las músicas orales pueden aportar al mundo de la educación. Empezaremos por un par de aspectos más genéricos sobre cómo actúa la música para, después, enumerar aspectos más propios de la educación y terminar con algunos ejemplos que he tenido ocasión de conocer o experimentar.

## ¿Qué es la música?

Podríamos afirmar que los humanos somos animales sonoros, ya que la vía sonora es probablemente la vía de comunicación más sofisticada de que disponemos. En definitiva, las sociedades humanas están construidas gracias, sobre todo, a la comunicación sonora. En ella se basa la transmisión de información, de órdenes, la comunicación de sentimientos y de toda clase de detalles, desde lo que afecta a la producción material hasta cualquier nivel de reflexión y elaboración abstracta o creativa. Pero esta comunicación sonora se organiza en distintos niveles y en diversos códigos estructurados, con diferencias entre lo que denominamos culturas.

El concepto europeo de *música* (concepto común a las expansiones de la cultura europea por el planeta), bajo el que imaginamos una serie de actividades sonoras, no es, de ninguna de las formas, una noción compartida entre todas las sociedades del planeta. La separación entre «lengua» y «música», que a nosotros nos parece tan evidente y tan naturalizada, no es más que un artefacto cultural propio de nuestro entorno social y, además, cambiante y fluctuante cuando nos movemos entre épocas y regiones. Otras culturas —como tuve ocasión de observar en la cultura pumé situada en Los Llanos venezolanos— no distribuyen su mundo sonoro entre estos dos conceptos, sino que lo conceptualizan según un número de situaciones sociales, cada cual con su correspondiente concepto, que une como elementos inseparables la situación con una determinada expresión sonora.

O sea que, siendo estrictos, tendríamos que admitir que la música no existe como una realidad autónoma *o per se*, si antes no se la conceptualiza desde determinadas categorías mentales, aunque en la sociedad en la que «no existe» se pasen el tiempo cantando o interpretando con instrumentos sonoros. Probablemente de ahí derive la dificultad de definición del concepto *música*, tan escurridizo como podemos observar en las insatisfactorias definiciones de los diccionarios y enciclopedias, casi

siempre atrapados en la trampa de querer describir la actividad sonora a partir del «objeto sonoro» resultante (el rastro acústico) o del código descrito desde formulaciones abstractas. En realidad, probablemente la única forma de producir una definición satisfactoria de la música es desde las situaciones sociales en las que participa.

Propongo una definición de la música —aunque sea transitoria y para entendernos— como la elaboración sonora propia de los momentos sociales marcados como especiales/rituales/importantes en la acción social compartida (y con reflejos específicos en la acción individual, tanto dentro del grupo social como en solitario). O sea, entender la música como una elaboración sonora especialmente sofisticada a partir de los criterios de cada comunidad, y que actúa a manera de metalenguaje de alto valor en la comunicación simbólica. Utilizamos metalenguaje, pues se trata de una reelaboración más codificada (sofisticada) de lo que es el lenguaje sonoro en otras situaciones más habituales o banales. Esta definición tiene la ventaja de ser común en todas las culturas del planeta.

Por lo tanto, se trata de una elaboración sonora (o un conjunto de ellas según las situaciones) que nos traslada a un espacio/tiempo singular o marcado, generalmente separado de la vida estrictamente cotidiana, o con la intención de separarse de ella. Ello conlleva grandes implicaciones colectivas e individuales: expresando música en estas situaciones estamos tratando cuestiones de identidad, de sentimientos y de todo lo que se refiere a construcción social.

Habrán observado que en esta definición he evitado la separación europea entre lengua y música, y que, por otro lado, las actividades descritas engloban la estricta elaboración sonora con actividades corporales, de ocupación del espacio, de miradas y de gestos, que son inseparables de las actividades sonoras.

## **Todas las músicas son orales y algunas, además, se escriben**

El sonido es oral (una evidencia) y la actividad musical está íntimamente relacionada con el cuerpo (con los cuerpos en sociedad, como diría John Blacking): gesto y memoria están completamente unidos a la acción y a la percepción sonoras. Y, al menos, incumbe a dos niveles de lo que llamamos memoria: la memoria inmediata (la de la repetición de la melodía o del ritmo) y la memoria del recuerdo, la de toda una

vida de archivar millones de percepciones sonoras con una capacidad increíble de evocación y de comparación de detalles.

Me detengo a describirlo porque, en nuestra cultura, la plasmación gráfica y estabilizada del sonido a menudo ha sustituido a su referente acústico. La escritura —la que sea— es una simple traslación gráfica de la memoria (un *aide-memoire*, según la exacta expresión francesa «ayuda de la memoria»), que no suena y que necesita saber del código oral para ser eficaz. La escritura envejece y se vuelve muda en ausencia de la oralidad (o en transformación de la oralidad), bastante más rápidamente de lo que imagina la cultura occidental.

Por lo tanto, si queremos entender cómo se produce la actividad musical, necesitamos deconstruir y reconstruir la noción culta de escritura: tenemos que relativizarla, desacralizarla y resituarla, a pesar del gran peso simbólico que ha tenido en las civilizaciones del libro sagrado y del control de la escritura por parte del poder y de la autoridad (Goody, 1977). Las músicas como pluralidad y la acción oral pueden actuar, pues, como una alternativa no solo conceptual, sino de experimentación personal y de descubrimiento de nuestros reflejos sin la ayuda de la escritura.

## **La educación y la música**

Estaremos bastante de acuerdo en plantear la educación como situación y como proceso, no como transmisión de objetos culturales ni de reglas de actuación y control. O sea, una educación útil para construir vida social compartida y libre; para compartir, discutir, dialogar y crear.

Si analizamos las distintas situaciones donde interviene esta actividad sonora que denominamos música, nos damos cuenta de que en el acto de interlocución la expresión sonora actúa de mediador y de estructurador. El uso reflexivo y controlado de las virtualidades que permite la acción musical puede ser una magnífica oportunidad para activar lo que entiendo por educación, o sea, para revelar, discutir o ajustar los valores sociales e individuales que están representados en las situaciones rituales y simbólicas. Considero que sería un error dejar la discusión de estos valores solo en términos de debate abstracto: los valores se tienen que actuar e incorporar (actuar desde el cuerpo y desde el sentir) para que sean eficaces y estén a disposición de los individuos en su vida cotidiana, y especialmente cuando se activan en los momentos irreflexivos. Y estoy convencido de que en las situaciones evocadas se articulan también musicalmente cuestiones de género, de

nivel social, de igualdad, de disposición al diálogo, de discrepancia, etc. En definitiva, las situaciones de comunicación dentro de un marco musical lo permiten, crean el «terreno de juego» y las estructuras necesarias, y al mismo tiempo permiten alterarlas o desbordarlas (pasar del marco obligatorio al marco móvil, flexible o adaptable).

## **Las músicas, actividades interdisciplinares y de proyecto educativo**

En las últimas décadas se ha hablado intensamente de la necesaria interdisciplinariedad en la educación, especialmente en sus etapas obligatorias. Y las actividades musicales escenifican de forma especialmente intensa una enorme posibilidad de interdisciplinariedades y de trabajo educativo a partir de proyectos que sean socialmente significativos e individualmente gratificantes. A riesgo de limitarme a una relación enumerativa, quiero evocar algunas de estas posibilidades, más o menos agrupadas según las destrezas o habilidades clásicas:

- **Cuerpo, gesto, habilidad física (gimnasia), sanidad, manualidad, relación «armónica entre cuerpos»** (Blacking, 2006). Permiten articular acciones que van desde juegos a entrenos de competición, o exhibición de jóvenes, con ejemplos que abarcan desde lo considerado más tradicional y carnavalesco a lo más moderno.
- **Estructuras lógicas (con el cálculo y las matemáticas vividas musicalmente, como pasa con ciertas canciones infantiles con movimientos de manos, ya sea en Cataluña o entre los pigmeos aka), disposición y proporción temporal y del espacio.** Permite la experiencia corporal y espacial de lo que son las proporciones o hasta de las estadísticas. También de cierta percepción de arquitectura y espacio.
- **Lengua y expresión verbal.** Se trata de un campo enorme que abarca desde la fonética a la poesía, desde el ritmo a la disposición de hablar en público, desde el *tempo* declamatorio a las habilidades sociales del expresar. Además, está claro, de los contenidos textuales, que incluyen áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, filosofía, ética y pensamiento, o códigos sociales y comportamientos.
- **Interacción social en situación.** Aunque puede parecer una reiteración de algunos puntos anteriores, quiero señalar que es un elemento fundamental de la vida social como lo es cantar, bailar e interpretar. Puede representar una ventana abierta a la

reflexión, a la historia (especialmente de las clases populares), al pensamiento y a la crítica.

- Expresiones y técnicas artísticas convergentes en un mismo proyecto global.

En resumen, un montón de posibilidades de cómo articular desde la acción musical proyectos interdisciplinares con intervención complementaria y articulada de distintos aprendizajes. Las propuestas de creación individual/colectiva a partir de proyectos precisos (laboriosos de preparar, ¡eso sí!), planteadas con la música en el eje de su desarrollo, creemos que son especialmente interesantes en todo tipo de acción educativa. En conjunto representan un gran poder para construir la educación.

## Algunos ejemplos

En otras intervenciones de las sesiones que siguen, ustedes podrán oír interesantes ejemplos aplicados, de mucho más interés y aplicabilidad que mi genérica intervención de presentación. Quiero solo señalar algunos que he tenido la oportunidad de conocer más de cerca:

- La actividad de «glosar» que presentará y desarrollará Albert Casals en su apasionante experiencia que combina lengua, integración social, sociabilidad básica, género, identidad y discrepancia.
- El instrumento tradicional *flabiol* (flautín), un ejemplo de cómo la cultura oral procedente de épocas pretéritas puede representar una interesante novedad en la creación musical escolar actual.
- El conjunto gamelán de la isla de Bali como experiencia educativa de inmersión en las lógicas musicales y culturales de una cultura alejada, para así experimentar de una forma personal y compartida la alteridad o la interculturalidad (Jordi Casadevall).

En definitiva, acciones que pueden contribuir a abrir mentes, a dar opciones creativas, a descubrir la complejidad de las realidades: las músicas como gran pretexto de vida social.

## Bibliografía

- BLACKING, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.
- GOODY, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

# **¡Canta y no llores!**

**Cultura, identidad y memoria en la lucha por los derechos de los inmigrantes de la ciudad de Asheville, Carolina del Norte**

**Geny Hernández López**

## Introducción

Es un gran honor y una alegría compartir los caminares y aprendizajes que vamos adquiriendo a través de nuestro encuentro con la música y con quienes la reproducen, la crean, la transforman, la viven.

La admiración más grande para mí es saber que muchos/as de ustedes siguen teniendo esas experiencias directamente, es decir, viviéndolas en primera persona, ya sea registrando, grabando, transcribiendo esos sonidos a la escritura musical, analizando los contextos... Sin embargo, muchos/as no nos quedamos en ese plano vertical que proporciona la academia y que muchas veces pone los límites para generar interacciones más cercanas y horizontales con aquellos/as que reproducen las expresiones culturales de nuestro interés.

Algunos/as hemos traspasado esos límites y —por gran fortuna para nosotros/as—, hemos ganado la confianza y hemos sido incluso cobijados/as por quienes generan esas expresiones. Ellos nos han permitido entrar en los *espacios musicales* (Hernández, 2011) de mayor tradición y culto. Algunas de estas personas saben que escribiremos y hablaremos de sus músicas y cultura en espacios y lugares que les son ajenos, pero que —por la confianza que nos tienen— sabrán que será para que la reproducción cultural se alimente y se enriquezca, pero, sobre todo, para que sus voces y sonidos se difundan (Muratorio, 2005) y lleguen a esos espacios con la certeza de que su cultura se ha esparcido de manera digna y con ética, y en algunos casos de que también contribuyamos a la resistencia y a la lucha por la justa permanencia de su cultura, en otras palabras y recurriendo a Jaume Franquesa (2017), comprometiendo nuestra labor antropológica musical con aquellos/as que han compartido su quehacer cultural con nosotros/as.

En mi participación del Encuentro de Etnomusicología del año 2012, llevado a cabo en Chiapas, mi tierra natal, compartí mi experiencia y aprendizaje con las músicas y las tradiciones culturales del pueblo jakalteko de Guadalupe Victoria del municipio de Amatenango de la Frontera, Chiapas. Muchas cosas han cambiado en mi vida desde entonces, pero mi interés y dedicación por la música, la cultura y las causas sociales sigue vigente y en pie.

Migré a los Estados Unidos un año después de nuestro último encuentro (Chiapas, 2012). Para ser más precisa, me mudé de San Cristóbal de Las Casas en Chiapas a la ciudad de Asheville, Carolina del Norte, ciudad incrustada en la belleza de las Montañas Apalaches. Carolina



del Norte tiene una de las historias más tristes, racistas y violentas del pasado esclavista de Estados Unidos, ese pasado que, a través del discurso opresivo que rige en ese país en la actualidad, pareciera resurgir. O quizá será que nunca se ha ido del todo.

Mi condición de inmigrante y no hablante del idioma dominante, además de las identidades conectadas a mi cultura, me hicieron acercarme a la comunidad latinoamericana —preponderantemente mexicana— que habita en Asheville. Más concretamente, a la organización sin fines de lucro Nuestro Centro y al programa Raíces, ligado a la educación y cultura de la comunidad latino-mexicana del barrio de Emma. De esta manera, me vi de pronto involucrada en uno de los proyectos que más significado, sentido y empoderamiento ha dado a mi vida, el cual vengo a compartirles hoy.

Primeramente, les hablaré de la teoría con la cual dialogaré para adentrarme en esta reflexión sobre la cultura, músicas y tradiciones de la comunidad latina-mexicana de la ciudad de Asheville y su vinculación con el movimiento por los derechos de los inmigrantes en los Estados Unidos —el cual, principalmente pero no únicamente, reclama una reforma migratoria justa para más de once millones de inmigrantes—.

Para esto retomaré el análisis de Gilberto Giménez del texto *Cultura, identidad y memoria, Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas*, publicado en el año 2009. El texto se divide en dos partes. En la primera, Gilberto Giménez define el concepto de cultura y lo muestra como la base en la cual se construirán las identidades y la memoria y sociales.

De la cultura nos dice que es:

La organización social de significados, interiorizados de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2009).

Es decir, las formas simbólicas, objetivadas o exteriorizadas como «artefactos o comportamientos observables» (Giménez, 2009) —como pueden ser las danzas y demás expresiones—, se interiorizan a través del *habitus*:

Las formas interiorizadas provienen de experiencias comunes y compartidas, mediadas por las formas objetivadas de la cultura; y por otra, no se podrían interpretar ni leer las formas culturales exteriorizadas sin los esquemas cognitivos o *habitus* que nos habilitan para ello (Giménez, 2009).

Además, agrega que «la cultura nunca debe entenderse como un repertorio homogéneo, estático e inmodificable de significados». Por el contrario, puede tener a la vez «zonas de estabilidad y persistencia» y «zonas de movilidad y cambio» (Giménez, 2009).

Con respecto a las identidades y la memoria sociales —en tanto que identidades y memoria individuales—, nos presenta una categorización de las mismas, donde la memoria social «es el alimento de la identidad social» (Giménez, 2009). Sobre la identidad, Giménez nos dice que esta «está relacionada con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás» (Giménez, 2007). Y lo que nos diferencia e identifica entre individuos y grupos es precisamente la cultura. Ahora bien, nos dice Giménez que «las identidades colectivas remiten a una problemática de las «raíces» o de los orígenes, que viene asociada invariablemente a la idea de una memoria o de una tradición» (Giménez, 2009). De esta manera la memoria se convierte en el principal nutriente de la identidad.

Uno de los rasgos de la memoria colectiva es la territorialidad. Giménez la llama «el cuerpo territorial», en el cual se encuentra impreso el pasado del grupo y está cargado de hechos y experiencias:

Es tan imperiosa esta necesidad de organización espacial de la memoria colectiva, que, en situaciones de migración, de expatriación o de exilio, los grupos humanos inventan espacios imaginarios totalmente simbólicos para anclar allí sus recuerdos. (Giménez, 2009).

Y eso es ahora el barrio de Emma en Asheville, es la memoria-imaginaria colectiva de la población latina-mexicana que ahí radica.

En la segunda parte, Giménez ubica el análisis de estos conceptos en la franja fronteriza entre México y los Estados Unidos, afirmando que en esta región la copresencia de individuos de diferentes culturas no da paso a la hibridación ni a la desterritorialización, sino que es una

interacción «entre actores sociales portadores de culturas de diferente origen» (Giménez, 2009), donde la cultura dominante busca retener esa hegemonía y la otra busca el reconocimiento.

Sin embargo, mi análisis no estará ubicado en la región fronteriza entre México y Estados Unidos, sino que se situará en la región sureste de este último país, más concretamente en Asheville. Realizaré un breve análisis del porqué la cultura, la identidad junto con la memoria, son pilares fundamentales en la lucha por los derechos de los inmigrantes que realizan los colectivos como Nuestro Centro y la comunidad latino-mexicana de Asheville, y de cómo esta lucha da lugar a la resistencia y a la resiliencia de esa población.

## **Cultura, identidad y memoria**

Mi primer acercamiento a la comunidad latino-mexicana de Asheville se dio a través de los/as niños/as del barrio de Emma, concretamente de la escuela elemental de Emma, en la que participa el Grupo Cultural Raíces, coordinado por Nuestro Centro. En plena era Trump, hablar de niños/as cuyos/as padres y madres son de origen latino y que además no cuentan con documentos que acrediten la permanencia en los Estados Unidos despierta emociones de temor y miedo, pero también de rabia y coraje. Supongo que todos/as los/as aquí presentes conocen de las atrocidades e injusticias que el Gobierno de los Estados Unidos ha cometido y sigue cometiendo en contra de miles de familias que intentan cruzar su frontera sur sin documentación legal. No obstante, este miedo rebasa la región fronteriza: muchos de los/as niños/as de origen latino del barrio de Emma cuyos padres no cuentan con permiso de residencia son ciudadanos estadounidenses, la gran mayoría nacieron en Asheville y han crecido ahí, sin embargo, su categoría no los/as excluye de sufrir la amenaza de la separación familiar. Y ellos/as son conscientes de esto, la policía local y de migración que realizan redadas y deportaciones en su barrio y en la ciudad se encargan de que no lo olviden.

Estos/as niños/as tienen como primer idioma el español, la comunicación con sus padres y madres se hace en este idioma y, los que no tienen hermanos mayores incrustados ya en el sistema escolar han aprendido el inglés al entrar a preescolar, donde seguramente requirieron de clases especiales para asegurar su integración.

Aun así, a través de «las experiencias comunes y compartidas» (Giménez, 2009) con sus padres, madres, familias y vecinos/as, han creado un

vínculo cultural con México, país del cual la mayoría de estas familias son originarias. Además, esa cultura los ha ligado a rasgos de identidad —centrales y periféricos— como son la religión, los hábitos alimenticios, la familia, la música, las fiestas y demás tradiciones. También se ha generado un vínculo territorial con este lugar, ya que, a pesar de que en el barrio de Emma habitan también supremacistas blancos pro-Trump, el que ahí se concentre un número considerable de inmigrantes de origen latino ha permitido que las identidades colectivas fortalezcan la memoria colectiva de este grupo y reconfigure *su* territorio.

Aunque los padres y madres de estos niños/as son de diferentes estados de la república mexicana —la migración mexicana de Asheville proviene sobre todo de la denominada *región migratoria del centro* (Durand, 2007), que incluye los estados de Puebla, Hidalgo, Morelos y Estado de México, principalmente—, en el imaginario colectivo se ha recreado una memoria del *barrio*, y este se ha establecido en Emma, en el cual se puede encontrar panaderías, tiendas —en Cataluña son ultramarinos—, estéticas de belleza, paleterías, talleres mecánicos, taquerías y hasta un estudio de zumba que también funge como academia en donde se enseñan los bailes para las quinceañeras, amén de que también se pueden encontrar todos los aditamentos necesarios para la realización de esa fiesta y de bodas, como son fotografía y video, adornos, vestuario y DJ —Asheville, por ser lugar de más o menos reciente migración (empezó a finales de los años noventa y se incrementó durante los dos mil) y además diversa, aún no cuenta con agrupaciones musicales sólidas, aunque poco a poco se han ido formando grupos familiares donde los niños y jóvenes están tomando el protagonismo, cantando principalmente música de banda y música norteña—.

Para los/as niños/as que participan del proyecto del Grupo Cultural Raíces, este consta de dos partes, ambas dadas totalmente en español: una donde reciben clases de danza folklórica a cargo de una maestra profesional con reconocimiento tanto en México como en Estados Unidos. Los bailes que esta maestra enseña son los más representativos del folklore mexicano que prevalece en el nacionalismo imaginario: el son jarocho, el jarabe tapatío, las polcas norteñas, las chilenas oaxaqueñas, los bailes de la huasteca hidalguense y las chiapanecas. En la segunda parte se comparte la historia, la música y la cultura de estas danzas y de otras regiones de México, lo cual refuerza el vínculo cultural con su familia en Estados Unidos, pero sobre todo con su familia en México, país al que visitan regularmente durante sus vacaciones,

aunque sus padres y madres no lo hayan visitado en muchos años, ya que su estatus migratorio se lo prohíbe.

La música folklórica y tradicional la aprenden a través del baile y es reforzada en la clase de cultura, donde se contextualiza, se desarticula y se arma nuevamente como un rompecabezas. Utilizando lecturas, videos, grabaciones y hasta expresiones teatrales para ello. Ciertamente también son escuchadas a través de los medios de comunicación, como la televisión o la radio —la televisión nacional tiene dos grandes cadenas completamente en español, además, hay una estación de radio local con programas en español y radio local por internet en español—.

Aunque la escuela elemental de Emma está en el centro del barrio y se encuentra rodeada por los vecindarios de casas móviles habitadas por personas de origen latinoamericano, aún no se presenta como un territorio de esta comunidad debido a la estructura jerárquica y rígida del sistema educativo estadounidense, no obstante, ahí se dan las clases para los/as niños/as de Raíces y les cuenta como actividades extraescolares. También en los jardines de la escuela, Nuestro Centro realiza el proyecto Jardín Comunitario, en el cual se siembra maíz, frijol, tomate, calabaza y chile. De igual manera, en muchas ocasiones la escuela ha sido espacio para la recreación cultural, albergando las fiestas que la comunidad realiza, como es el día de la madre o la posada navideña. Además, es uno de los principales escenarios donde año tras año los/as niños/as de Raíces realizan presentaciones y comparten parte de su cultura e identidad con el resto de los/as estudiantes que pertenecen a diferentes grupos étnicos. No obstante, la escuela no permite acciones que vayan en contra de las leyes y políticas antinmigrantes que existen en los Estados Unidos. Aunque en cada presentación de Raíces esto se visibiliza: Nuestro Centro es una organización de base cuyo objetivo principal es precisamente luchar en contra de estas políticas discriminatorias, resaltando la cultura e identidad latino-mexicana, contraatacando de esta manera el discurso criminalizador de la inmigración.

A través de las presentaciones de los bailes y la música folklórica y tradicional, se refleja la presencia de inmigrantes de origen latinoamericano, no solo en la escuela elemental de Emma, sino en todo Asheville. Cada espacio donde los/as niños/as son invitados/as a presentarse para bailar es un escenario para que los/as padres y muy particularmente las madres —que son las que dirigen el proyecto, el cual les genera liderazgo y empoderamiento—, reivindiquen y dignifiquen su identidad de inmigrantes. Lo mismo si es la Universidad

de Carolina del Norte para hablar sobre el maíz y toda la cultura que hay alrededor, reconociendo la aportación que los inmigrantes mexicanos hacen al campo agrícola de ese país; o si es un festival con categoría internacional como lo es Leaf Festival Asheville —festival de música internacional— para lanzar un comunicado en contra de la criminalización de la inmigración y realizar un pronunciamiento a favor de Black Lives Matter —las Vidas Negras Importan—, movimiento estadounidense pro-negro/a iniciado en el año 2013 y generado a partir de los asesinatos de Trayvon Martin en Florida y Michael Brown en Missouri.

Esos escenarios también han sido objeto para difundir la lucha por los derechos de los inmigrantes y enfrentar el discurso de odio y rechazo por parte de quienes lo alimentan, como lo fue el acto realizado durante la protesta masiva en contra de la presencia de Donald Trump en Asheville en el año 2016 mientras realizaba su campaña por la presidencia.

Pero Raíces no solo reivindica la identidad inmigrante-latina, sino que hace alianzas y reconocimientos con otras comunidades. En el 2016, el grupo fue invitado por Co-Thinkk, organización afroamericana sin fines de lucro basada en Asheville que busca el bienestar social de las comunidades de color en esa ciudad. En esa ocasión, la conexión se realizó a través de la música y el baile jarocho, debido a que parte de la raíz de esta música es africana. Las madres decidieron que el son jarocho representaría ese primer acercamiento, al dar la oportunidad a las niñas de bailar y presentar el son «La Bruja». El discurso previo y las emociones generadas debido a la danza dieron cuenta de que estas dos comunidades —la inmigrante latina y la afrodescendiente— no solo comparten la opresión de la retórica racista supremacista blanca, sino que también, en las raíces profundas, comparten cultura. Esta presentación dio pie a la realización de más encuentros entre las dos comunidades, como el evento Héroes, auspiciado por la UNC, en el cual se reconoce la labor de los/as líderes de ambas comunidades en diferentes aspectos como son la educación y la cultura —en el 2016, la maestra de danza del grupo Raíces recibió este reconocimiento—. Y a la entrega de reconocimientos por parte de Co-Thinkk, a aquellos/as líderes comunitarios de Asheville en pro de la justicia social. El año pasado tuve el honor de recibirlo.

A través de las expresiones culturales y de identidad, el Grupo Cultural Raíces no solo reivindica la lucha por los derechos de los inmigrantes y hace alianzas con otros grupos oprimidos en Asheville y sus alrededores, sino que también es un catalizador de aliados/as de grupos y gente

con identidades diferentes. En el año 2016, el grupo fue beneficiado por Toy Boat Community Art Space, grupo de música, teatro y *clown* alineado a la comunidad LGBTQ de Asheville. También en ese año, el Condado de Buncombe —al que pertenece Asheville— le otorgó un apoyo económico considerable para la capacitación de las madres y el crecimiento del proyecto: ahora Raíces y la música folklórica y tradicional mexicana suenan también en la escuela intermedia de Eblen y en la escuela secundaria de Erwin, ambas localizadas en el barrio de Emma.

En el movimiento proinmigrante de Asheville existe una correlación entre la lucha por los derechos de los inmigrantes y la resistencia cultural contra la angloconformidad o el asimilacionismo (Kymlicka, 2017). La comunidad latina pretende el reconocimiento de su lengua, cultura y tradiciones en el país que se jacta de ser de inmigrantes y espera ser considerada debido a la gran aportación económica, social y cultural que brinda a Estados Unidos. Según el American Immigration Council, tan solo en Carolina del Norte en el año 2014 los hogares cuyo jefe de familia se reconoce como inmigrante aportaron 3 600 millones de dólares en impuestos federales y unos 1 500 millones de dólares en impuestos estatales y locales, sin contar otro tipo de contribución económica que se hace al país, como es el consumo.

Para las madres que coordinan el proyecto Raíces, este ha sido un generador de resiliencia —entendida como la «negociación que las personas hacen frente a las situaciones de riesgo» (Rutter en Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997)— ya que no solo les permite ser parte activa en el desarrollo educativo-cultural-social de sus hijos/as, sino que les otorga la posibilidad de emprender su liderazgo y ser visibles en una sociedad en donde seguramente son colocadas en los estratos más bajos, tanto por la sociedad a la que pertenecen como por la que las recibe.

Es un alivio para mí que estén las tienditas mexicanas, que tengamos a Raíces [...] es un alivio, buena suerte, somos muy afortunados de tener esto porque ahora ya tenemos más tiendas, hay más gente, hay más comunidad [...]. El programa en el que está mi hijo te hace tener más comunicación con la gente. A lo mejor, tal vez en tu casa no tienes la ayuda, pero puedes buscarla con la vecina o con las mamás [...]. He conocido más, he visto personas, por eso ahora me siento con la decisión de ayudar, de apoyar (madre participante de Raíces, Asheville, junio 2017).

Debido a que la Educación Popular es la base metódica, teórica y filosófica del proyecto: «Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, (las personas) se educan entre sí con la mediación del mundo» (Freire, 2000). Para muchas madres que participan, esto les ha permitido construir resiliencia ante el embate del desprendimiento familiar que tuvieron al emigrar de su país de origen, del cruce traumático de la frontera, de la incertidumbre que da el vivir sin documentos y de no hablar el idioma dominante, incluso para aquellas que han sufrido del doble despojo, ya que también son originarias de comunidades indígenas.

Sin embargo, debido a la naturaleza del proyecto, la resiliencia no es inconsciente —la cual se asemeja más a la resignación y al «así lo quiso Dios». La carga política y activa que el proyecto conlleva la trata de evitar, por lo que esta resiliencia es más bien lo que he denominado como *resiliencia politizada y consiente*, donde el dolor causado por la migración no se reduce a la culpa de que las cosas pasan *porque uno/a se lo buscó*, sino que responde más bien al conocimiento de que existen poderes y estructuras de élite que controlan el mundo a su conveniencia y que, en la mayoría de los casos, provocan la migración, la cual en ocasiones es forzada e involuntaria.

## Conclusión

El proyecto Raíces involucra no solo a los/as niños/as del barrio de Emma en Asheville, sino a sus padres y madres y a toda la comunidad. Reclama espacios para la lucha por los derechos de los/as inmigrantes y genera alianzas con otras comunidades que padecen opresión. Da pie a la resistencia cultural y a la resiliencia consciente. Busca la aceptación de una sociedad que se niega a reconocer la aportación histórica que la comunidad latino-mexicana ha brindado a Estados Unidos, y trata de derribar la retórica criminalizadora de la inmigración. Todo esto generado a través de los bailes folklóricos y tradicionales y de la reproducción cultural de la cual emerge la identidad colectiva que es alimentada por la memoria colectiva, la que a su vez reclama territorialidad para llevar a cabo esa recreación cultural.

Mi acercamiento a este proyecto me lleva a crear el compromiso de buscar en la academia y en las ciencias, teorías, herramientas y estrategias que apoyen al fortalecimiento del movimiento por los derechos de los inmigrantes y al derecho a la diversidad cultural, en donde el ser diferente no represente la exclusión social, la marginación o el rechazo y sí la oportunidad de reconocernos para respetarnos en



nuestra diferencia, pero con equidad. En otras palabras, como dicen allá de donde yo vengo: «un mundo en donde quepan muchos mundos».

## Bibliografía

- DURAND, J. (2007). Origen y destino de una migración centenaria. En M. Ariza y A. Portes (coord.), *El País Transnacional: Migración Mexicana y Cambio Social a través de la Frontera* (pp. 55-81). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales.
- FRANQUESA, J. (2017). *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías*. (pp. 39-64). Valencia: Institució Alfons el Magnànim Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- GIMÉNEZ, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para las Culturas y las Artes.
- GIMÉNEZ, G. (2007). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, A. C.
- HERNÁNDEZ, G. (2011). La música entre los jakaltecos de Guadalupe Victoria, municipio de Amatenango de la Frontera, Chiapas, México. Interacciones sociales generadas en los espacios musicales. *Revista Tradiciones de Guatemala*, 76, 207-220. Ciudad de Guatemala: Universidad de San Carlos.
- KOTLIARENCO, M., CÁCERES, I. y FONTECILLA M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. CEANIM.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Editorial Paidós.
- MURATORIO, B. (2005). Historia de vida de una mujer amazónica: intersección de autobiografía, etnografía e historia. *Íconos*, 22, 129-143.

## Páginas web

- American Immigration Council (19 de marzo de 2017). *Immigrants in North Carolina*. Recuperado de <https://www.americanimmigrationcouncil.org/research/new-americans-north-carolina>
- Black Lives Matter, Herstory (22 de agosto de 2018). Recuperado de <https://blacklivesmatter.com/about/herstory/>
- Co-Thinkk (22 de agosto de 2018). *Who we are*. Recuperado de <http://cothinkk.org/about/>



# **El sac de gemecs: una joya recuperada del instrumentario catalán**

**Joan Josep Mayans Plujà**

## Introducción

La gaita catalana se denomina en catalán *sac de gemecs* (literalmente, «saco de gemidos»). Es un nombre divertido —si se quiere— pero que, por otra parte, no deja de tener un matiz despectivo. Quisiera indicar, antes de nada, que la palabra *gaita* la utilizaré aquí prácticamente siempre para designar de manera genérica cualquier instrumento provisto de una bolsa de aire y, asimismo, utilizaré la palabra *gaitero* para referirme, también de forma genérica, al intérprete de cualquiera de estos instrumentos. En inglés hablaríamos de *bagpipes* y *piiper*, y en catalán, de *cornamusa* y *cornamusaire*.

Cuando vemos un *sacaire* —en catalán, así se denomina al músico que toca el *sac de gemecs*— ya advertimos, a primera vista, una característica bastante particular de la gaita catalana: los bordones no descansan

Imagen 1. Tocando el *sac de gemecs*



© Helena Aguilar Mayans

sobre el hombro del intérprete, sino que cuelgan de la bolsa apuntando hacia el suelo (imagen 1).

El *sac de gemecs* fue un instrumento muy popular en Cataluña durante al menos dos siglos. Como veremos, experimentó una decadencia que le llevó a la total extinción. El instrumento fue recuperado en 1983.

## **Europa, tierra de gaitas**

Brevemente, y para deshacer algunos tópicos, hay que decir que la existencia de una gaita catalana no tiene nada de excepcional ni sorprendente. Uno podría pensar que la gaita es solo cosa de escoceses. Y, evidentemente, la highland bagpipe escocesa es la gaita más universalmente conocida. Se toca desde Canadá hasta Australia, pasando evidentemente por Gran Bretaña, pero también por Sudáfrica o Jordania. O bien se podría pensar que solo es cosa de gallegos —la gaita gallega es otro modelo muy conocido internacionalmente—.

Pero la realidad es que toda Europa es una tierra de gaitas. El instrumento está presente en España, Portugal, Francia, Gran Bretaña, Irlanda, Italia, Bélgica, Alemania, Suecia, Noruega, Chequia, Eslovaquia, Polonia, Hungría, Bulgaria, Grecia... De hecho, es más fácil contar los países europeos que no tienen gaita que los que sí la tienen.

## **La gaita en Cataluña en la Edad Media y el Renacimiento**

La presencia de la gaita en Cataluña se remonta a la Edad Media. El primer documento escrito que nos habla de este instrumento data del siglo XII. No son pocas las muestras iconográficas de este instrumento. A veces se trata de gaitas sin bordón, pero también nos encontramos con la típica disposición del bordón sobre el hombro.

Desde la Edad Media, la gaita debió tener en Cataluña un uso popular. Pero, lógicamente, los documentos escritos que hablan de este instrumento lo sitúan en contextos más refinados. Y es que la gaita estuvo presente en los ambientes cortesanos hasta entrado el siglo XVII.

En la Edad Media y el Renacimiento, es muy arriesgado hablar de una gaita específicamente catalana. Y de haber existido, sería prácticamente imposible hacernos una idea exacta del instrumento. De todos modos, parece ser que en esa época la gaita cortesana tenía un sonido suave, muy alejado del potente sonido de una gaita escocesa o gallega.

Señalemos también que la gaita llegó a Mallorca con los catalanes tras la conquista de la isla en el siglo XIII.

## **El sac de gemecs**

En algún momento de la historia, la gaita catalana adoptó su morfología característica con los bordones colgando. Es en ese momento cuando podemos hablar propiamente del *sac de gemecs*. La disposición del nuevo instrumento lo emparenta con otras gaitas del Mediterráneo (se habla de una posible conexión italiana). Hay un cierto acuerdo en situar este cambio morfológico y, por tanto, la aparición del *sac de gemecs*, en el siglo XVII. Igualmente, hay una avenencia en considerar que esto habría coincidido con el momento en que la gaita en Cataluña fue abandonando el entorno —llamémosle— culto y pasó a ser un instrumento popular. Como resumen, pues, en Cataluña habríamos tenido una gaita medieval y renacentista de carácter cortesano y, a partir del siglo XVII, un instrumento eminentemente popular, el *sac de gemecs*.

Hay que decir, sin embargo, que esta conclusión podría ser corregida con nuevos hallazgos. Hace bastante tiempo que no aparece ninguna publicación que actualice los conocimientos sobre el tema, pero algún investigador ha sugerido que el *sac de gemecs* podría haber aparecido un siglo antes.

Igualmente, nos falta información para acabar de entender cómo y dónde tuvo lugar este cambio en la morfología del instrumento. No hay que dar por sentado que se produjera aquí, en Cataluña, y luego se exportara a Mallorca. Bien pudo haber sido al revés. De momento, no hay pruebas de lo uno ni de lo otro. El hecho es que en Mallorca nos encontramos con un instrumento prácticamente idéntico al *sac de gemecs*, que allí recibe el nombre de *xeremies*.

Han llegado hasta nuestros días una veintena de ejemplares antiguos de *sac de gemecs*. El instrumento que puede contemplarse en el museo de Ceret, en la Cataluña francesa, data probablemente del siglo XVII, con lo que sería el más antiguo de los instrumentos conservados. Por otro lado, pinturas, grabados, esculturas y —más modernamente— fotografías, nos proveen de una considerable iconografía del antiguo *sac de gemecs*.

## Descripción del sac de gemecs

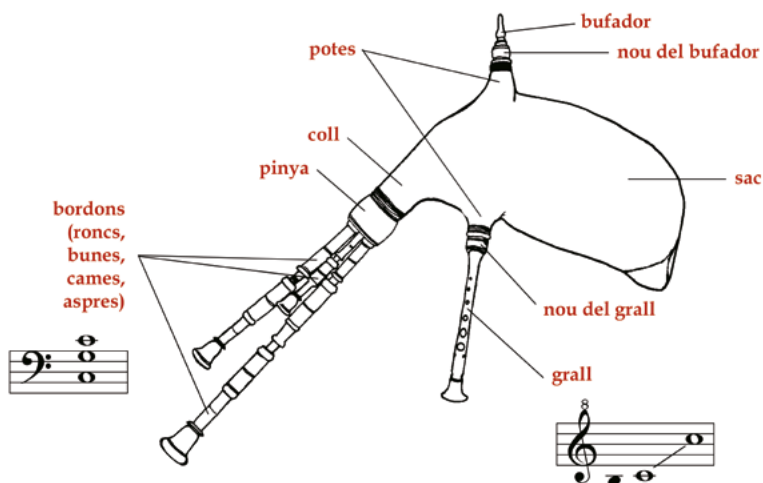
Pasemos a describir las partes del *sac de gemecs* (imagen 2). La bolsa del instrumento, el *sac*, está hecha generalmente de una piel de cabra. Se aprovecha parte del cuello (*coll*) y de las patas anteriores (*potes*) de la bestia para conectar los diferentes tubos.

El tubo por donde se insufla el aire se llama *bufador*. Está provisto de una válvula que evita el retorno del aire cuando no se sopla. Se conecta al *sac* por medio de una pieza llamada *nou*, en este caso, *nou del bufador*.

El tubo melódico se denomina *grall* (que es el masculino de *gralla*, el nombre de un oboe popular catalán, actualmente muy extendido en toda Cataluña). El interior es de perforación cónica y está provisto de una lengüeta doble. Se une a la bolsa con otra *nou*, en este caso, la *nou del grall*. El *grall* tiene una extensión de una octava, de  $do_4$  a  $do_5$ , más la sensible inferior, el  $si_3$ .

El *sac de gemecs* tiene tres bordones. En catalán se llaman *bordons*, aunque también recibían otros nombres (como vemos en la imagen). Los bordones del *sac de gemecs* son de perforación cilíndrica y están provistos de una lengüeta simple. El bordón grave nos da un  $do_2$ . El mediano nos da una quinta superior, el  $sol_2$ . Y el pequeño —si es que está perforado y operativo— nos da un  $do_3$ . Los bordones se conectan a la bolsa por medio de una pieza común, la *pinya*.

Imagen 2. Partes del *sac de gemecs*



## Denominaciones del *sac de gemecs*

Una muestra de lo viva que era la presencia del *sac de gemecs* en Cataluña es la multitud de nombres que recibía. De entre ellos, el término *sac de gemecs* es el que se ha impuesto modernamente. Veamos solo algunas de las otras denominaciones con las que se designaba el instrumento en las diversas comarcas catalanas:

- *Criatura verda*. Por un lado, con *criatura* se trata al instrumento como un ser vivo; por otro, *verda* hace referencia a que el color tradicional del vestido que cubre la bolsa solía ser el verde.
- *Coixinera*. El vestido de la bolsa recuerda la forma y el tamaño de una funda de almohada (*coixí* en catalán).
- *Ploranera*. La llorona.
- *Caterineta*, *margarideta*, *marieta*. Aquí llegamos a la personificación —femenina— del instrumento.

## Formaciones instrumentales con *sac de gemecs*

Evidentemente, el *sac de gemecs* sonó y suena como solista. Esto es especialmente adecuado para las melodías lentas y de ritmo libre. Pero su sonido continuo y el hecho de que no puede modificar su dinámica —en este caso, suena siempre *forte*— hacen que en ocasiones se pierda la claridad rítmica de la música. Por esto, algunas gaitas forman dúo de forma indefectible con otro instrumento que les aporta esa claridad rítmica y de fraseo necesaria. A menudo este instrumento es un oboe popular. Es el caso de la bombardas, que toca con la gaita bretona (*biniou*), o de la *ciaramella*, que acompaña la gaita italiana (*zampogna*).

## La media cobla

En Cataluña, ya desde la Edad Media, la gaita no tomó como compañero un oboe, sino una flauta de una sola mano (que además permite al intérprete tocar con la otra mano un tamboril —*tamborí*, en catalán—). Esta flauta fue, en su momento, una flauta de tres agujeros, del tipo existente en muchos países. Pero, más adelante, se impuso un modelo de flauta que actualmente es exclusivo de Cataluña y la isla de Mallorca. Estamos hablando del *flabiol* (flautín), un instrumento fantástico. Su característica principal es que a cada uno de los dedos de la mano le corresponde un agujero. El meñique controla un agujero posterior.



Esto, que puede parecer caprichoso, es indispensable porque, si no, el flautín no podría sostenerse. Más que ser una creación catalana, se cree que este tipo de flauta de cinco agujeros tocada con una sola mano era conocido en otros países de Europa. Con el tiempo, sin embargo, solo pervivió en Cataluña y Mallorca.

La asociación del *sac de gemecs* con el flautín y el tamboril está ampliamente documentada a lo largo de los años. Modernamente se denomina *mitja cobla*, media cobla (la palabra *cobla* la podemos traducir por «conjunto»). Se considera que, tradicionalmente, *sac de gemecs* y flautín tocaban al unísono. De hecho, una media cobla tocando al unísono es un artefacto musical perfecto en el que flautín y *sac de gemecs* se complementan de un modo impecable. En cambio, cuando una media cobla no toca al unísono se produce una disgregación más bien molesta: la diferencia de volumen, timbre y modo de articulación de los dos instrumentos hace imposible un equilibrio entre ellos.

La formación de media cobla volvió a oírse en Cataluña prácticamente desde el mismo momento en que se recuperó el *sac de gemecs*. En Mallorca, la formación, conocida como *colla de xeremiers*, se ha mantenido viva sin interrupción hasta nuestros días.

### **La cobla de tres *quartans***

Si a la media cobla le añadimos un tercer instrumento, tenemos la cobla de tres *quartans*. Esta denominación, un tanto discutida, podría responder a la idea de tres músicos que tocan cuatro instrumentos. Este tercer instrumento es muy a menudo una tarota, un oboe popular que aporta el elemento polifónico, ya que —como hemos dicho— el flautín y el *sac de gemecs* tocaban al unísono.

La cobla de tres *quartans* también se ha recuperado. Cuando el arreglo está bien realizado, la sonoridad del conjunto es plena y convincente.

### **La cobla de ministriles**

La cobla de *ministrers* (ministriles) fue una formación instrumental que cumplía funciones diversas, como tocar en actos institucionales, en actos religiosos o en manifestaciones de carácter más popular. En una reconstrucción moderna de una cobla de ministriles, podemos encontrar los siguientes instrumentos: el flautín y el tamboril, el *sac de gemecs*, las tarotas (históricamente debieron ser chirimías), el bajón (antecesor del fagot), el sacabuche (antecesor del trombón), la trompa natural e, incluso, el violín.

Hay que decir, sin embargo, que —muy probablemente— las reconstrucciones modernas de la cobla de ministriles son más bien una recreación y no una recuperación. No está nada claro que, antiguamente, el *sac de gemecs* tocara con bajones, sacabuches y compañía. De todas formas, destaquemos que las reconstrucciones modernas de la cobla de ministriles han propiciado un feliz encuentro entre músicos provenientes de la música popular y músicos del mundo de la música antigua.

## **Decadencia del *sac de gemecs***

Hacia la mitad del siglo XIX, el *sac de gemecs* empezó a entrar en decadencia. Podemos establecer dos causas principales de este declive.

En primer lugar, la revolución industrial que se desarrolló en Cataluña en ese siglo y que provocó un importante proceso de desruralización. Esto transformó de manera considerable la sociedad que acogía la creación y la transmisión de la cultura popular. Cambiaron los modos de vida, los gustos... y el *sac de gemecs* pasó a ser visto, cada vez más, como una cosa del pasado.

En segundo lugar, la creación de la moderna cobla de sardanas, a mediados del siglo XIX, fue otro importante factor que contribuyó a su desaparición. Se trata de una formación de 11 músicos, de perfil casi sinfónico: un flautín (con un minúsculo tamboril), dos tenores y dos tiples (evolución de las antiguas tarotas), dos trompetas, dos fiscornos (instrumento parecido al bugle), un trombón de pistones y un contrabajo.

Como vemos, el flautín fue aceptado en esta formación, una vez que le fueron añadidas llaves para que pudiera tocar fácilmente todas las alteraciones. Con el *sac de gemecs* parece que hubo al menos un intento de hacer lo mismo. Un ejemplar conservado en un museo de Niza, obra del reputado constructor Valentí Tournon (1777-1850), presenta un *grall* (tubo melódico) provisto de llaves.

Pero, al final, el *sac de gemecs* fue dado por incorregible y no fue integrado en la cobla moderna. La pujanza y expansión de esta formación y su baile correspondiente —la sardana— arrinconaron y, en ocasiones, eliminaron muchas manifestaciones de la cultura popular que hasta ese momento estaban bien vivas. Podemos decir que, en buena medida, el *sac de gemecs* fue una de sus víctimas.

Un ejemplo que ilustra con toda crudeza la decadencia del *sac de gemecs* es el acto celebrado en 1931 en la sede del Orfeó Català en Barcelona. Se invitó a tocar a una media cobla. El organizador, el dibujante y

pintor Joaquim Renart, relataba en su diario cómo los dos músicos y sus desafinados instrumentos causaron escándalo con su «música atonal y futurista». No falta quien opina que quizá el selecto público de Barcelona no supo entender aquella música. Quién sabe si los dos músicos tuvieron un mal día. Pero el hecho es que, pocos años más tarde, el sonido del *sac de gemecs* se había extinguido totalmente.

## Repertorio del *sac de gemecs*

El hecho de que la tradición del *sac de gemecs* quedara totalmente interrumpida durante 30 o 40 años y que no haya registros sonoros de los *sacaires* antiguos nos ha dejado sin la posibilidad de saber cómo tocaban y qué tocaban esos intérpretes.

Sobre el «cómo tocaban», la referencia de los gaiteros mallorquines (cuya tradición nunca se vio interrumpida) no nos puede ser de gran ayuda. Si reconocemos el origen común de los dos instrumentos (el catalán y el mallorquín), podríamos aceptar también que había en el inicio una manera común de tocarlos. Pero, a lo largo de los años, los contactos entre gaiteros catalanes y mallorquines debieron ser prácticamente nulos y, por consiguiente, hay que considerar como inevitable que el estilo interpretativo acabara diferenciándose.

Sobre «qué tocaban», si uno empieza a interpretar melodías y bailes tradicionales catalanes con el *sac de gemecs*, intuitivamente descubre una multitud de piezas de carácter «gaitístico» y que en su momento debieron tocarse con este instrumento.

Pero si dejamos a un lado el instinto, sabemos —por referencia oral o escrita— de piezas que, con certeza, fueron tocadas con *sac de gemecs*. Conocemos la zona de actividad de algunos antiguos gaiteros y qué bailes acompañaban con su instrumento. Otra fuente son los cuadernos en que los organistas recogían melodías y bailes populares, y que podían interpretar en ocasiones tales como la Navidad en las denominadas *llibertats d'orgue* («libertades de órgano»). Algunas piezas llevan por título *Cornamusa, Sac de gemecs...*

## Recuperación y actualidad del *sac de gemecs*

A finales de los años 70 del siglo pasado, una vez terminada la dictadura franquista, hubo en Cataluña un importante movimiento de recuperación y revitalización de todo lo relacionado con la cultura popular. En el caso

que nos ocupa, se investigó sobre el *sac de gemecs*, se publicaron estudios y en 1983 se recuperó el instrumento.

En 1990 se hizo un recuento de los gaiteros catalanes y se dio una cifra de 20 intérpretes. Actualmente, se cree que podría rondar los 200. Un dato nada desdeñable es que en la Escuela Superior de Música de Cataluña, la ESMUC, se pueden cursar estudios de *sac de gemecs*. Hay que decir que el *sac de gemecs* compartió muy pronto escenario con instrumentos ajenos a la música tradicional (guitarra y bajo eléctricos, teclados electrónicos, batería).

Para terminar, quisiera destacar la contribución del Festival Internacional de la Cornamusa, Cornamusam, en la difusión del *sac de gemecs*. Este festival, que se celebra en Olot desde 1992, ha sido un punto de encuentro de los gaiteros catalanes, pero también ha acogido a grandes nombres de la escena folk internacional (La Ciapa Rusa, The Tannahill Weavers, Liam O'Flynn, Milladoiro, The Whistlebinkies, La Musgaña, Katrin Tickell, The Battlefield Band, Hedningarna, Carlos Núñez...). Asimismo, un concurso de composición para *sac de gemecs* promovido por el festival ha dado como fruto un corpus considerable de nuevas piezas para el instrumento.

Es difícil predecir el futuro del *sac de gemecs*. Todo hace pensar que estará ligado a la evolución general de la música tradicional y sus instrumentos. De momento, hay que celebrar la recuperación bastante consolidada de este instrumento, una auténtica joya de la tímbrica tradicional catalana.

## Agradecimientos

Esta comunicación ha contado con la contribución de las conversiones mantenidas con Xavier Orriols Sendra, constructor de instrumentos tradicionales, investigador y *sacaire*, y de Francesc Sans Bonet, *sacaire*, *graller*, pedagogo e investigador.

## Bibliografía

- ALBÀ, J. y ORRIOLS, X. (coord.) (1990). *El sac de gemecs a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.
- BUSQUETS, S. y SANS, F. (1995). *Les cornamuses i el sac de gemecs*.
- GUILERA, J. *El sac de gemecs*. Recuperado de <http://elsacdegemecs.blogspot.com>
- TOMÁS, J. (1985). *El sac de gemecs*. Llorà: Editorial Boratuna.

# **El Museu de la Mediterrània. Territorio, música y tradición**

**Gerard Cuset Galceran**

En 2003, nació el Museu de la Mediterrània, en Torroella de Montgrí (Girona). Un museo local, pero con un discurso universal, donde la música es uno de los hilos conductores de nuestro relato.

El papel de un museo en el ámbito de la etnomusicología es difícil de llevar a cabo. Por un lado, somos una institución al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público que adquiere, conserva, investiga, comunica, expone o exhibe, con propósitos de estudio y educación, el patrimonio. Pero, por otro lado, tenemos también el deber de ayudar a no fosilizar el patrimonio musical y la tradición, tenemos que trabajar para que estas tengan vida y vayan desarrollándose.

En el Museu de la Mediterrània trabajamos para realizar este trabajo, desde nuestra exposición permanente a todas las actividades a las que damos cabida en nuestro edificio: exposiciones temporales, encuentros de músicos, actividades educativas, investigación y difusión.

## **Torroella de Montgrí y la música**

El Museu de la Mediterrània se encuentra ubicado en la localidad de Torroella de Montgrí, un pueblo con más de once mil habitantes en el centro de la Costa Brava y que consta de dos núcleos de población: Torroella de Montgrí y l'Estartit. El sector primario es todavía muy importante en esta zona, pero el gran peso de la economía lo lleva el sector servicios, con el turismo como gran dinamizador desde que se inició el gran *boom* en los años cincuenta. Ese gran desarrollo del turismo conllevó una destrucción importante del territorio litoral, pero algunas zonas singulares se pudieron preservar. Gracias a ello, el 2010 se constituyó un parque natural, muy importante para el territorio.

Torroella de Montgrí tiene una historia de gran valor que se remonta a la prehistoria, con yacimientos en la montaña del Macizo del Montgrí. Hay evidencias del paso por este lugar de las diferentes culturas —a lo largo de la historia y hasta nuestros días—, como los griegos y los romanos. Todos los momentos han ido dejando su huella. Por ejemplo, en época medieval, Torroella fue nombrada vila real, circunstancia que le aportó unos privilegios que ayudaron a construir una de las iglesias góticas más significativas del territorio. Esta construcción es determinante para explicar la relación de Torroella con la música, ya que en esta iglesia se ubicó una capilla de música. Las capillas de música eran una estructura que permitía que hubiera música en una determinada institución. En su faceta más visible, era un grupo de

cantantes o cantores y un grupo de instrumentistas, dirigidos todos por el maestro de capilla.

Es por esto que Torroella de Montgrí, desde el siglo XVIII, tiene un gran prestigio musical. Gracias a los buenos maestros de capilla y organistas que ejercieron en Torroella, la población vio cómo se iban formando músicos. En la segunda mitad del siglo XIX se iniciaba la música de sardana en la comarca del Empordà, el momento de mayor auge. De Torroella salieron decenas de importantes músicos de cobla y compositores. Por ejemplo, Miquel Gich y su cobla, una de las más antiguas; Joan Rigau y su cobla, La Juventud Torroellense, llamada también popularmente Els Barretons; y, muy especialmente, su hijo Pere Rigau, fundador de Els Montgrins en 1884, prolífico compositor y eficiente director, fue un personaje destacado de la vida musical torroellense. Como lo fueron también los Vallespí —Joaquín, Santiago y Enrique—, que dedicaron muchos años a Els Montgrins, y también el famoso compositor Vicenç Bou, que fue director tras la muerte de Pere Rigau.

Desde esos momentos y hasta nuestros días, el nombre de Torroella de Montgrí se ha asociado con la música de sardana. En los últimos años, la población se ha vinculado también con la música gracias al festival de música clásica que se inició en 1981. En estos casi cuarenta años han llegado hasta Torroella grandes intérpretes de música clásica que nos devuelven a los orígenes, la capilla real.

Con este enfoque no es difícil imaginar que el museo de Torroella de Montgrí tenga en la música un hilo conductor, y que se tuviera con él una baza importante desde la que salvaguardar, investigar y difundir el patrimonio musical.

## **El Museu de la Mediterrània**

El Museu de la Mediterrània es el sucesor de un antiguo museo inaugurado en 1983 en Torroella de Montgrí, en el que la historia —y en concreto la prehistoria— era el núcleo del museo. Veinte años después, se empieza a hablar de una renovación museográfica y es en ese momento cuando confluyen dos hechos importantes que marcarán el futuro museo y su relación con la música.

Por un lado, la realización del proyecto de investigación «Las músicas en la vida de la gente del Montgrí y el Baix Ter. Investigación y estudio de las actividades musicales desde 1850». Y, por otro, la obtención de una

ayuda Raphael de la Comisión Europea para el proyecto «Phonomedía Traditio: un proyecto para la valorización, la salvaguarda y la difusión de la música tradicional», junto a una entidad de Francia y una de Italia.

De los dos hechos, el más significativo fue el primero: el proyecto de investigación que se llevó a cabo gracias al programa IPEC, el Inventario del Patrimonio Etnológico de Cataluña. Este programa, impulsado por la Generalitat de Cataluña en 1994, estaba destinado a la promoción de la investigación, la recuperación y la difusión del patrimonio etnológico catalán. Su principal objetivo era generar un fondo patrimonial que reuniera el máximo conocimiento sobre la realidad, actual y pasada, de la sociedad catalana. El IPEC partía de una perspectiva amplia, actual y dinámica de la cultura, que permitía conjugar la tradición heredada de los estudios de folklore y cultura popular con las tendencias de investigación de la etnología y, por extensión, de la antropología y las ciencias sociales en general.

«Las músicas en la vida de la gente del Montgrí y el Baix Ter. Investigación y estudio de las actividades musicales desde 1850» fue una investigación etnomusicológica realizada entre los años 2000 y 2002 por un equipo de cinco investigadores —formado por Jaume Ayats, Gianni Ginesi, Jaume Nonell, Joaquim Rabaseda y Montserrat Cañellas—, que desarrollaron diferentes vías de aproximación a las actividades musicales presentes y pasadas del territorio.

El principal objetivo de la investigación era, pues, poder describir interpretativamente algunos de los principales procesos de cambio en las actividades musicales de la zona en el último siglo y medio. El mundo del baile —con las sardanas (que pasa de baile de moda a baile con significación simbólica), los bailes de actualidad, las orquestas y las coblas— fue tomado ya desde el inicio como eje principal de la investigación, en un proceso temporal que llega hasta los conjuntos actuales y los grupos de rock catalán o «ampurdanés».

Pero no se quisieron olvidar aspectos más personales o privados de las actividades musicales (antiguas canciones de trabajos, canciones de ambientes infantiles, instrumentos efímeros y poco valorados, etc.), así como los procesos de interacción de poblaciones de origen geográfico diferente, como fue antiguamente la llegada de ripolleses, posteriormente la inmigración española, o actualmente la inmigración desde puntos bastante diversos del planeta.

La investigación llevada a cabo tuvo una aplicación directa, un nuevo museo.



La idea de partida fue reconvertir el antiguo museo en un nuevo espacio, y situarlo en una ubicación relevante: el Museu de la Mediterrània, situado en una antigua casa noble muy vinculada al imaginario de los torroellenses. Así, se pasa de un museo local a otro con un discurso más global, con una propuesta museográfica que permite al visitante acercarse a la realidad medioambiental, humana y social del territorio del Baix Ter, a partir de la música.

En nuestro entorno, el de los museos, encontramos muy lógico que la economía, la historia, la demografía, la tecnología o la ecología sean ejes de un discurso museográfico con voluntad de globalidad. En cambio, otras actividades sociales como la música tienen una consideración de periféricas o complementarias. Pero muchas de las relaciones sociales se tejen, junto con otros elementos culturales, a través de las actividades y de las narrativas que formulamos en torno a las músicas, o sea, a través de experiencias sensitivas directas y muy cercanas al individuo.

Por eso nos propusimos acercar al espectador a la realidad de nuestro territorio, no solo a través de explicaciones enciclopédicas, sino con la música como pretexto para representar el entorno social y el juego de relaciones que, muy a menudo, se manifiestan a través de la música, o incluso que también la música permite construir. Incluso las problemáticas del presente —como pueden ser los procesos de cambio en las formas sociales de vida, en las modas y en los gustos; los múltiples sentidos de la historia y del paso del tiempo; la distancia cultural, la relación con el medio físico, etc.— creemos que tienen, en la música y objetos musicales, un camino más atractivo de acceso a la reflexión.

## **La exposición permanente del Museu de la Mediterrània**

La exposición permanente del Museu de la Mediterrània tiene la voluntad de llegar a los visitantes a través de los sentidos: tocar, oler, escuchar, pisar el territorio, participar... haciendo de la visita una experiencia motivadora y participativa. Y siempre con el hilo conductor de los sonidos y las músicas. Los sonidos, cómo pueden mostrarnos el medio natural mediterráneo, y las músicas, que son el testimonio del papel del hombre en el territorio.

Además, al visitante se le plantea una visión crítica y reflexiva. No se trata solo de cantar las alabanzas de un Mediterráneo imaginario, sino de un espacio que sufre muchas fisuras: guerras que no terminan,

problemas de entendimiento, un medio maltratado... Ante esto, se quiere persuadir de la necesidad de diálogo y de entendimiento en la inmediatez de nuestro día a día y provocar al visitante reacciones que permitan adoptar una actitud crítica hacia el mundo que nos rodea.

El Museu de la Mediterrània se divide en los siguientes ámbitos:

### **Àmbito 1**

Espacio de recibimiento. Con el mapa del Mediterráneo de fondo, la exposición empieza con un espacio lleno de citas de pensadores que nos invitan a reflexionar antes de iniciar propiamente la visita al museo.

### **Àmbito 2**

Se presentan los paisajes existentes en el territorio, entendidos como elementos que pertenecen al paisaje cultural mediterráneo. Los sonidos del mar, del viento, del río se corresponden con elementos vinculados a la naturaleza.

Poco a poco, el visitante capta cómo a los sonidos de la naturaleza se suman los sonidos humanos. La voz, el cuerpo y la utilización cotidiana de diversos materiales permiten la comunicación de las personas: la percusión de las piedras, el fuego, las canciones... que nos manifiestan la incorporación de la cultura en un entorno donde antes solo había sonidos naturales. Un ámbito donde se pretende visualizar que vivimos en un territorio abierto al mar, en contacto con pueblos del Mediterráneo, donde la diversidad cultural es riqueza y enriquecimiento, y que hay que tener una actitud dialogante con el desconocido.

### **Àmbito 3**

En este espacio, la música es un pretexto excelente para mostrar los contactos y las relaciones entre los pueblos del Mediterráneo. Se canta en el trabajo y a lo largo de la vida. Desde que nacemos hasta que morimos nos acompaña la música. En este punto se habla de las músicas propias del territorio, donde la sardana tiene un papel predominante. En el museo se muestra la disposición de una cobla interactiva que permite hacer sonar los instrumentos y saber sus nombres. La sardana es una música y danza originaria del Baix Ter. Se muestran distintos ejemplos de instrumentos y vestimentas propios de músicas tradicionales de otros países mediterráneos. La música viaja de boca a oreja por caminos sonoros gracias a los contactos que se establecen entre los pueblos.

Imagen 1. Niña visitante interactuando con los elementos de la exposición



#### **Ámbito 4**

El ámbito final es un mapa del espacio mediterráneo donde pueden verse y tocarse diferentes instrumentos populares del Mediterráneo. Entre ellos se observan muchas más similitudes que diferencias. Un espacio donde el visitante también puede escuchar diferentes grabaciones sonoras de diferentes cantautores y grupos mediterráneos y llegar a la conclusión de que somos herederos de un paisaje y de una cultura mediterránea que nos une.

#### **Ámbito 5**

La realidad mediterránea hoy. El museo cierra su discurso con un audiovisual de reflexión con imágenes y música, creado especialmente por el compositor Jordi Molina, que muestra cómo el espacio mediterráneo tiene aún heridas por curar. Pero con diálogo y entendimiento, se puede favorecer.

### **El Museu de la Mediterrània en 2018**

Para poder contextualizar un poco, daremos algunos números del museo, correspondientes al año 2018. Somos un museo local, pero que trabaja con una visión de país. Un museo que tiene cinco trabajadores a tiempo completo y un trabajador a tiempo parcial, con un presupuesto que ronda los 350 00 euros, y que realizó siete exposiciones temporales.

El museo tuvo más de sesenta mil usuarios y se organizaron más de ciento ochenta actividades (una cada dos días).

Estos son solo números que pueden cuantificar el trabajo del museo, pero podemos profundizar cualitativamente un poco más en tres pilares del museo donde la música es importante: el centro de documentación, el servicio educativo y las actividades.

## **El centro de documentación**

El Museu de la Mediterrània dispone de un centro de documentación, que es la mejor de las herramientas para el estudio y la investigación. Contamos con dos mil quinientos libros, dieciocho mil fotografías, un centenar de DVD y más de doscientas consultas al año. Un centro donde la música es uno de los temas principales, básicamente la música de sardana. En él se conservan tres archivos de orquesta, con más de quince mil partituras, y nueve fondos personales de grandes músicos y compositores del mundo de la sardana. Si al principio el centro abrió con los fondos más próximos en el territorio, con el tiempo y su buen hacer, han ido llegando de otras partes del territorio catalán, y hoy constituye uno de los centros de documentación importantes en materia de sardana.

Este centro, más allá de dar cobertura a los investigadores, también hace investigación. El proyecto más importante que se impulsa es el «Fer de Músic» (hacer de músico). Se trata de un trabajo de recuperación, preservación y divulgación —a través de grabaciones y documentación manuscrita y fotográfica— de la memoria de los músicos históricos vinculados al mundo de la sardana y las coblas-orquestas de Cataluña. El proyecto recolecta sus vivencias personales y profesionales, y testimonia la evolución de uno de los oficios más arraigados en el territorio ampurdanés, protagonista de excepción de las fiestas populares y la música tradicional. A día de hoy, el proyecto cuenta con 40 entrevistas realizadas, que se pueden visualizar a través de la página web del museo.

## **El servicio educativo**

El Museu de la Mediterrània también dispone de un área educativa muy potente. En el año 2018, más de siete mil escolares realizaron alguna actividad en el museo. Gracias a su trabajo, y dentro de su programa de actividades educativas, algunas hacen referencia a la música y a la danza. Hay actividades relacionadas muy directamente con la música. Seguramente, el mejor de los ejemplos sea el taller de construcción de

Imagen 2. Partitura del centro de documentación



instrumentos. Aquí, los alumnos conocen la diversidad de instrumentos musicales existentes en el Mediterráneo, hablamos de los sonidos característicos de cada cultura y descubrimos la historia y procedencia de muchos instrumentos. A continuación, elaboran un instrumento, teniendo en cuenta las ideas básicas para producir un sonido y comprobando que se pueden seguir diferentes ritmos acompañando músicas populares y modernas. Por otro lado, la música está presente en otras actividades de manera transversal. La actividad Juegos del Mediterráneo trabaja canciones del arco mediterráneo mientras los alumnos se divierten. O la visita guiada dentro de la exposición permanente «Buscamos los sonidos del Mediterráneo», donde los alumnos crean una partitura, imaginaria, llenando de notas musicales un pentagrama mediterráneo a partir de notas escondidas que relacionan la naturaleza, la historia y la cultura mediterránea. Todas ellas son actividades educativas que utilizan la música como hilo conductor.

## **El área de actividades**

Una forma importante de dar a conocer el museo es a través de sus actividades, desde exposiciones temporales a conciertos, jornadas, encuentros, formaciones... En los últimos años, el Museu de la Mediterrània ha hecho un gran esfuerzo por elaborar un programa de actividades en el que la música estuviera presente y pudiera llegar a todo el mundo.

Dentro del ámbito de las exposiciones, en los últimos años se han producido tres grandes exposiciones relacionadas con la música. Dos, sobre grandes compositores con una estrecha relación con Torroella de Montgrí: «Vicenç Bou. De la plaza al paralelo» y «Viladesau. El príncipe de la tenora». Y una tercera, «Las voces del Mediterráneo». Seguramente, esta última fue la exposición más ambiciosa del museo en toda su historia, una exposición que mostraba un estudio de la voz —uno de los patrimonios inmateriales más importantes de la humanidad— como elemento de comunicación entre los pueblos del Mediterráneo. Una exposición que nos invitaba a un paseo sorprendente por las mil y una voces del Mediterráneo y que contó con una investigación muy importante sobre el territorio.

En el museo también se realizan conciertos. Hemos creado un ciclo titulado *Capvespres musicals* (atardeceres musicales). En verano, en un pequeño espacio íntimo y acogedor del museo, apostamos por formaciones musicales poco conocidas, pero que han hecho de la música popular su vida y que han sabido hacer evolucionar la música tradicional.

Y como última actividad, queremos destacar las *Trobades de Música Mediterrània*, unas jornadas de tres días que tienen el objetivo de poner en común diferentes experiencias musicales, de raíz tradicional, presentes hoy en el espacio cultural mediterráneo. Son un punto de encuentro de formación musical único en Cataluña, que permite el descubrimiento y el conocimiento de la diversidad de la música de raíz del *Mare Nostrum* a partir de talleres, audiciones y conferencias, siempre enfocados de una manera práctica y participativa. Los talleres de formación van dirigidos principalmente a personas vinculadas con el mundo de la música, pero a su alrededor se realizan gran cantidad de actividades abiertas a todo el mundo para acercar la música del Mediterráneo al gran público.

## Conclusión

El Museu de la Mediterrània, como muchos de los museos actuales —museos de sociedad, abiertos a la población, con ánimo de servir al pueblo— es un museo vivo. Y en su andadura de proteger, investigar y difundir el patrimonio cultural material e inmaterial del territorio, la música es uno de sus principales objetivos. Es un camino largo y lo tenemos que hacer juntando todas las piezas: trabajar para la salvaguarda de los objetos y la memoria oral, ayudando en la investigación de profesionales y *amateurs*, y poniendo un altavoz para educar desde bien pequeños. Un museo del pueblo y para el pueblo.

# **Patrimonio musical en Michoacán y educación intercultural**

**La licenciatura de Arte y Patrimonio Cultural de la  
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán  
a 11 años de su apertura**

**Ulises Julio Fierro Alonso**

## Los inicios de la UIIM

El presente texto es una primera aproximación a la licenciatura de Arte y Patrimonio Cultural en su especialización en Música Michoacana de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), y pretende hacer una reflexión sobre sus alcances y limitaciones a diez años de su apertura.

El Sistema de Universidades Interculturales en México nació en el año 2003. Fue establecido para brindar un desarrollo educativo de nivel profesional a las comunidades indígenas del país, y con él los gobiernos estatales se comprometieron a dar el 50 % del presupuesto y el gobierno federal el 50 % restante.

La UIIM es creada por Decreto Estatal en el año de 2006 y abre sus puertas en el 2007 con dos licenciaturas: Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales y Desarrollo Sustentable. Un año después, se abre la carrera de Lengua y Comunicación Intercultural, así como Arte y Patrimonio Cultural; estas dos últimas fueron acreditadas y registradas ante la Secretaría de Educación Pública en el año 2012. Por razones políticas, se determinó instalar la universidad en la comunidad p'urhépecha de Pichátaro, en el municipio de Tingambato. Entre los objetivos de la universidad destaca brindar educación superior a los pueblos originarios de Michoacán: p'urhépechas, nahuas, otomíes y mazahuas.<sup>1</sup>

## La licenciatura de Arte y Patrimonio Cultural

Una de las propuestas del plan inicial del programa de Arte y Patrimonio Cultural era abrir estudios con tres especializaciones: Gestión del Patrimonio, Diseño Artesanal y Música, de los cuales, por cuestiones presupuestales, solo se abrieron las dos últimas. El programa había sido trabajado por las especialistas en artesanías Dra. Amalia Ramírez y Dra. Eva M. Garrido y el especialista en música tradicional Dr. Alejandro de la Rosa. Ante la salida de este último, en 2009, se integra al equipo el etnohistoriador Ulises Fierro y se retoma la continuidad del trabajo

1 En la actualidad se cuenta con cuatro planteles: dos para atención de la población y región p'urhépechas, uno nahua en la costa y uno más para mazahuas y otomíes al oriente del estado.



del Dr. de la Rosa. Posteriormente, a inicios de 2010, se incorpora el músico Juan A. Martínez.

Ese mismo año, la *pirekua* —el canto p'urhépecha por excelencia— queda inscrita en la lista de Patrimonio Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO, y ante la avalancha de estudios de especialistas que se avecinaban, al ponerse de moda académicamente el tema, se decidió renombrar la especialización de «Música» a «Música michoacana», para poder abarcar todas las culturas musicales del estado y no enfocarse solamente en el patrimonio musical p'urhépecha.<sup>2</sup>

## **El programa educativo**

El programa, que fue completado en septiembre de 2011 y se acreditó en 2012, incluye un año de tronco común, que se comparte con las demás licenciaturas de la universidad para nivelar los conocimientos de los estudiantes, y cuenta con 4 ejes de estudio: Social, Económico, Lengua Originaria y Metodología, de manera general para todas las áreas, además de las materias de la especialización que oscilan entre la antropología de la música y las herramientas propiamente musicales. Dicho programa:

Se propone como una opción profesional que responda a las necesidades de desarrollo de los pueblos originarios del Estado de Michoacán con el egreso de profesionistas que desde una perspectiva holística sean capaces de articular naturaleza, sociedad y cultura para la formulación de proyectos y la generación de iniciativas de investigación aplicada, preservación, difusión, transmisión, intervención, creación y gestión del arte y patrimonio cultural de los pueblos originarios de México en general y de Michoacán en particular. [...] La diversidad patrimonial se aborda en la licenciatura de manera global y al tiempo especializada. En las líneas de formación comunes de la licenciatura se acerca a las y los estudiantes a las creaciones artísticas y patrimoniales, dinámicas de circulación, líneas de análisis y problemáticas de torno al arte y patrimonio cultural del mundo, de México y de

2 Cabe mencionar que una parte de los músicos p'urhépecha no estuvieron de acuerdo con la denominación de la UNESCO.

los pueblos originarios del país y del Estado (Academia de Arte y Patrimonio Cultural, UIIM 2011).

## **La Terminal de Música Michoacana**

Desde el inicio, la Terminal de Música Michoacana se pensó como una especialización técnica de lo que en México aún se conoce como etnomusicología, basándose en la experiencia de la Escuela de Música Mexicana y la propia licenciatura de Etnomusicología brindada por la Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Al comienzo, se contó con el apoyo de colegas de la Fonoteca del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) de la actual Facultad de Música de la UNAM, específicamente de la licenciatura de Etnomusicología y de los distintos participantes del Seminario para la Salvaguarda de la Música Tradicional Mexicana.<sup>3</sup>

Si bien se estudiaban materias como Historia del arte o Semiótica de la cultura de manera general, en la especialización se estudiaban Armonía, Solfeo, Instrumento y Fundamentos de la etnomusicología, Historia de la música en México, Michoacán, Culturas musicales, Técnicas de recopilación de datos musicales en campo o Producción musical, así como Nuevas tecnologías aplicadas a la música. Algunas de estas materias iban acompañadas de prácticas musicales en vivo, visitas a sitios históricos o congresos, cada vez que era posible.

En una primera instancia, el perfil de egreso de los alumnos pretendía que al salir los alumnos pudieran:

- Realizar investigación documental, de campo y de archivo para el registro, transcripción, diagnóstico y análisis del patrimonio musical de Michoacán.
- Comprender el lenguaje musical, orquestar y realizar arreglos musicales.
- Reconocer, registrar e interpretar un amplio repertorio musical de las distintas regiones culturales de Michoacán.

3 Es el seminario donde se daban cita varias universidades de México, con especialistas en temas musicales y coordinado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Imagen 1. Programa de la especialización de Música Michoacana

|  | 3.º semestre                                       | 4.º semestre  | 5.º semestre  | 6.º semestre  | 7.º semestre  | 8.º semestre  |
|--|--|---|---|---|---|---|
| Área de especialización en Música Michoacana | APC-M206<br>Entrenamiento Auditivo I<br>Créditos 6 | APC-M213<br>Entrenamiento Auditivo II<br>Créditos 6<br>Luis | APC-M305<br>Fundamentos de la Etnomusicología<br>Créditos 6   | APC-M312<br>Teorías sobre la Música en la Cultura<br>Créditos 6   | APC-M403<br>Técnicas de Recopilación e Investigación Musical<br>Créditos 6  | APC-M409<br>Análisis Musicológico<br>Créditos 6   |
|  | APC-M207<br>Instrumento I (guitarra)<br>Créditos 6 | APC-M214<br>Instrumento II (guitarra)<br>Créditos 6<br>Luis | APC-M306<br>Técnicas musicales I (armonía)<br>Créditos 6  | APC-M313<br>Técnicas musicales II (arreglos y orquestación)<br>Créditos 6   | APC-M404<br>Técnicas musicales III (Composición)<br>Créditos 6  | APC-M410<br>Técnicas musicales IV (Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Música)<br>Créditos 6                            |
|  |  |   | APC-M307<br>Historia de la Música y la Danza de México<br>Créditos 6  | APC-M314<br>Culturas Musicales de México<br>Créditos 6  | APC-405<br>Historia de la Música en Michoacán<br>Créditos 6   | APC-M411<br>Culturas Musicales de Michoacán<br>Créditos 6   |
|  |  |   |   |   | APC-M406<br>Métodos para la Enseñanza Musical<br>Créditos 6   | APC-M412<br>Producción Musical<br>Créditos 6  |
|  |  |   | Optativa<br>Repertorio Michoacano,<br>Instrumento,<br>Organología,<br>Etnografía de la Música y Danza en Méx. y Mich. | Optativa<br>Repertorio Michoacano,<br>Instrumento,<br>Organología,<br>Etnografía de la Música y Danza en Méx. y Mich. | Optativa<br>Repertorio Michoacano,<br>Instrumento,<br>Organología,<br>Etnografía de la Música y Danza en Méx. y Mich. | Optativa<br>Repertorio Michoacano,<br>Instrumento,<br>Organología,<br>Etnografía de la Música y Danza en Méx. y Mich. |

- Componer obras musicales en base a los principios de los géneros y culturas musicales tradicionales de Michoacán.
- Utilizar las nuevas tecnologías para el registro y la difusión del patrimonio musical de Michoacán.
- Promover e insertar en circuitos justos de comercialización la música tradicional de Michoacán a través de la producción musical profesional.
- Transmitir y comunicar los conocimientos adquiridos durante su licenciatura en ámbitos formales y no formales a través de principios generales de la pedagogía y la didáctica y específicos de la enseñanza musical.
- Generar empresas culturales social y culturalmente sustentables (Academia de Arte y Patrimonio Cultural, 2011).

Como se puede apreciar, los objetivos fueron muy amplios. Los alumnos egresados, al salir, a lo sumo han desempeñado tres de los objetivos señalados, siendo el desarrollo de la gran mayoría de solo uno.

## **Alcances y limitaciones de la licenciatura**

El desarrollo de la licenciatura ha sido muy accidentado por varias razones, entre ellas:

- Con una matrícula de alrededor de 28 alumnos en la primera generación, esta ha disminuido a 18 con el antiguo plan de estudios en el momento del ingreso.<sup>4</sup>
- El inicio se dio en espacios prestados (escuelas primarias, secundarias e incluso en salones improvisados en canchas de baloncesto). Hasta el 2011 no se dispuso de instalaciones propias.
- El poco presupuesto como escuela pública ha hecho que los instrumentos musicales demoren en llegar. Un ejemplo de ello fue que el piano llegó a finales del tercer semestre, y mientras tanto se daban las clases en una tienda.

4 Con el nuevo plan de estudios iniciado en el 2018 la matrícula volvió a subir a 27 alumnos.

- Otro problema como escuela pública es que también se depende de las políticas educativas: en el gobierno de Leonel Godoy se dictó a las escuelas públicas que, desde secundaria en adelante, fueran dotadas de guitarra para impulsar la industria laudera del pueblo de Paracho. Primero llegaron guitarras y luego instrumentación para banda p'urhépecha, pero hasta el momento, aunque hay planeación y cotizaciones para otro tipo de instrumentación como de Tierra Caliente o Mazahua, las dotaciones no han llegado todavía.
- La inestabilidad laboral también ha sido un elemento que no ha permitido la continuidad, a pesar de los excelentes profesores que han pasado por sus aulas.<sup>5</sup>
- La lejanía, los conflictos intercomunitarios y la mala ubicación de la universidad también es otro factor que provoca el poco interés de los padres por mandar a estudiar a sus hijos. Las malas administraciones han llevado incluso a que los alumnos asuman el control y soliciten el cambio de rector.<sup>6</sup>
- La falta de alumnos en general ha golpeado el presupuesto que se destina a la UIIM, pese a que la carrera de Arte y Patrimonio Cultural ha sido siempre la segunda carrera con más alumnos, después de Desarrollo Sustentable.

Todo ello merma en las salidas de prácticas y la dotación instrumental requerida para las clases. Sin embargo, en muchas ocasiones se ha tenido apoyo de la Coordinación Nacional de Antropología del INAH y de la Facultad de Música de la UNAM, a través de Amparo Sevilla y Gonzalo Camacho, respectivamente, para lograr que los alumnos asistan a congresos en Puebla y la Ciudad de México, con el objetivo de que puedan mostrar sus trabajos.

5 Si bien se han tenido profesores de música tradicional, su compromiso es más notorio hacia sus respectivas agrupaciones musicales fuera de la universidad, o ven la manera de sacar provecho de los alumnos para beneficiar a aquellas. A su vez, han llegado profesores de música sobrecalificados que al presentarse mejores oportunidades laborales dejan la universidad o en su momento son despedidos.

6 En 2012 se realizó un paro estudiantil que duró un mes sin respuesta gubernamental. Cabe mencionar que la universidad no es un organismo autónomo y la rectoría depende del gobierno estatal. En 2015 se nombró un rector que no contaba siquiera con los estudios mínimos requeridos de licenciatura.

Otro componente es la desigualdad de estudios con que llegan los estudiantes, que va desde aquellos que no tienen hábitos de estudio —muchos de ellos son la primera generación familiar que llega a la universidad o no han tocado un instrumento musical en su vida—, hasta alumnos que ya llevan una vida musical en bandas locales; o aquellos que han tenido estudios en el Conservatorio de las Rosas, en la ciudad de Morelia, pero que ya no pudieron costear sus estudios en la Ciudad de Morelia. Estos últimos son los que han logrado un mejor desempeño.

Esto ha hecho que hasta el momento contemos con tres titulados, a pesar de las distintas modalidades de titulación: uno por promedio, otro por concierto y uno más por tesis. Actualmente, hay en proceso tres titulaciones por conciertos, una tesis sobre migración y música p'urhépecha, una etnografía musical sobre la música ritual de pífano y dos titulaciones por experiencia laboral.

## Los resultados hoy

A pesar de todas las problemáticas, profesores y alumnos egresados han demostrado con resultados de investigación y de trabajo a lo largo de diez años que el programa educativo de Arte y Patrimonio Cultural ha dado resultados:

- Un libro sobre la microhistoria musical de la región lacustre pu'rhépecha hecho por alumnos.
- Un disco sobre música ritual de pífano hecho por un alumno.
- Varias composiciones de música tradicional, incluida una titulación.
- Varias ponencias y participaciones de los alumnos en el Foro Internacional de Música Tradicional del INAH.
- Varios artículos y capítulos de libros sobre música tradicional y arte indígena.
- Dos alumnos trabajando para el Proyecto de Salvaguarda de la Pirekua, de la UNAM.
- Un alumno ya titulado, como profesor de la misma Terminal.
- Eventos académicos organizados por los mismos estudiantes.
- Un disco de pirekuas para la enseñanza de la lengua p'urhépecha editado por UNAM, donde participa un alumno egresado.

- Revitalización de la música mariachera con géneros ya en desuso como el jarabe, por parte de un alumno.

Imagen 2. Disco de pífano p'urhépecha



## Investigaciones de los alumnos de la Terminal de Música Michoacana

Si bien son pocos los alumnos titulados de la Terminal, en sus investigaciones para titularse destacan temas sobre la transmisión del conocimiento musical dentro de la cultura p'urhépecha, la pérdida y rescate de las tradiciones musicales en sus comunidades, las transformaciones de la tradición musical, el análisis de la música tradicional para realizar nuevas creaciones. Aunque la mayoría se ha centrado en la historia musical de sus comunidades dentro y fuera de ellas.<sup>7</sup>

Cabe destacar la tesis de Francisco Diego sobre la historia de una orquesta a principios del siglo XX en Erongarícuaro, de la que dejó constancia en el libro *Memoria histórica oral de las orquestas purépecha de Erongarícuaro*

7 Como es el caso del estudiante Carlos Villanueva, que realizó encuentros académicos en su comunidad, o de Maricela Aguilar Solorio, con el tema de la reconstitución de las orquestas de su comunidad en Estados Unidos.

y *Puácuaro, Michoacán*, el cual fue coordinado por el también egresado de la Terminal Sergio de la Cruz.<sup>8</sup>

A su vez, existe ya el registro sonoro del patrimonio cultural de tradiciones musicales poco estudiadas, como el pífano. Un testimonio de ello es el disco *Música de Pífano Purépecha de San Andrés Tzírondaro, Michoacán*, del alumno Raúl Armando García Ascencio.

Por su parte, el alumno Luis Manuel Bartolo se tituló con un concierto para el cual compuso varios géneros musicales p'urhépecha que van desde la pirekua hasta un abajeño, trabajo que fue dirigido por el entonces profesor-investigador Samuel Cedillo.

Además, existe el texto *Manuel Valencia*, de Adilene Estrada, publicado en *Tesoros Vivos de Michoacán*, donde la autora egresada de la Terminal de Música Michoacana nos habla de este artesano «mascarero».

En el 2017 fue grabado un disco para la enseñanza del p'urhépecha a través del canto, en el que participó Óscar Valdovinos, egresado que en su momento trabajó en investigaciones de la UNAM en torno a la pirekua.

Imagen 3. Disco de pirekua para la enseñanza del p'urhépecha, con la participación de Óscar Valdovinos



8 El mismo Francisco Diego fundó un grupo donde canta en p'urhépecha y montó un estudio de grabaciones en su comunidad, al terminar su licenciatura.



## **Sobre las investigaciones de los profesores-investigadores**

En sus inicios, el primer trabajo de los profesores Juan A. Martínez y Ulises Fierro se enfocó en diseñar las asignaturas de la Terminal, al no contar con presupuesto directo para investigar y la premura de lograr la acreditación de la licenciatura.<sup>9</sup>

Si bien van apareciendo artículos en revistas especializadas sobre investigación musical, destaca la investigación histórica del siglo XIX del profesor Martínez, publicada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), en el año 2010. Dicho texto aporta tres composiciones conmemorativas de la Independencia en el Noreste de México y forma parte de un libro-disco colectivo coordinado por la Fonoteca del INAH, que fue premiado al año siguiente.

Posteriormente, el profesor Fierro realizó una investigación en el 2012 sobre patrimonio cultural en Michoacán, financiada por la Secretaría de Cultura, que se llamó *El Matrimonio Intangible: una etnografía de las bodas tradicionales en Michoacán*, de la cual derivaron diversos productos entregados a la Secretaría, como recetarios, fotografías, partituras musicales, videos y manuales de registro de campo sobre patrimonio intangible, utilizado en dichos ritos matrimoniales.

Sin bien fueron varios los productos entregados en bruto a la Secretaría a inicios del 2013, no se contó con el tiempo suficiente para hacer trabajo de gabinete en cuanto a clasificación y reflexión. Con los datos de campo levantados, una vez que fueron clasificados, surgió el interés por los géneros musicales de los rituales de boda, concretamente sobre canarios y toros, y se continuó haciendo investigación histórica y trabajo de campo sobre ellos, de donde se originaron ponencias que fueron presentadas en la Ciudad de México y en La Habana, Cuba.

Estas mismas ponencias se convirtieron en un artículo publicado por Casa de la Américas, Cuba, en su revista de musicología, en el 2014. Los resultados más avanzados fueron expuestos en su estancia académica en El Colegio de la Frontera Norte, en la Ciudad de Tijuana, en el 2015, y posteriormente se convirtieron en un capítulo del libro *Identidades y*

9 El profesor Juan A. Martínez tuvo un descargo de materias por un puesto de liderazgo sindical desde el 2016 y se reincorporó en el 2018, año en que fue despedido.

Imagen 4. Alumnos ejecutando música de Tierra Caliente



*Patrimonios*, publicado por la Universidad de Guanajuato en el 2016 y coordinado por el Dr. Alejandro de la Rosa.<sup>10</sup>

Si bien, como hemos visto, las diversas carencias y la inestabilidad laboral hacen que la UIIM tenga una gran deserción en la finalización de estudios, sin embargo, los alumnos han ido demostrando la pertinencia de licenciaturas para potencializar y reforzar los valores comunitarios, así como el desarrollo social al interior de las regiones indígenas.

## Reflexiones finales

La interculturalidad en la UIIM se vive más que se teoriza en las vivencias personales de alumnos, profesores y trabajadores de la institución. Desde las primeras generaciones en el campus central de Pichátaro ha sido un fenómeno interesante, ya que tuvimos estudiantes nahuas, mazahuas, de Tierra Caliente y, por supuesto, p'urhépechas.

10 El mismo profesor Fierro ha realizado estancias académicas en el Colegio de la Frontera Norte y pertenece a un cuerpo académico dentro de la misma universidad.

Lo mismo sucede dentro del profesorado, con profesores indígenas, «turix»<sup>11</sup> o de otros países.

Las relaciones con la comunidad de Pichátaro, lugar donde se asienta la sede principal de la universidad, durante años ha sido tensa, en general por estar dentro de una región indígena conflictiva por cuestiones de pleitos de tierras. Problemáticas como las de Cherán desde el 2010 o Arantepacua en el 2017 han llevado para el caso de este último a que las autoridades hagan declaraciones ante la situación de vulnerabilidad de la ubicación del campus p'urhépecha de Pichátaro.

En el ámbito académico, cada licenciatura ha buscado un diálogo de saberes. Como lo han expresado Dietz y Mateos, dicho diálogo debe ir acompañado de una concatenación de ejes donde los saberes, haceres y poderes puedan alcanzar una simetría en los diferentes horizontes identitarios y en las praxis culturales, que gestionen conocimientos y generen horizontes epistemológicos que ayuden a superar la colonización a través de la educación (Dietz y Mateos, 2013, pp. 172-173).

En el caso de la música y su ejecución, nos enfrentamos a diversas problemáticas, como, por ejemplo, las distancias de tener músicos tradicionales frente a grupo. Por otro lado, ellos mismos no están acostumbrados a un sistema escolarizado de trabajo y a veces abandonan sus labores docentes por irse de gira. También ha sucedido que seleccionan a los mejores alumnos para sus proyectos de música y se olvidan del resto, anteponiendo sus intereses personales a la enseñanza colectiva.

Por otro, para los investigadores formados fuera de la región existe un diálogo intercultural permanente entre ellos y el alumnado para poder atender sus demandas de corte indígena. La mayoría de veces son los profesores los que terminan insertándose en los valores comunitarios de una compleja cosmovisión y red de relaciones sociales comunitarias.

Por último, podemos concluir que, a pesar de las carencias y dificultades, el trabajo de alumnos e investigadores ha dado frutos en cuanto a revitalización e investigación del patrimonio musical de Michoacán, aunque no en la magnitud en la que se esperaba. En la actualidad, el plan de estudios de la licenciatura se encuentra en revisión para su futura reestructuración.

11 Término despectivo dentro de la lengua p'urhépecha para señalar al que no es de la región.

## Bibliografía

- BARTOLO ORIEGA, L.M. (2017). *Creación de Obra Musical dentro de la tradición pu'uhéecha. Composición de son y abajeño pu'urepecha en sus tres géneros instrumentales tradicionales: p'irekua, orquesta y banda de viento*. Concierto didáctico para optar al título de licenciado en Arte y Patrimonio Cultural. México: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.
- CASILLAS, M. y LAURA S. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.
- COLOM, F. (ed.) (2001). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. España: Universidad Autónoma Metropolitana y Editorial Anthropos.
- DE LA CRUZ HERNÁNDEZ, S. (coord.) (2017). *Memoria histórica oral de las orquestas pu'urepecha de Eronguaricuro y Puácuaro, Michoacán*. México: Secretaría de Cultura, Dirección General de Culturas Populares.
- DIEGO ÁLVAREZ, F. (2017). *Orquestas de Cámara en Eronguaricuro, Michoacán en el siglo XX: Historia y Función Social*. Tesis para obtener el título en licenciado en Arte y Patrimonio Cultural. México: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.
- DIETZ, G. y SELENE, M. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.
- ESTRADA TÉLLEZ, A. (2015). Manuel Valencia. En: *Tésoros vivos de Michoacán* (pp. 273 y ss.). México: Secretaría de Cultura del Estado de Michoacán.
- FIERRO ALONSO, U. (2014). Entre canarios y toros: géneros compartidos desde la cultura musical pu'rhépecha. *Boletín Música*, 37, 75-84. La Habana: Editorial Casa de las Américas.
- FIERRO ALONSO, U. (2016). Toros: Música, danza y ritual. Apuntes para una etnohistoria de un género musical en el sistema musical pu'rhépecha en el Occidente de México. En De la Rosa, A. (coord.). *Identidades y patrimonios. Encrucijadas entre lo material y lo intangible* (pp. 161-179). México: Editorial Fontamara, Universidad de Guanajuato.
- GUTIÉRREZ VÁZQUEZ, J.M. (2004). *La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Ideas para una universidad diferente*. México: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.
- MARTÍNEZ, J.A. (2010). Notas para tres piezas de la música popular en el Noreste de México a finales del siglo XIX. En Muratalla, B. (coord.). *Y la música se volvió mexicana*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- TAPIA, L. (2006). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 7-50. México: Centro de Estudios Educativos.

## **Documentos**

Academia de Arte y Patrimonio Cultural (2011). *Justificación del plan de estudios de la licenciatura de Arte y Patrimonio Cultural*. México: UIIM.



# **Lo tradicional en la etnomusicología. Miradas desde el sur de Europa y América Latina<sup>1</sup>**

**Sara Revilla Gútierez**

- 1 Este texto surge a partir de la mesa redonda con el mismo título organizada en el marco del v Congreso Biauual de Etnomusicología: Música tradicional, educación y patrimonio (Girona, 8-10 octubre 2018), coordinada por M.<sup>a</sup> Luisa de la Garza (México), Ana María Alarcón y Sara Revilla (Cataluña), con la participación de Rita Ferrer (Cataluña), el Grupo Els Cremats (Cataluña) y Alfonso Arrivillaga (Guatemala).

En el marco de esta mesa redonda, propuesta a modo de colaboración entre el Grupo de Etnomusicología del ICA y el comité organizador del v Congreso de Etnomusicología, hemos pensado nuestra aportación en forma de propuesta metodológica. En representación del Grupo de Etnomusicología del ICA, comunicamos en este espacio la síntesis y reflexión que algunos de los miembros del grupo hemos compartido en una sesión monográfica que fue organizada de forma previa a este congreso.

A modo de introducción de este breve escrito, hemos definido tres preguntas clave que podrían sintetizar nuestra principal aportación al debate de la mesa: 1) ¿Cómo se ha abordado *lo tradicional* desde la disciplina etnomusicológica? 2) ¿De qué manera y en relación con qué cánones o parámetros se ha venido definiendo *lo tradicional* desde la etnomusicología? Y, por último, 3) ¿Qué nos dice lo designado como *lo tradicional*, en cada contexto particular, sobre las distintas «miradas etnomusicológicas»?

Con el planteamiento de estas cuestiones, tratamos sin duda de visibilizar y problematizar los influjos que los agentes de poder sociales y políticos ejercen sobre las dinámicas cotidianas, en relación con la música. Esto ocurre tanto a nivel de desarrollo de una práctica disciplinar, como lo puede ser la etnomusicología, como también a un nivel informal y cotidiano, generando y creando categorizaciones y órdenes sociales en los entornos de práctica y consumo musical. En definitiva, el título de esta mesa se propone, de alguna manera, no solo para identificar qué dice «la etnomusicología» sobre *lo tradicional* sino cómo y por qué razón las múltiples y diversas escuelas etnomusicológicas se han esforzado durante décadas y hasta el presente en definir y delimitar de forma escrupulosa qué debe ser *lo tradicional* en cada contexto y cómo debe ser considerado y analizado.

## **Apunte respecto a la discusión terminológica y conceptual**

En el marco de cualquier disciplina que parte de la investigación de fenómenos sociales para proponer explicaciones y contribuir al conocimiento sobre un contexto cultural concreto, se presentan a menudo diversas problemáticas metodológicas, entre las cuales se encuentra la de las categorías de análisis al uso. Existe un gran corpus de discusión desde las ciencias sociales en referencia a este asunto, el cual señala la importancia de distinguir, al iniciar una investigación,



entre lo que son categorías analíticas y lo que se denomina como «categorías *folk*» (Brubaker y Cooper, 2000; González Echevarría, 2010; Russell Bernard, 2006). En el ámbito etnomusicológico, pero no en este solamente, categorías *folk* como «tradicional» o «popular» han pasado a ser utilizadas como categorías analíticas con una operacionalización previa mínima o casi inexistente, es decir, sin ser problematizadas ni relativizadas de acuerdo con los imaginarios e ideologías que las subyacen.

La complicación se presenta cuando, desde una posición disciplinar y académica, se utilizan como categorías de análisis dadas e incuestionables unas taxonomías propuestas desde la ideología de lo político, las cuales operan en entornos sociales relacionados con la práctica musical, por ejemplo el de los músicos, las audiencias y las instituciones culturales y políticas.

*Música tradicional, música folklórica, música popular, etc.*, son categorías utilizadas a menudo como sinónimas o sustituibles en las investigaciones. Existen discusiones terminológicas, pero, a pesar de que en ellas se explicitan las limitaciones y problemáticas de cada uno de esos términos, la discusión conceptual y ontológica es claramente insuficiente. ¿Qué significación e implicaciones comportan en cada contexto estas categorizaciones? ¿Es lo mismo hablar de músicas tradicionales, folklóricas y/o populares aquí, en Cataluña, que hacerlo en Seattle, en Chiapas o en Singapur? ¿Existe un consenso bajo esas categorías? Es evidente que la respuesta a todas estas preguntas es no y por eso se insiste en la necesidad de entrar en una discusión metodológica a fondo para desgranar los procesos de conceptualización correspondientes. El objetivo no es invalidar dichas categorías, sino desentrañar lo que su uso conlleva en cada caso particular.

La carencia de debate metodológico en este ámbito no es un caso aislado ni exclusivo de la disciplina etnomusicológica y tampoco de las Ciencias Sociales, las cuales nos llevan una cierta ventaja en lo que respecta a la discusión de enfoques de este tipo (Foucault, 1989; Hannerz, 1992; Molina González y Vich Beltrán, 2008). Esta tendencia, en definitiva, ha comportado una progresiva esencialización de estos términos, utilizándose en diversos contextos de investigación aun cuando los conceptos que designan pueden llegar a ser sustancialmente dispares o, como mínimo, contrastantes.

La mayoría de los debates propuestos en esta línea se hacen con la intención de vencer estas barreras terminológicas. Se plantean

nuevas terminologías y categorías, normalmente adoptadas de los usos cotidianos de los propios actores sociales, las cuales contribuyen a una diversificación de categorizaciones que, aun cuando pretenden reflejar la diversidad «real» de significados de *lo tradicional*, lo que hacen es quedarse en el plano de la discusión terminológica y no entrar en el fondo de la discusión conceptual. Algunos ejemplos de esta multiplicidad de categorizaciones los encontramos en el uso de terminologías como *popular tradicional* (Miñana Blasco, 2000), *música típica* (S. Hutchinson, 2011) o *música autóctona* (Quintero-Rivera, 2013), en investigaciones realizadas en diversos contextos de América Latina. Todas estas taxonomías se propusieron como alternativa o matiz respecto a terminologías preexistentes para referirse a géneros y estilos muy particulares, fruto de cambios significativos tanto en los métodos de producción y audiencias como en las propias estructuras de lo musical. Lo que nos demuestran estos ejemplos, más allá de las particularidades de cada caso, es que la aproximación al estudio de estos géneros no debería hacerse tomando como dada cualquiera de estas categorías.

Juan Pablo González, por ejemplo, expresa en esta línea que «el problema es que, en América Latina, música popular denota, por un lado, oralidad, tradición y comunidad y, por el otro, medialidad, innovación y masividad» (González, 2008). A pesar de la problematización que González propone en un principio, él mismo da por sentado que la diferencia entre prácticas músicas populares y prácticas músicas tradicionales reside en que las segundas son «comunitarias y orales» mientras que las primeras son primordialmente «mediáticas, masivas y modernas» (*ibidem*). Tras esta premisa aparecen implícitas algunas concepciones que merecerían ser discutidas o, como mínimo, debidamente contextualizadas y problematizadas (*i. e.* la distinción entre «lo comunitario» y «lo oral», por un lado, y «lo mediático», «masivo» y «moderno», por otro), pero, sobre todo, se pone de manifiesto la conflictividad conceptual a la que nos estamos refiriendo.

Héctor Vega, por su parte, propone una explicación que, según él, pondría de manifiesto la relación que existe entre música tradicional, popular y folklórica, en el contexto mexicano:

Una expresión musical [...] que es interpretada en otros contextos y por otros actores sociales que no son los que le dan sentido y uso tradicional a dicha expresión, no es que deje de ser tradicional, pero se convierte en una escenificación de lo que es una tradición, y, en ese sentido, se convierte en una expresión

popular o folclórica de un modelo de música tradicional (Vega, 2010, p. 156).

De nuevo, vemos el solapamiento que se produce en determinados contextos con estas tres categorías: tradicional, popular y folclórica. Una división terminológica aparentemente clara que lleva décadas operando en base a una delimitación conceptual mucho más confusa, que fluctúa de muy diversas formas en función del contexto de uso.

En resumen, la práctica más habitual para esclarecer las dificultades derivadas de esta complejidad conceptual ha venido siendo, desde la etnomusicología y ámbitos vecinos, el proponer diferentes categorías que estén supuestamente desvinculadas de connotaciones previas o que las reformulen, pero, en definitiva, se desatiende el hecho de que estas se utilizan para designar conceptos fundamentados en concepciones epistemológicas similares o muy próximas. Nuestra propuesta, en relación concretamente al término «tradicional», es que no se trata tanto de derrocar términos y substituirlos, sino de contextualizar y hacer aflorar aquellos marcos de conceptualización generados «desde», «por» y «para» el uso en un contexto social, cuyos mecanismos nos informan de las lógicas de la sociedad en la que funcionan.

En esta participación no podemos entrar en el detalle de todas las discusiones terminológicas que han tenido lugar en el ámbito etnomusicológico de habla hispana, aunque sí hemos creído conveniente señalar que la mayoría de las propuestas que se han realizado en esta línea no superan las ideas preconcebidas y las cosmovisiones asociadas a *lo tradicional* en infinidad de contextos. A continuación, veremos cuáles de esas ideas son recurrentes en lo que respecta a la definición y conceptualización de *lo tradicional*.

## **¿Qué entraña *lo tradicional* en música?**

Tal y como hemos mencionado, una de las cuestiones centrales al plantear este asunto es la de preguntarnos acerca de los esquemas y cosmovisiones que hay detrás de la conceptualización de *lo tradicional*, en cada contexto particular de estudio. La cualidad de *lo tradicional* atribuida a las diversas músicas conlleva la activación de un conjunto de ordenaciones y clasificaciones que mediante procesos de selección, modificación y reinención de «lo que debe ser y no debe ser» en música y del «cómo debe sonar y cómo no debe sonar», definen una estética sonora determinada.

Por otra parte, lo considerado como *tradicional* se ha venido definiendo desde las diversas escuelas musicológicas y etnomusicológicas en base a y en coherencia con las ideologías de los poderes hegemónicos (Bohman, 1988; Marian-Balasa, 2007; Nettl, 1985). Este hecho conlleva, en la mayoría de los casos, la existencia también de definiciones alternativas, contrahegemónicas, funcionales y representativas de identidades y comunidades que se consideran diferentes a las propuestas como dominantes. En definitiva, las significaciones al uso de lo que es considerado como *tradicional* en un contexto determinado pueden ser atribuidas a expresiones musicales diversas y corresponderse con motivaciones e imaginarios muy heterogéneos. No obstante, lo que aquí proponemos es analizar algunas de las similitudes conceptuales que existen entre las aparentemente contrastantes propuestas terminológicas de *lo tradicional*, demostrando así que existe una especie de «continuum cultural» (Drummond, 1980) en lo que a las cosmovisiones y sistemas de valor que las sustentan se refiere. Dadas las connotaciones que operan en relación con la cualidad de *lo tradicional* en el imaginario occidental (como mínimo), no debemos olvidar que la atribución de este calificativo a un género, manifestación o expresión musical es un proceso que forma parte de otro proceso más amplio: el de prestigiar y revalorizar dicho género. Por tanto, se apunta como extremadamente interesante descifrar cuáles son las motivaciones correspondientes a ese proceso.

Descifrar en qué lugar simbólico se ubica la delimitación de lo que es considerado como tradicional en cada caso nos puede dar información acerca de órdenes, clasificaciones y sistematizaciones sociales, al mismo tiempo que nos informa de cuáles son las estrategias de selección, modificación y reinención que se ponen en práctica. También, a un nivel más estructural, nos habla de las normatividades subyacentes al uso en un determinado contexto social, esto es, todo lo relacionado con «lo que debe ser», «cómo debe sonar», etc. Por último, y quizás más interesante por lo que respecta a las lógicas profundas de este tipo de fenómenos, nos da información en torno a las cosmovisiones de un sistema social y al «conocimiento tácito colectivo» (Sperber, 1975) que opera en un contexto determinado.

## **Retos y problemáticas para la investigación etnomusicológica**

Todo lo comentado hasta el momento encarna una serie de desafíos en lo que a la investigación (etno)musicológica se refiere. En primer

lugar, como ya se ha mencionado, se trataría de desentrañar qué es *lo tradicional* en cada contexto de estudio que se pretende abordar, huyendo de la incorporación automatizada de categorías analíticas a un contexto que se puede presentar como nuevo o sensiblemente diferente a los previamente analizados por el investigador/a. Esta problematización de la categoría «tradicional» es un paso imprescindible para evitar sesgos y preconcepciones estereotipadas que el propio investigador/a pueda acarrear. Al mismo tiempo, y como hemos venido apuntando, comporta visibilizar los sistemas de conocimiento que operan en el contexto en cuestión.

Para ejemplificar de alguna manera la relevancia de estas cuestiones, basta con observar las connotaciones que se derivan del uso de la categoría «tradicional», «popular» o «folklórico» en nuestro propio contexto académico.<sup>1</sup> Todas ellas, tal y como ya se ha mencionado, han sido y todavía son utilizadas en numerosas ocasiones como sinónimas e intercambiables, sobre todo en el contexto de la (etno)musicología de la Europa occidental. Es habitual percibir que, detrás del uso de las mencionadas atribuciones, están aún muy presentes ecuaciones del tipo «tradicional en contraposición a moderno», «popular en contraposición a culto», «folklore como auténtico», etc. En todas estas categorías se hallan también implícitas las ideas de «pureza», «legitimidad» y «genuinidad», las cuales ya aportan de por sí una considerable complejidad analítica.<sup>2</sup> El caso paradigmático es el de la categoría «folklore», la cual conserva en Europa una connotación supremacista fundamentada en las cualidades supuestamente atribuidas a una imagen romántica del «pueblo campesino», posteriormente elevada a representatividad nacional (Bohlman, 2004). No menos interesantes han resultado ser los diversos procesos de folklorización (Martí Pérez, 1999) de las músicas denominadas como «tradicionales» y «populares», evocando así la idea romantizada de tradición. Tradición en música es un concepto que sigue asentándose sobre una revalorización de los

- 1 Con «nuestro propio contexto académico» nos estamos refiriendo al contexto desde el cual habla la autora, el de la práctica etnomusicológica en Europa, concretamente en España.
- 2 Todos estos constructos están íntimamente ligados, tanto en los discursos de los informantes como en los creados desde las instituciones oficiales, a la omnipresente idea de «autenticidad en música». Esta ha sido extensamente debatida por autores como Regina Bendix, Allan Moore o Richard A. Peterson (Bendix, 1997; Moore, 2002; Peterson, 1997).

«objetos artístico-musicales» según el paso del tiempo (en función de si son más «antiguos» que otros, más «viejos», más «ancestrales») y también en la necesidad de verse vinculado a discursos de etnogénesis. La tradición se «evoca» (Martí Pérez, 1999) cuando se le quiere atribuir un valor etnicitario y/o etnosimbólico (Samson, 2007) a una manifestación o expresión musical. Es, por tanto, un término con connotaciones y motivaciones políticas claras (Hobsbawm, 1983).

Más allá de los sesgos que estas connotaciones puedan significar en investigaciones desarrolladas en contextos cercanos a la propia cultura del investigador/a, suponen al mismo tiempo un importante impedimento para abordar escenarios en otros contextos culturales más distantes, los cuales comparten estas categorizaciones en el uso cotidiano.<sup>3</sup> Aquí, la aparente proximidad idiomática puede llevarnos a sesgos importantes cuando los usos de categorías idénticas son sustancialmente contrastantes a la práctica. Es por eso que conviene deconstruir todas estas categorías, especialmente si se van a utilizar como categorías de análisis, ya que pueden llegar a determinar y/o forzar el enfoque metodológico de cualquier investigación.

Con esta aportación a la mesa redonda lo que se intenta señalar, en definitiva, es la importancia de esclarecer todas estas cuestiones para llegar a comprender el canon de *lo tradicional* que opera en cada caso y el rol que este pueda tener como elemento «potencialmente etnicitario» (J. Hutchinson, Samson, Grosby y Leoussi, 2007; Martí i Pérez, 2000).

## **¿Qué agentes/actores participan en la definición de *lo tradicional*?**

En el objetivo de distinguir entre las categorías *folk* al uso y las categorías analíticas, es especialmente relevante identificar a los agentes y actores que participan en el proceso de creación, difusión y transformación de dichas categorías. Para este artículo se propone tener en cuenta, como mínimo, los siguientes agentes:

3 A modo de ejemplo, cabe mencionar el caso de la coexistencia y solapamiento de las categorías *muzică tradițională* y *muzică populară* para designar géneros y estilos muy similares en diferentes regiones de la Europa central y del Sudeste, como es el caso de Rumanía (Revilla Gútez, 2018) y, tal y como se ha mencionado, los casos similares en algunos países de América Latina.

- Poderes hegemónicos<sup>4</sup>
- Instituciones políticas
- Instituciones culturales
- Instituciones académicas
- Músicos y audiencias

Esta clasificación debe entenderse como flexible, en el sentido de que muchos de estos agentes no están inconexos los unos de los otros. Existen instituciones políticas que son culturales y también instituciones culturales que son académicas, por poner tan solo un ejemplo de las posibles interrelaciones. No obstante, hemos querido remarcarlas como focos de acción diferentes, dado que los canales y estrategias de difusión que utiliza cada una de ellas pueden ser substancialmente diferentes.

Al mismo tiempo, hay que considerar que los procesos de creación de dichas categorías no son, en ningún caso, unidireccionales. La proposición de categorías no es algo que se produzca únicamente «de arriba a abajo», es decir, desde los poderes hegemónicos o entornos institucionales hacia los músicos y audiencias, sino que se trata de procesos de ida y vuelta, a veces simultáneos, en los que la apropiación y renegociación se llevan a cabo constantemente por parte de todos los actores. El siguiente gráfico se propone para representar de forma simbólica la constante interrelación entre agentes y/o instituciones que aparecen involucrados en la configuración de, en este caso, las implicaciones de la categoría «tradicional» en cualquier posible contexto de estudio.

Parece importante destacar, si tomamos como útil la clasificación propuesta, que las hipótesis de trabajo y cuestiones preliminares que manejemos en torno a *lo tradicional* nos llevan a dirigir nuestra atención investigativa al ámbito de *lo político*, en el cual las dinámicas propias de la práctica musical y las de lo institucional se entremezclan y resignifican mutuamente. Este es, sin duda, uno de los principales espacios en los que se generan y negocian los procesos comentados (Díaz G. Viana, 2002; Kroier, 2012).

4 Como poderes hegemónicos entendemos aquellos agentes que, sin pertenecer al ámbito de las instituciones políticas, culturales y/o académicas, ejercen una influencia significativa en la configuración y difusión de las mencionadas categorías. Estaríamos refiriéndonos, por ejemplo, a agentes del ámbito privado, religioso o estrictamente económico.

Imagen 1. Actores que participan en el proceso de configuración de *lo tradicional* (elaboración propia).



## Conclusión: ¿Cómo contribuir?

Ante las problemáticas y consideraciones expuestas en este breve artículo, nuestras conclusiones van más encaminadas a pensar en cómo contribuir de forma significativa a superar las miradas estereotipadas sobre *lo tradicional* en la música y proponer un acercamiento crítico a partir del cual se puedan comprender ciertas dinámicas y procesos sociales de carácter más amplio.

Como primer paso, se hace necesario insistir en la deconstrucción de las categorías a las que estamos acostumbrados como etnomusicólogos/as. Esto es algo que figura en la agenda de la disciplina desde hace décadas y se puede decir que es un primer paso que se descuida, muy especialmente cuando se trata de investigaciones «en casa y/o desde casa». En lo que a *lo tradicional* en música se refiere, estaríamos hablando de trabajar concienzudamente por una descolonización, desnaturalización y despolitización del concepto, con el principal propósito de podernos cuestionar «libremente» sobre él y ver las implicaciones que presenta en contraste, a veces muy sutil, con lo conocido por el investigador/a.



En segundo lugar, y en estrecha relación con la deconstrucción de las categorías, se propone identificar la «carga ideológica» presente de forma implícita en las mismas. Esto comporta reconocer los cánones, los modelos y los esencialismos que deberían quedar a la vista como consecuencia de haber deconstruido el concepto en cuestión. Se trata de señalar todos aquellos elementos considerados de forma tácita como «incuestionables» y que, por tanto, forman parte del conjunto de posibles bloqueos en la investigación.

A modo de resumen, querríamos insistir en que cuando afrontamos el estudio de un género o fenómeno musical que viene definido como «tradicional» y no ponemos en cuestión esa categorización, estamos contribuyendo a la perpetuación de esa clasificación sin adentrarnos en un conocimiento que resulta ser tremendamente enriquecedor para toda la investigación. Este es el de la comprensión y explicación de las lógicas de conceptualización que, en la mayoría de los casos, tiene que ver con cosmovisiones y luchas de poder simbólico. Asimismo, es importante tener siempre en cuenta que hablamos de construcciones ideológicas que son, por tanto, no esenciales ni inmutables, y sobre las cuales nos podemos cuestionar como investigadores/as. Definir qué puede ser considerado «tradicional» aquí, en Perú, en China o en Islandia es una de las tareas más complejas y estimulantes que pueden presentárenos y requieren de la deconstrucción previa de lo que para nosotros/as, en nuestro propio contexto cultural, *lo tradicional* en música conlleva.

## Bibliografía

- BENDIX, R. (1997). *In search of authenticity: The formation of folklore studies*. Madison: University of Wisconsin Press.
- BOHLMAN, P. V. (1988). Traditional Music and Cultural Identity: Persistent Paradigm in the History of Ethnomusicology. *Yearbook for Traditional Music*, 20, 26-42.
- BOHLMAN, P. V. (2004). *The music of European nationalism. Cultural identity and modern history*. Santa Barbara: ABC-CLIO World Music Series.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2000). Beyond “identity.” *Theory and Society*, 29(1), 1-47.
- DÍAZ G. VIANA, L. (2002). Los guardianes de la tradición: el problema de la «autenticidad» en la recopilación de cantos populares. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 6.

- DRUMMOND, L. (1980). The Cultural Continuum: A Theory of Intersystems. *Man*, 15(2), 352-374.
- FOUCAULT, M. (1989). *Archaeology of Knowledge*. Routledge classics. doi: <https://doi.org/10.1177/053901847000900108>
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A. (2010). *Hermenéutica, explicación teórica y crítica epistemológica del conocimiento*.
- GONZÁLEZ, J. P. (2008). Los estudios de la música popular y la renovación de la musicología en América Latina: ¿La gallina o el huevo? *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 12.
- HANNERZ, U. (1992). *Cultural Complexity*. Chichester: Columbia University Press.
- HOBBSAWM, E. (1983). Introduction to The Invention of Tradition. En E. Hobsbawm y T. Ranger (Eds.), *The Invention of Tradition* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTCHINSON, J., SAMSON, J., GROSBY, S. y LEOUSSI, A. S. (2007). *Nationalism and Ethnosymbolism: History, Culture and Ethnicity in the Formation of Nations*. Edinburgh: Edinburgh University Press. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2007.00320.x>
- HUTCHINSON, S. (2011). Típico, folklórico or popular? Musical categories, place, and identity in a transnational listening community. *Popular Music*, 30(2), 245-262. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261143011000055>
- KROIER, J. (2012). Music, Global History, and Postcoloniality. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 43(1), 139-186.
- MARIAN-BALASA, M. (2007). On the political contribution of Ethnomusicology: from fascist nationalism to communist ethnocentrism. *Journal of Musicological Research*, 26(2-3: Music and Ideologies), 193-213.
- MARTÍ I PÉREZ, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- MARTÍ PÉREZ, J. (1999). La Tradición Evocada: Folklore y Folklorismo. *Tradición Oral*, 81-107. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10261/38658>
- MIÑANA BLASCO, C. (2000). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo*, 11, 36-49.
- MOLINA GONZÁLEZ, J. L. y VICH BELTRÁN, J. (2008). Tipologías y Clasificaciones. Periferia. *Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 8.
- MOORE, A. (2002). Authenticity as authentication. *Popular Music*, 21(02), 209-223. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261143002002131>
- NETTL, B. (1985). *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Editorial.

- PETERSON, R. A. (1997). *Authenticity. In Creating Country Music* (pp. 205-220). Chicago: The University of Chicago Press.
- QUINTERO-RIVERA, M. (2013). Debates identitarios y capital simbólico: Políticas culturales en torno a la música tradicional puertorriqueña. *Latin American Research Review*, 48(3), 30-49. doi: <https://doi.org/10.1353/lar.2013.0055>
- REVILLA GÚTIEZ, S. (2018). Strengthening National Ties: Muzica Populara in Moldova Region, Romania. En: Martí i Pérez, J. y Revilla Gútiez; S. (eds.). *Making Music, Making Society* (pp. 61-94). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- RUSSELL BERNARD, H. (2006). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Research* 4.ª ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- SAMSON, J. (2007). Music and Nationalisms: Five historical moments. En: Leoussi, A. S. y Grosby, S. (eds.), *Nationalism and Ethnosymbolism. History, culture and ethnicity in the formation of nations* (pp. 55-67). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- SPERBER, D. (1975). *Rethinking symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.2307/1573719>
- VEGA, H. (2010). La música tradicional mexicana: entre el folklore, la tradición y la world music. *Historia Actual Online*, 23, 155-169.



# **Conexión entre culturas**

**La música prehispánica de México en el contexto catalán, una nueva forma de su transmisión a través de la educación musical, una experiencia personal**

**Octavio Bertrán**

## México

Ante todo, considero importante abrir una vez más, en este caso a partir de mi experiencia personal, la discusión sobre la existencia de lo que llamamos música prehispánica en México.

Es este un tema controvertido, pues la palabra prehispánica/o denota una identidad determinada, una forma de ser y hacer de la que poco ha llegado a nuestros días. Tras la investigación de los objetos, instrumentos, documentos y construcciones, y el estudio de las acciones y rituales que aún perviven gracias a la tradición oral, se tiende a aseverar que determinados hechos, situaciones o actuaciones que se practican hoy en día en las comunidades indígenas mexicanas se llevan a cabo de la misma forma en que se realizaban en los años previos a la Conquista. Algunos de los ejemplos más claros son los ritos alrededor de los equinoccios, los solsticios o las ceremonias del fuego nuevo que hacían los aztecas, siempre acompañados de sonido (Saldivar, 1987).

Los documentos encontrados mencionan la realización de sacrificios humanos durante la celebración del Fuego Nuevo (Limón, 2001) y ofrendas a sus deidades del corazón de los inmolados. Esta y otras celebraciones se siguen llevando a cabo cada año por diversos grupos denominados «de la mexicanidad» o «concheros» (obviamente sin la práctica de dichos sacrificios). Estos colectivos llevan a cabo rituales según los han heredado de la tradición y, en algunos casos, intentando ser lo más apegados a como se hacía antaño, según las fuentes documentales con que se cuenta actualmente. Pero siendo la información documental tan limitada y tan poco accesible a las comunidades indígenas, no podemos asegurar que la música que se toca en estas ceremonias sea como era originalmente hace más de quinientos años.

Por otro lado, existen aún muchos elementos de las antiguas civilizaciones mexicanas que con el paso del tiempo han perdurado y que nos muestran que hubo complejas civilizaciones en Mesoamérica, culturas tan importantes como la china, la hindú o la europea, por mencionar algunas. Culturas de un alto nivel, no solo social, religioso y arquitectónico, sino también artístico. Dicha grandeza la podemos apreciar en todos los vestigios arqueológicos, códices y crónicas que sobrevivieron a la destrucción de la conquista. Una civilización de esa envergadura seguramente poseía una riqueza sonora excepcional. Fueron estas fuentes en las que vi los instrumentos musicales que despertaron mi interés por saber cómo era la música que producían dichos artefactos sonoros. Pude ver y escuchar cómo se ejecutaban réplicas de estos instrumentos

en algunos conciertos y grabaciones de grupos musicales como Los Folkloristas, Tribu o Yollotl, y músicos como Jorge Reyes, Antonio Zepeda y Luis Pérez. Todos ellos fueron mis primeros contactos con los sonidos que producía el instrumental precortesiano.

Poco después, me matriculé en la carrera de Etnomusicología que se impartía en la Escuela Nacional de Música, hoy Facultad de Música de la Universidad Autónoma de México (UNAM). Ahí conocí, ya en un ámbito más académico, de dónde surgían las sonoridades que desde niño venía escuchando en bandas sonoras de películas como *Sensemaya*, *La noche de los Mayas*, *Tlacuilo o Cabeza de Vaca*, además de algunos de los grupos y músicos que ya mencioné. Era la música de los compositores mexicanos Carlos Chávez y Silvestre Revueltas, enmarcados dentro del Segundo Periodo Nacionalista, caracterizado por su fuerte visión hacia lo indígena (Leyva, 2017).

Ya en la carrera de Etnomusicología, fui adquiriendo conocimientos teóricos dentro de las materias de organología, folklore, etnología y antropología, además de todas las asignaturas propiamente musicales. Fue en esa etapa cuando tuve contacto con algunos grupos indígenas dentro de los festivales de música y danza indígena que organizaba el Instituto Nacional Indigenista (INI). Recuerdo a los Mam, de Oaxaca; los Huicholes, de Nayarit; los Huaves, de San Mateo del Mar. Este fue un periodo muy intenso que me llevó a mi primer trabajo formal como técnico en Etnomusicología dentro de la fonoteca del Centro de Investigación y Documentación (CID) del Departamento de Culturas Populares, lugar donde pude escuchar en grabaciones de campo una gran cantidad de música tradicional perteneciente al patrimonio folklórico de México.

Muy a mi pesar, después de cuatro años de estar estudiando, me di cuenta que ni las grandes pirámides, ni los códices, y ni siquiera las lenguas que se hablan actualmente en México como el náhuatl, el purépecha, el mixe, el huichol, etc., nos podrían decir cómo eran las melodías que se tocaban con los silbatos, las flautas simples, dobles, triples y hasta cuádruples, que se han desenterrado de importantes sitios arqueológicos (Contreras, 1988; Martí, 1978) en todo el país, o en qué festividades o lugares se tocaban los juegos de ocarinas que nos dan fe de la complejidad armónica que se pudo haber escuchado en la gran Tenochtitlan o Tzintzuntzan (Dajer, 1995). ¿Para qué y cómo se ejecutaban toda la variedad de idiófonos y membranófonos de barro cocido que se sabe que existieron por las investigaciones de varios etnomusicólogos de mediados del siglo xx?

Todos estos instrumentos, que se encuentran actualmente en museos y colecciones privadas (Castañeda y Mendoza, 1991), son muy importantes para algunos músicos y compositores, dentro de los cuales me incluyo, pues hay una necesidad de saber, más allá de las aportaciones organológicas, cómo sonaban en sus contextos originales y cómo suenan, aun sin tener conocimiento de algún sistema musical al cual remitirnos para saber cómo eran las melodías, ritmos y armonías que se ejecutaban con estos instrumentos.

El musicólogo mexicano Ricardo Miranda, al escribir unas palabras para el 50.º aniversario de la fundación del Museo de Antropología e Historia de la Ciudad de México y para lo cual se organizó un concierto titulado *Música Azteca imaginada*, abre una reflexión muy interesante al decir que «no hay música precolombina, pero definitivamente existe una fascinante “idea” de la música precolombina» (Israde, 2014). Este nuevo término alrededor de la idea y lo que se recrea o surge a partir de la imaginación fundamentada en todas las fuentes documentales de las que se dispone actualmente, me parece muy acertado. Hay que reconocer que, ciertamente, en el tema de las músicas de nuestros antiguos mexicanos, actualmente hay un imaginario sonoro muy grande que se ha ido nutriendo, además de la fuente de los testimonios materiales que ya mencionamos, de todos los sonidos que se han generado alrededor de las tradiciones vivas (mestizas) que actualmente existen en México.

Lamentablemente, hay que reconocer que por desgracia la música prehispánica como tal ya no existe. Fue devastada, aniquilada por los conquistadores casi en su totalidad. Solo quedan, como testimonio vivo, algunos vestigios que conservan los grupos indígenas del país, portadores de un folklore muy rico, además de la gran cantidad de instrumental que no sabemos cómo se tocaba. Pero, insisto, esto no es suficiente para poder afirmar cómo era todo un sistema musical complejo propio de una serie de grandes culturas como las que habitaron Mesoamérica.

En esa época de mi vida, y sin haber oído este concepto de lo imaginario atribuible a este tipo de música, decidí irme justamente por el camino de la imaginación y la creatividad musical. Fue entonces cuando dejé de estudiar de manera formal la etnomusicología y comencé la carrera de composición en el Conservatorio de las Rosas, en la ciudad de Morelia, Michoacán. Mi intención fue siempre la de poder llegar a componer para los instrumentos que despertaron mi interés hacia las culturas prehispánicas. La etapa del conservatorio fue muy dinámica. Aprendí los lenguajes contemporáneos y los apliqué a los instrumentos



Imagen 1. Música prehispánica en México



convencionales en el ámbito académico y fuera del mismo, como proyecto personal, a los instrumentos precolombinos. Realicé varios conciertos en museos y centros culturales, compuse música para grupos de teatro y danza, y para un cortometraje. Con todo este material grabé un CD que titulé *Música Visual*.

En esos tiempos, en Morelia, Michoacán, ya era reconocido y solicitado como referente cuando se deseaba saber sobre la música prehispánica y tradicional mexicana. Sin darme cuenta, y sin haber sentido el paso del tiempo, me había convertido en generador de parte de este imaginario sonoro prehispánico. Fue entonces cuando participé como transcriptor musical en el libro *Una bandolita de oro, un bandolón de cristal... Historia de la música en Michoacán* (Martínez, 2004). Poco tiempo después recibí una beca del Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC) para un proyecto que se planteó hacer con el Museo Regional Michoacano. En principio se quería hacer una guía audiovisual de todos los instrumentos musicales que se encontraban en exposición, tanto prehispánicos como mestizos, con la intención de que los visitantes pudieran escuchar todo el espectro sonoro que hay contenido en los paneles de exhibición. Solo se logró concretar la primera etapa, que era la de grabar en audio y fotografiar los instrumentos prehispánicos. Este trabajo se tituló *Los Sonidos del Museo*. Este ha sido uno de los proyectos más enriquecedores para mi aprendizaje dentro de las culturas prehispánicas en todos sus aspectos, y más concretamente con la música, pues tuve la oportunidad de tocar instrumentos originales. Recuerdo cómo los curadores los sacaban con

guantes de las vitrinas para dármelos con sumo cuidado. Recuerdo vívidamente su expectación al dejar que los tocara para hacer el registro en audio y después hacer la fotografía de cada uno desde varios ángulos. Su gesto de sorpresa y la solemnidad del acto, el silencio tras la escucha del sonido de cada una de las joyas, piezas expuestas durante tantos años, pero silenciadas. Sus guardianes desconocían su voz y estaban conmovidos.

Durante todos estos años, desde que comencé a escuchar, estudiar y componer con las sonoridades creadas a partir del imaginario musical prehispánico, jamás me pregunté sobre el valor que tenía este hecho. El querer conocerlos, escucharlos e interpretarlos siempre ha sido una necesidad y un gran placer, sin embargo, debo reconocer también que en el momento en que los toco o los presento en concierto hay una fuerte sensación de identidad, de orgullo, de responsabilidad y de enorme respeto por la herencia de algo único en el mundo. Por eso creo que es importante reconocer a los que nos antecedieron en la experimentación y la investigación de este fenómeno, así como a los que actualmente tienen en sus costumbres parte de esa esencia que nos nutre como mexicanos y como humanos. Y con ese mismo respeto y reconocimiento, seguir interpretando y recreando todo este acervo sonoro e instrumental del cual somos parte. Actualmente, y un poco por esa necesidad que tenemos los seres de este mundo de encontrarnos con nuestra tribu, he ido intentando ser testigo del crecimiento de este grupo de músicos intérpretes y creadores. Puedo mencionar algunos ensambles, como Costrumbros, en Chiapas; Jadex, en Michoacán; Lluvia de palos, en Ciudad de México. Es importante también reconocer el trabajo que desde hace años se viene realizando mediante encuentros y festivales específicos para este tipo de manifestaciones, como la Cumbre Tajín, en la Riviera Maya, o el Festival de la Toltequidad, en Mineral de Pozos.

Podemos mencionar también la importante labor de rescate y resurgimiento de la orquesta mexicana que fundó Carlos Chávez por parte de los integrantes de Pasatono Orquesta.

Hay, además, varios compositores mexicanos de conservatorio que han volteado los oídos hacia estos sonidos y han compuesto música con instrumentos prehispánicos utilizando técnicas de música contemporánea y nuevas tecnologías. Es el caso de los compositores Javier Álvarez, Jorge Torres y Mariana Villanueva (música compuesta para el 50.º aniversario del Museo de Antropología), Gabriel Pareyón (ópera en Náhuatl), Arturo Pantaleón (Suite—El ritual de Tezcatlipoca)

o el programa Autoctofonías ideado por el Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras (CMMAS), donde varios creadores hacen música con este tipo de instrumental. Actualmente, con un proyecto en el que estoy haciendo obras utilizando lenguajes contemporáneos para instrumentos tradicionales (Contemponal), me incluyo dentro de este tipo de compositores.

## Cataluña

En el año 2008 trasladé, junto con mi familia, mi residencia a Cataluña con la intención de aprender cómo y de dónde se nutre la música antigua europea. Después de haber estudiado por largo tiempo a mis antepasados indígenas, esta vez quería conocer de primera mano a mis antepasados ibéricos y africanos, que son las principales raíces del mestizaje mexicano. Algunos de los instrumentos tradicionales mexicanos ya me habían «hablado» por medio de sus sonidos de ellos. La flauta y tambor de voladores, la tamborita de tierra caliente, el pandero jarocho y muchos otros ya habían despertado un nuevo interés en conocer el flautín y tamboril; las flautas de tres hoyos y tambor de España, Inglaterra y Francia; los tabales y los panderos mediterráneos, entre muchos otros instrumentos.

De esta manera llegué a la ciudad de Barcelona con el objetivo de aprender música antigua, en primer lugar a través de las percusiones históricas de este lado del mundo. Después de aproximadamente un año conocí a un grupo de mexicanos que habían ido formando distintos ensambles y agrupaciones artísticas y folklóricas mexicanas, integraban un grupo de mariachi (Mariachi México Folclórico), un grupo de danza (Son de México) y un grupo de música prehispánica (Tocuicatl). Con este último fue con el que comencé a colaborar, realizamos algunas presentaciones en centros cívicos y en el Museo Etnológico, así como conciertos didácticos en escuelas públicas. También hicimos un trabajo conjunto con el grupo de danza Son de México, que tenía montadas dentro de su repertorio varias danzas prehispánicas, las cuales acompañábamos con música en directo.

El año 2013, recibí la invitación para grabar un programa de televisión en *La Sonora*, de TV3. En principio, querían solo música, pero, al comentarles sobre el trabajo que estábamos haciendo junto con Son de México, les pareció bien llevar a cabo la propuesta con música y danza (TV3, 2013). Si en México era emocionante poder tocar instrumentos que mucha gente no conocía, la sensación, aquí en Cataluña, es aún más grande.

Por esas fechas también me invitaron a dar un curso-taller a Madrid un grupo de danzas prehispánicas que se llama Guerreros de Luz. Con Tocuicatli lo que interpretábamos principalmente eran sones indígenas orquestados con el instrumental prehispánico, de esta manera me parecía que respetábamos las melodías de los pueblos que aún guardan en sus costumbres y sus lenguas muchos aspectos de las culturas antiguas y que al interpretarlas con los instrumentos prehispánicos dábamos nueva vida a los sonidos y timbres que seguramente escucharon los habitantes del México precolombino. Otras piezas del repertorio que tocábamos eran algunas composiciones que había hecho yo en México y otras que ya estaban surgiendo de otros integrantes del grupo.

Los instrumentos que utilizábamos vinieron todos de México. Las ocarinas y flautas de barro son artesanías, reproducción de las originales. Estos aerófonos, por lo general, no tienen una afinación temperada y cada instrumento tiene una afinación particular; por lo que para tocarlos hay que improvisar las sonoridades, las frases, los intervalos y las cadencias que están inspiradas en las melodías de los grupos étnicos que aún tocan en fiestas patronales, religiosas o de carnaval, en prácticamente todo el territorio mexicano. Otra variante de los aerófonos que tocábamos son las flautas de caña, en México se les dice de «carrizo». Estas flautas sí están más cerca de la afinación temperada. Podríamos decir que en sí mismas producen generalmente escalas mayores o menores, y decir que «en sí mismas» significa que su nota fundamental muchas veces no está en una afinación 440, por lo que es complicado tocar dos flautas de manera simultánea haciendo primeras o segundas voces a intervalos mayores, menores o justos. El último de los aerófonos que el grupo usaba era la caracola marina.

Los idiófonos son maracas de un material parecido a una calabaza que en México llamamos *guaje*, algunos sartales que están hechos de valvas vegetales, a los que les llamamos *coyolis*, y que también son utilizados por los grupos de danzas prehispánicas para ponerlos en los tobillos y de esa manera ir marcando el ritmo mientras bailan. Y el idiófono más importante, pues aparece representado en la mayoría de los códices, el *teponaztle*. Este es uno de los instrumentos que son únicos de las culturas mesoamericanas. Consiste en un tronco de madera ahuecado y con dos lengüetas en su parte superior, por donde se golpean con unas baquetas.

Por último, podemos mencionar los membranófonos. De estos utilizamos un tambor de doble parche ya con influencia europea, es decir, un tambor mestizo que se toca acompañando a una flauta de tres hoyos. Los dos instrumentos son tocados por el mismo músico como lo hace

un *flabiolaire*. Y el instrumento que quizá representa más a la música hecha por nuestros antiguos mexicanos es el huehuetl, un tambor grande de cuerpo cilíndrico con un solo parche. Este y el teponaztle son los instrumentos que más aparecen en los códices y, por lo mismo, son los más importantes para la música precortesiana.

Por el mismo tiempo en que formaba parte del grupo Tocuicatl tuve la oportunidad de ser invitado como *cultur bearer* para la investigación de la tesis doctoral de la Dra. Cristina Gonzalez-Martín. De dicha tesis se publicó un artículo en la revista especializada en educación musical *Eufonia* (Gonzalez-Martín, 2016). Para dicha investigación aporté, para que se trabajaran en unidades didácticas, una de mis composiciones, algunas transcripciones y también arreglos de melodías indígenas de México, con el fin de que las pudieran tocar con los chicos que conformaron el grupo de investigación. Este proceso me dejó, además de la gran satisfacción de transmitir la herencia musical de mis antepasados, la apertura a un nuevo camino desde la visión de la educación musical ligada a la etnomusicología como vía y proceso de «transmisión y adquisición» (Campbell, 2013) de nuestras tradiciones, a través de la enseñanza de la música con los más pequeños desde el aula.

En el 2016, me matriculé en el Master de Musicología, Educación Musical e Interpretación de la Música Antigua de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), con el fin de ahondar en el trabajo pedagógico y didáctico. Fruto de mi aprendizaje en este máster es una serie de actividades e intervenciones realizadas con base a mis composiciones con instrumentos prehispánicos, en aulas de un colegio Montessori en Figueres. Cabe destacar lo impresionante que fue constatar que los chicos no tenían referentes para describir qué tipo de instrumento musical producía los sonidos que escuchaban ni de qué país podía provenir.

Además de mi trabajo como compositor, actualmente me encuentro elaborando actividades y materiales para la transmisión de la música hecha con instrumentos prehispánicos en el aula.

## Bibliografía

- CAMPBELL, P. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Música*, 49, 42-51. doi: 10.12967/RIEM-2013-1p042-052.
- CASTAÑEDA, D. y MENDOZA, V. T. (1991). *Los pequeños percutores en las civilizaciones precortesianas. Tercera parte. Huehuets y Timbales de Barro cocido. Instrumental Precortesiano Instrumentos de Percusión* (pp. 109-215). México: UNAM.

- CONTRERAS, G. (1988). *Aerófonos. Atlas Cultural de México* (pp. 54-66). México: SEP. INAH. Planeta.
- DAJER, J. (1995). *Los artefactos sonoros precolombinos, desde su descubrimiento en Michoacán*. México: Ela. Fonca.
- GONZÁLEZ-MARTÍN, C. y VALLS, A. (2016). Aprender música del mundo. Visita de los Cultur bearer. *Eufonía*, 66, 70-76. Recuperado de <http://bit.ly/1S4HH8f>.
- ISRADE, Y. (21 de septiembre de 2014). *Música prehispánica Imaginaria. Música en México*. Recuperado de <https://musicaenmexico.com.mx/musica-prehispanica-imaginaria/>
- LEYVA, G. (2017). Nación y Nacionalismo. *Mex. México Interdisciplinario. Interdisciplinary Mexico*, 6(11) 8. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=leyva+gustavo+naci%C3%B3n+y+nacionalismo&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=leyva+gustavo+naci%C3%B3n+y+nacionalismo&btnG=)
- LIMÓN, S. (2001). El dios del fuego y la regeneración del mundo. *Estudios de Cultura náhuatl, revistas.unam.mx*, 62. Recuperado de [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=silvia+limon+olvera+el+dios+del+fuego+&oq=sil](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=silvia+limon+olvera+el+dios+del+fuego+&oq=sil)
- MARTÍ, S. (1978). *Music before Columbus*. México: EURAM.
- MARTÍNEZ, J. A. (2004). *Transcripciones musicales. Una Bandolita de oro, un bandolón de cristal... Historia de la Música en Michoacán* (p. 387-397). Morelia, Michoacán: Morevallado.
- SALDIVAR, G. (1987). *Cantares y danzas. Historia de la música en México*, (p. 43-52). México: Ediciones Guernica SEP.
- TV3 (2013). *La sonora*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EKzHU-YoZ8E>

# **Música popular: intérpretes y repertorios**





# **Nosotros lo que hacemos es palabra...**

**Tocadores mayas de xul (flauta) y q'oojom (tambor)**

**Alfonso Arrivillaga Cortés**

A Enrique Anleu Díaz (músico, compositor, pintor, escritor...)

¿De dónde son originarios las flautas y los tambores, instrumentos musicales presentes en todas las culturas, sean asiáticas, africanas, europeas o americanas? Todo indica que no hay rincón de la geografía universal que no cuente entre sus instrumentos con diversos tipos de flautas, acompañadas por otro complejo de diferentes tipos de tambores. Los conjuntos más cercanos y con correspondencia con las expresiones americanas son los españoles, dado que fueron ellos quienes dieron inicio al proceso de conquista y con ello a la implementación de sus formas, en este caso instrumentales. Es por ello que cuando vemos a un castellano con su flauta y su tamboril, o a un catalán interpretar el flautín y el tambor, o bien a un vasco, el *txistu* y tamboril, nos resultan expresiones familiares.

Entre otras expresiones culturales, la música y la danza fueron traídas e impuestas en el Nuevo Mundo por los conquistadores y misioneros desde principios del siglo XVI. Weckman señala que los primeros instrumentistas llegaron con los ejércitos de Grijalva, Cortés, Narváez y Garay (1984) y, sin duda para el caso de Guatemala, por Pedro de Alvarado. Con el Renacimiento en Europa, la flauta y el tambor, que durante el medioevo estuvieron en manos de juglares, pasaron a las capillas cortesanas y cuerpos de ministriles municipales. Durante la época de Carlos V, el tamborilero es el encargado de enseñar danzas y bailes en la corte, por lo que llega a tener gran prestigio, mientras que otros de menor clase prestaban sus servicios en diversos eventos sociales, ya fueran fiestas, procesiones, romerías, etc. De estos últimos tamborileros populares deriva el uso actual de la flauta y el tamboril en nuestras zonas rurales (López, 2016, pp. 34-35).

Más allá de esta distribución universal y de la península ibérica, este trabajo pone atención en algunas alineaciones del conjunto instrumental de flauta y tamborón; o flauta, tamborón y caja; o bien solamente de flauta y caja, este último ejecutado de manera responsorial; todas, formas de dominio entre los mayas de México, Belice, Guatemala y parte de Honduras y otros grupos culturales mesoamericanos. Este estudio pone énfasis particular entre los kaqchikel.

Damos inicio con un perfil de los instrumentos del conjunto desde la perspectiva organológica, para luego entrar a la identificación del instrumental desde diversas fuentes que van del periodo precolombino a las históricas y de los viajeros y expedicionarios, para finalizar con los reportes etnográficos del siglo XX. La metodología utilizada en el terreno fue la bimusicalidad. En el ejercicio de esta aplicación derivaron problemáticas que nos condujeron a nuevos interrogantes, que dan

sentido a la noción de que se trata de formas de producción sonora que responden al campo de la comunicación y que están cargadas de una serie de significados que, más que entendidos como música o sonidos, conducen a la idea de las palabras y las oraciones que se derivan del ámbito religioso y espiritual.

## Los conjuntos desde la organología

Los conjuntos instrumentales de flauta y tambor son bastante conocidos y populares entre los mayas. A lo largo de Mesoamérica —ya fuera en el caso de un danzante de Quetzalines de la huasteca veracruzana, un zoque de Copainala Chiapas o un chontal de Tucta, Tabasco en fiesta, entre los izalcos de El Salvador durante una rogativa, exaltando alguna parte del ritual lenca en Honduras, o entre los achis de Rabinal encabezando una procesión—, estas expresiones con sus propias variantes perviven, teniendo el ámbito de lo sagrado como refugio. Construimos las apreciaciones acústicas y tímbricas de este instrumental desde las variantes de los kaqchikel de los departamentos de Sacatepéquez y Chimaltenango, en la meseta central de Guatemala, a sabiendas, como hemos expresado, que se trata de una expresión común a todos.

## Aerófonos

Las flautas reciben comúnmente en kaqchikel el nombre de xul. En castellano se conocen como pito, mientras que México se denominan flauta de carrizo. Se trata de un término que se extiende a los silbatos, instrumentos considerados de la misma familia desde la perspectiva organológica, así como en la cultura maya. Algunos intérpretes señalaron el término *aj xul*, pero este cada vez es menos usado.<sup>1</sup> Durante la época colonial, desde mediados del siglo XVI hasta la independencia en 1821,

1 En otros idiomas mayas varía levemente el término: *suu'*, en achí, k'iche' y sakapulteko; *su'*, en uspanteko, *pop'ti'* y *awakateko*; *rsuu'*, en sipakapense; *tz'u'u*, en poqomam; *xuul*, en poqomchii' y *tz'utuujii'*; *xuxub'*, en ch'orti'; *xolb'*, en q'eqchi', y *xool*, en mopan. En akateko y chuj se usa la palabra *amay*, una variante que data del periodo colonial. La palabra *wilux* en q'anjob'al deriva en castellano, también con el mismo significado, en *güilo*, como se le llama en algunas áreas a los silbatos de gran tamaño. Otra forma común es *aa* en ixhil, y *xupb'il* en mam, mientras que en itzaj no hay un término para flauta (Cu, 2010, pp. 300-303).

algunos de estos instrumentos recibían el nombre *amay*, un término que hoy se utiliza para denominar un tipo de caña, que akatekos y chuj utilizan aun para referirse a su flauta.<sup>2</sup>

El xul es un aerófono de soplido verdadero, directo, de pico, y cuenta con seis agujeros de digitación. Algunos ejemplares presentan tres o cuatro agujeros de digitación. La primera variante más común, en México —aunque también, registrada históricamente y de uso actual entre los maya-achi y en otras partes de la América indígena—. Se elaboran con una caña de bambú y un tapón de cera negra de abeja con el que se modela un canal de insuflación. Algunos ejemplares presentan un clavo, que atraviesa cuerpo (caña) y cera, para evitar que se corra el taco a la altura de la embocadura. En otros, están reforzados con un amarre al cuerpo del instrumento. En otros casos, es el intérprete quien introduce una pequeña paleta, ya sea de bambú o bien de madera, y que por sus funciones se conoce como «afinador», ya que se usa para mantener despejada la vía de insuflación y corregir la posición del taco de cera cuando el calor o la presión de la embocadura la desplaza. En otros casos, los menos comunes, utilizan en lugar de cera un fragmento de la misma caña. Wisdom, en su trabajo de campo entre los chortís, identificó el uso de la goma de copal en la boquilla (1961, p. 211).

Debido al uso de materiales naturales como los cuerpos de bambú, estos no siempre son uniformes, lo que puede provocar en ocasiones que el filo del bisel —de la embocadura— no coincida con la corriente de aire. Para resolverlo, se hace un pequeño borde de cera que asegura que el aire sea detenido y sea forzado al corte por el filo del bisel. En ocasiones, algunos constructores levantan una hebra del cuerpo de la caña para orientar la colocación de los agujeros, que son elaborados con un hierro caliente o simplemente con una navaja y anteriormente, como señala Lafarge en 1931, «casi todos los indígenas saben hacerlas» (1997, p. 66). Según el constructor y la región, los silbatos pueden tener corte recto u oblicuo.

2 Entre los q'eqchi' existen algunas marimbas con resonadores que utilizan este tipo de caña. Se conocen como marimba de *amay*.

## Medidas y afinaciones

Como vemos, múltiples variantes y detalles quedan en manos de los intérpretes, que suelen asimismo ser los constructores de sus propios instrumentos. Otro determinante es la variante de caña que se presenta de un ecosistema a otro.

A pesar del tamaño, existe una lógica en la distribución de los agujeros de digitación y la boquilla, y para explicarlo recurren a términos castellanos de medidas antropométricas. El cuerpo de la flauta (la caña) lo dividen en un jeme y un palmo. En la parte inferior, correspondiente al jeme, se ubican los agujeros de digitación separados por un dedo, y en el palmo superior, la embocadura con su bisel (Arrivillaga, 1986, p. 99). En lo relativo a las medidas consignamos las referentes a las usadas por los kaqchikel, quienes utilizan la llamada caña de castilla (*Bambusa vulgaris*). Su extensión aproximada, ya que las medidas suelen variar según constructor y caña, es de 24 cm de largo y 1,5 cm de diámetro.

Las afinaciones de los xules quedan en manos del grosor de la caña y del tamaño y colocación de los agujeros de digitación. Tres suelen ser el resultado de las afinaciones más comunes: re mayor, sol mayor y fa mayor. Estos instrumentos suelen interpretarse en las octavas más altas, por lo que es común a su decir que se «ensordece». Cuando esto sucede, soplan con fuerza la embocadura y se tapa la ventana, o bien se usa el afinador.

El xul tiene raíz precolombina. Hay interesantes ejemplares de hueso y cerámica. Si los comparamos con los xules de uso actual localizaremos la persistencia de sistemas acústicos, aunque, como es de esperar, con pequeñas modificaciones y adaptaciones a lo largo de estos siglos. Seguramente, el cambio más significativo fue dejar el barro para pasar al uso de la caña de Castilla durante la colonia, y durante el siglo xx, los tubos de estaño usados comúnmente para las tuberías, y luego el policloruro de vinilo, PVC. A mediados del siglo pasado, María de Baratta reportaba asimismo flautas elaboradas de hueso, los materiales referidos y de caña (1951, p. 143). En nuestra práctica etnográfica, tan solo una vez un músico q'anjob'al me mostró un xul de tibia de venado. La búsqueda o adaptación de nuevos materiales es común a todas las culturas. Aun en los sitios más remotos sorprenden las adaptaciones de materiales, regularmente utilizando reciclados industriales que incorporan al cuerpo del instrumental.

Recuerdo el caso, a inicios de la década de los 80 del siglo pasado, de una comunidad donde la cooperación internacional había estado

presente tras el terremoto de 1977. Aquí, el pitero, como también se conoce a los intérpretes, había adaptado la embocadura de una flauta de plástico industrial a un cuerpo de caña, asegurando con ello una producción de sonido más efectiva.

## Membranófonos

En el caso de los tambores, se registra el término *q'ojoom* en cakchiquel y achi, aunque otros diccionarios colocan el término *b'itmorá*. Como en el caso de las flautas, *q'ojoom* se ha generalizado para tambor en casi todos los idiomas mayas.<sup>3</sup> El término que define al instrumento de percusión primigenio y asociado al tambor, el tun, suele también emplearse para los membranófonos, algunos de estos acompañantes de la chirimía.

Con el arribo de los europeos al nuevo mundo, el corpus de membranófonos precolombinos prácticamente desapareció, a no ser por una sobrevivencia, el tambor lacandón, *k'ayum*, único ejemplar de barro que continúa confeccionándose hasta la actualidad. Los tambores verticales de tronco ahuecado con pies o bien los cerámicos, ambos del tipo unimembranófono, dejaron de existir para ser suplantados por los tambores traídos por los europeos, de formas cilíndricas, con dos parches sujetos con aros que aprisionan marcos sobre el cuerpo del tambor, y de aquí tensados con cordeles. Son tañidos con baquetas coronadas con hule. Estas son las características generales de todos los tambores. Para acompañar al xul se conoce como *tamborón*, mientras nombran *caja* al tamborcito más pequeño que suele alinearse con el grande en algunos contextos. De hecho, varios autores hablan de tres tipos de tambores: grandes, medianos y pequeños. Baratta dice:

(el) grande llamado por nuestros nativos tamborón. Este le sirve para las llamadas o rebatos a reunirse y para recoger limosnas. El mediano llamado tambor y es el que acompaña sus sones y la música que tocan con el pito. Y el tambor más pequeño llamado tamborcito o *atahualné*, que toca en otra tonalidad

3 En k'iche, uspanteko y q'anjob'al se dice *tamb'or*; y *tambor*; en sakapulteko y sipakapense; *pok' wqjb*, en q'eqchi', *waab'*, en akateko; *tinab'*, en chuj y popit'; *lajb'arix*, en ch'orti'; *q'oob'e'tz*, en ixhil; *tun*, en mam y *tup*, en awakateko (Cu, 2010, pp. 304-307).

Imagen 1. Pito y caja en procesión



Imagen 2. Pito, tambor y caja



acompañando al tambor y hace también las voces del redoblante (1951, pp. 107-108).

El tambor de chirimía comparte también las características de los ejemplares descritos, aunque de menores proporciones que el tamborón, pero más grande que la caja.

Para el caso del tamborón, hemos localizado viejos ejemplares de madera de cedro ahuecados y otros elaborados con tablitas tipo barril. Ambos tipos prácticamente han desaparecido. Hoy lo más frecuente es usar una plancha de *plywood* unida por una regla en su interior. Incluso, hemos localizado tambores de PVC, como en el caso de las flautas, innovaciones de materiales que han bajado el coste de los instrumentos, permiten materiales más accesibles y en ocasiones más duraderos. Los parches son regularmente de ternero y se conocen como *pergamínos*. Se encuentran ajustados por un aro de membrillo, gracias a su elasticidad, y luego aprisionados con un marco —elaborado con una regla de madera— a cada lado del cuerpo del tambor. Su tensado, por el exterior, se realiza con correas o tiras de cuero, en forma de Y. Se tocan con dos baquetas que suelen ser de madera de durazno coronadas con hule. Sus medidas oscilan entre 45 cm de diámetro y 57 cm de largo. Los tamboreros cuidan de su tensado a fin de que no digan que los tambores están desafinados, por lo que es claro que existe una preocupación por la afinación. No obstante, en el caso de los materiales usados en las innovaciones actuales, no se dio argumento relativo a la calidad del sonido.

Para tambor en poqomam usan el término *moora* y *kaxa q'oox* en poqomochii'. El primero muy cerca del usado en kaqchikel para caja, moore o b'itmorá; mientras el segundo claramente derivado de esa palabra castellana. La caja también se conoce comúnmente como *tamborcito* y, en algunos poblados de la costa sur y del altiplano con los que interconectan, con el nombre de *tambor de Judea*. En otros lugares reciben el nombre de *pregonero*, debido a las funciones que desempeña anunciando la emisión de noticias o bandos, formas a las que algunas municipalidades recurren para trasladar información a la población.

Como señalamos, la caja es similar morfológicamente al tamborón y al resto de los tambores de uso etnográfico, a excepción del adufe, de forma cuadrada y que se ejecuta con la palma de la mano. La caja tiene una media de 24,5 cm de largo por 15,5 cm de diámetro, una proporción que aún permite el uso de troncos de ciprés ahuecados,



aunque, como en los ejemplos expuestos, el *plywood* o PVC también aquí se aplica. Los parches son de cabrito y aquí, a diferencia de los tambores de mayores proporciones, es más común la ausencia del marco. Cuentan solo con los aros, a los que se cosen los parches y que abrazan al cuerpo del tambor. Por su tamaño, la forma del tensado de las correas previo a la interpretación suele variar a forma de X las correas. Se trata de un solo tensado previo a su uso; con el tamborón, tensado en Y, se renueva el tensado conforme va cediendo la afinación durante la ejecución.

Algunos ejemplares tienen una, dos o más correas. Algunas de ellas pueden estar anudadas, descansan sobre uno de los parches y hacen la función de charlear. Se toca con las baquetas de ciprés, pero no van coronadas con hule, sino con su cabeza remarcada. Los membranófonos en general tienen un agujero o boca del cuerpo del instrumento para que el mismo respire. Entre los k'iche de Totonicapán, este agujero forma parte de la decoración de una flor.

## Flautas y tambores precolombinos

El instrumental o los artefactos sonoros de los mayas previos al contacto con los europeos es variado. Silbatos, flautas (sencillas, dobles, triples, con émbolo, etc.), trompetas de madera y de caracol, tambores de madera y cerámicos de las más variadas formas, sonajas, caparazones de tortuga, raspadores de hueso, cascabeles, etc., dan muestra de esa complejidad (Arrivillaga, 2006). Diversas son las formas de alineación del instrumental, aunque es de advertir que la flauta y el tambor como conjunto no aparecen. Más bien, todo señala a que el compañero de flauta en la interpretación responsorial es la sonaja. Esto a juzgar por repetidas escenas representadas en vasos policromos (K4629, K6995, K791). Entre las formas más comunes se localizan los conjuntos de percusiones (K3040, K3041, K5104, K3332).<sup>4</sup>

De particular interés, en tanto involucra una flauta, es la «escena del desangramiento» bautizada por Coe (1970, p. 33) e identificada por Kerr (K206), que muestra un espantoso ser danzando y atravesando

4 El lector interesado en analizar la iconografía en vasos con escenas puede ingresar al catálogo de Justin Kerr. Recuperado de <http://research.mayavase.com/kerrmaya.html>. Una vez dentro, hacer búsquedas en este caso de músicos, flautas y tambores.

con una lanza las entrañas de la víctima. Un conjunto instrumental ordenado detrás del personaje interpreta sus instrumentos: un tocador de flauta, que probablemente tañe con la mano derecha un tambor de cerámica, aparentemente sujeto a la altura de la cintura, seguido por un intérprete de flauta y sonaja; luego un tocador de tambor de madera, y finalmente dos tocadores de trompetas largas de madera. Las mejillas de los músicos se encuentran pintadas de rojo, probablemente sugiriendo esfuerzo de insuflación.

Paul Healy, en el contexto del entierro de dos mujeres aristócratas, realiza una interesante interpretación. En dicho entierro se localizó un tambor de cerámica del tipo vaso pedestal tubular, dos flautas y dos instrumentos combinados «flautas-maracas» (1988). Este autor señala que dichos instrumentos fueron ejecutados por músicos profesionales, que escoltaron el cortejo fúnebre hasta las tumbas de las fallecidas, donde algunos instrumentos pudieron haber sido sacrificados y dejados ahí a propósito. Hasta el día de hoy, esta práctica del sacrificio de silbatos está vigente en algunos contextos etnográficos.

Si trasladamos ahora nuestra mirada a los códices, del mismo modo encontramos que resultan importantes fuentes de información. El *Códice de Dresde*, por ejemplo, en la página 34.<sup>a</sup> cuadro superior. Una vez más encontramos una escena de sacrificio: vemos a un dios en la parte superior que sacude una sonaja agujereada con la mano izquierda, y con la otra ejecuta un tambor aprisionado entre los pies, mientras otra deidad ejecuta un tambor de cerámica del «tipo vasos comunicantes». Uno de sus vasos se encuentra tapado con un parche, del otro salen volutas; un signo que del mismo modo aparece en algunas flautas, como en el caso de esta misma escena donde otra deidad de color negro ejecuta una flauta, igualmente con volutas. En este mismo pliego en la escena inferior, aparece un «Chac» que ejecuta un tambor de cerámica, con ambas manos. El instrumento pareciera ser igual al de la escena superior, pero en esta representación el ejecutante está sentado sobre el vaso que no cuenta con parche.

Para un recuento mayor del instrumental, además de las fuentes, tenemos las evidencias mismas depositadas en distintos museos. Asimismo, murales y tallas contribuyen con escenas musicales. En relación con la escritura, encontramos varios jeroglíficos artefactos relacionados con lo musical. El T549, por ejemplo, significa tambor de madera, mientras que para tambores cerámicos se encuentran los glifos T686 a, b, c; y el T90, que muestran actividad musical en la que se ejecuta tambor y/o sonaja. Barther propone que el glifo T507

para *kay*, que abarca los campos semánticos canto y viento (citado por Arrivillaga, 1985, p. 16). En algunos idiomas como en el tzotzil, *kay* también significa tocar tambor; y ya hemos señalado el término *k'ayum* del tambor lacandón.

## De flautas rojas y tambores sagrados: los textos indígenas

Poco después del contacto entre europeos y amerindios con los primeros indígenas escribas, algunos de estos se dieron a la tarea de escribir libros que contenían información de los códices. En la península de Yucatán se escribieron una serie de libros de profecías, conocidos como del Chilam Balam. En la variante de Chumayel localizamos, entre otros pasajes, alusiones a la música dentro de los contextos de los calendarios rituales, como el relativo a la profecía del oxlahun tiku, en un katun 13 ahau:

[...] entonces vendrá la castidad y la abstinencia para los grandes maleros lascivos y libidinosos de lahun chaan, Diez poderoso. Soplará en su flauta Chactenel ahau, señor de la flauta roja, encenderá fuego con las raíces de sus pies, hará enrojecer la savia de savia de la flor de mayo, hará enrojecer las alas de la tórtola Mucuy. Resplandecerá el cielo enrojecido cuando haga su algazara Chactenel Ahau, señor de la flauta roja, y haga música Sactenel Ahau, Señor de la Flauta blanca, en el 13 ahau (1963, p. 93).

Podemos ver en este pasaje un rol destacado de las flautas que aparecen en momentos importantes asociadas a un señor poderoso. Es muy probable que la relación a colores denote orientaciones cardinales.

Poco más adelante, en referencia al profeta Ah Bobat, cuando se escuchan sus ocarinas en una nueva estación:

[...] se regocijará *Ah ektenel*, el de la flauta negra, frente a los grandes montones de calaveras y vendrá el zopilote aviado y voraz a sacar los ojos de la muerte [...] será entonces cuando griten las ranas *uoēs* a medio día y caiga la servidumbre en *Emal*. La bajada [...] cuando se regocije *Chactenel Ahau*, señor de la

flauta roja, y haga música *Chactenel Ahau, Señor de la Flauta blanca*. Esta es la predicción para el 13 *ahau* (1963, p. 94).

Cita que nos permite visualizar una vez más, como hemos referido, no solo los contextos calendáricos y rituales de la música, sino, además, su alto contenido simbólico. Frases como «será entonces cuando griten las ranas *uoes* a medio día», pudieron haberlas hecho realidad gracias a los efectos sonoros producidos por silbatos fabricados con características particulares (Arrivillaga, 2006, pp. 41-42).

En el *Popol Vuh*, texto fundacional de gran importancia a Hunbatz y Hunchouén, «todas las artes les fueron enseñadas [...] Eran flautistas, cantores, tiradores de cerbatana, pintores, escultores, joyeros» (1953, p. 115). Dichas habilidades fueron heredadas, luego de convertirse en monos, a sus hermanos los dos héroes gemelos Hunahpu y Ixbalanque, personajes centrales de la trama. Entonces pasaron a desempeñar el papel de músicos,

[...] se pusieron a tocar la flauta, tocando la canción de Hunahpú Qoy. Luego cantaron, tocaron la flauta y el tambor, tomando sus flautas y su tambor. Después sentaron junto a ellos a su abuela y siguieron tocando y llamando con la música y el canto, entonando la canción que se llama Hunahpú-Qoy (1953, p. 136).

Hasta el día de hoy, en relación con la canción citada, en la cosmovisión maya el mono se asocia a la música y la danza, y no hay expresión danzaria que no cuente con este personaje, que regularmente hace las veces de gracejo.

El *Memorial de Sololá*, otro de los textos relevantes, y en particular para los kaqchikel, asigna del mismo modo un papel de importancia al canto y la danza, mostrándola en contextos donde desarrolla roles de importancia para el cuerpo social. Como en los ejemplos anteriores, el simbolismo que acompaña los relatos nos muestra un sustrato que contiene otro tipo de datos, como aquel pasaje cuando «Llegó por fin la señal de Zakbin, el sonido de una calabaza y una flauta de reclamo [...] grande es su poder y están bailando una danza magnífica». Delante agrega: «Así dijeron y poco después entraron a servir llevando los arcos y los tambores» (*Memorial de Sololá*, 1980, p. 57).

El título *Coyoi*, del siglo XVI, amplía información a otras variantes de flautas no identificadas antes: «[...] ellos tenían sus parasoles con

flautas de hueso y flautas pequeñas (tambores...) [...] El baile del tambor con el baile de la guerra [...] ellos le dijeron a ellos; así los tres [...] canciones acompañadas por la flauta de los señores [...]» (1978). Vemos aquí, por un lado, la relación del tambor con la guerra, y una vez más la correspondencia de la flauta con los grandes señores.

## Flautas y tambores en las crónicas europeas

En América, las crónicas de conquista, legadas por frailes y autoridades, son tan tempranas como los eventos mismos. Para el área maya podemos referir inicialmente a Fray Diego de Landa y sus descripciones sobre los indígenas de Yucatán, en las que señala que «tienen silbatos hechos de cañas de los huesos de venado y caracoles grandes» (1973), referencia que se acompaña a la alusión al tambor de madera, teponaguastle, de tanta importancia para los mayas.

Para nuestro escenario en particular, Bernal Díaz del Castillo hace mención a los tabales y trompetas que usaban para ir a la guerra. Sin duda, la cita más apropiada sea la referida a las *Actas de Cabildo* del 26 de enero de 1573, donde:

se anuncia la venida del presidente Villalobos y se nombra al licenciado Vásquez [...] que le vaya a recibir [...] y se ordena asimismo aderezar la ciudad y camino con hojas y ramas y otros usos, que se aperciban las trompetas, flautas y atabales y otras músicas que tuvieren los naturales (García citado por Arrivillaga, 1985, p. 40).

Ya entrado el siglo XVII, Antonio de Fuentes y Guzmán, en su *Recordación Florida*, abunda en datos sobre instrumentos musicales y danzas. Nos dice, entre otros juicios sobre el fenómeno musical: «Vienen estos con mucha tropa de danzantes a la plaza donde está la fiesta y el público, teatro de aquella representación festiva, danzado al son del teponaguastle y otros instrumentos de flautas y caracoles...» (Fuentes y Guzmán, 1933, p. 365). Es evidente que, en el escenario, el tambor de madera, a pesar de ser prohibido, tiene tal vigencia que es citado por españoles y criollos.

El sacerdote irlandés Tomás Gage, que escribió entre 1625 y 1673, deja varios relatos sobre las costumbres de los indígenas, en los que incluye información de nuestro interés derivada esta vez del marco

de las fiestas a los santos: «En todo aquel tiempo no se oye otra cosa, todas las noches, más que gentes que cantan, que aúllan, que dan golpes contra conchas y que tocan fagotes y flautas». Está claro que cuando señala al fagote, se está refiriendo a la chirimía.

Poco más adelante, en relación con el tun, que nombra tepenabad: «[...] se sirven de gran diversidad de cánticos y tono en esta danza con pequeño tepenabad y muchas cochas de tortuga o bien jarros cubiertos de cuero sobre los cuales pegan como sobre el tepenabad, acompañado por flautas [...]» (Gage, 1946, p. 130). Aquí podemos notar la persistencia aún de tambores cerámicos, y por otro lado el ingreso de las chirimías, que cada vez van ganando más terreno y simpatía entre los aborígenes.

Posteriormente, las crónicas siempre coloniales de Antonio de Remesal (1966), Martín Alonzo y Tovilla (1960) y de Pedro Cortez y Larraz (1958), señalan a la música, a la embriaguez, a los tambores y los clarines, pero nada de flautas y tambores. Es claro, por un lado, que el instrumental ha crecido, y el que se usa en los espacios públicos es otro.

Contemporáneos a esos escritos, resultado de la preocupación de eruditos, frailes y filólogos, encontramos los diccionarios, importante fuente para verificar el instrumental. *El Vocabulario de maya Than* (1972) señala para tabal, *pax*; el que lo tañe, *ah pax*, y el hacedor de ellos, *ahmenpax*. Flauta, *tanella chul* y el que la tañe, *Chul nenex*. El *Diccionario San Francisco* incluye para tambor y tocarlo *pax*; corneta o flauta, *chul*; flauta y tañerla, *chul*; pito para silbar, *xob xix* (1976). Es claro que flautas y tambores, además de conocidas, eran cultivadas.

## Nuevas miradas a partir del siglo XIX

Durante el siglo XIX se suman nuevas miradas de los eventos y la cultura material de los pobladores. Estas fuentes las constituyen viajeros atraídos por la arqueología, otros estudiosos naturalistas y unos pocos por los pobladores nativos. Todos en su mayoría nos legaron interesantes datos sobre los portadores y sus costumbres. John L. Stephen, en su libro de viajes, travesía que hace por México y Guatemala en 1839, incluye, por ejemplo, referencias en relación con los rezos de la virgen de la Concepción que él presencié. De este evento dice que se hacían acompañar por varios tocadores de pitos de caña y de tamborón, lo que sin duda engalana el evento (1971, p. 181). Esto lo corrobora poco después Ramón Salazar, señalando la presencia de pitos de agua, precisamente en el contexto de las representaciones de teatro popular

conocido como *Loas*, asociadas a los rezos de la virgen de Concepción (1957, p. 46).

De la hoy conocida feria de Jocotenango, reportaba la *Gaceta decimonónica*, «[...] mendigos y tratantes, empellones, tropel y la desagradable música de centenares de pitos de Patzún, esto es lo que conforma el extraño conjunto de lo que se llama feria de Jocotenango [...]» (*Gaceta decimonónica*, 1854).

En la segunda mitad del siglo XIX, específicamente en 1878, aparece el primer tratado sobre la música en Guatemala, de José Sáenz Poggio. El capítulo octavo sobre la música de los indios incluye la entrada relativa al tabal, del que nos dice:

Reunión de siete tambores cuyo volumen disminuye desde uno bastante grande hasta otro bien pequeño. Los tocan, azotándolos con varas flexibles, y, de vez en cuando, suena solo el tambor más pequeño, cantando entonces los indios sus poesías. El tamborón y un simple pito de caña, los tambores pequeños, los pitos de barro, los pitos de tocomate [...] instrumentos que usan los indios en diferentes circunstancias (Sáenz, 1878, p. 78).

Se trata de un rápido reconocimiento de la flauta y el tambor de los indígenas, identificados en el primer tratado de la música en Guatemala. En relación con el tun, la siguiente entrada, luego de su descripción, nos dice: «se acompaña por unas trompetas de metal de más de una vara de largo, o bien de unos flautones, también de más de una vara de largo, hechos de cañas de Rabinal [...]» (Sáenz, 1878, p. 79).

## **El zu y el q'ojoom en los primeros reportes etnográficos**

A partir de finales del siglo XIX y entrando el siglo XX, nuevas fuentes de información entran en consideración. Arriban los primeros etnógrafos y eruditos alemanes y posteriormente un nutrido grupo de antropólogos norteamericanos que arriban a la región. En 1931, Charles Wisdom realiza trabajo de campo entre los chortís. Él señala, en relación con los instrumentos musicales, que usan los de tipo europeo, como el tambor redondo, el violín, la guitarra y la marimba; mientras que «los de tipo nativo son los tambores llamados tun y teponagua, las sonajas de calabaza y metal, la trompeta de cuerno y la flauta...» (1961, p. 209).

En relación con el tambor, nos dice:

Se hace con una banda de la parte interior de la corteza del árbol llamado «cincho», doblada en círculo, perforada en los extremos y cocida con un cordel. Sus superficies resonantes son de piel de venado o perro [...] En algunas ocasiones se recubre el borde de las pieles con bandas estrechas de corteza, en cuyos casos los lazos son asegurados a ellas, no a las pieles. Los tambores son batidos con dos estaquillas de un pie de largo, en cuyas puntas hay sendas bolitas de hule sin cocer (1961, p. 209).

Nótese la utilización en este caso de otros tipos de pieles, agregando más adelante que la de res no tiene buena resonancia, porque es muy gruesa y áspera (1961, p. 215). Entre los chortís de aquellos años aún se elaboraban flautas de barro.

Unos años después, en 1931, vuelve Oliver Lafarge, que ya antes había visitado el área del Norte de Huehuetenango con el estudioso Frans Blom. Es muy probable que, de los datos derivados por los etnógrafos, el trabajo de Lafarge sea uno de los más abundantes en relación con los datos de la música y las danzas. La descripción de la flauta coincide con la ya realizada, aunque agregando el hecho de que la boquilla algunas veces se refuerza con pita para evitar que se separe. Finaliza en relación con el nombre: «[...] b'itx, pito, derivado de la raíz b'it, que significa “canto” o “lamentación”» (1997, p. 66).

Durante su trabajo de campo en Jacaltenango, hizo referencia a la olla de los tamales donde se cosen pitos, aunque, como indica, no logró mayores datos. Un año después, en su estudio sobre Santa Eulalia, el mismo autor se refería al mes de julio, cuando las mazorcas verdes maduran, y afirma:

Se acostumbra a tocar una flauta de barro en las milpas. Como esto es justamente antes de un periodo de vientos malos, no toda la gente hace esto, porque soplar en la flauta puede traer el viento. Se dice que tocan esta música para proteger la milpa, «para mirar y ver si pueda haber unos animales, y que cuando tocan la flauta así, el Santo Maíz va creciendo felizmente». Dicen que la flauta, talil, es de barro, hecha como en forma de armónica, con cuatro llaves [...] Había mucha reserva acerca del instrumento (1994, p. 104).



En relación con la ceremonia, referida a los tamales de flauta asociada con la cosecha de frijol, donde se emplea un instrumento de barro, nos dice que «se meten rotas en la olla en que se cuecen los tamales de frijol. Los asesores en Santa Eulalia están muy en desacuerdo, algunos insistiendo que la flauta se destruía después de usarse, otros que se guardaba para otro año» (1994, p. 104). Fuera como fuera, vemos a la flauta asociada a los vientos, al mensaje, a los alimentos y a la cosecha.

Una década después, en el otro extremo geográfico, en el oriente de Guatemala, esta vez entre los pokomanes, John Gillin, que trabajó en 1958 en San Luis Jilotepeque, entre otras notas sobre la música dice:

Los músicos son tres: el que toca el caramillo de caña (que en San Luis, sea presuntuosa o equivocadamente, se designa con el nombre de chirimía), y los que tocan los dos tambores cuyas partes resonantes son de piel. Oficialmente se considera que hay un cuarto miembro del grupo de músicos: el que toca el tun o tambor de madera (1958, p. 243).

Gillin aclara que:

[...] el instrumento llamado localmente chirimía nunca toca en el interior del templo, ni durante las fiestas. Este conjunto ha sido identificado totalmente con la parte indígena de la religión, lo que a primera vista parece extraño por el hecho de que la chirimía fue introducida por los españoles. Por otra parte, en San Luis no hay ya verdaderas chirimías, sino flautines de caña de tipo aborigen [...] (1958, p. 248).

Por esos mismos años, Maud Oakes, al referir al sistema de cargos entre los mames de Todos Santos Cuchumatán, explica que «nombran a cuarenta individuos así: dos fiscales, seis mayores, treinta skwelix, un tamborero y un flautista» (2001, p. 27). Este papel destacado en el sistema de cargos y su rol, por ejemplo, en el traslado de autoridades y procesiones es algo reconocido y mencionado por estos y otros etnógrafos (Oakes, 2001, pp. 182-183; Siegel y Grollig, 1996, p. 29; Reina, 1973, p. 215; Watanabe, 2006, p. 136). Es claro que a lo largo del siglo xx la flauta y el tambor están presentes, con importantes variantes organológicas, como su elaboración de barro, tambores cerámicos y la persistencia del tun, entre otras.

## El conjunto en la mirada de los especialistas

Poco antes de arribar a la segunda mitad del siglo xx, dentro de la corriente de los llamados etnofonistas, se inscribe el estudioso Jesús Castillo, cuya obra *La Música Maya-Quiche* fue la más difundida a lo largo del siglo pasado. Castillo lo aborda en un apartado que titula: «Tzijolaj y flautas indígenas, materia de nuestro interés».

Inicia señalando: «Después del tun, el aparato musical más importante de nuestros indios es sin duda el tzijolaj» (1981, p. 78), instrumento central en sus prácticas litúrgicas, cuya traducción «elevador de oraciones» es un término dado a conocer por el estudioso lingüista y arqueólogo Flavio Rodas allá por 1938. Sobre el mismo nos dice:

técnicamente no es más que un flautín construido totalmente de caña [...] con embocadura recta como la de los tubos del órgano. No presenta más de tres agujeros (cuatro a lo sumo) de entonación, y su timbre es dulce y agradable, aunque llano de mediana intensidad (1981, p. 78).

Deben pasar varias páginas, casi ya cerrando el apartado, cuando indica que sin el tzicolaj lo suplen con el pito del baile de moros o un zu corriente de caña al que le obstruyen con cera los agujeros que no usarán. «Lo que aquí hemos llamado un zu corriente no es más que un remedo de flauta europea de embocadura recta, construida de caña y en la que los indios ejecutan aires de todas las nacionalidades». Poco después, en relación con el cogom, indica, que «es muy parecido al redoblante europeo, aunque menos largo, era de muy diferentes tamaños, siendo tres los principales [...]» (1981, pp. 84-85). Los tambores también pueden producir el «zarceo» peculiar de las cajas militares, que es diferente al tamborón como se identifica al que acompaña al zu, aparato guiador del baile de moros (1981, p. 86); y agrega una vez más que el más diminuto de estos, que puede verse en Chichicastenango, es el tzijolaj, de tres, a lo sumo cuatro, agujeros de digitación, y el más agudo de la organografía de su campo.

Habla sobre su producción sonora y lo que él llama las gamas autóctonas. Poco más adelante agrega: «usaban atabales y pitos de caña y de hueso de venado, con que se acompañaban sus danzas como el colomche» (1981, p. 80). Sigue el trabajo de Castillo relacionado estas flautas de caña, hueso y antes de barro (y piedra agrega), y desarrolla en unos párrafos su interés por algunos silbatos. Todo indica que flautas y

silbatos se correlacionan en tanto les dedica varias páginas. Ya para finalizar el apartado en cuestión:

Terminaremos nuestro largo detalle sobre el mismo añadiendo que sus ejecutantes, cuando no tienen a la mano un verdadero tzijolaj, saben suplirlo tomando un «pito del Baile de Moros» o un «Zu» corriente de caña, y obstruyendo los agujeros que no emplean con bolitas de cera vegetal (1981, p. 83).

No es más que un remedo de la flauta europea de embocadura recta, construida de caña, y en la que los indios ejecutan aires de todas nacionalidades.

Luego atiende al gojom (o cojom):

En la actualidad, el tambor indígena está reducido a tres tamaños, cada uno de ellos con distinto empleo. El más voluminoso, llamado vulgarmente «tamborón», sirve para acompañar el «Zu», aparato guiador del Baile de Moros. El mediano es el compañero inseparable de la chirimía [...] En cuanto al último, que presenta dimensiones verdaderamente exiguas, suele verse aun en Chichicastenango, es el que en algunas ocasiones acompaña al tzijolaj (1981, p. 86).

Como es de esperar, Castillo dedica varias páginas más a los modos y formas de afinación que presentan los tzijolaj, y hace referencia a un silbato más agudo denominado del sacrificio (Castillo, 1981, p. 66).

Hay una variante de zu poco conocida, reportada por O'Brien (1982). Se trata del xul transversal usado entre los tzutujiles y kaqchikeles del lago de Atitlan. O'Brien la describe así:

Cerrado en la embocadura por una bola hueca de cera negra de abejas. En este vacío se introduce unos cascabeles de culebra de este nombre y en la punta de la bola hay una apertura sobre la cual se extiende una película de tripa que sirve de mirliton (O'Brien, 1982).

Este mismo tipo de flauta fue localizada por Arrivillaga (1992) para el baile de los Pascarines, en Totonicapán.

## Tsicolaj o xul

Entre 1930 y 1932 realizó su trabajo de campo la antropóloga norteamericana Ruth Bunzel, un interesante estudio en el que abundan importantes datos sobre las festividades de los k'iches de Chichicastenango. Bunzel muestra en diversos pasajes el papel central en los procesos ceremoniales de la música indígena.

En relación con la fiesta del Rosario dice:

Ellos tienen sus propios músicos, un hombre tocando una pequeña flauta y un muchachito golpeado un pequeño tambor. Un hombre está bailando un curioso paso tejido, saliendo y entrando a este grupo. Él lleva en una mano una pequeña figura de caballo hecha de madera, a la cual se han fijado cascabeles. Este es tsijolaj, el patrón de un grupo cuya preocupación principal parece ser el cargar cohetes para quemarlos en su ceremonia (1981, p. 249).

También son conocidos como *sargentos* o *coheteros*. En las siguientes páginas narra otros eventos relacionados con la fiesta en cuestión, y sobre la música e intervenciones del baile del tsijolaj.

Es el contexto de la fiesta de todos los santos, en la víspera del 30 de octubre (del año de 1930), cuando vuelve a relatar cómo en plena fiesta un grupo de mayordomos se van por el tsijolaj: «En el patio está bailando Tsijolaj, con su característico paso diagonal. La música usual, el pequeño tambor tocado por un muchachito y la flauta» (Bunzel, 1981, p. 253).

Poco más adelante agrega:

De pronto un detalle de la escena, inadvertido hasta aquí, se hace visible. Hay tres grupos de músicos, sentados en el corredor fuera del cuarto ceremonial. Hay dos tambores muy grandes con flautas y un tambor más pequeño con chirimía [...] Tsijolaj continúa bailando sin perturbarse, al sonido de la música de su propio tamborcito y flauta (1981, p. 253).

Esta práctica de interpretar dos flautas y un tambor, o dos conjuntos de flauta y tambor, aunque no es común, sí ha sido reportada en nuestro trabajo de campo.

Tan solo unos años después, en 1937, Joseph Henry Jackson, en su libro titulado *Notes on a drum. Travel Sketches in Guatemala*, narra su estadía en la villa de Chichicastenango, durante la fiesta para el 25 de diciembre, en la que como podemos imaginar se refiere al tzicolaj en alusión a los coheteros y cuya imagen asocia a Santiago a Caballo, «la que hacen caminar sobre una cuerda» (1937, p. 61) desde el campanario. A juzgar por estos dos últimos relatos en los que ambos autores identifican el tzicolaj con la escultura y no con la flauta, es muy probable que este autor esté equivocado. En relación con la alusión, «elevador de oraciones», por lo que sucede pareciera que de esta evocación nos acercamos más.

## **Etnografía del evento sonoro: el conjunto, formas de interpretación, contextos y repertorios**

Como hemos indicado, existen diversas tradiciones para ordenar los conjuntos de xul (flauta) y q'ojoom (tambor). Desde perspectiva emic, todas asociadas al mundo ritual y sagrado. Referiremos aquí, de manera particular, cómo se organizan los kaqchikeles de los departamentos de Sacatepéquez y Chimaltenango, aunque en términos generales las

Imagen 3. Llevando el tambor mecapaleado



apreciaciones son válidas para todos los grupos mayances. Dos son los ámbitos que le corresponden. Por un lado, encabezando procesiones o en los corredores de las cofradías; por el otro, acompañando al baile de moros y cristianos.

El conjunto puede interpretarse tanto en movimiento como de manera estacionada. En el primer caso, es el tocador del xul quien carga el q'ojoom de manera *mecapaleada*, seguido por el tamborero que va detrás tañendo el instrumento. De manera estacionada, el tocador del tamborón, sentado en una silla, si es pequeña mejor, aprisiona el instrumento entre piernas y pies, evitando que toque el suelo. Algunos ejemplares usan una tapita de fibra vegetal, donde descansa el tambor y evita que el contacto con el suelo apague su sonido. El tocador del xul, aunque puede estar sentado, casi siempre interpreta de pie, una forma común de verlos en los atrios de las iglesias y en los bailes.

Los intérpretes de xul suelen andar buscando formas para transportar sus instrumentos. Esto, por lo frágil del material con que están elaborados, o por los accidentes provocados durante las largas jornadas en las que, además, la ingesta de alcohol suele estar presente. Regularmente cargan con varios ejemplares que, por lo regular, son llevados en la bolsa de pecho del saco. Cuando compré mi primer ejemplar, me sorprendió que fuera una transacción rápida. Con el tiempo me he dado cuenta que llevan varios ejemplares y que cuentan con un público que demanda estos instrumentos. Desde un par de décadas atrás algunos ladinos (mestizos) se han venido acercando a ellos para recoger parte de su tradición de «tocadores», la que han ido incorporando a las procesiones urbanas. En un inicio la principal demanda fue de xules y tambores, lo que se ha ido modificando en tanto recoger formas tradicionales significó que los instrumentos pasaran a ser construidos por los nuevos portadores. Esto último siguiendo el precepto que son los intérpretes a su vez constructores.

En los bailes de moros y cristianos, de amplia difusión en Guatemala, el conjunto juega un rol central. Es hacia ellos y su telón de fondo, la fachada de la iglesia, a donde principalmente se dirige la presentación, aunque esta está regida desde la perspectiva del teatro arena. La retención de repertorios en la memoria de los intérpretes es sorprendente. Para los bailes pueden llegar a sumar un total de treinta toques y sones para los moros (del rey moro, del príncipe moro, de Mustafá, de Azorín) y marchas y danzas para los cristianos (danza del rey Cristóbal, de Ruperto, marcha Catalina, de cristianos). Se incluyen asimismo los llamados, por sus movimientos coreológicos del primer paso de

la danza, encadenados, procesional. También existe un repertorio para otras danzas, una de las más comunes de las cuales es el baile de Napoleón. Escuché dentro de esta danza, y en algunas intervenciones como cuando son contratados para actos públicos, interpretar la marcha *Aida* de Verdi.

La otra forma de alinear el instrumental es sumando la caja. Se trata de una fórmula de mayor presencia en los atrios de las iglesias, como resonancia a la liturgia cristiana y para otras formas de la religiosidad popular, como cofradías y hermandades. Aquí el tocador de la caja se incorpora a la usanza ya descrita. Él la sostiene con un cordel desde su hombro y la deja caer a un lado de su cadera. Se toca de manera erguida y su interpretación en movimiento es tan fácil, como resulta con los redoblantes militares. Se le puede ver cubriendo junto a los otros instrumentos, procesiones, pasos de santos, rezos, y misas entre otras actividades inscritas, todas en el ámbito de la religiosidad popular tradicional. Ahí van ellos precediendo el paso de una imagen, su traslado de un lugar a otros, acompañando a cofrades y texeles, en la antesala

Imagen 4. Tocador de caja en la puerta de la iglesia



Imagen 5. Tocador de xul y caja en la puerta de la iglesia



de los rezados, durante las misas, en las fiestas. Para cada momento, un toque, un aviso, una alegoría, una manera de llamar la atención, siempre configurando con un sentido sagrado.

En relación con el repertorio para este contexto, con esta alienación o la anterior descrita, se define por una serie de toques denominados según la actividad que acompañan, de llamada, de traslado, para la misa, para el repique de las campanas, para la quema de cohetes, o bien los especiales dedicados para algún santo en especial, para san Felipe, para santa Catarina, así como un repertorio de sones que, aunque devienen del campo lúdico y recreativo, también se ejecutan en estos contextos. Entre estos se mencionan el misionero, María Magdalena, caballito, mariposa, el mishito. Varios manifestaron que los ancianos de antes llegaron a tener hasta «doscientos» toques de repertorio. Lo que en realidad quiere decir que manejaron repertorios mucho más amplios y complejos.

Este conjunto ha ido saltando del ámbito de lo sagrado al secular, donde cada vez es más demandado. De esta cuenta, por ejemplo, es solicitado por las municipalidades para la inauguración de alguna obra de infraestructura, «un chorro», por ejemplo, en algún acto de gobernación, como una mañana cívica, para presentar (impulsar) algún producto, incluso para amenizar actividades familiares. Todo



aquel evento que al vecino se le pueda ocurrir y que requiera «llamar la atención», tiene la posibilidad de contratar un conjunto de pito, tambor y caja. Ya con anterioridad, esa función de convocar la tenían los tambores que acompañan la emisión de bandos y noticias. En otros lugares, hemos señalado, a la caja y algunos tambores se les conoce como *pregonero*, del mismo modo asociado a la emisión de una noticia. Otra alineación a considerar es el pito y la caja ejecutados de manera responsorial por el mismo intérprete, regularmente en ámbitos procesionales. Existen un par de variantes de esta tradición. Una donde interpretan flautas y a su vez sostienen pequeños tambores a la usanza de otras formas españolas. La variante que aquí atendemos trata de cuando la caja y el xul es tañida por el mismo intérprete, intercalando estas acciones entre ambos instrumentos. Como hemos señalado, esta forma se extendió a los ladinos urbanos, retomando la tradición devocional de encabezar las procesiones a la usanza prehispánica. Estos se han ido incorporando a los cortejos procesionales de la ciudad de Guatemala con la consabida reticencia de las autoridades y la feligresía, que se manifiestan clasistas y racistas y que ven esto como cosa de indios.<sup>5</sup>

Imagen 6. Padre e hijo tocando



5 Actualmente me encuentro desarrollando un estudio sobre la temática de los anunciadores de la fe.

Los instrumentos, como los músicos, y al igual que todos los participantes danzantes, reciben bendiciones por parte de los rezadores durante los rituales. Quienes participan son todos hombres, y rige sobre ellos un sistema didáctico y de responsabilidades que se construye regularmente a partir de la relación padre-hijo o tío-sobrino. La escuela musical va más allá de los eventos por sí mismos, o de interpretar el instrumento. Se refiere al protocolo, a la selección de los toques a seguir en ciertos eventos, a cómo se fabrica el instrumento y sus cuidados, a la forma como se debe establecer un contrato, a cómo comportarse durante el evento, a la cadena de clientes. Se trata de la marca de la comunidad ostentada desde el sonido de ciertos músicos en particular.

## De la colecta de sonidos a la cosecha de palabras

No pasa de un lustro cuando un grupo de jóvenes ciudadanos intérpretes de xul y caja me buscaron. Ellos estaban sumándose desde su perspectiva de

Imagen 7 (izquierda). Tocador de xul y caja en Semana Santa, en Antigua Guatemala  
Imagen 8 (derecha). Tocador encabezando una procesión en Antigua Guatemala



creyentes y practicantes de la religión católica a los cortejos procesionales de la Semana Santa. Trataban de implementar lo que ya es costumbre en otros cortejos procesionales del resto del país y, particularmente, en la Semana Mayor en la ciudad de Antigua Guatemala, encabezar dichos eventos. De hecho, ellos funcionan como una suerte de anunciadores de la fe, como se hace llamar este grupo en franco crecimiento. Ya he señalado la reticencia de aceptarlos en las procesiones de la ciudad de Guatemala, lo que no ha impedido que continúen, sino que además reclamen el derecho de este espacio. Por cierto, se trata de una práctica, desde al menos 3 a 5 décadas, que se venía realizando sin mayor problema, aunque habría que señalar que quienes participaban eran miembros de las hermandades encargadas de los cortejos.

Casi en paralelo, un grupo de estudiantes universitarios, y algunos pertenecientes a los anunciadores, me visitaron para entrevistarme en relación con la flauta conocida como *tzicolaj*. No era la primera vez que me inquirían sobre este instrumento, que llaman erráticamente *tzicolaj*, cuya referencia en los textos sobre educación musical de Guatemala contribuyó a que se use este término erróneo y se desechara el correcto xul.

Ambas situaciones me remitieron a mis cuadernos de campo y a mis primeras colectas, dado que se hacía necesaria la revisión de mis materiales, por cierto, los iniciales en este apasionado viaje de la recopilación *in situ* de expresiones sonoras. La sorpresa fue mayúscula, me encontré con varios subrayados en mis anotaciones. Cuestionamientos que solo, luego de tres décadas, adquirieron carácter al ser mediados por otras experiencias en este ejercicio de la práctica etnomusicológica. En tal sentido, allá por la década de 1980, cuando di inicio, o en los años venideros, tales interrogantes no existían en tanto estas se construyen como producto de nuevas lecturas y mayor persistencia en el terreno.

## **La experiencia**

En 1981, entre el desarrollo del conflicto armado interno —guerra fratricida que dejó miles de muertos y desplazados internos—, realizar trabajo de campo en las adyacencias de la ciudad y en los poblados circundantes a la cercana ciudad colonial de Antigua Guatemala era una opción ante la posibilidad de ir a la periferia. Eran mis primeras salidas como etnomusicólogo y buscaba poner en práctica la bimusicalidad como ejercicio metodológico en tanto se presentaba como una herramienta útil, debido a mi formación como flautista.

Logré establecer particular relación con dos conjuntos, aunque entrevisté y grabé a varios. Por cierto, existe al menos una agrupación por comunidad, aunque los poblados grandes pueden llegar a tener varias. Uno de estos conjuntos fue el de don Casturi Juárez Velásquez (n. 1916), intérprete del tamborón, y que se hacía acompañar en la caja por Alfonso Lobos Bautista (n. 1935). Ambos eran originarios de la aldea Magdalena Milpas Altas, Sacatepéquez, donde se adscribía el conjunto, no obstante que Eleodoro López Jiménez (n. 1931), intérprete del xul, era de San Lorenzo el Cubo. Con ellos compartí largas jornadas en el atrio de la iglesia de esta comunidad. Desde ahí acompañaban la misa realizando diversos toques que indicaban las partes y el desarrollo de la misma. También acompañaban a las imágenes en sus traslados de un lugar a otro o en la movilización de las autoridades de la cofradía.

El otro era un dueto de Santo Domingo Xenacoj, compuesto por don Tereso Tun (n. 1914), gran tocador de xul, y su acompañante Napoleón Boj (n. 1932) en el tamborón. Ellos eran intérpretes entre otras versiones del baile del español de la Aldea Lo de Bran, Mixco. Un desafío (como también se le conoce) del baile de moros y cristianos. Con don Tereso logré una relación más larga y duradera, ya que conseguí estar más cerca de este drama danzario en tanto mi colega Carlos Rene García Escobar, que ahí danzaba, solía acompañarle al inicio de la experiencia. No obstante, por la naturaleza del evento, en tanto interpretaban para «contar una historia», al dar vida a un drama, nuestra relación derivó a situaciones fuera de contexto y de pertinencia más personal, ya que durante los bailes toda su atención era para el evento. Con Casturi fue el atrio y la calle el espacio para entablar cercanía, mientras se hacía el oficio. A él tuve que ganarlo, como a otros intérpretes a los que abordé de la nada buscando establecer una relación, que idealmente esperaba fuera de «bimusicalidad».

## El aprendizaje

La primera respuesta que obtuve de muchos otros intérpretes, entre estos de don Casturi, cuando inquiría sobre la música, fue «nosotros hacemos toques». En otra ocasión, la música fue ubicada como las canciones rancheras mexicanas y finalmente comparada con una *rokcola*. Esto me recuerda a lo referido a Thomas Stanford en su trabajo de campo en los altos de Chiapas, cuando entre las respuestas que obtuvo le mencionaron que ellos tocaban sones y no hacían música. Uno de los marcadores de esta frontera, hoy más diluida, entre los toques y sones ceremoniales, fue la radio que debieron considerar portadora

de música, y que por cierto funcionó en detrimento de sus tradiciones sonoras. En aquella época, poco después del terremoto de 1977, eran respuestas comunes. Se trataba de los años en los que Acción Católica satanizó estas prácticas, y los evangélicos crecieron aprovechando el rebaño dividido. Bien reza el dicho.

Finalmente, luego de mucho insistir en un proceso de aprendizaje, Casturi accedió, y una vez más recibí una respuesta desconcertante, «[...] va a aprender el conservatorio espiritual». Entre las cosas que más me movieron las expectativas en aquel entonces fue que, para mi sorpresa y presunción de ejercicio de bimusicalidad, lo primero que debí aprender fue a seguir la misa desde el atrio, a cargar los instrumentos y por supuesto a ir a comprar las gaseosas. Solo con el tiempo entendí la importancia de cada rol y otros que aún intento descifrar. Los instrumentos son considerados seres vivos, y como tales hay que tratarlos. Tanto el tambor como la caja, por ejemplo, permanecen envueltos en sus telas, una particular forma de cuidarlos cuando no son usados y para transportarlos.

Algunas partes de los instrumentos son consideradas órganos cual cuerpo humano, en particular la noción de respirar y de aliento que expresa el agujero del cuerpo del tambor. Estos tienen a su vez una parte femenina y otra masculina, según el lado que se use para tañer en correspondencia al pergamino utilizado, uno macho para el día, y otro femenino de noche. Antiguamente, para elaborar los grandes tambores de cedro, se escogían de preferencia aquellos árboles que habían sido derribados por rayos, de manera que el instrumento, y su producción sonora, son una extensión del rayo y como tal un propiciador de este y de la lluvia.

Una vez encontré que el tamborón de don Tereso había sido destruido al ser colocado en la parrilla de la camioneta mal asegurado. Se había caído. Era lamentable. Un raro ejemplar, tipo barril. Un cuerpo con varias tablitas formado un cilindro. Le pedí que me lo vendiera, y de paso haría mi aprendizaje al respecto. Accedió. Pasados un par de meses llegó el momento en que recibirían en definitiva el tamborón. Recuerdo mi felicidad. Nos fuimos, con Sylvia y Andrés, a Santo Domingo Xenacoj, y estuvimos con don Tereso largo tiempo hablando y tocando. Era un instrumento con muy buen sonido. Llegado el momento, y luego de hacer el envoltorio del instrumento, presto para despedirme, me di cuenta de que las baquetas no iban con el instrumento, y de que además estas no irían. Dos elementos pesaban sobre ellas, o en realidad tres. Primero, que habían sido de sus abuelos; el otro, que yo había

pedido un tambor, no unas baquetas, pero contra el tercero no cabían argumentos: las mismas eran una extensión de sus manos.

Volviendo a don Casturi, quien debió intuir mi asombro y confusión a la vez, con respecto de mi llamada pretensión de hacer música, fue tajante pero bondadoso a la vez. Creo que al final había disfrutado mi inutilidad como cargador: «ustedes lo que hacen es música, nosotros lo que hacemos es palabra».

## Bibliografía

- ARRIVILLAGA CORTÉS, A. (1986). Pito, tambor y caja en el área Central Cakchiquel. Parte 1. *Tradiciones de Guatemala*, 26, 91-102.
- ARRIVILLAGA CORTÉS, A. (1987). Pito, tambor y caja en el área Central Cakchiquel. Parte 2. *Tradiciones de Guatemala*, 27, 83-100.
- ARRIVILLAGA CORTÉS, A. (1990). La música del Baile El Español. En C. R. García (ed.). *El Español Danzas de Moros y Cristianos en el Área central de Guatemala* (pp. 44-56). Guatemala: Ministerio de Cultura y Deportes.
- ARRIVILLAGA CORTÉS, A. (1993). Del Xul a los Xacalcojes. *Tradiciones de Guatemala*, 39, 83-92.
- ARRIVILLAGA CORTÉS, A. (2006). *Aj. Instrumentos musicales Mayas*. México: Universidad Intercultural Chiapas.
- BARATTA DE, M. (1951). *Cuscatlán Típico. Ensayo sobre la Etnofonía de El Salvador. Tomo 1*. El Salvador: Publicaciones del Ministerio de Cultura.
- BUNZEL, R. (1981). *Chichicastenango*. Seminario de Integración Social Guatemalteca, 41. Editorial José Pineda Ibarra.
- CASTILLO, J. (1979). *La música maya-quiché, región Guatemala*. Editorial Piedra Santa. *Codex Vindobonensis. Bocabulario de Mayathan* (1972).
- CHAMORRO, A. (1984). *Los instrumentos de percusión en México*. Conacyt: Colegio de Michoacán.
- COE, M. (1978). *Lords of the Underworld*. University of Princeton.
- COE, M. (1973). *The Maya Scribe and his World*. Nueva York: The Grolier Club.
- CORTEZ Y LARRAZ, P. (1958). *Descripción geográfico-moral de la diócesis de Goathemala*. Sociedad de Geografía e Historia. Biblioteca Goathemala, xx.
- Coyoi (sf)*. Escuela de Historia, Universidad de San Carlos de Guatemala. Mimeógrafo.
- Diccionario de San Francisco* (1976). Ed. Oscar Michelon, Akademische Druck-und-Verlagsanstalt, Graz, Austria.

- DÍAZ DEL CASTILLO, B. (1975). *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena, S.A.
- El Libro de los libros del Chilam Balam* (1963) (2.<sup>a</sup> ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- El Memorial de Sololá, Anales de los Kaqchikel* (1980). Guatemala: Editorial Piedra Santa. Versión de Adrián Recinos.
- FUENTES Y GUZMÁN, A. (1933). *Recordación Florida*. Guatemala: Tipografía Nacional.
- GAGE, T. (1946). *Los viajes de Tomás Gage en la Nueva España*, 7. Guatemala: Tipografía Nacional.
- GILLIN, J. (1958). *San Luis Jilotepeque*. Guatemala: Seminario de Integración Guatemalteca.
- HAEFKENS, J. (1969). *Viaje a Guatemala y Centroamérica*. Guatemala: Editorial Universitaria.
- HEALY, P. F. (1988). *Music of the Maya en Archeology*, 41(1), 24-31.
- JUARROS, D. (1981). *Compendio de la Historia de la Ciudad de Guatemala*. Guatemala: Editorial Piedra Santa.
- JACKSON, J. H. (1937). *Notes on a drum. Travel Sketches in Guatemala*. The Macmillan Company.
- LAFARGE, O. y DOUGLAS, B. (1997). *El pueblo del cargador del año*. Fundación Yaxte', Plumsock Mesoamerican Studies y Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica.
- LAFARGE, O. (1994). *La costumbre en Santa Eulalia*. Cholsamay y Ediciones Yaxte'.
- LANDA, FRAY DIEGO (1973). *Relación de las cosas de Yucatán*. México: Editorial Porrúa.
- MICHELON, O. (ed.) (1976). *Diccionario de San Francisco*. Graz: Akademische Druck-u Verlagsanst.
- NOCILLI, C. y VALLEDEPERAS, R. (2009). El flabiol y la flauta de tres agujeros en la iconografía musical del manuscrito M 801 de la Pierpont Morgan Library de Nueva York: Convivencia y Contexto. *Revista de Musicología*, 32(2).
- OAKES, M. (2001). *Las dos cruces de Todos Santos*. Guatemala: Editorial Cultura y Fundación Yaxte'.
- O'BRIEN, L. (1982). Marimbas of Guatemala: The African Connection. *The World of Music* 25(2), 99-104.
- RECINOS, A. (1953). *Popol Vuh*. México: Fondo de Cultura Económica.

- REINA, R. E. (1973). *La ley de los Santos. Un pueblo pokoman y su cultura de comunidad*. Seminario de Integración Social Guatemalteca, 32. Editorial José Pineda Ibarra.
- REMESAL, F. A. (1966). *Historia General de las Indias Occidentales y en particular de la Gobernación de Chiapas y Guatemala. Tomo 1*. Guatemala: Editorial José Pineda Ibarra.
- SÁENZ POGGIO, J. (1878). *Historia de la Música Guatemalteca, Desde la Monarquía Española hasta finales del año de 1877*. Imprenta Aurora.
- SALAZAR, R. A. (1957). *Tiempo Viejo*. (2.<sup>a</sup> edición). Guatemala: Ministerio de Educación Pública.
- STANFORD, T. (1984). *El son mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- STEPHENS, L. (1971). *Incidentes de viaje en Centroamérica y Chiapas*. (2.<sup>a</sup> edición). San José: EDUCA.
- SIEGEL, M. y GROLLIG, F. (1996). *K'pno'b Samuel Yét Peyxa. San Miguel Acatan, 1938-1959*. Guatemala: Ediciones Yaxte.
- TOVILLA, M. A. (1958). *Relación Histórico-Descriptiva de la provincia de la Verapaz y del Manche*. Editorial Universitaria.
- CU, C. U. (2003). *Maya' Choltzij. Vocabulario Comparativo de los Idiomas Mayas de Guatemala*. Guatemala: OKMA.
- WATABANBE, J. (2006). *Los que estamos aquí. Comunidad e identidad entre los mayas de Santiago Chimaltenango, Huehuetenango, 1937-1990*. Plusmsock Mesoamerican Studies y Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica, CIRMA.
- WECKMANN, L. (1984). *La herencia medieval de México*. México: Colegio de México.
- WISDOM, C. (1961). *Los chortís de Guatemala*. (10). Guatemala: Editorial José Pineda Ibarra.



# La música del viento...

**Cicerón Aguilar Acevedo**

*Chiapas es un estado diverso y complejo, donde convergen diferentes grupos etnolingüísticos, portadores de historias y culturas particulares cuya relación ha modelado la historia de Chiapas.*

Andrés Fábregas Puig

## Antecedentes

La música tradicional o autóctona es, en un sentido amplio, música transmitida por tradición oral de generación en generación. Durante muchos lustros ha sido un elemento significativo de los pueblos mesoamericanos. En México, la música tradicional tiene un papel importante en cada uno de los pueblos donde se interpreta o se toca, al margen de la enseñanza musical académica (aunque esta también constituye una tradición en sí misma).

Estrictamente, puede referirse a música practicada en medio urbano, indígena, campesino o rural, si bien suele usarse más para apelar a este último. Quienes han estudiado la música tradicional la definen como «música del pueblo», que se aprende de manera empírica, por memorización o repetición, y tiene raíces profundas en la propia cultura, enraizada en la tradición.

La antigüedad del arraigo es muy variable y subjetiva. No faltan ejemplos de «tradiciones instantáneas» que se atribuyen orígenes remotos, ancestrales, nebulosos o perdidos en la noche de los tiempos. Asimismo, el grado de especificidad o peculiaridad de una determinada manifestación debe considerarse a la luz de las prácticas, vigentes o extintas, en zonas próximas o culturalmente cercanas.

Los sonidos de los antiguos ancestros cuya interpretación musical fue —y sigue siendo— con instrumentos prehispánicos, como bien nos muestra el antropólogo guatemalteco Alfonso Arrivillaga Cortés en el libro *Aj. Instrumentos Musicales Mayas*, siguen más vivos que nunca.

Es así que entramos a la riqueza de los instrumentos de tres culturas que conforman este Chiapas, y lo que tuvieron como herramienta de interpretación de los sonidos. Estos pueblos que conforman tres regiones culturales —mayas, zoques y chiapanecas— fueron adquiriendo durante la conquista varios instrumentos, siendo este proceso el que mantiene viva la música tradicional de Chiapas, conjugando con la raíz y la autenticidad de los pueblos que hoy conforman esta parte del sureste de México, sin olvidar las características que tienen cada una de las regiones. De manera sucinta, así está formado el sincretismo de la música tradicional de Chiapas.

Instrumentos como arpas, guitarras, violines, flautas, tambores, fueron adquiriendo un estilo peculiar en cada una de las regiones donde se fueron quedando. Los lugareños les fueron dando su estilo y su forma, su afinación y su interpretación. La música de Occidente tomaba un

rumbo distinto, una fusión sonora. Lo indígena y lo occidental suena muy al estilo de cada lugar, los instrumentos comenzaron a ser tocados e interpretados en cada región creando su propio género, los tzeltales, choles, tojolabales, zoques, mames, cachiqueles, mochos, lacandones, canjobales, chiapanecas y tzotziles, jacaltecos, lograron su estilo de música donde según su propia costumbre está reflejada su música.

Desde esta perspectiva entramos en el corazón de tres músicos de Chiapas: don Rogelio Vicente Símuta, de la herencia milenaria de los chiapaneca, tío Primitivo Manga, de los músicos consagrados del pueblo zoque de Ocozocoautla; y, por último, desde las montañas mayas de Tenejapa, el maestro Sebastián Santis Girón.

Una mañana de esas en las que hay que saber si el viento nos lleva al lugar correcto, me dirigí con mi *chevy* al pueblo de Suchiapa, acompañado de mi hijo Andrés y de Cheque González, al volante. Caluroso el camino, fuimos en busca de esas palabras que Rogelio Vicente nos tenía guardadas. Sobre una carretera de asfalto con hoyos por doquier, fuimos bajando a ese pueblo de danzantes y gritos de tigres, donde la serpiente emplumada de Quetzalcóatl nos esperaba para charlar con un músico, capaz de entender ese mundo del viento sonoro.

Rogelio Vicente Símuta, músico tradicional de Suchiapa, Chiapas, nos invitó a pasar a su casa, y como buen surimbo nos recibió con un pozol bien frío de nambimba para mitigar el calor.

Imagen 1. Rogelio Vicente tocando el tambor en su casa



**Cicerón Aguilar:** ¿Cómo aprendiste la música de tu pueblo?

**Rogelio Vicente Símuta:** Pues la verdad, aquí no, aquí depende nomás de la pura música del viento. Tú escuchas que alguien te lo toca y tú te lo capeas, a cómo va la música, el sonido. Na'más se puede ver la persona, na'más se oye tantito y a darle a los movimientos de la mano. Esa es la parte que se ha aprendido de la música.

**Cicerón Aguilar:** ¿Qué te dice el viento y dónde lo escuchas?

**Rogelio Vicente Símuta:** Pues la verdad es lo que nos produce lo del viento, como dijeran, ¿no?, el viento ya suena a música. En las tardes cuando corre viento, si estás en el cerro, se oye música bonita con el puro viento. Con el puro viento y los árboles se oye música, por eso la música se toca al viento y a darle al cambio de la música.

**Cicerón Aguilar:** ¿Y tus maestros cómo aprendieron?

**Rogelio Vicente Símuta:** Pues la verdad que fueron gentes inteligentes, tuvieron cuidado para aprender bien la música, porque ellos también tuvieron su «maestro». No sabemos cómo llegaría la música, pero qué inteligentes fueron que captaron nada más la música, así con el viento.

Conforme los sonos o misterios se memorizan nada más, se oye qué misterio está tocando, qué son, porque no todos son los misterios, no todos son lo «mismo».

**Andrés Aguilar Alvarado:** ¿Hay sonos y misterios?

**Rogelio Vicente Símuta:** Ajá.

**Andrés Aguilar Alvarado:** ¿Cuántos sonos hay?

**Rogelio Vicente Símuta:** Pues cada fiesta tiene varios sonos y diferentes misterios.

**Andrés Aguilar Alvarado:** Y diferentes misterios...

**Rogelio Vicente Símuta:** Sí.

**Rogelio Vicente Símuta:** Bueno, vamos a sacar el son del tigre, na'más que una cosa como no va el carrizo.

**Cicerón Aguilar Acevedo:** Se pierde...

**Rogelio Vicente Símuta:** Exactamente sí, lo que se lleva, se lleva.

**Rogelio Vicente Símuta:** Si la música del tambor como es acompañada, con el carrizo o el pito como se conoce no, tiene que ser acompañada siempre, porque el carrizo es el que manda en qué música entrar o

en qué música o en qué tono entramos. Esa es la pieza fundamental que tiene el carrizo, el pito que se conoce, para que él va ubicando y el tambor lo va... se va guiando de la música del carrizo, del viento que los manda.

**Andrés Aguilar Alvarado:** ¿Quiere decir que son piezas que se complementan, verdad?

**Rogelio Vicente Símuta:** Ajá, es la pieza complementada, no el carrizo con tambor, son las dos partes fundamentales, pero como lleva casi en primera el carrizo es que va marcando qué cambios se tienen que dar.

**Andrés Aguilar Alvarado:** O sea... usted memoriza y tiene el patrón, pero usted reacciona.

**Rogelio Vicente Símuta:** Ajá, así es, la música es el viento que sopla mis oídos, el viento me dice que tengo que tocar, a veces no duermo, me despierta el viento. Y cuando levanto de mi cama, busco y trato de recordar qué sonidos eran y los toco con mi tambor o la flauta, pero me gusta mucho cómo me lleva a sentir, ese algo que no puedo explicar, la música.

La música tradicional de los zoques consiste en zapateados, sones y alabados. La interpretan con tambor, pito o flauta de carrizo, jarana, guitarra, y en algunas zonas zoques se acostumbra la marimba. Entre las

Imagen 2. Rogelio Vicente



danzas importantes de los zoques están la de los moros y cristianos, de las mujeres, la de La Malinche, del maíz, el gigante y la de encamisada.

En estas particularidades que tiene Chiapas, nos fuimos a Ocozocoautla de Espinosa, mejor conocido como Coita, donde el pan y el café huelen entre sus casas, en esos rincones donde la sazón del sispola' (caldo de res con verduras) se siente en cada morada. Aquí encontramos a tío Primitivo Manga, un hombre cabal y con el corazón limpio. Junto a su alumno Alejandro Burguete y Andrés Aguilar, entramos a su casa, lugar de tierra, música y magia. Su esposa, una señora de mirada ancestral, permitió que tío Primi, como lo conocen en Coita, nos diera a conocer su sentir de la música de su pueblo.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Buenas tardes, tío primo.

**Primitivo Manga Mendoza:** Buenas tardes.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** ¿Cómo estamos tío primo? Aquí lo vinimos a visitar.

**Primitivo Manga Mendoza:** Aquí estamos, pase usted, tío Alejandrilo.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Muchas gracias, muy buenas tardes, maestro. ¿Qué tal?

**Primitivo Manga Mendoza:** Siéntese usted.

Imagen 3. La esposa de Tío Primitivo Manga



**Andrés Aguilar Acevedo:** ¿Cómo estamos, maestro?

**Primitivo Manga Mendoza:** Descansen.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Aquí estamos, maestro, muy buenas tardes, «señito». Este... pues... bueno.

**Primitivo Manga Mendoza:** ¿Qué tal?

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Pues, venimos aquí a visitarlo.

**Primitivo Manga Mendoza:** Ta' bueno.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** A tratar de expresar lo que se siente siendo músico tradicional.

**Primitivo Manga Mendoza:** Sí, pue...

**Primitivo Manga Mendoza:** Tiene como unos... ¡huy!, ya tiene...

**Señora:** 60 años.

**Primitivo Manga Mendoza:** Tocaba yo con mi papá; con mi papá toqué, con él aprendí y tendrá como unos 60, 70 años.

**Señora:** 60 años, por ahí.

**Primitivo Manga Mendoza:** Es lo que llevo tocando, ya tiene años.

**Señora:** ¿Y cómo enseñas a tocar la música?

**Primitivo Manga Mendoza:** Pues yo solito aprendí.

**Cicerón Aguilar Acevedo:** Pero tú, ¿cómo lo has enseñado?

**Señora:** ¿Cómo lo has enseñado vos?

**Primitivo Manga Mendoza:** ¿A otros?

**Cicerón Aguilar:** Sí.

**Primitivo Manga Mendoza:** Sí, a mi primo Chabel yo lo «aprendí» [enseñé], que me vino a preguntar si no le daba yo unos toques. De ahí de esos toques Natividad, vino Chus Alegría, vinieron con su trabajo. Si he grabado no, pero aquí salió los toques...

**Primitivo Manga Mendoza:** Como este que le podría yo decir algo, ¿no? ¿De otros toques? El toque del Mahoma, ¿no?

**Cicerón Aguilar Acevedo:** Sí.

**Primitivo Manga Mendoza:** Es el toque que se toca ahí en la plaza y el toque de esta fiesta que viene, la de agosto, y hay otro también, la

de Natividad del Sijoto, la de septiembre. Hay otro toque del parachico, también otro toque del Copoti, y del tigre también es otro. Cada baile va teniendo sus tonos y carrizo.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Toque usted algún zapateado alegre.

**Primitivo Manga Mendoza:** Uno por uno.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Por ejemplo, este son que acabamos de ejecutar, ¿cómo lo nombra usted?

**Primitivo Manga Mendoza:** Este se llama un «zapateado de mujer», que lo bailan. Yo antes decía «pues écheme usted un zapa que bailemos».

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Pero tiene algún nombre. ¿Usted le produce algún nombre? Ta ra ra ra rai ra rai ra ta ra ra rai ra ra...

**Primitivo Manga Mendoza:** Pues debe tener uno, pero yo no lo tengo, nomás que lo tengo de que lo toco.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Entonces le dice usted un «zapateado de mujer».

**Primitivo Manga Mendoza:** Sí.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Ok.

Imagen 4. Tío Primitivo Manga tocando con Alejandro Burguete





**Primitivo Manga Mendoza:** Y después de ese entra el otro.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** ¿Cuál sería el siguiente?

**Primitivo Manga Mendoza:** Y la paloma.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Échese usted la paloma.

**Primitivo Manga Mendoza:** La paloma, pues.

**Primitivo Manga Mendoza:** La paloma, je, je.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** La paloma.

**Primitivo Manga Mendoza:** La paloma.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Por ejemplo, ese zapateado yo lo aprendí tarareado, a ver, tararéelo usted.

**Primitivo Manga Mendoza:** Tin, tin tin tiki tiki tiki tin, tiki tin tin tin tiki tiki tiki tin.

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Bueno, como transmitimos a través del recurso del tarareo, el recurso del tarareo es indispensable para que el maestro enseñe, porque había dos formas: uno que lo ejecute con su instrumento, pero para puntualizar a veces podemos tener un error, necesitamos, el tarareo, como nos acaba de enseñar, porque tiene su forma, su visión de ver las cosas. En este ejemplo hay melodías para él que son bajas, y hay melodías que son altas dentro y dividido en dos partes, dos partes que se dividen simultáneamente. De esta manera nosotros vamos construyendo un son. Un son tiene una parte A y tiene una parte B; la parte A se repite dos veces y la parte B también esas dos veces que en la parte A tiene una parte baja y una parte alta.

El aprendiz inicia dándole, ¿no? Por ejemplo, hay una danza, la danza del tigre se compone de nueve sones y, a veces, el maestro nos avienta al ruedo en el segundo son, que en el segundo son es más fácil para nosotros aprender este y ya de esa manera él descansa, lo inicia en que nosotros apoyamos a él, ayudándolo para que no se canse.

**Cicerón Aguilar Acevedo:** ¿Podríamos tocar esta segunda parte de la danza?

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Así es.

**Primitivo Manga Mendoza:** ¿Cuál es?

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Ta ra ra rata tara ra ra ra.

Imagen 5. Tío Primitivo Manga tocando la flauta de carrizo



Imagen 6. Tío Primitivo Manga con los entrevistadores: Cicerón Aguilar y Alejandro Burguete



**Primitivo Manga Mendoza:** ¡Ah!, del tigre...

**Alejandro Burguete Sarmiento:** El tigre, Tan tan tan tara ra ra.

**Primitivo Manga Mendoza:** ¿Todo o solo uno?

**Alejandro Burguete Sarmiento:** Solamente ese.

**Primitivo Manga Mendoza:** Uno.

**Alejandro Burguete:** Sí.

La humildad de este hombre nos lleva a entender aún más que la música de los pueblos transmite siempre el sentido, aprender y sentir, dar y no recibir nada a cambio, solo tocar, transmitir el espíritu de la tierra y del cielo, de la danza y la comida, del no existir, del ser libre como el sonido de la música. «En este Chiapas diverso, sus lagunas, ríos y montañas, nos muestran que, en cada rincón de esta tierra, hay música» (Sebastián Santis Girón).

**Cicerón Aguilar:** ¿Cómo llego la música a tu corazón, Sebastián?

**Sebastián Santis Girón:** Bueno, desde chiquito aprendí un poco con mi difunto papá, como a la edad de 10 o 11 años. Entonces mi papá tenía una guitarra, yo lo miraba cuando tocaba y topé en que me enseñara. Lo aprendí un poco ahí. Entonces, ya después, como

Imagen 7. Sebastián tocando la guitarra



en el 87 entré de mayordomo de San Ildefonso. Entonces, hay un maestro de música, que es músico para todas las ceremonias, al que invitaron a tocar en México, y también el difunto, un maestro de música nos invitó para que nos fuéramos a bailar allá, a mostrar cómo es la cultura de Tenejapa. Entonces así me llevó a México, llegamos a dormir donde era antes INI. No llegaron completos los músicos, entonces el maestro de músicos empezó a decir «no sé si de ustedes dos, ¿quién sabe tocar guitarra?», y contestan los demás «no, no sabemos». «Díganos si no vino otro músico» dice, «si no, no vamos a estar completos en México». «Sí, pero no lo sabemos de los demás. ¿Y tú?», me dicen. «No lo sé», le dije. «Dígallo si lo sabe», «Es algo, pero no lo sé, sé un poco», le digo. «A ver, vamos a aprender», dice. Entonces, empezamos a ensayar allá en el INI anterior. «Entonces así va usted a aplastar los cuernos, mover los dedos». «Bueno», le dije. Ya llegando a México llegamos a aprender más.

**Sebastián Santis Girón:** Ya no fui danzante, ya entonces me entré como músico. Entonces, el difunto maestro de música me empieza a decir «Mira, Vankilal», «¿qué?», le digo. «Que cuando vayamos a llegar a Tenejapa me vas a acompañar a tocar en las ceremonias», me dijo. No le dije sí. «¿Por qué no?», me dice. «No, es que me da pena», le digo, «me da vergüenza». «Pero ¿qué vergüenza? Yo te llevo», dice. «Yo solo te ayudo a que..., ya lo escuché que sabes», dice, «sabes bien, sabes bien, vamos, te voy a invitar, vamos todos a la ceremonia donde me invitan» me dice. «Pero “ahí” lo voy a pensar» le dije. «Piénselo usted». «Ya ves que cada domingo estamos con los fiadores», dice. «Ah, bueno», le dije. «Entonces cada domingo vamos a ir a tocar en la ceremonia de los fiadores y cuando en las fiestas grandes con los mayordomos, con los consejeros rituales, entonces vamos ir a tocar ahí. Bueno, déjame pensarlo todavía», le dije.

Bueno, así quedó, y llega el tiempo de la ceremonia de los fiadores. Como ves, la casita de Antonio Guzmán León está aquí pegada a mi casa, con él, es de la ranchería. Él viene temprano los domingos, cada vez que viene llega a mi casa: «¿Ya estás listo?, ¡vámonos!», dice. «Pero no, eh, no lo pensé», le dije. «¡Ah! no me digas eso, vámonos», pero no le dije. «¿Y tu grupo, pues?». «Es que no tengo grupo». «Cada domingo nos salen a buscar, el que sabe un poco tocar», dice, «así que no tengo grupo, estoy solito, vamos», me dice. «Ya, bueno», ahí lo acepté. Ya a la ceremonia me lleva, entonces lo

escuchó, que aprendí bien la guitarra, puro guitarra tocaba yo ese día que vino ese señor.

**Sebastián Santis Girón:** Me enseñó un poco la guitarra, «así lo va a usted a aplastar, así lo va usted a mover los dedos, escucha cómo viene los sonidos, cómo va el ritmo porque ese no tiene, no trae nota, porque es puro, puro cerebro, puro memoria». «Sí», le dije. Y así, poco a poco, escuché pue cómo cada ritmo, cada son es; entonces le dije que quería aprender, «quisiera yo tocar el arpa», le dije. Cuando lo miro que tocaba arpa, como que quisiera yo tocar. Le dije «es que me gustó mucho el arpa cuando yo todavía no sabía tocar». Entonces, cuando estábamos en México, me dijo un señor que es músico también «si quieres, están vendiendo un arpa usada en San Cristóbal», me dijo. «¿De veras?». «Sí, vamos pues a preguntar, sí ahí está todavía», dice. «Ah, por favor pue», le digo. «Sí», dice. Entonces, llegando aquí, a San Cristóbal, regresando a México, me llevó donde vendían el arpa, me lo traje ya, compré el arpa usado. Entonces, como «recuestan» la afinación, ¿no se afinan pues?, entonces cada vez yo le estoy diciendo cuándo. «Antonio, enseñame a tocar pue el arpa», le dije. «Ah, sí, vamos a buscar fecha, vamos a aprender tarde ya», dice. Entonces me da la fecha, pero no me deja agarrar pue el arpa, solo «puro» guitarra, solo estar ensayando entre todos, no me deja agarrarlo, ni me enseñó el arpa. Entonces, como estoy escuchando cómo son las afinaciones, grabé en la cabeza poco a poco las afinaciones del arpa, y así empecé a jugar el arpa. Afinar me costó, «ese» arpa necesita fuerza, y cuando afinamos un poco empiezo a rasguñar, un poco a sacar un más, me quedaba en la cabeza, era Kox Kox Awankan Kananchij (la danza de la cabra).

Sebastián Santis, hombre puro, su arpa y sus guitarras, su cato para las peticiones, su mirada profunda de siempre buscar en la música un cobijo, de cubrir con ese manto sagrado su espíritu, el que sin duda es un hombre de corazón limpio.

Tres músicos que hablaron desde el corazón, chiapaneca, zoque y maya, desde su mundo, porque un verdadero músico de Dios busca día a día a su creador, busca aquel que es la fuente y manantial de vida, así como aprende, lo da todo a su pueblo.

Que siempre cante la música, que el viento siempre susurre los odios de los músicos del pueblo.

Imagen 8. Guitarras



## Bibliografía

- ARRIVILLAGA CORTÉS, A. (2007). *Aj. Instrumentos Musicales Mayas*. México: UNICH.
- BLACKING, J. (1967). *Venda Children's Songs*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- BLACKING, J. (1973). *How musical is man?* Seattle y Londres: University of Washington Press.
- FABREGÁS PUIG, A. (2007). *Chiapas Culturas en Movimiento*. México: UNICH.
- LEE WHITING, T.A. y ESPONDA JIMENO, V.M. (2012). *Música Vernácula de Chiapas*. México: UNICACH.
- NETTL, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology: Twenty nine Issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press.
- WEBER, M. (1921). *Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik*. Munich: Drei Masken.

# **Les Luthiers, música y humor**

**Estado del arte y la necesidad de una propuesta  
de análisis de la transculturación e hibridación  
musicales a través del humor**

**Mauricio Alejandro Durán Serrano**

## **A manera de preámbulo introductorio**

En 2006 presenté unas notas al programa y un concierto con arreglos propios sobre la música de Les Luthiers en la hoy Facultad de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de entonces me ha generado mucho interés el realizar estudios vinculados al humor, teniendo como base disciplinar la etnomusicología o la pedagogía social (más recientemente). Es por ello que el presente documento tiene los siguientes objetivos:

- Mostrar una primera aproximación al estado del arte en torno a las investigaciones sobre la música y el humor.
- Presentar una mirada diferente de la transculturación partiendo de la música y humor de la agrupación argentina Les Luthiers.
- Mostrar algunos ejemplos de los posibles procesos de hibridación en la música y humor de Les Luthiers.
- Presentar un posible campo de investigación susceptible de ser estudiado.

## **Marco teórico**

Transculturación es «un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe» (Malinowsky en Ortiz, 1983 [1940], p. 33), generándose así una modificación y una transición entre dos culturas, ambas activas y contribuyentes para generar una realidad nueva. Así define el término Bronislaw Malinowsky en la introducción al texto de Fernando Ortiz. Sin embargo, Ortiz pareciera mostrar que estos procesos, dados los contextos en los que se generan (la colonización o la inmigración) tienden a ser dolorosos. La hibridación, por otro lado, para Néstor García Canclini (2006 [1989], pp. 16-17) «abarca diversas mezclas interculturales», yendo más allá que el sincretismo y el mestizaje (vinculados con fusiones religiosas o movimientos simbólicos tradicionales y con aspectos raciales). García Canclini realiza estas reflexiones para tratar de entender la modernidad a partir de los procesos de hibridación. Afirma que lo tradicional y lo moderno se cruzan de manera constante. Del mismo modo, hay un cruce constante entre lo culto, lo popular y lo masivo.

Partiendo de estas premisas, puede ser posible y necesario reflexionar sobre la música y el humor del grupo argentino Les Luthiers a través de estas teorías vinculadas a los estudios científicos sobre el humor. La



hipótesis de trabajo que se plantea en este documento es que el humor pudiera dar visos de una transculturación menos violenta, así como de procesos de hibridación intrínsecos al quehacer de esta agrupación. El humor pudiera ser un mecanismo capaz de «aceitar las ruedas de la comunicación [permitiendo] el establecimiento de relaciones sociales con un mínimo de conflicto», siguiendo a Avner Ziv (citado en Martin y otros, 2003). De esta forma, la transculturación pasada por el tamiz del humor pudiera convertirse en un proceso estudiable desde nuevas vertientes en la investigación etnomusicológica y probablemente también en Educación Musical.

## Breve contexto histórico

Les Luthiers es una agrupación que surge en la década de 1960 a partir de un movimiento coral en entornos universitarios de Argentina. El grupo se funda el 13 de noviembre de 1967 (Masana, 2005, p. 74). Siempre se ha caracterizado por mezclar la música y el humor, así como por la creación de sus instrumentos informales, de ahí su nombre (Los Lauderos, en francés). Con más de cincuenta años en la escena iberoamericana, cuentan con alrededor de 200 obras que abarcan las más diversas manifestaciones de las músicas de diversas épocas y lugares, bajo el contexto del humor.

El humor, durante muchos años, ha sido considerado un género menor. La risa popular y sus formas, afirma Bajtin, es lo que los especialistas del folklore han estudiado menos. Pareciera ser que, en etapas primitivas, dentro de una sociedad sin clases sociales ni Estado, el aspecto serio y cómico de lo divino, lo mundano y del hombre en general, eran bien vistos de manera igualitaria en los ámbitos «oficiales». Sin embargo, cuando surgen el régimen de clases y el Estado, los derechos igualitarios de las formas cómicas y serias, dejan de serlo. Así, la comedia y el humor adquieren un carácter no oficial. A pesar de ello, su sentido «se modifica, se complica y se profundiza, para transformarse finalmente en las formas fundamentales de expresión de la cosmovisión y la cultura populares» (Bajtin, 1987, p. 9). En este mismo sentido, Boonin, citado por Alfonso Honrubia (2017) «opina que la música humorística es considerada a menudo superficial y simple, menos intrincada de lo que merece un gran arte...» (p. 106).

## Una primera aproximación al estado del arte

A pesar de todo este contexto nada alentador, aparentemente, para los estudios sobre el humor en general o la música y el humor en particular, es posible encontrar bibliografía que aborda el tema. Honrubia hace referencia al creciente interés de las investigaciones en torno al humor en general: «Nótese que han aparecido incluso conferencias, foros y agrupaciones internacionales centradas en su investigación y estudio como la International Society for Humor Studies o la Association for Applied and Therapeutic Humor» (p. 43). Por otro lado, Ephraim Nissan (2011), a través de su artículo titulado *Una evaluación tentativa de la propagación de los estudios sobre el humor dentro de revistas de diversas disciplinas*, presenta una lista, en orden cronológico, con datos de revistas especializadas únicamente en estudios sobre el humor entre 1807 y 2011. Si bien el mismo Nissan afirma que su artículo se trata de un ensayo discursivo y cualitativo más que cuantitativo, es posible sacar conclusiones en cuanto al creciente número de publicaciones en torno al humor desde la década de 1980 hasta la fecha.

Es con base a todos estos elementos, que se cree pertinente y necesario incursionar de manera formal en el estudio de la hibridación y la transculturación en la música de Les Luthiers a partir del humor. Existen ya antecedentes en el estado de la cuestión sobre abordar el estudio de la música y el humor en general, de los cuales se pueden citar a Brent-Smith (1927), Grew (1934), Mull (1949), Lissa (1969), Barolsky (1978), Hinson (1991), Dalmonte (1995), Casablancas (2000), Arias (2001), Boonin (2002), Horn y colaboradores (2003), Scher (2004) y Huron (2004). Del estudio en particular sobre la música y el humor en Les Luthiers es posible citar dos tesis doctorales: Guerrero (2012) y Honrubia (2017). En el ámbito de la etnomusicología (vista como comunidad de investigación, siguiendo a Rubén López Cano, 2007) no se encontraron, hasta el momento, estudios directamente vinculados a la música y el humor.

Si bien existen ya estos antecedentes en el estado del arte, parecieran necesarias las reflexiones desde la mirada entomusicológica que pudieran mostrar rasgos importantes de procesos de transculturación e hibridación en la música de esta agrupación argentina desde la perspectiva del humor, así como las posibles aplicaciones a través de la educación musical. En este sentido, y citando a Honrubia:

[...] otra ventaja de la unión entre música y humor sería la capacidad de atraer a todos los públicos, especialmente los

niños, los jóvenes y los no tan jóvenes, suscitando el interés de los espectadores hacia géneros menos populares, como la música clásica, mezclando lo lúdico con lo cultural (Honrubia, 2017).

## **Reflexiones sobre procesos de hibridación y transculturación en la música y humor de Les Luthiers**

La agrupación argentina Les Luthiers, desde una mirada meramente empírica, pareciera no llegar a cumplir funciones colonizadoras en los oyentes. Quizá su música se asemeja más a un proceso de hibridación en donde lo tradicional se mezcla con lo moderno (como el joropo venezolano *Juana Isabel*, que convive en el mismo espectáculo con el rock-pop *Ya no eres mía*, por poner solo un ejemplo de muestra). Del mismo modo, es posible ver fusiones de lo culto con lo popular en obras como el *Concerto grosso alla rustica* (donde se fusiona la música barroca con la música tradicional sudamericana). Lo masivo también está presente en la labor de esta agrupación argentina. De acuerdo con los datos estadísticos que muestra Honrubia (2017, p. 199), Les Luthiers se ha presentado ante más de 8 400 000 espectadores en 42 años. Del mismo modo, es posible ver a la agrupación argentina llegar a los escenarios iberoamericanos en una situación dialógica, en donde se encuentra la transculturación de una manera mucho más amable. Les Luthiers busca ajustar sus chistes en habla hispana a cada país que estén visitando. ¿Podría esto asemejarse a un proceso de transculturación menos doloroso? Así pues, pareciera ser que la transculturación en la música de esta agrupación argentina se presenta a través de procesos más amigables que aquellos descritos por Ortiz en su texto primigenio.

### **A manera de conclusión**

Les Luthiers es solo un botón de muestra de un amplio universo que es susceptible de ser estudiado. Las investigaciones sobre música y humor desde estas perspectivas pudieran brindar nuevas miradas a la etnomusicología. Es necesario ampliar el panorama y voltear para ver también otros ejemplos, como la labor que han realizado grandes *clowns* históricos como Grock o Dimitri (en Suiza), o agrupaciones más recientes como Paganini (grupo armenio-libanés). Estudiar y difundir la música y el humor es una propuesta importante y necesaria para la

preservación y propagación de diversos patrimonios musicales, además de funcionar como una herramienta didáctica efectiva en el ámbito de la educación musical.

## Bibliografía

- ARIAS, E. (2001). *Comedy in music: a historical bibliographical resource guide*. California: Greenwood Publishing Group.
- BAJTIN, M. (1987). *La Cultura Popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais* (3.ª reimpresión). Alianza Editorial.
- BAROLSKY, P. (1978). *Infinite jest: wit and humor in Italian renaissance art*. University of Missouri Press Columbia.
- BRENT-SMITH, A. (1927). Humour and music. *The musical times*, 68, (1007), 20-23.
- CASABLANCAS, B. (2000). *El humor en la música: broma, parodia e ironía*. Kassel: Reichenberger.
- DALMONTE, R. (1995). Towards a semiology of humour in music. *International review of the aesthetics and sociology of music*, 26, 167-187.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2006 [1989]). *Culturas híbridas*. Sao Paulo: Edusp.
- GREW, E. M. (1934). *Humour in Music: I*, *The musical times*, 75, (1091), 25.
- GUERRERO, J. (2012). *Música y humor en la obra de Les Luthiers (1967-2012)*. Tesis doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- HINSON, M. (1991). *Baroque to modern: humor in piano music: character and content*. Alfred Publishing.
- HONRUBIA MARTÍNEZ, A. (2017). *Humor y música. Aproximación a las teorías del humor musical a través de Les Luthiers*. Tesis doctoral. Salamanca: Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Salamanca.
- HORN, D., SHEPHERD, J. y OLIVER, P. (2003). *Humor, Continuum encyclopedia of popular music of the world*, 404-7. Nueva York: Continuum.
- HURON, D. (2004). Music-engendered laughter: An analysis of humor devices in PDQ Bach. En Lipscomb y otros (eds.). *Proceedings of the 8th international conference on music perception and cognition*, 700-704. Evanston.
- LISSA, Z. (1969). Über das komische in der musik. *Aufsätze zur musikästhetik*, 97-137.
- LÓPEZ CANO, R. (2007). Musicologías vs. Etnomusicología ¿Un falso debate? *Etno-Boletín Informativo de la SibE*, 16, 6-10. Recuperado de [www.lopezcano.net](http://www.lopezcano.net) (consultado 30 de mayo de 2018).

- MARTIN, R. A. y PUHLIK-DORIS, P. Y OTROS (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37. Nueva York: Academic Press.
- MASANA, S. (2005). *Gerardo Masana y la fundación de Les Luthiers*. Argentina: Grupo Editorial Norma.
- MULL, H. K. (1949). A study of humor in music. *The American journal of psychology*, 62(4), 560-566.
- NISSAN, E. (2012). A tentative evaluation of the spread of humour studies among journals in other domains. *Israeli journal of humor research*, 1, 107-210.
- ORTIZ, F. (1983 [1940]). *Contrapunteo Cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- SCHER, S. P. (2004). Tutto nel mondo è burla»: humor in music? (1991). En *Word and Music Studies. Essays on Literature and Music (1967-2004)*, 301-36. Nueva York: Rodopi.
- TERBORG, R. (1996). Transculturación e impacto cultural. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23/24. Recuperado de <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/download/316/296> (consulta realizada el 26 de mayo de 18).



# **El arte oral Paiter Suruí, reflejo sonoro de la vida y la historia de un pueblo de Amazonia<sup>1</sup>**

**Magda Dourado Pucci**

<sup>1</sup> Este artículo se basa en mi disertación de maestría en Antropología con el título *A Arte Oral Paiter Suruí de Rondônia*, defendida en 2009 en São Paulo, Brasil.

## El arte oral Paiter Suruí

El arte oral Paiter Suruí,<sup>2</sup> constituido por narrativas, cantos de chamanes, música ritual, cantos del día a día y canciones de contacto, forman un intrincado cuerpo sonoro-antropológico bajo la égida de múltiples tipos de oralidad con diferentes niveles de musicalidad. Los sonidos contenidos en el acervo Arampião/Paiter Suruí, grabados por la antropóloga Betty Mindlin, son verdaderos enigmas a desvelar, como pistas para una comprensión más amplia del acto de cantar de los Paiter, fenómeno que no podría quedar restringido a la traducción de las letras, pues la voz Suruí salta a los oídos, por sus particularidades expresivas. Sería lo que Zumthor (1995) nombró «vocalidad», o la voz en un contexto antropológico, la voz como motor sonoro de ritos, capaz de promover el amor, el odio, el trance, la conmoción, la rebeldía, la contravención. Porque es en ese ámbito vocal que lo poético se convierte en el gran catalizador, y es donde, principalmente, se da la relación entre lo sensible y lo inteligible, entre los mundos visibles e invisibles, en los ambientes indígenas. En la poética Paiter, se encuentra presente la musicalidad no solo en las canciones, sino también en las narraciones, debido a la característica tonal de la lengua del tronco Tupi-Mondé, rica en onomatopeyas e ideofonías —exclamaciones con función de verbos que imitan animales del bosque y movimientos de los seres espirituales del otro mundo—.

Con estos elementos, los Paiter Suruí recrean momentos de la historia mítica Paiter y revelan que no todo mito es fábula, pues la realidad está siempre al acecho mostrándose presente a través de metáforas y palabras arcaicas. Así se establece una intrincada relación entre la música y la narrativa, entre el hablar y el cantar, entre la voz y el mito, que, juntos, componen aquello que defino como «mitológicas sonoras», que remiten a las trayectorias de héroes, sagas de clanes, guerras intertribales y conflictos con invasores —datos reveladores de varias etapas de la historia más profunda de ese pueblo—. De esas narrativas se desprenden cantos de los propios personajes que cobran

2 Los Paiter Suruí de Rondônia se autodenominan Paiter, término que significa «gente de verdad, nosotros mismos». Aunque sean más conocidos como Suruí, este pueblo prefiere usar el nombre completo —Paiter Suruí—, pues, así, mantienen el nombre original y se diferencian de otro pueblo Suruí, que vive en Pará. Los Paiter Suruí hablan la lengua Paiter, de la familia lingüística Tupi-Mondé, y los de Pará hablan otra del tronco Tupi-Guaraní, dos ramificaciones lingüísticas distintas.



vida, como es el caso del contradictorio héroe Waioi, del pájaro-espíritu Winih<sup>3</sup> y de la onza Meko.<sup>4</sup> Los cantos de esos personajes son síntesis de esas largas narraciones que actúan como «recordatorios sonoros».

Existen también cantos de chamán —*wawã*—, que se reportan a seres sobrenaturales, revelando una cosmogonía riquísima de la que se extraen las formas de ver el mundo de los Suruí. En ese ambiente espiritual en que chamanes y animales «conversan», hay movimientos sonoros que pueden ser llamados de cantos, rezos, silbidos, suspiros, murmullos, silencios, hablares, interjecciones..., que son una riquísima herencia ancestral, no siempre posible de ser revelada bajo un punto de vista estrictamente musical, pues los límites entre el hablar y el cantar son bastante disimulados, difíciles de definir, y el análisis pautado por la terminología musical no siempre es suficiente, por lo que surge la necesidad de adoptar nuevos conceptos para abarcar esa variedad de formas vocales.

El etnomusicólogo Anthony Seeger (1987), al hablar sobre el arte verbal de los Kisêdjê (Suyá), engloba diferentes formas vocales, tales como el discurso, la oratoria y la canción, como formas de expresión que «estructuran tiempo, tono y timbre», enseñando la musicalidad del habla o la «hablabilidad» del canto en el mundo indígena, proponiendo así una reflexión sobre los límites de los conceptos de música dentro de la tradición occidental. Lo que podría ser considerado como un canto «poco interesante y poco melódico», como fue descrito muchas veces por los primeros viajeros europeos, en realidad es otra forma de expresión vocal tan importante como las canciones con más contornos melódicos. Mientras ese canto-discurso era considerado una de las principales pruebas de la caracterización de los pueblos llamados «primitivos»,<sup>5</sup> lo que se observa hoy es que constituye parte de una oralidad de gran complejidad, dado su estatus altamente simbólico, además de su sofisticada forma de elaboración poética. En diversos casos, es posible ubicar métricas, rimas, repeticiones..., en fin, recursos

3 Para escuchar, acceder al enlace <http://www.cantosdafloresta.com.br/audios/winih-perewabe/>

4 Para escuchar, acceder al enlace <http://www.cantosdafloresta.com.br/audios/meko-perewabe/>

5 En antropología, *primitivo* es un término que se ha vuelto obsoleto, pero fue muy utilizado en el siglo XIX, como parte del paradigma evolucionista.

sonoros que podrían ser definitorios de formas poéticas y no meros acasos fonéticos.

Un ejemplo sería el canto de los espíritus —*so pereiga e so ey ate*— entonado por los chamanes —*wãwã*—, que, aunque tenga una estructura rítmica y melódica fija, suena como una voz cadenciada, de fuerte musicalidad. El chamán utiliza repetidamente términos arcaicos cuyos contenidos no siempre son comprensibles. Son como *palabras-sonidos*, que revelan características del espíritu que «sobrevuela» al chamán, pero que no resultan en una lógica discursiva, pues pueden también estar relacionados con contenidos míticos, cosmológicos y de curación. Según Pedro Cesarino (2006), esas «artes verbales amerindias —en especial las relacionadas con el chamanismo— utilizan mucho este principio: cada línea no es más que un fragmento de una imagen mayor en la que vemos a la persona del cantante desplazarse por otras posiciones del cosmos».

Según el poeta y traductor norteamericano Jerome Rothenberg:

Que no existan lenguajes primitivos es un axioma de la lingüística contemporánea que centra su atención en los lenguajes remotos del mundo. No hay lenguajes medio formados, ni lenguajes subdesarrollados o inferiores. En todas partes el desarrollo llevó a estructuras de gran complejidad. Las personas que no han logrado producir la rueda no habrán fallado en inventar y desarrollar una gramática bastante elaborada (Rothenberg, 1985, p. 99).

En las narrativas míticas Paiter, el hablar cadenciado de los narradores —*korup' ey*— suena, en algunos momentos, como el *sprechgesang* creado por Schoenberg, que buscaba la «musicalidad del hablar», es decir, la palabra como música y no el contenido sintáctico. Aparte del hablar-cantado, es común el uso de ideofones —palabras que evocan una «idea sonora», cuando el narrador vocaliza movimientos, acciones, colores de animales u objetos, que no poseen propiamente sonido—.

Estas características son como principios fundantes de determinadas sociedades o formas artísticas necesarias en ciertos momentos. Tal vez indiquen una idea de atemporalidad, vista en el pasado como una forma «primitiva» de expresión, pero que considero fundamental en el entendimiento de la oralidad de cualquier grupo o persona en cualquier momento. El canto-hablado —o el hablar-cantado— posee la capacidad

de conducir al oyente a otras dimensiones, haciéndolo «cambiar de tiempo». Esta función es fundamental para que se comprenda el papel del *storytelling* en cualquier sociedad, sea ella amazónica, urbana o del *sertão*.<sup>6</sup> El narrador es también cantante, sonidista, actor; en fin, un *performer*, como describe la antropóloga brasileña Carmen Junqueira sobre la narración de un hombre Kamayurá:

El contador dramatiza la exposición, reproduciendo sonidos de la naturaleza —el trueno, la lluvia, el viento— y anima el diálogo de los bichos con voz peculiar, otorgando a cada evento o personaje una marca distintiva. Los gestos, silbidos, pausas ayudan a recrear una atmósfera alegre o amedrentadora, cómica o triste, en fin, la que más convenga a cada pasaje. Es un teatro en el que un solo artista desempeña todos los papeles, además de cuidar de los efectos especiales (Junqueira, 1991, p. 61).

El arte de narrar es una expresión estética de las culturas de muchos pueblos y revela gran riqueza sonora. Fue por las puertas de ese hábito milenario que empecé los estudios de las expresiones vocales Suruí, que han pasado por grandes cambios, pues chamanes y narradores se vienen convirtiendo al cristianismo evangélico, fenómeno creciente en Rondônia. Se creó así un hiato entre las generaciones que no tuvieron su formación a través de la oralidad, lo que hace que desconozcan contenidos emblemáticos de la historia Suruí. Por ello, ha sido importante la digitalización, la organización, la catalogación y la devolución del acervo Païter Suruí. Así, este podrá ser utilizado en las escuelas indígenas, posibilitando que parte de esa tradición simbólica vuelva a tener efecto como uno de los elementos constituyentes de la vida Païter. No se trata solo de traer el pasado al presente, sino de animarlos a recordar las reacciones que esas canciones y narrativas promovieron en la vida del grupo. La audición del acervo sonoro ha instigado a los ancianos Païter (*korup'ey*) a recontar los mitos usando esos ricos recursos poéticos, principalmente en el momento en que se sistematiza la lengua Païter. Así, es posible que esas preciosas formas poéticas sean enseñadas a los niños por las voces de los *korup'ey*, las únicas personas capaces de desvelar términos arcaicos y vínculos con la histórica mítica.

6 *Sertão* es la parte árida, sin árboles, en el nordeste de Brasil.

Pero ese «reactivar las narrativas» no pretende congelar las tradiciones. Al contrario, podrá estimular una nueva generación de contadores de historias, si se alienta el conocimiento más profundo de la lengua con la contribución de lingüistas sensibles a las formas poéticas Paiter. Observo que sigue este camino Uraan Surui, mi principal traductor y consultor, que sabe relacionar con propiedad términos gramaticales del portugués con las funciones de las palabras de la lengua. El proceso de desentrañar los aspectos del arte poético Suruí es extenso y bastante complejo. Por ello, se vuelve importante catalogar y clasificar las joyas sonoras de ese acervo sonoro, aunque no estén a disposición todos los cantantes, chamanes y narradores, puesto que algunos fallecieron y otros se convirtieron en cristianos evangélicos, abandonando las prácticas de curandería y de la narración de historias.

Entre 2005 y 2009, se realizaron diversos talleres interculturales a petición de la Asociación Gabgirey, que contaron con la presencia de los *korup'ey* al lado de los maestros ancianos indígenas, que, juntos, oyeron las grabaciones de Betty Mindlin y pasaron a obtener transcripciones y traducciones del material junto al proceso de sistematización de la lengua apoyado por una lingüista. Se inició, a partir de estos encuentros, la comprensión de un panorama multifacético con diversas formas de expresión vocal de los Paiter, que, siguiendo sus propios conceptos, pudo llegar a la siguiente clasificación dividida en cuatro categorías:

1. **Mitológicas sonoras** (con la función de contar historias antiguas y mitos):

- *Materet'ey Perewap'e*. Canto de los antepasados.
- *Goxor Ey Ewa*. Cantos tradicionales de otros pueblos adoptados por los Paiter.

2. **Ritos de lo cotidiano** (cantos de trabajo volcados a rituales de producción):

- *Lab Maã Ewa*. Canción para «hacer casa», para construir nuevas ocas (habitaciones indígenas típicas de los indígenas Tupi).
- *Mokãikarareh Ewa*. Canto de cortar, parte del *Mapimãihme*.
- *Itxagaewa*. Canto de pesca con el recurso del timbó.
- *Kadeg Ey Ewa*. Canto de coger coquino.

### 3. **Cantos rituales** (fiestas, rituales e intercambios ceremoniales):

- *Mapimãihme Ewa*. Canción de la fiesta de Mapimãihme, uno de los rituales más importantes de los Paiter, en que se dividen dos grupos: los de la aldea y los del bosque.
- *Iatir Ewa*. Canto para beber chicha, bebida fermentada que embriaga el lado del metare, que se queda en la aldea (*ihivayey*).
- *Gamãgareh Yelewa*. Cantiga de *mutirão* (trabajo conjunto) que precede a la fiesta del Mapimãihme.

### 4. **Cantos de wawãey** (cantos de los espíritus hechos por los chamanes):

- *So Ey Atêhme*. Canto del ritual de llegada de los espíritus.
- *So Ey Pereiga*. Canto de los espíritus para curar.
- *Peixo Ey*. Cantos para el ritual de espantar a los espíritus no deseados.
- *Silbido*. Comunicación espiritual, lenguaje cifrado realizado entre dos indígenas, usando códigos sonoros aún no desentrañados.

Este breve resumen de los principales géneros orales se refiere al pasado Paiter, un mundo antiguo que pocos jóvenes conocen, pues varios de esos rituales ya no son realizados por los Paiter, que hoy viven un momento de gran complejidad. La acción evangelizadora y la extracción ilegal de madera son algunos de los factores que vienen desconfigurando continuamente las formas de parentesco y el *modus vivendi* de los Paiter, proceso iniciado a finales de los años 1970 causado por la apertura de la carretera BR-654 y por la implantación de los sucesivos proyectos de migración masiva realizados por el gobierno brasileño durante la dictadura.

Betty Mindlin recuerda estos tiempos tensos:

He acompañado el drama de los Suruí y he intentado analizar sus relaciones con nuestra sociedad, la entrada a un sistema económico muy diferente, y la interferencia de la Funai. Mis viajes se dieron en un clima tenso de lucha por la tierra. El área Suruí estaba invadida por cerca de doscientas familias de colonos y había choques ocasionales entre ellos y los indios [...]. El clima regional era de violencia: ocupantes ilegales expulsados

de las granjas, asesinatos, amenazas físicas al personal de la Funai (Mindlin, 1985, p. 14).

Las fiestas rituales que formaban parte de la tradición Paiter Suruí en este momento fueron desapareciendo, y así el *modus vivendi* de los jóvenes fue profundamente cambiado.

Quien nació entre los años 1970 y 1980 vivió una situación muy diferente de las generaciones anteriores. En ese período de conflictos con colonos y madereros, se observó un distanciamiento de los mitos primordiales de los Suruí, generando una laguna en la formación de estos jóvenes, que probablemente no tienen idea de lo que perdieron, pues están absortos en la vida de consumo que la ciudad evoca. Tal como los no indios, los jóvenes Suruí también viven el incesante acoso de la oferta de bienes de consumo, aliado a un dato aún más complejo: la falta de dinero para adquirirlos (Pucci, 2009, p. 31).

Se engaña, sin embargo, quien piensa que la voz Paiter se calló ante estos problemas. Aquel momento, aunque haya silenciado los cantos míticos, fue también generador de una nueva categoría oral Paiter Suruí: las canciones-relatos de contacto, de autoría definida, que difieren de las canciones de los antepasados «que nadie sabe quién inventó», como bien define Uraan.

Los Paiter Suruí crearon tres nuevos géneros orales: las canciones de machete (*nābekot eweap'è*), las canciones de amor (*kasarewa*) y las canciones de guerra (*latnīgey ewe wap'è*), que, aunque parezcan dispares en sus contenidos y funciones, presentan un punto en común: la fricción entre la vida tradicional de las aldeas y el mundo de fuera, configurado por las acciones de la Funai, las intervenciones de madereros y colonos, además de las opciones seductoras de bienes de la ciudad.

Estas canciones tienen como principal característica *hablar de y para personas de fuera de la aldea*, es decir, los que no son indígenas. Los nuevos géneros son así descritos por Uraan:

- *Nābekot eweap'è*. Este nuevo género del arte oral Paiter se refiere a los conflictos entre los de la aldea y los hombres de la ciudad. Sería una especie de relato, pruebas fácticas de la historia reciente de los Paiter que yo llamo «crónicas del machete», término basado en la etimología: «canción de los dueños del machete». Para los Paiter, el machete, simbólicamente, define el primer contacto con los blancos, pues una de las formas de atraer a los indígenas para

el contacto pacífico era colgar los machetes en el bosque para que se acercaran.

- *Kasarewa*. En las palabras de Gasalab, líder del clan Gãgbir, es el «canto de pasión» que intermedia la relación amorosa entre los indígenas y los «blancos». Estas canciones de amor reportan las relaciones amorosas entre las mujeres Paiter con empleados de la Funai. Estos casos, a menudo, causaban desilusiones amorosas, pues los agentes de la Funai prometían utensilios domésticos —como ollas y machetes— para ganar su atención y así ellas se encariñaban con ellos, generando conflictos de todo orden: la ruptura de la tradición y la pasión no correspondida. Así, la voz en ese tipo de canción no siempre traduce candor y amor tierno, sino revuelta contra aquellos que las engañaron. La voz se vuelve entonces estridente y enriquecida con tonos más medios, y no tan agudos y timbre suave como el de las canciones de *iatir* y de «hacer casa».
- *Latnĩgey ewe wap'e*. Las canciones para el enemigo, como cantos de guerra, avisos y amenazas de muerte, así como relatos de hechos ocurridos contra los enemigos de cualquier especie, indígena o no indígena. *Ladnĩg* (en singular) o *lad ey* (en plural) tienen connotación peyorativa y demuestran el espíritu guerrero de los Paiter.

En el acervo de los Paiter, Betty Mindlin grabó 52 canciones de machete —*nabekod iwai ey ewa*—, un número significativo si se compara con los 21 cantos de chamanes, las 12 canciones de amor y las 3 de Mapimãihme. Los *nabekod iwai ey ewa* se quedan atrás de las narrativas míticas, en torno a 100, objeto del mayor interés de la antropóloga que transcribió varios mitos con los Paiter publicados en el libro *Vozes da Origem* en 1995.

La masiva presencia de las canciones de contacto expresa la aflicción de los Paiter ante las personas no indígenas que vinieran «a cambiar todo», a generar desorden. Es interesante observar que este género cayó en desuso muy rápidamente y no fue sustituido por ningún otro género. Según Uraan, hoy nadie más hace *nabekod iwai ey ewa*, porque los Paiter prefieren oír las canciones *sertanejas* —una especie de *country* de Brasil— y los himnos evangélicos que se traducen a la lengua Paiter.

Estos tres nuevos géneros Paiter Suruí, *kasarewa*, *nabekod iwai ey ewa* e *ladnĩgewewa* tienen como principal característica una base melódica de tres o cuatro sonidos que sirven de soporte para textos largos. Son pocas las variaciones de tono, con excepción del final, cuando es común bajar una quinta, revelando la identidad estética del canto Paiter,

recurso presente en otros cantos Suruí. Las nuevas canciones son muy parecidas en la manera de utilizar la voz, que gana casi siempre un timbre metálico, una entonación menos maleable, poco relajada, con menos matices sonoros, características de la voz Paiter Suruí cuando esta se reporta a las mitológicas sonoras que privilegian la sonoridad de la palabra en detrimento de su significado.

En estos tres nuevos géneros de la canción Paiter Suruí, lo que más importa es el texto, el *lógus* más que el *mélos*. Lo que podría ser una contradicción, en realidad revela que, independientemente del sentimiento de amor u odio, esa manera de cantar se reporta al mundo externo, el motor de esas canciones. Tal vez haya alguna influencia del modo de cantar de los dúos *sertanejos*, cuya tensión vocal es una demanda estética, pero también podría afirmarse que lo «urbano» tiene el poder de «alisar» la poética indígena, como si operase un «saneamiento» de los matices sonoros más profundos. Es lo que se puede apreciar hasta el momento, dado que estas canciones tardarán en ser transcriptas y traducidas, pues los Paiter las consideran tan personales que solo el autor de ellas es quien podría traducirlas, ya que, de lo contrario, sería como una «invasión de privacidad». Así, esas canciones mantendrán sus significados incógnitos por mucho tiempo, hasta que futuras generaciones, cuando ya dominen la gramática y conozcan bien la Historia Paiter, podrán usar el acervo sonoro como fonoteca, en la que estarán presentes libros orales de la «vida pública y privada» de los Paiter Suruí.

El arte oral traduce la vida y la historia Paiter.

## Bibliografía

- CESARINO, P.N. (2006). De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios. *Mana*. Rio de Janeiro, 12(1), 105-134. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132006000100004&script=sci_arttext) [Consulta: 20 de enero de 2019].
- JUNQUEIRA, C. (1991). *Antropologia indígena: uma introdução*. São Paulo: Ed. EDUC.
- MINDLIN, B. (1985). *Nós Paiter*. São Paulo: Ed. Vozes.
- MINDLIN, B. (1996). *Vozes da Origem*. São Paulo: Ed. Ática.
- PUCCI, M. D. (2009). *A Arte Oral Paiter Suruí de Rondônia. Tese de Mestrado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4066> [Consulta: 23 de febrero de 2019].



- ROTHENBERG, J. (1985). *Technicians of the sacred—Arranged of poetries from Africa, America, Asia, Europe and Oceania*. Londres: Ed. University of California Press.
- SEGER, A. (1987). *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Urbana y Chicago: Ed. University of Illinois Press.
- ZUMTHOR, P. (1995). Permanencia de la voz. *El Correo de la palabra viva a la escrita*. París: Ed. Unesco.



# **El Baque del Acre**

**El grupo Uirapuru y la memoria musical viva  
del cauchal**

**Iago Tojal Araújo**

## El Acre existe

Situado en el extremo oeste de Brasil y fronterizo con Perú y Bolivia, el Acre es un estado brasileño peculiar. A pesar de que su existencia puede ser motivo de broma entre algunos brasileños legos, hoy es conocido mundialmente por ser la cuna de la medicina de la Ayahuasca y de la doctrina del Santo Daimé, y cuenta con diversas tribus indígenas, siendo algunas de ellas ardillas, o sea, que nunca tuvieron contacto con el hombre occidental. Según el Instituto de Cambios Climáticos y Regulación de Servicios Ambientales del Estado de Acre, el estado posee actualmente el 87 % de su vegetación nativa preservada. Antes era un territorio de Bolivia, pero, debido al Ciclo del Caucho, se convirtió en un territorio económicamente importante para Brasil, pues allí había muchos brasileños produciendo caucho, lo que generaba un gran interés por parte de Brasil. Los brasileños, peruanos y bolivianos que vivían allí y extraían del bosque las gomas eran los caucheros, los exploradores del oro blanco de la Amazonia que constituyen la identidad raíz del actual pueblo acreano.

Nací en el estado de Acre y vivo en el estado de São Paulo desde hace 10 años, donde inicié mis estudios musicales. En cuanto empecé a profundizar y expandir los horizontes, descubrí el universo de la música popular y me sumergí en las manifestaciones de cultura tradicional brasileña, principalmente en los ritmos del nordeste brasileño. Con ello surgió una cuestión: si estudio y toco los ritmos tradicionales de diversos lugares de Brasil, ¿cuál sería el ritmo de mi estado de origen?

Entonces, en uno de mis viajes para visitar a la familia, encontré al grupo Uirapuru. Conocí al grupo en Río Branco, en el 15.º Arraial Cultural promovido por el gobierno del Estado de Acre. El grupo se presentó a las 18 h en el escenario Saudade dos Seringais (en castellano, Anhelo de los cauchales), ubicado en la periferia de las programaciones centrales del evento. En la ocasión, me fascinó la singularidad de la sonoridad que oí, parecida al xote del nordeste brasileño, pero con el acento en todos los tiempos fuertes marcados, como en la música indígena. ¿Habría encontrado el ritmo de Acre? A primera vista, lo que vi y sentí me llevó a creer que sí, sin duda era una expresión de la identidad cultural acreana. Entonces constaté una real importancia de ese grupo para la cultura del estado de Acre y de Brasil.

Me llamó la atención también el modo en que las actividades programadas estaban organizadas y cómo se daba esa organización. Al lado del escenario, una señora sentada en una mesa, una especie de cicerone que

«organizaba» el escenario, afortunadamente disputado por los grupos que remitían a la memoria de los cauchales, ora por el juego del bingo. Esta señora indicaba las presentaciones musicales de aquel escenario y, a cada cambio de música, poco después (o no) de los aplausos, recordaba a los espectadores que pronto iba a suceder un bingo «importantísimo e imperdible» en aquel mismo lugar. Cuando el grupo Uirapuru comenzó a tocar, pocas personas asistieron, y pocas siguieron viendo aquel sencillo grupo, un resquicio de la memoria musical de los cauchales, en medio de un grandioso evento municipal de entretenimiento de masas. Esto es un reflejo de la situación de fragilidad en que esa manifestación se encontraba, y un reflejo también de la situación de devaluación en que algunas manifestaciones tradicionales se encuentran en medio de la producción cultural de masas. A partir de eso, decidí investigar sería y profundamente sobre ese grupo y su sonoridad.

## **Rescatando la memoria de los cauchales acreanos**

La historia del grupo Uirapuru comienza en 2007, cuando el músico y productor paulista Alexandre Anselmo fue a vivir a Acre. Cuenta que fue contratado por la ONG REAJA (Red Acreana de Jóvenes en Acción) para escribir un proyecto para la enseñanza de música en las escuelas de enseñanza primaria, pero se encontró con una cuestión importante: un paulista que podía enseñar el choro y el samba para los niños de aquel estado, ¿no estaría así practicando una forma de colonización cultural, o algo parecido, en aquellos jóvenes y niños? Con eso, vino la pregunta: ¿cuál es la música de Acre? Se buscó entonces si realmente existía esa música y empezó a encontrar restos de una sonoridad que venía de los cauchales. Encontró algunos patrones rítmicos en los himnos del Santo Daime que eran similares a patrones rítmicos de algunas culturas indígenas acreanas. También encontró músicos que se identificaban con los ritmos, pero solo cuando por casualidad conoció a Antônio Pedro, tuvo un resultado satisfactorio para su búsqueda.

Según el relato de Alexandre, Antônio Pedro presentó los ritmos ya con los nombres de *baque de samba* y *baque de marcha*, contó sobre los instrumentos específicos utilizados en la época de los cauchales, habló de las fiestas en los cauchales, de su relación con los indígenas, y contó muchas historias. Por supuesto, Alexandre encontró lo que buscaba a través del conocimiento y de la historia de vida de Antônio Pedro. Pude entonces notar aquí el hacer musical de los cauchales, no del grupo Uirapuru, sino de Antônio Pedro. He encontrado el lugar donde

esta canción, traída por él a través de su memoria, era tocada. En los bailes de fiesta o después de los adjuntos<sup>1</sup> y en los rituales de ayahuasca eran tocados los baques y las composiciones de los antiguos músicos locales, caucheros o no.

A partir de eso, se ejecutó el proyecto Baquemirim, con la misión de revitalizar la música de raíz acreana, buscando la afirmación de la identidad regional acreana a través de la música y la luthería. Para alcanzar su objetivo, él promovió talleres musicales en escuelas públicas, enseñando a los niños y adolescentes a tocar y a construir diversos instrumentos, nativos o no, teniendo como fundamento el rescate de las memorias de Antônio Pedro, de su padre y de otros tocadores de los antiguos cauchales de Acre. Alexandre Anselmo no solo rescató una sonoridad, sino que también se rescató la memoria y la práctica de un hacer musical. Es posible decir esto porque los antiguos caucheros poseían una forma propia de hacer su música en aquella época, regional y específica, en un contexto del cauchal y de los caucheros, y hoy ese hacer musical se ha alterado, pues, además de los integrantes antiguos, vive actualmente en la ciudad el grupo. Hoy, se presenta principalmente en eventos culturales promovidos por edictos o resquicios de políticas públicas de valorización de la cultura tradicional. El proyecto actuó proporcionando interacciones entre las generaciones donde los saberes culturales de los más antiguos son transmitidos a los más jóvenes como una actividad de generación de ingresos y preservación del patrimonio cultural.

Aquí podemos utilizar un concepto de Etienne Wenger para ver nuestro objeto. Claramente vemos el proyecto Baquemirim como una comunidad de práctica, pues, con base en la memoria musical de Antônio Pedro, Alexandre midió esa práctica de rescate de la obra de un artista y posterior aprendizaje musical de los niños y niñas. Cada uno tenía una función dentro de aquella comunidad de práctica, todos estaban insertados y actuaban dentro de ella, cada uno con su función.

Entonces, formó el grupo Uirapuru, que reunió a los maestros, algunos estudiantes que se destacaron en los talleres y músicos de la ciudad de Río Branco, para presentar este patrimonio cultural en escenarios de eventos culturales y artísticos difundiendo esas canciones y sonoridades.

1 Adjuntos eran, según el relato de los maestros, trabajos colectivos realizados en las colocaciones y cauchales, hechos por las personas que vivían allí para rozar y plantar.

Imagen 1. Ensayando



A partir de ese primer rescate, Alexandre comenzó a conocer otras manifestaciones de la cultura acreana, como la *Vassourinha* (manifestación de carnaval), la *Marujada*, la *Desfeiteira* (broma de versos en rueda). El Sr. Bima, que, con una técnica propia de tocar la guitarra, trajo un repertorio vasto de choros, mazurcas, sambas y marchas, aprendidas por él en los cauchales.

## El grupo Uirapuru y los baques

El grupo Uirapuru estuvo formado inicialmente por Antônio Pedro, Dña. Carmen, Paulinho, Magno, Gabriela (niña de 6 años), Vanessa Oliveira, Marilua, Daniel Flores y Alexandre Anselmo, para tocar el repertorio elegido en un *show* del proyecto Acústico en Som Maior. Después, el grupo tuvo muchos cambios de formación, donde pasaron los maestros Sr. Honorato, Sr. Bima, Sr. Aldenor, Chico do Bruno, que, así como Antônio Pedro y Dña. Carmen, son personas que vivenciaron la época de los cauchales, trabajando como caucheros o como administradores del cauchal, como es el caso del Sr. Honorato.

Antônio José da Silva fue compositor, y creo que la pieza principal en el grupo Uirapuru. Adoptó el nombre de Antônio Pedro en homenaje a su padre José Pedro da Silva, que era un gran tocador de acordeón (8 y 12 bajos). Antônio Pedro aprendió a tocar el acordeón, la guitarra y el cavaquinho desde temprano con su padre, y de adolescente ya tocaba en fiestas de los caucheros y de los indígenas vecinos donde vivía. Tocaba

Imagen 2. El grupo Uirapuru



generalmente en los Cupixaus —barracones de fiesta— de los Culinas, Kaxinawás Huni Kuim e Jaminawá que habitaban aquella región. En esa época hizo amistad con el pajé Inácio Shanenawá, que lo inició en la vida espiritual a través de la Ayahuasca, desarrollando la ciencia del rezo y de las plantas medicinales. En ese camino, comenzó a componer los *enverseios*, como llamaba sus canciones ligadas a un conocimiento espiritual a través de la Ayahuasca, cantando sobre animales, vegetales y entidades que componen el imaginario de los pueblos del bosque. Trabajó muchos años en los cauchales como cauchero, por las regiones de las ciudades de Feijó y Manoel Urbano, y en la década de los 80 se mudó a Río Branco con su familia. Después, se quedó más de dos décadas sin tocar el acordeón y la guitarra, pues, además de no tener los instrumentos ni condiciones para comprarlos, su principal actividad era trabajar para sostener a su numerosa familia. En el caso de Acre, que acabó con el trabajo de los caucheros, se generó un éxodo de los ex-caucheros principalmente hacia Río Branco, para conseguir empleo.

Otro maestro del grupo es Abismar Gurgel Valente, conocido como el Sr. Bima. Antônio Pedro y el Sr. Bima eran conocidos de larga data, ya que tocaron juntos en los cauchales de la región del río Envira. Con una técnica propia de tocar la guitarra, el Sr. Bima tiene un repertorio vasto de choros, mazurcas, sambas y marchas, aprendidas por él en los cauchales.



Todo ese trabajo está registrado en cuatro CD grabados: *O passo da Natureza*, *O baile do seringueiro*, *O baque do Acre* y *O Baque do Acre II*. *O passo da Natureza* es el primer registro digital de los *enverseios*, como eran llamadas por Antônio Pedro sus composiciones, gran parte recibidas por él por la fuerza de la Ayahuasca. *O baile do seringueiro* presenta composiciones de Antônio Pedro que eran tocadas en los bailes en los cauchales, en fiestas y después de los adjuntos. *O Baque do Acre* presenta composiciones de Antônio Pedro, su padre José Pedro y del Sr. Bima, además de otras manifestaciones culturales acreanas como la *Marujada*, la *Vassourinhas* y versos de la *Desfeiteira*. *O Baque do Acre II* se concentra en las composiciones y diversos ritmos de músicas de Antônio Pedro y el Sr. Bima.

Estas músicas exaltan el bosque, los animales y las plantas, creando toda una cosmología única, en una sonoridad única de ritmos mixtos, donde son claras las influencias de las culturas del nordeste brasileño y de los pueblos indígenas, esenciales en la formación de la población y de la cultura de aquella región.

El 26 de septiembre de 2016, Antônio Pedro falleció debido a problemas de salud. Dejó un legado musical importantísimo que nos ayuda a conocer y comprender el imaginario del cauchero. Su obra necesita todavía estudio y profundización, pero ya atrajo la atención de diversas personas de Brasil y de fuera, como el cineasta francés Vincent Moon,<sup>2</sup> que ha producido dos álbumes digitales con *enverseios* grabados durante trabajos espirituales, para la colección *Petites Planètes*, y un cortometraje también de un trabajo espiritual, para la colección *Híbridos*.

Lo que me llamó la atención desde el primer momento en que entré en contacto con el grupo en el escenario Saudades do seringal y después, a partir de la escucha concentrada del grupo Uirapuru, es el ritmo, o, mejor, el *baque*. A la primera escucha, el *baque de samba* y el *baque de marcha* tocados por el grupo no poseen grandes diferencias con ritmos del nordeste brasileño populares —como el *xote*, *el baião*, la *marcha*—, pero al escuchar con más atención encontramos particularidades en la acentuación rítmica, en el modo de tocar y en la instrumentación. En los cuatro CD lanzados, tenemos los ritmos *baque de marcha*, *baque de samba*, *xote*, *mazurca*, *baque de samba machucado*, *xerém*,

2 <https://petitesplanetes.bandcamp.com/album/enverseios> <https://petitesplanetes.bandcamp.com/album/ayawaska> y <https://hibridos.cc/en/rituals/antonio-pedro/>

*marcha desfeiteira, choro y vassourinhas*. Es necesario resaltar que los más viejos del grupo Uirapuru trajeron la memoria de los instrumentos y de los baques, siendo el baque de samba y de marcha como ritmos, o, mejor, baques acreanos.

## **Etnografía del baque: ensayo**

En el primer semestre de 2017, realicé mi viaje de investigación de campo y me encontré con los integrantes del grupo Uirapuru, junto con el amigo videógrafo Tobías Rezende, con la misión de registrar el trabajo de campo, así como las entrevistas, para la posterior confección de un documental. Además de los integrantes del grupo, procuré encontrar a todas las personas involucradas en ese proyecto de rescate y mantenimiento del patrimonio cultural acreano. El 25 de marzo de 2017, logramos encontrarnos con el Sr. Bima, actualmente el integrante más viejo del grupo, en un ensayo con todos los integrantes presentes: El Sr. Bima, el Sr. Honorato, Alexandre Anselmo, Marilua, Zé Carlos, Karina y Arthur Miúda.

Este ensayo fue realizado en la Usina de Arte João Donato, un equipo cultural público administrado por la Fundación Estadual de Comunicación y Cultura Elías Mansur, vinculada al Gobierno del Estado de Acre, y tuvo la intención de captar material para mi investigación. Logramos presenciar el grupo actuando, ya que no había presentaciones marcadas durante mi estancia en Acre. Lo que era un ensayo acabó convirtiéndose en una presentación particular, tranquila y sin urgencia, y fue posible registrar una buena cantidad de material audiovisual. Prácticamente todas las músicas fueron iniciadas por el Sr. Bima. Alexandre reconocía la música y comunicaba para los otros integrantes qué música y qué ritmo debería ser tocado. En todo momento percibimos la influencia que Alexandre tiene en el grupo, pues vimos que, además de la iniciativa para realizar ese trabajo de rescate de las canciones, formación del grupo Uirapuru y grabación de los CD, también arreglaba la instrumentación, organizaba los instrumentos, sugería algunas músicas para el Sr. Bima y tocaba el acordeón. El grupo tenía una dinámica específica, donde el Sr. Bima definía el repertorio a la hora, de acuerdo con la música que quería tocar, y el grupo seguía siempre la orientación de Alexandre.

Hubo particularidades interesantes en esta *performance* exclusiva. Sobre las músicas tocadas, todas fueron instrumentales. Claramente porque el cantante era Antônio Pedro, y con su fallecimiento el grupo no

«repuso» su puesto. Me di cuenta de que el tiempo de las músicas oscilaba de acuerdo al toque de guitarra del Sr. Bima, que siempre hacía la melodía principal de las músicas. A veces, aceleraba o retrasaba el tiempo, otras veces saltaba un tiempo o un compás, cambiando toda la métrica de la melodía. El grupo entonces tocaba siempre preparado para un cambio brusco en cualquier momento.

Algunas músicas que fueron tocadas eran inéditas, o sea, no habían sido presentadas y ensayadas por el grupo. Lo sabíamos porque Alexandre comentaba al final de ellas: «¡esa yo nunca la había escuchado!». Esto evidencia la importancia de ese trabajo de rescate de esa memoria musical. Alexandre, además de tener un papel fundamental en todo ese proceso, acompañaba todas las músicas con el acordeón, instrumento que aprendió con Antônio Pedro. En algunos momentos, tocaba la melodía principal, pero muchas veces quedaba adornando o contrapunteando la melodía tocada por el Sr. Bima.

La sección rítmica estaba compuesta por tres percusionistas, Sr. Honorato, Marilua y Karina, nieta de Antônio Pedro. Se trata de un ritmo fuerte y pesado, con tonos, y que no presentaba cambio de dinámica o grandes variaciones en la conducción. El ritmo empezaba de una forma y así continuaba hasta el final de la música. El banjo y el bajo eléctrico, tocados respectivamente por Zé Carlos y Arthur Miúda, hacían un papel de centro y base de la sonoridad, con la función de equilibrar las frecuencias de sonido como un todo, ya que el principal era el baque pesado y las melodías tocadas por la guitarra y acordeón. La presencia de estos instrumentos, principalmente del bajo, es claramente un toque del productor musical, pues esos instrumentos no formaban parte de los grupos que tocaban en los cauchales.

Aquí podemos retomar los dos conceptos utilizados anteriormente, haciendo sus debidas adaptaciones. En primer lugar, vemos que el hacer musical de ese grupo de personas fue modificado: esas canciones, baques y sonoridades antes tocadas en los cauchales, dentro del bosque, inmersas en un contexto de fiestas, adjuntos y trabajos espirituales de ayahuasca, hoy se encuentran en los cuatro CD grabados en eventos culturales, escenarios de teatros, congresos, participando de edictos, y siempre con la influencia necesaria del productor Alexandre Anselmo. Tanto los practicantes de esas canciones como la propia sonoridad de las mismas sufrieron alteraciones, todas mediadas por Alexandre Anselmo. Lo que antes era una expresión de aquel pueblo del bosque, hoy se convirtió en un producto fonográfico de un grupo que lleva, en

los más diversos ambientes, una misión de divulgación y afirmación de esa identidad cultural regional.

En segundo lugar, vemos que la creación del grupo Uirapuru también es la creación de otra comunidad de práctica, ahora con la misión de rescatar y difundir en los medios artísticos y culturales un producto fonográfico importante, fruto de la memoria de músicos que fueron caucheros y poseen características marcadas de su cultura. Es importante mirar la figura de Alexandre Anselmo: mediador cultural, investigador práctico, músico, arreglador, productor musical, productor ejecutivo, productor local. Es importante también entender cómo el grupo Uirapuru viene revitalizando los baques del Acre y cuáles fueron sus formas de actuación en ese proceso. En un primer momento, fue a partir del rescate de esas memorias musicales de Antônio Pedro que la música del grupo Uirapuru fue rescatada a través del proyecto Baquemirim, que utilizó la memoria de un hacer musical y las músicas de los cauchales como base para los talleres de luthería y clases de instrumento en las escuelas municipales con los niños. En un segundo momento, el rescate y la revitalización de la sonoridad casi olvidada de los cauchales se realizaron a través de la producción de los discos y la difusión en los diversos medios de comunicación. Además de la grabación de los discos, Alexandre divulgó el trabajo en algunos congresos, y, hasta hoy, tiene una actividad constante de divulgación en internet. Creo que el trabajo de revitalización de la cultura musical de raíz acreana, hoy, tiene a Alexandre Anselmo como protagonista, pues ahora su trabajo se ha ampliado y ha generado nuevos descubrimientos interesantes e importantes para la cultura del estado.

Curioso notar cómo el Acre y su música, para mí y para muchos otros acreanos, fueron descubiertos a través de un hombre de São Paulo que, transformando el contexto y haciendo adaptaciones en algunas formas de esa expresión, supo, con sensibilidad, reconocer y valorar una cultura que casi se ha perdido, pero se mantuvo viva en los maestros y las maestras.

## Bibliografía

- BLACKING, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- DUARTE, E. G. (1987). *Conflitos pela terra no Acre: a resistência dos seringueiros de Xapuri*. Rio Branco: Casa da Amazônia.
- OLIVEIRA, L. A. P. (1982). *O sertanejo, o bravo e o posseiro: a periferia de Rio Branco e os cem anos de andança da população acreana*. Belo Horizonte: UFMG.

- TOCANTINS, L. (1979). *Formação Histórica do Acre. Vol. 1 y II.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SEEGER, A. (2015). *Por que cantam os Kĩsédjê - uma antropologia musical de um povo amazônico.* São Paulo: Cosac Naify.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.



# **Aprendizaje de música en el cotidiano de las organistas de la Congregación Cristiana en Brasil**

**Carlos Renato Brito**

## Desarrollo

La República Federativa del Brasil es un país de tamaño continental, correspondiente al 47 % del territorio de toda Sudamérica. De acuerdo con el censo de 2010, Brasil tiene hoy más de 200 millones de habitantes. La mayoría de los brasileños se declara católica (73,6 % de la población total), y un 22,2 % se declaran evangélicos, que pueden ser divididos en evangélicos de misión, pentecostales y diversos. La población de evangélicos en Brasil ha crecido aceleradamente en los últimos 28 años. Eran solo el 6 % de la población brasileña en 1991.

Un grupo significativo de músicos brasileños comienza su trayectoria de aprendizaje musical dentro de una iglesia evangélica. Este cotidiano religioso puede ser visto como tradicional, pedagógico y musical. En él se realizan actividades musicales, lejos del mercado fonográfico, con la presencia de grupos vocales e instrumentales, con destaque por las iniciativas de implantación de escuelas de música para formación de músicos que puedan tocar en los cultos. Estas actividades de educación musical que ocurren en el contexto religioso y cristiano han sido estudiadas por un número creciente de investigadores brasileños (Brito, 2016; Lorenzetti, 2015; Novo, 2015; Reck, 2013).

Entre las iglesias evangélicas, la Congregación Cristiana en Brasil puede ser destacada por su compromiso con la música instrumental, presente de forma acentuada en sus cultos. La Congregación Cristiana en Brasil es una iglesia evangélica de doctrina pentecostal que posee templos dentro y fuera del país. La fundación de la Iglesia se da en el año 1910, en la ciudad de São Paulo, en el barrio del Braz, con la participación de inmigrantes italianos (Congregação Cristã no Brasil, 2013). La Iglesia es regida por el Consejo de Ancianos más antiguos, que se reúne en la sede de la Iglesia en la ciudad de São Paulo, y se declara «una comunidad religiosa fundamentada en la doctrina apostólica» (Congregação Cristã no Brasil, 2013, p. 5). Según el censo de 2010, realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, la Congregación Cristiana en Brasil posee 2 289 634 miembros. En Juazeiro do Norte, ciudad al sur del estado de Ceará, donde se realizó la investigación, que tiene 249 939 habitantes, la Congregación posee 2 319 miembros (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2010).

Cada iglesia de esa rama del protestantismo brasileño puede tener una orquesta, compuesta por la familia de las cuerdas, de las maderas, de metales, más el órgano electrónico. En sus cultos, el himnario llamado *Himnos de Alabanzas y Súplicas a Dios* (Congregação Cristã no Brasil,



2012) es utilizado como fuente de canciones religiosas del culto, cuya versión actual, la número 5, posee 480 himnos. En una celebración de la Congregación Cristiana en Brasil, los hombres se sientan de un lado del templo y las mujeres se sientan del lado opuesto. Las mujeres tocan solo el órgano en la iglesia y los hombres tocan los demás instrumentos. En el contexto de la ciudad de Juazeiro do Norte, Brasil, la mayoría aprende a tocar dentro de la iglesia, a partir de una enseñanza de música organizada en torno a un llamado «programa mínimo», una especie de currículum, y una enseñanza impartida por instructores de la iglesia. Esta enseñanza se aplica ordenadamente mediante la utilización de material didáctico. Además, los alumnos empiezan a tocar en la iglesia a partir de un sistema de evaluación, que los inserta gradualmente en la dinámica de los cultos.

Esta ponencia es un recorte de la disertación de maestría, producida en el ámbito del programa de postgrado en Música de la Universidad Federal de Paraíba (Brito, 2016). La disertación resulta de una investigación hecha sobre el aprendizaje de música en el cotidiano de las organistas de la Congregación Cristiana en Brasil, en la ciudad de Juazeiro do Norte.

En la investigación, se realizó un estudio de caso (Gil, 2009; Ventura, 2007; Yin, 2005) a partir de la interlocución con 10 organistas, que fueron entrevistadas según técnicas de la entrevista comprensiva (Kauffmann, 2013). El objetivo general fue comprender cómo se da el aprendizaje de música de las organistas. Los objetivos específicos fueron conocer la enseñanza de música de la iglesia, reflexionar sobre el papel social ejercido por las organistas y la influencia de ese papel sobre ese aprendizaje. El libro *La construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann, 1983) proporcionó los conceptos que sirvieron para fundamentar la investigación: las ideas de cotidiano, socialización primaria y secundaria, institucionalización y papel social.

Las organistas actúan en sus iglesias como responsables de la ejecución del órgano electrónico durante los cultos. Ellas ejecutan un extenso preludio compuesto de una selección de canciones de los *Himnos de Alabanzas y Súplicas a Dios*, antes del culto, lo que llaman «media hora» los miembros de la Iglesia. Al final de ese momento, la organista toca la nota la en el órgano electrónico, para afinación de la orquesta. Siguiendo el culto, ella puede ejecutar cualquier himno de los 480 disponibles, utilizando los dos teclados y un pedal. La selección de los himnos es hecha por la «hermandad», por el grupo de participantes de la iglesia que atiende a esa celebración.

Para llegar a la posición de organista, esas mujeres pasaron por un proceso de aprendizaje. Este proceso incluye el estudio de división musical y solfeo, la ejecución de canciones y estudios encontrados en materiales didácticos, llamados *métodos*, y la aprobación en dos o tres pruebas. Este proceso de aprendizaje es acompañado y orientado por una instructora, que es una organista ya formada u «oficializada», como se dice en la Iglesia. El proceso de aprendizaje de la organista también incluye el conocimiento de las doctrinas sostenidas por la Congregación Cristiana en Brasil y una adecuación a las reglas de conducta social sostenidas por la Iglesia. A pesar de que este proceso puede durar más de cuatro años, según encuestas realizadas en la investigación, el número de organistas en Juazeiro do Norte a finales de 2015 era de 92, sumando a todas las que pasaron por al menos una de las pruebas.

## Metodología y participantes de la investigación

Se eligieron 10 organistas entre las 92 de Juazeiro do Norte. Estas organistas tienen edades diferentes. Ocho están casadas y dos solteras. Ellas actuaron en la enseñanza de otras organistas de algún modo y pasaron por el mismo programa de aprendizaje musical organizado por la CCB. Los nombres de las organistas fueron reemplazados por seudónimos inspirados en la Biblia, elegidos por asociación aleatoria con nombres de personajes femeninos. Una breve descripción del grupo se puede ver en la tabla 1.

| Nombre ficticio | Estado civil | Profesión                  | Función     | Oficialización |
|-----------------|--------------|----------------------------|-------------|----------------|
| Miriam          | casada       | profesora                  | examinadora | 20 años        |
| Ester           | casada       | cobranzas                  | organista   | 15 años        |
| Priscila        | casada       | auxiliar administrativa    | instructora | no definido    |
| Débora          | casada       | secretaria/<br>repcionista | instructora | 17 años        |
| Rebeca          | casada       | ama de casa                | organista   | 44 años        |
| Raquel          | casada       | ama de casa                | instructora | 6 años         |

| <b>Nombre ficticio</b> | <b>Estado civil</b> | <b>Profesión</b>          | <b>Función</b> | <b>Oficialización</b>        |
|------------------------|---------------------|---------------------------|----------------|------------------------------|
| Hulda                  | soltera             | psicóloga e investigadora | organista      | 6 años                       |
| Rute                   | casada              | ama de casa               | instructora    | 12 años                      |
| Noemí                  | casada              | ama de casa               | instructora    | 7 años                       |
| María                  | soltera             | estudiante                | organista      | 1,5 años – jóvenes y menores |

Tabla 1. Organistas participantes

Para la realización de las entrevistas, fue elaborada una lista o cuestionario guía, como medio de direccionar la interlocución con la organista, pero la entrevista era conducida como una conversación. El análisis de los datos compartidos en las entrevistas siguió los procesos de codificación presentes en las metodologías de carácter cualitativo (Bodgan y Biklen, 1994; Gibbs, 2009). Además de las entrevistas, utilizamos la investigación documental para la lectura e interpretación de algunos materiales didácticos adoptados o adaptados por la Congregación Cristiana en Brasil para la enseñanza de las organistas, así como del *Himnos de Alabanzas y Súplicas a Dios* en la versión para órgano (Congregação Cristã no Brasil, 2012). También fue analizado el Estatuto de la Iglesia (Congregação Cristã no Brasil, 2013) para entender la CCB como institución y comunidad religiosa, una vez que el mismo define legalmente la estructura y el funcionamiento de la Iglesia. La investigación documental siguió los procedimientos descritos por Sá-Silva, Almeida y Guindani (2009).

## Resultados

El análisis de los datos recogidos en la investigación, a través de entrevistas y de la consideración de los materiales didácticos utilizados en el programa de enseñanza de la Iglesia demuestra un aprendizaje de música tradicional evangélica que se puede caracterizar como familiar, religiosa e institucional. Estos tres aspectos del aprendizaje están interconectados en las conversaciones de las organistas, reforzando y entremezclando para formar un fenómeno único, pero complejo. Es posible notar que los hogares forman extensiones de la Iglesia,

que la religiosidad se expresa en términos de la institución y que la música aprendida en la vivencia de las participantes atraviesa procesos de socialización que abarca la vida en sociedad, en el sentido más amplio, así como en la vida eclesiástica. Este fenómeno es complejo, teniendo en cuenta sus procesos múltiples, implicados de las dinámicas sociales y de las dinámicas subjetivas, vivenciadas y expresadas por cada participante de la investigación.

La siguiente tabla muestra cómo el aprendizaje de los organistas está organizado a partir de un currículo de enseñanza propuesto por la Iglesia. Este currículo es llamado «programa mínimo» por la Congregación Cristiana en Brasil.

| <b>Tiempo</b> | <b>Material didáctico</b>  | <b>Himnos</b> | <b>Pruebas</b>              |
|---------------|--|---------------|-----------------------------|
| 1° e 2° año   | <p>Bona. Método Completo de Divisão Musical.</p> <p>Russo. Método infantil para piano com ilustrações.</p> <p>Köhler. O pequeno pianista.</p> <p>Schmoll. Novo método para piano. Vol. 1.</p> <p>Schmoll. Novo método para piano. Vol. 2.</p> <p>Bull. 25 pequenos estudos.</p> <p>Escalas maiores (uma oitava).</p> | 431 a 480     | Reunião de Jovens y Menores |

| <b>Tiempo</b> | <b>Material didáctico</b>   | <b>Himnos</b>                              | <b>Pruebas</b> |
|---------------|---|--|----------------|
| 3º año        | Schmoll. Novo método para piano. Vol. 2.<br>Bull. 25 pequenos estudos.<br>Burgmüller. Vinte e cinco estudos fáceis e progressivos.<br>Escalas maiores e menores (uma oitava). | 1 a 430 e coros                            | Culto Oficial  |
| 4º año        | Burgmüller. Vinte e cinco estudos fáceis e progressivos.<br>Bach. O pequeno Livro de Anna Magdalena<br>Escalas maiores e menores (duas oitavas).                              | 1 a 480 e coros a quatro vozes e pedaleira | Oficialización |

Tabla 2. Programa mínimo

Las clases de música que se suceden en las escuelas de la Congregación Cristiana en Brasil se dan una vez por semana. El horario de clases se extiende por una mañana entera, de las 9 h a las 12 h, o a una tarde entera, de las 14 h a las 18 h. Cada escuela tiene su horario definido y su dinámica propia. En el momento en que todas las alumnas se arrodillan y hacen sus plegarias usando el velo, la clase se inicia con oración. A partir de entonces, algunas presentan la lección de solfeo, otras presentan canciones del material didáctico y otras tocan canciones del himno. Alumnas e instructoras se turnan y, a medida que la alumna termina sus tareas, vuelve a casa. Puede suceder que las alumnas lleguen un poco más tarde. Estas se arrodillan y oran solas antes de comenzar su turno de rendir cuentas de su estudio durante la semana. Las dinámicas de las escuelas cambian un poco de acuerdo con el modo de enseñar de las instructoras.

Los relatos de los organistas incluyen testimonios de facilidades y otros de dificultades de aprendizaje musical en el contexto investigado. Ester destaca haber tenido facilidad para aprender los contenidos hasta el

punto de no entender por qué otras organistas no aprendían de la misma forma que ella. De acuerdo con Ester, «tomar un himno así y tocar era natural», ella «no miraba mucho» lo que estaba tocando. Para ella, «era medio que natural, así, automático, tocar». La facilidad con que Ester aprendió a tocar los himnos de la Iglesia se expresa en el término «natural». Criada en un hogar de evangélicos y educada en la música de la Congregación desde muy temprano, con la exigencia del padre, teniendo una hermana mayor ya oficializada e implicada en la formación de otras organistas, tocar himnos no era algo extraño o difícil para Ester. Es significativo cómo Ester utiliza el término «automático» en su habla. En la respuesta de Ester, «automático» se utiliza para explicar el término «natural» y puede designar una condición de aprendizaje que dispensa el entrenamiento excesivo, la necesidad de lectura constante de la partitura, el paso por etapas más divididas y más largas de asimilación de las piezas musicales.

El relato más emocionado de dificultades de aprendizaje y superación de esas dificultades a través de persistentes estrategias es el de Noemí. El relato de aprendizaje de Noemí se confunde con su historia de vida y de fe, a medida que va siendo construido por su discurso elocuente y caluroso. Noemí comienza afirmando que tenía muchas dificultades. Según ella, «no conseguía aprender el nombre de esas notas». No pudo encontrar de inmediato vacante para estudiar en la iglesia de su barrio, y se tenía que desplazar a pie hacia un barrio vecino, sufriendo con las inclemencias del tiempo. No tenía el instrumento para estudiar en casa, hasta que consiguió un teclado. Ya era adulta y madre de familia cuando comenzó a estudiar, por eso tenía que cuidar de los hijos y también trabajar. Sentía muchas ganas de desistir, pero su fascinación por la música la atraía hacia los estudios. Afirma: «Había algo en mí que me hizo apasionarme por la música». La mayor dificultad reportada por la organista fue el hecho de haber sido reprobada en la primera prueba de *oficialización* que hizo. En los términos usados por Noemí: «Fue en el tiempo que fui reprobada. Pasaron noventa y nueve y se quedó una».

El aprendizaje de las organistas es institucional, porque ellas desempeñan un papel social bien definido dentro de la Iglesia. Este papel social les confiere tareas específicas, dentro de una estructura organizada bajo principios de centralización y descentralización administrativa. En ese sentido, el aprendizaje de las organistas, tal como se estudia en esta investigación, es vivido dentro de la Congregación Cristiana en Brasil y, socialmente comprendido, no puede separarse de su contexto. El

papel social ejercido por las organistas también incluye tareas que se asignan a las mujeres. Esta asignación de tareas puede ser interpretada como restricción, imposición, mantenimiento de la tradición, medida de organización estructural y medio de mantener una actitud de comunión con Dios a ser cultivada en el culto, por la división de lugares para hombres y mujeres en el templo. Esa división de tareas por género no puede ser entendida de modo descontextualizado, debiendo ser entendida más en los términos de la religiosidad en cuestión que por concepciones ajenas a ese espacio de convivencia.

Por último, el propósito declarado por las organistas de ese aprendizaje, que es la adoración a Dios, pone de manifiesto que el aprendizaje del órgano electrónico es vivido por las participantes de esta investigación como una trayectoria de devoción religiosa y de enriquecimiento espiritual.

Los resultados de la investigación pudieron conducir al investigador a dos importantes reflexiones. La primera de ellas se refiere al factor motivacional del aprendizaje de música. Como profesor de música es posible notar que el interés por el aprendizaje y el entusiasmo por las actividades de enseñanza son esenciales para la permanencia y el éxito de alumnos de música en clases de enseñanza de instrumentos musicales y canto. La experiencia de los organistas destaca que los valores relacionados con la religión, las creencias en realidades trascendentales o incluso sentidos más elevados que la actividad musical en sí, como transformación social y humanización de las relaciones interpersonales, pueden hacer que el aprendizaje de música sea más significativo y más eficiente. Esta reflexión nos impone un gran desafío. Es que el pensamiento contemporáneo, tal como se encuentra en la academia, ha deconstruido todas las meta-narrativas clásicas que antes explicaban la vida, dejando poco espacio para lo espiritual y para el imponderable de la experiencia humana. Solo nos resta saber si existen otras posibilidades que no sean el simple mantenimiento de antiguas verdades tal como son preservadas en las estructuras sociales presentes en las iglesias evangélicas brasileñas como la Congregación Cristiana en Brasil. Si estas nuevas posibilidades de dar sentido a la vida existen, ¿cómo pueden aplicarse a una enseñanza de música que promueva la ciudadanía y preserve la dignidad humana?

La segunda reflexión a la que estoy dirigido en la investigación se refiere al protagonismo femenino presente en una estructura marcada por el patriarcado. Aunque en la Iglesia los hombres ejerzan funciones de liderazgo, las acciones de enseñanza y aprendizaje de música de

estas mujeres evidencian acciones de resistencia por las cuales las organistas ganan posiciones destacadas entre sí y en los actos públicos de las actividades religiosas. Este protagonismo incluye la adquisición y transmisión de conocimiento musical, la *performance* artística y el liderazgo de la orquesta, compuesta principalmente por hombres, pero que posee un único instrumento solista y armónico, el órgano, tocado por una mujer. De ese modo, las organistas protagonizan la música en la Congregación Cristiana en Brasil, aunque bajo una estructura construida para dar un papel de coadyuvante.

## Bibliografía

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1983). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (5.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- BRITO, C. R. L. (2016). *Aprendizagem de música no cotidiano das organistas da Congregação Cristã no Brasil em Juazeiro do Norte* (tesis de maestría). João Pessoa: UFPB, Centro de Comunicação, Turismo e Artes.
- Congregação Cristã no Brasil (2012). *Hinos de Louvores e Súplicas a Deus: órgão*. São Paulo: Congregação Cristã no Brasil.
- Congregação Cristã no Brasil (2013). *Estatuto*. São Paulo: Congregação Cristã no Brasil.
- GIL, A. C. (2009). *Estudo de Caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Cidades@: Juazeiro do Norte. Censo demográfico 2010: resultados da amostra — religião*.
- KAUFFMANN, J. C. (2013). *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes y Maceió: Edufal.
- LORENZETTI, M. A. G. (2015). *Aprender e ensinar música na Igreja Católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS* (tesis de maestría). Porto Alegre: UFGRS, Instituto de Artes.
- NOVO, J. A. (2015). *Educação Musical no espaço religioso: um estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa-Paraíba* (tesis de maestría). João Pessoa: UFPB, Centro de Comunicação, Turismo e Artes.
- RECK, A. M. (2013). *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: um estudo de caso no ministério de louvor somos igreja* (tesis de maestría). Santa Maria: UFSM, Centro de Educação.
- SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. y GUINDANI, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais* (1), 1-15.



- VENTURA, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev. SOCERJ, Rio de Janeiro, 20(5)*, 383-386.
- YIN, R. K. (2005). *O Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3.<sup>a</sup> ed.) Porto Alegre: Bookman.



# **Música tradicional y educación**



# **El taller de gamelán para escuelas en un entorno museístico**

**Jordi Casadevall Planas**

## Introducción

Este escrito surge de la colaboración entre la organización del Congreso y el Grupo de Trabajo de Etnomusicología del Institut Català d'Antropologia, al que estoy adscrito. La base de este, por tanto, es describir mi experiencia como docente en un espacio educativo muy particular, como es un museo, con un tipo de música de la que no hay experiencia previa en España, como es la música gamelán.

Imparto varios tipos de talleres musicales que iré nombrando, pero me centraré en describir y ampliar un solo tipo. He escogido el taller de gamelán para escuelas de educación primaria por ser el más representativo de mi tarea y por ser el de la franja educativa más interesante para este monográfico.

Esta tradición musical de Indonesia ha sido ampliamente estudiada y descrita por numerosos etnomusicólogos a lo largo del tiempo. De hecho, el término *etnomusicología* lo acuñó el musicólogo holandés Jaap Kunst a raíz de sus estudios sobre música gamelán. Si hoy estamos en un congreso de etnomusicología y no de musicología comparada es gracias al gamelán. No obstante, la importancia de la música gamelán todavía no ha penetrado en España a un nivel significativo. No existe bibliografía de libros o artículos de autores españoles que profundicen en el estudio de dicha música. En Estados Unidos y en otros países europeos, el gamelán forma parte de las más prestigiosas facultades de música desde los años cincuenta o setenta del siglo pasado y varios autores han contribuido con valiosas aportaciones bibliográficas. Muchos compositores contemporáneos han podido acceder a un conjunto gamelán en su etapa formativa y su música se ha visto influenciada por la manera de conceptualizar la música en Indonesia. En Reino Unido, también se pueden encontrar conjuntos instrumentales gamelán en las escuelas de primaria debido a su alto interés pedagógico. Aquí, en España, curiosa y lamentablemente, décadas después todavía es un gran desconocido.

El museo como entorno educativo presenta unas características muy particulares que lo hacen muy frustrante y muy interesante al mismo tiempo para un educador como yo. Muy frustrante, porque solo se dispone de una hora de tiempo para cada grupo escolar, no hay ninguna continuidad con los grupos. Por tanto, no se puede desarrollar una unidad didáctica entorno al gamelán o un proyecto de aprendizaje para una pieza musical. A todos los alumnos que pasan por el museo, se les puede dar una breve introducción y una toma de contacto

con los instrumentos, pero nada más. Paradójicamente, esta misma característica es también tremendamente interesante, porque significa poder incidir en la vida de un número de alumnos muchísimo mayor que el que sería posible en una escuela. La media de alumnos que pasan por el taller es de unos 1 500 al año. Hace 5 años que imparto estas actividades, por lo tanto, ya han pasado por la sala del gamelán del Museu más de 7 500 niños. Esto, precisamente para un tipo de música todavía tan desconocido en nuestro país, supone una labor de difusión muy importante. Como el acceso a una orquesta gamelán todavía no es posible más allá de Barcelona, todavía estamos lejos de poder decir que estamos educando toda una nueva generación de alumnos que cuando llegue a la mayoría de edad habrá oído hablar y habrá tenido la oportunidad de experimentar la música gamelán al menos una vez en su vida. Pero al menos, en Barcelona, hemos podido abrir finalmente esta puerta.

De todos estos alumnos que han pasado por el Museu, el pequeño porcentaje que decida dedicar su vida profesional a la música y, por qué no, a la composición, quizá recuerden que hay otras maneras de entender y practicar la música más allá del sistema musical occidental y decidan ampliar su propio lenguaje musical, tal como han hecho los más prominentes compositores del siglo XX, y se conviertan, a su vez, en los más prominentes compositores del siglo XXI.

## **El gamelán del Museu de la Música**

El gamelán es un conjunto instrumental autóctono de Indonesia, constituido en gran parte por instrumentos de percusión melódica. Se encuentra principalmente en las islas de Java y Bali. Los instrumentos melódicos están formados a partir de una sucesión afinada de láminas y gongs de bronce. Los conjuntos más extensos cuentan con grandes gongs verticales, instrumentos de pequeños gongs suspendidos horizontalmente, metalófonos de láminas, tambores *kendang*, platillos *cengceng*, flautas *suling* y un cordófono de la tipología del violín, llamado *rebab*.

A pesar de estar formado por varios instrumentos, el conjunto gamelán se concibe como un único instrumento, desde el momento de crearlo hasta la hora de tocarlo. Los instrumentos de metal están afinados entre ellos y se comportan como una unidad inseparable. Según el tipo de gamelán a construir, los artesanos afinan los instrumentos para que respeten unos intervalos musicales concretos, pero, debido a la falta de un tono de referencia estándar, cada artesano imbuye

una afinación particular a sus conjuntos. La afinación final depende de su propio gusto o de las peticiones concretas de los clientes. Los balineses pueden llegar a identificar de qué zona geográfica proviene un conjunto instrumental concreto solo con escuchar su afinación. Así pues, es imposible un intercambio de instrumentos entre dos orquestas del mismo tipo. No hay dos orquestas afinadas exactamente igual, cada conjunto es único.

Tanto la diversidad de configuraciones gamelán existentes como el repertorio de música que se interpreta conforman una de las tradiciones más sofisticadas e influyentes de la música oriental. La música gamelán no puede ser considerada simplemente como una expresión de alcance local o folklórico, sino que se trata de una de las grandes tradiciones de la música clásica asiática.

El Museu de la Música de Barcelona dispone desde la temporada 2013/14 de un gamelán gong kebyar proveniente de la isla de Bali. Actualmente es la única entidad pública de Cataluña que cuenta con un gamelán permanentemente abierto a la participación del público. La voluntad del Museu es ofrecer posibilidades de acceso a este conjunto instrumental mediante la oferta de actividades diseñadas para diferentes sectores de la sociedad. Con el gamelán, el Museu ha querido crear un contexto idóneo para que pequeños y mayores puedan descubrir, aprender e interpretar música en grupo, basada en una tradición no occidental.

Imagen 1. Gamelán gong kebyar del Museu de la Música de Barcelona



© Sara Guasteví



## **Virtudes pedagógicas del gamelán**

Los numerosos instrumentos del gamelán ofrecen diferentes grados de complejidad técnica y musical. Esto permite que a personas experimentadas en el arte musical se les pueda ofrecer un reto, al tiempo que las personas poco experimentadas o completamente noveles también puedan sentirse útiles dentro del conjunto. Cada músico se encarga de una pequeña parte de la música. No es hasta que todos los intérpretes ponen en común sus respectivas aportaciones que la música cobra sentido. Con el gamelán se ejemplifica perfectamente que el resultado total es superior a la suma de las partes. Todo el mundo puede encontrar su lugar dentro del grupo, y a su vez tiene que asegurarse de ser un engranaje funcional para que el conjunto pueda sonar correctamente. Este es un aspecto social del gamelán que es extraordinariamente potente y atractivo para cualquier institución educativa o agrupación de personas en general que quiera fomentar un sentido de comunidad y una interacción positiva entre sus miembros. A través del placer estético surgido de la música interpretada en equipo, se potencia la cohesión y el ajuste emocional entre los miembros de un colectivo.

Más concretamente para los docentes, las técnicas de interpretación musical específicamente balinesas se pueden aplicar en clase con instrumentos Orff, motivando a los alumnos a adquirir una relación completamente renovada con la música. El gamelán puede ser una fuente de recursos didácticos, de dinámicas de grupo para el aula de música, para la educación para la tolerancia y para el conocimiento de otras culturas del mundo. Según Diamond (2000):

El gamelán es un contexto multicultural, creativo y comunitario para la creación musical. Al llevar un gamelán a la escuela, establecemos un entorno visual y sonoro que, por su naturaleza —la decoración, las formas de los instrumentos, la posición de los músicos en el suelo junto con los instrumentos—, comienza inmediatamente a enseñarnos aspectos sobre su cultura de origen. Se puede empezar a aprender así la increíble riqueza de la música y de sus artes asociadas: la danza, el teatro y el teatro de sombras de títeres. Se da a los estudiantes una experiencia directa de las formas de arte de otra cultura, y de la visión del mundo contenida en ella (Diamond, 2000).

El gamelán puede servir también como un nodo de conexión con otras áreas de estudio: las matemáticas, la lengua, las artes, las humanidades o la educación de los valores. El trabajo directo con un gamelán fomenta la concentración, la capacidad de escucha y comunicación, el respeto a los demás, la capacidad de resolución de problemas, el trabajo en equipo y la inteligencia emocional. Todas estas virtudes se desprenden de la práctica regular con un gamelán. A nivel cerebral, son muchas las áreas del cerebro que se activan con cualquier práctica musical, pero el gamelán requiere desarrollar una serie de habilidades de psicomotricidad, de memoria, de síntesis de percepciones sensoriales y sincronización con el entorno, específicas de esta tradición musical. La relación que se establece entre los miembros del grupo es un reflejo de la sociedad balinesa y sus principios rectores: los sistemas sociales que unen a los balineses de tal forma que la comunidad siempre es más importante que el individuo. Realmente podemos decir, tal como se considera en Bali, que el gamelán es un auténtico regalo de los dioses.

## **Las actividades educativas del Museu de la Música en torno al gamelán<sup>1</sup>**

Desde la llegada del conjunto gamelán a Barcelona, el Museu de la Música ha mantenido la voluntad de ofrecer actividades adaptadas a todo tipo de público, para dar a conocer este conjunto instrumental y dinamizar las visitas. Las actividades que se ofrecen son las siguientes:

- Taller escolar, de 60 minutos. Dirigido a los cursos de ciclo medio y superior de educación primaria, así como a todos los tramos de educación secundaria.

1 Para poder canalizar un interés por el gamelán más prolongado, se ha creado el grupo de gamelán del Museu, que reúne a toda la gente que manifiesta su voluntad de estudiar el conjunto con más profundidad y a más largo plazo. Desde el año 2013, el grupo Gamelan Penempaan Guntur se dedica a estudiar temas de música tradicional balinesa, así como a componer nuevas piezas para el conjunto e interpretarlas en directo, en conciertos ofrecidos en el Museu de la Música. Recientemente, el grupo ha ganado cierta notoriedad gracias a su participación en el Festival Internacional de Música Gamelan de Munich y en el Festival Grec de Barcelona.

- Taller para público familiar, de 60 minutos. Dirigido a los visitantes del Museo que vienen en familia y quieren disfrutar de una actividad participativa.
- Taller para grupos especiales, de 60 minutos. Dirigido a grupos con algún tipo de diversidad funcional, física o psíquica.
- Taller para adultos, de 90 minutos. Dirigido a estudiantes universitarios y grupos de adultos en general, tales como asociaciones, empresas...
- Taller para escuelas de música y/o profesionales de la música, de 90 minutos.

## **Reflexiones sobre la elaboración de las actividades**

Todos estos talleres parten de la base de ser actividades cerradas, que no requieren una continuidad por parte de los asistentes. Por tanto, el contacto con el gamelán es esporádico para la mayoría de la población. Estos talleres son los «productos» que ofrece el Museo, en línea con las actividades participativas que se pueden encontrar en otros contextos museísticos, diseñadas para atraer visitantes con la motivación de la participación. Sin embargo, la expresión «taller de gamelán» que anuncia las actividades en las promociones del Museo, contiene un oxímoron en sí mismo. El aprendizaje del gamelán en Indonesia se ha dado siempre, hasta la llegada del siglo XX y la creación de las instituciones educativas estatales, en un entorno oral e informal. Tal y como describe Dally (2005), la música gamelán se aprende por ósmosis:

La mayoría de ellos (los javaneses) aprenden escuchando, mirando e imitando, durante un largo periodo de tiempo, a partir de la primera infancia, permitiendo poco a poco una comprensión intuitiva y profunda de la música a desarrollar. Esto ha llevado a algunos profesores de gamelán a pensar en una «teoría de la ósmosis», la idea principal de la cual es que la mejor manera para aprender gamelán es simplemente seguir adelante y dejar que el entendimiento entre por casualidad. [...] Estos modelos informales de aprendizaje tienen una gran ventaja sobre el modelo orientado al producto educativo: permiten a los estudiantes tomarse el tiempo necesario para desarrollar una comprensión profunda e intuitiva de la materia, un tipo de comprensión que es mucho más difícil de evaluar que el

conocimiento superficial, a menudo producido por un sistema de escolarización obsesionado por la evaluación, basado en el currículo (Dally, 2005).

Imagen 2. Aprendiendo música gamelán



© Jordi Casadevall

En lugar de esta ósmosis oriental que cuenta con todo el tiempo del mundo, los contextos educativos occidentales están completamente delimitados por espacio, tiempo e intencionalidad. De nuevo, según Dally (2005):

Desde el Renacimiento, Occidente tiende a desarrollar una actitud hacia el mundo racional, lineal, centrada en el hombre, individualista y orientada al producto; sin embargo, Java ha tendido a permanecer más instintiva, indirecta, espiritual, comunitaria y orientada a los procesos. La obsesión occidental con el producto por encima del proceso ha tenido un efecto perjudicial

sobre ciertos aspectos de su cultura musical y educativa. [...] Si la actitud de nuestra sociedad hacia la educación en general está tan fatalmente comprometida por nuestra ciega obsesión por el producto externo sobre el proceso interno, es inevitable que el efecto sobre la educación musical sea absolutamente destructivo (Dally, 2005).

En la misma dirección, encontramos una cita bien conocida de Dalcroze (1920) de hace casi un siglo: «No es otra cosa que locura poner un niño a estudiar un instrumento antes de que haya sido capacitado para apreciar el ritmo y distinguir los sonidos».

Evidentemente, una actividad de descubrimiento de un instrumento musical exótico en nuestro entorno local no puede pretender transmitir todos los valores implícitos en su cultura de origen. Pero ¿cómo crear un producto educativo para un entorno museístico que no desvirtúe los principios básicos de la tradición musical en cuestión y al mismo tiempo sea una experiencia satisfactoria en un formato de taller de 60 minutos?

Sobre la idoneidad del entorno museístico como marco educativo, Murphy (2017) nos dice:

La educación en museos es importante en muchos frentes, pero el más importante es que conecta la comunidad con el patrimonio del museo y proporciona inspiración tanto para niños como para adultos. Además de relacionarse con los currículos escolares (y, en algunos casos, crear nuevas conexiones), los museos también pueden responder a los retos sociales como la salud, el bienestar, la inmigración y el desarrollo de la fuerza laboral. De este modo, los programas educativos de los museos también pueden ofrecer oportunidades para que los miembros más aislados, vulnerables y marginados de la sociedad participen en actividades y obtengan experiencias, a las que no tendrían acceso de otra manera (Murphy, 2017).

La interpretación de Murphy de la función de los museos parece que no tiene en cuenta la dicotomía Occidente/Oriente que podemos encontrar en Dally, y queda inmersa de lleno en la actitud occidental focalizada en el producto por encima del proceso. Sin embargo, no son menos acertadas sus afirmaciones al respecto de la función social

de los museos. Por tanto, una vez aceptado el reto de crear unas «píldoras educativas» de música gamelán, unas lecciones «exprés», es necesario que estas encapsulen la esencia de los valores y significados de la tradición musical balinesa. En primer lugar, pues, necesitamos identificar cuáles son estos rasgos esenciales de la música gamelán que pretendemos que los participantes de las actividades experimenten. Al finalizar la actividad, los participantes deberían salir con una visión global que, no por breve e introductoria, sea menos verdadera y rigurosa.

La actividad debe ser capaz de acoger a un grupo clase de unos 25 alumnos de media. Asimismo, se marca como objetivo que el taller escolar tenga que ser satisfactorio para el grupo de participantes, debe estar dotado de contenido y sentido por él mismo. Al finalizarlo, los participantes tienen que llegar a una sensación de logro, de haber tenido una experiencia significativa. Así pues, es necesario que nos pongamos en la posición que describe Dally (2005):

En primer lugar, si (en la cultura occidental) se sostiene que el conocimiento es un producto de consumo, entonces se deduce que es responsabilidad de los que se mantienen como expertos decidir qué vale la pena saber, y a quién y cuándo se debe transmitir. Nace así la noción de currículo (Dally, 2005).

## **Características esenciales del gamelán**

Si analizamos las características de la música gamelán por separado, veremos cuáles son estos rasgos esenciales sin los cuales la interpretación de la música no sería operativa o quedaría completamente desvirtuada como tradición específica. Como mencionaba Diamond, la propia organología de los instrumentos ya nos informa sobre cómo deben ser tocados y, por tanto, de sus posibilidades y limitaciones. Podemos observar las siguientes características:

- **Colectividad.** Catherine Basset (1995) define el gamelán como un «instrumento colectivo», es decir, como un solo instrumento que debe ser tocado entre varias personas. Para hacer una analogía con un instrumento occidental, sería como repartir las cuerdas de una guitarra entre seis músicos. El oyente solo escucharía un instrumento, la guitarra, pero serían seis personas las encargadas de hacerla sonar. Las estructuras sociales balinesas que se han ido tejiendo a

lo largo de los siglos refuerzan enormemente la colaboración entre las personas. Los sistemas sociales unen a los balineses de tal forma que la comunidad siempre es más importante que el individuo. La música gamelán es un reflejo de este paradigma social.

- Coordinación psicomotriz. Gracias a su sistema de suspensión, las láminas y los gongs no están en contacto con ningún otro cuerpo y, por tanto, tienen libertad total para vibrar. Los tonos que producen son extremadamente largos. Para controlar la duración de las notas musicales, hay que aprender una coordinación manual específica que permite a una mano tocar las notas en la sucesión deseada mientras la otra mano se dedica a presionar las láminas para parar su vibración —el sonido— en el mismo momento que la primera mano toca la siguiente nota. De esta manera, los tonos musicales quedan ligados entre ellos, pero no se superponen cacofónicamente.
- Pulsación. Uno de los instrumentos del gamelán tiene la función de llevar la pulsación de referencia para el resto de músicos, a modo de metrónomo. Se trata del kempli, de la familia de los gongs. Esta pulsación, sin embargo, puede ser fluctuante. La interpretación musical del resto de instrumentos se debe acoplar a esta pulsación.
- Interpretación por parejas. Muchas de las melodías de las piezas gamelán deben tocar siguiendo la técnica denominada *kotekan*. Esta es una técnica de entrelazamiento de dos líneas melódicas, las notas de las cuales se tocan en alternancia entre 2 intérpretes, uno a tiempo y el otro a contratiempo.
- Densidad de pulsos. Los instrumentos se diferencian por su rango de alturas, generalmente por octavas. A partir de una pulsación de referencia, los instrumentos tocarán en una relación de múltiplos de 2, cada 0,5, 1, 2, 4, 8 pulsaciones, según su octava: cuanto más baja sea, menor densidad de notas, y cuanto más alta sea, más densidad.
- Afinación por parejas. Todos los instrumentos de láminas (excepto uno) están afinados en relación con otro instrumento del mismo tipo. Los miembros de una pareja están pensados para sonar al unísono. Los tonos de ambos instrumentos son ligeramente divergentes: están separados por unos cuantos Hz de diferencia. Esta pequeña discrepancia en la afinación provoca que cuando se percute simultáneamente la misma lámina de los dos instrumentos, se cree un batimiento llamado *ombak*, una oscilación periódica en la amplitud provocada por la interferencia de dos tonos próximos. Asimismo, a nivel psicoacústico, la suma de los dos tonos se percibe

como un intertono, una sola frecuencia fantasma intermedia, equidistante de las dos frecuencias reales.

- Colotomía. La estructura y la métrica de las piezas musicales viene dada por la duración del ciclo de gongs (8, 16, 32 pulsaciones...) y cómo están repartidos los tiempos dentro de este. Cada gong se encarga de puntuar un intervalo de tiempo diferente dentro del ciclo. En un ciclo de 8 pulsaciones, el gong agung representa el mayor ciclo de tiempo y se toca al finalizar el ciclo, en la pulsación 8. El klintong se toca a la mitad del ciclo, en la pulsación 4. El kempur se toca en la primera y en la tercera subdivisión del ciclo, pulsaciones 2 y 6.

De entre estas 7 características esenciales, encontramos algunas que son indispensables para empezar a tocar —colectividad, pulsación—, una que define la especificidad del gamelán ante otros tipos de conjuntos musicales —técnica *kotekan*— y otros que requerirían más de 60 minutos para poder introducirlos —coordinación psicomotriz, afinación, densidad de pulsos, colotomía—. Por lo tanto, las características que se deben incluir en las actividades educativas deberían ser las 3 primeras que acabamos de mencionar, por ser imprescindibles. Relacionar estas 3 características nos dará como resultado la definición de la actividad en un solo enunciado: la técnica *kotekan* será el objetivo a alcanzar por parte del colectivo a través del trabajo con la pulsación.

El taller para grupos especiales no tiene en cuenta las características específicas del gamelán y, por tanto, no es objeto de análisis en esta ponencia. El trabajo con estos grupos se puede definir como un descubrimiento musical de los instrumentos del gamelán y está centrado en las características musicales ligadas a las características del sonido como fenómeno físico: altura (frecuencia), intensidad (amplitud), duración (tiempo), timbre (armónicos).

## **El taller escolar de 60 minutos**

Una vez establecidos los contenidos esenciales y el objetivo de la actividad escolar, podemos empezar a pensar cómo distribuirlos en el tiempo de la actividad y cómo presentarlos de manera gradual y acumulativa, pero a la vez cómoda para el participante.

El taller comienza con una apreciación visual de los instrumentos y una puesta en contexto de la orquesta gamelán con su cultura de origen. Después de dar unas directrices sobre técnica instrumental, la actividad comienza agrupando a los participantes en parejas y situando cada



pareja en uno de los metalófonos de láminas. Para superar la barrera de la coordinación psicomotriz que requiere que un mismo intérprete sea capaz de tocar y silenciar las láminas simultáneamente, y a su vez dar cabida a todos los miembros del grupo clase, se dividen las dos tareas entre los dos miembros de la pareja: uno percudirá las láminas y el otro las silenciará. El gamelán gong kebyar del Museu cuenta con 15 instrumentos que pueden ser utilizados de esta forma, lo que implica que la actividad se puede llevar a cabo con grupos de hasta 30 alumnos.

Se anima a los participantes a experimentar libremente con los sonidos de su respectivo instrumento durante un rato. Finalizada esta primera etapa de toma de contacto con el instrumento, se procederá con los ejercicios de interpretación conjunta.<sup>2</sup>

El primer ejercicio consiste en percudir la lámina número 1 del instrumento, cada 2 pulsaciones, mientras el compañero se dedica a silenciar la lámina con la pulsación que queda en medio, en una sucesión de sonido-silencio, sonido-silencio.<sup>3</sup> Este ejercicio ayuda a todo el grupo a sincronizarse y también sirve para explicitar el sistema de control de duración de las notas musicales, representado por el trabajo en alternancia de cada uno de los dos intérpretes.

El segundo ejercicio consiste en tocar 2 láminas, añadiendo la 3. Se tocarán las láminas 3 y 1, una en cada pulsación. Por lo tanto, los dos compañeros deben realizar el movimiento opuesto el uno del otro: cuando uno está tocando una lámina, el otro está silenciando la opuesta. Ambos cambian de lámina a cada pulsación. Una vez alcanzado el segundo ejercicio, los participantes cambian de rol y se repite el mismo ejercicio para que todos se puedan familiarizar con su nueva tarea.

Llega por fin el momento de introducir la técnica kotekan. Se divide el grupo instrumental en dos mitades simétricas, según el número de participantes. Un grupo continuará tocando las láminas 3 y 1, mientras

2 Se puede encontrar una descripción y una secuenciación completa de los ejercicios del taller en la guía didáctica *Voleu Tocar el Gamelan?*, consultable *online* y descargable desde la web del Museu de la Música de Barcelona como documento PDF.

3 No consideramos la lámina número 1 como la primera lámina que podemos encontrar en el teclado, sino que nos referimos a la lámina afinada en la primera nota de la escala musical. Según el instrumento, esta lámina puede estar situada en una u otra posición del teclado. Así, independientemente del instrumento que tenga cada participante, todos los participantes harán sonar el mismo tono, aunque a diferentes octavas.

que el otro grupo aplicará la misma técnica, pero aplicada a las láminas 4 y 2. Asimismo, ambos grupos tocarán una de sus respectivas notas cada 2 pulsaciones de nuevo (como en el ejercicio 1), de tal manera que sus pulsaciones silenciosas son ocupadas por las notas del otro grupo. La melodía resultante suena con los tonos 4-3-2-1 en sucesión descendente, pero ninguno de los dos grupos toca toda la melodía entera, sino que un grupo se dedica a tocar las notas pares y el otro grupo a tocar las notas impares. Una vez se alcanza este ejercicio, los participantes cambian de lugar para que todos puedan tener la experiencia de hacer sonar el kotekan. Teniendo ya una pequeña frase musical, se puede terminar la actividad introduciendo el ciclo de gongs y, dependiendo del tiempo restante, se pueden invertir los grupos o bien cambiar los instrumentos de las parejas.

Imagen 3. Actividades en un taller



© Jordi Casadevall

## Conclusión

Una vez alcanzados los 3 ejercicios, los participantes habrán podido tocar el ejemplo más simple de kotekan balinés. Todos los ejercicios están encaminados a poder llegar a tocar la secuencia 4-3-2-1 en alternancia entre dos grupos. No es hasta los últimos minutos de la actividad que los participantes captan el sentido de todo lo que han estado haciendo durante la hora anterior. En el momento en que el grupo está interpretando correctamente la frase musical, se produce una pequeña epifanía en la

mente de los participantes, idéntica a la que experimentan los músicos balineses, los cuales han ido memorizando fragmentos musicales que su maestro les ha tocado previamente y les ha hecho repetir hasta que los han interiorizado completamente. No es hasta que se unen las piezas de este rompecabezas musical que la estructura de las piezas cobra un sentido que hasta ese momento ha permanecido oculto a los aprendices. También se capta completamente el motivo de la interrelación existente entre los músicos y el porqué de su cooperación. En este proceso de aprendizaje no se habrá utilizado ninguna partitura, notación gráfica o sistema intelectual. Thomas y Pattison (2006) sugieren que el aprendizaje informal es a menudo mucho mejor que la enseñanza formal porque favorece una comprensión profunda:

El estado cambiante del plan de estudios informal puede ser una ventaja, porque obliga a los estudiantes a comprometerse con la materia, y a cuestionar su información, la mueven, hacen malabarismos con ella y resuelven contradicciones de formas que generalmente no se presentan en el aprendizaje formal (Thomas y Pattison, 2006).

El gamelán puede ser considerado como una especie de *tabula rasa* pedagógica, tanto para jóvenes como para adultos. Independientemente de las competencias musicales de cada uno, en Occidente todo el mundo tiene que comenzar su aprendizaje a partir de cero. Este ejercicio de distanciamiento de la cultura natal es increíblemente potente. El resultado es que la persona que decide ponerlo en práctica llega a tener una perspectiva mucho más amplia y crítica de los propios conocimientos musicales, sobrepasando así los límites del propio bagaje cultural. Se abre en su mente una nueva visión, como si de repente hubiera podido subir un peldaño desde el que se le ofrece una vista mucho más clara de la totalidad del paisaje. La tradición de la música gamelán se revela por sí misma como una de las formas más asequibles para llegar a este nivel de conocimiento.

## **Bibliografía**

- BASSET, C. (1999). *Músicas de Bali a Java: el orden y la fiesta*. Madrid: Akal.
- CASADEVALL, J. (2014). *Voleu Tocar el Gamelán?* Recuperado de [http://ajuntament.barcelona.cat/museumusica/sites/default/files/voleu\\_tocar\\_el\\_gamelan\\_guia\\_didactica.pdf](http://ajuntament.barcelona.cat/museumusica/sites/default/files/voleu_tocar_el_gamelan_guia_didactica.pdf)

- CASADEVALL, J. (2015). *El Gamelán: una oportunitat d'aprenentatge musical més enllà del comú*. Recuperado de <http://sonograma.org/2015/06/gamelán-oportunitat-aprenentatge-musical/>
- DALCROZE, E. (1920). *Le rythme, la musique et l'éducation*. París: Librairie Fischbacher.
- DALLY, N. (2005). *Kodály, Kinaesthetics and Karawitan: towards a pedagogy of javanese gamelán in the west*. Recuperado de <http://www.dally.org.uk/kkk.pdf>
- DIAMOND, J. (2000). *Gamelán: a cross-cultural, creative, community context for music making. Thoughts on gamelán in education*. Recuperado de <http://www.gamelan.org/jodydiamond/writing/gamelanessay.html>
- MURPHY, A. (2017). *Education in Museums: creating a learning culture through participation and outreach*. Recuperado de <https://advisor.museumsandheritage.com/features/education-museums-creating-learning-culture-participation-outreach/>
- THOMAS, A. y PATTISON, H. (2006). *Informal Learning: the Intellectual Dimension*. Londres: Department of Psychology and Human Development, Institute of Education, University of London.

# **Metodologías de aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña: Elementos para la educación y el patrimonio**

**Maria Antònia Pujol i Subirà**

**Josep Gustems Carnicer**

**Caterina Calderón**

## Introducción

Definimos música tradicional y popular como toda aquella música que identifica una colectividad social concreta (Aviñoa, 1999-2007; Crivillé, 1983; Mayol y Pujol, 2011; Rövenstrunck, 1979). En el caso de Cataluña, podemos caracterizar la música tradicional y popular catalana como aquella música que:

- suena con instrumentos autóctonos característicos (tenora, gralla, flautín y tamboril...),
- se interpreta en agrupaciones tradicionales y populares propias (cobla, grupo de *grallers*, grupo de habaneras...),
- está compuesta por frases y estructuras formales específicas (*sardana*, *ball pla*, jota...),
- suena en un contexto determinado (la Patum de Berga, la Gala de Campdevàrol, *toc de castells*...), y
- utiliza líneas melódicas y patrones rítmicos típicos (contrapaso, *bolangera*...).

Se define como *patrimonio* a los bienes que una persona o un colectivo hereda de sus ascendentes, ya sean materiales o inmateriales (Falcó, 2017, p. 47), y pueden hacer referencia a elementos patrimoniales culturales relacionados con la música, la danza, la arquitectura, la cocina... (Prat, 1993).

Una de las características de la música tradicional y popular es precisamente la transmisión oral, ya sea de padres a hijos o de generación en generación, y el medio que hacía —y hace— de transmisor es la oralidad (Llinás, 1983, p. 7). Esta transmisión oral transfería maneras de tocar, sonoridades, afinaciones, ritmos, tempos, estructuras... pero también maneras de comportarse, de vestir, de arreglar la caña de la embocadura, el instrumento... o sea, elementos de conocimiento o de educación que hacían que aquella persona que tocaba desarrollara al mismo tiempo su personalidad (Pujol, 2017, pp. 57-65).

Estos tres elementos —patrimonio, música tradicional y popular y educación— continúan estando presentes en el aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña.

## Material y método

El material que se expone a continuación quiere mostrar, desde la realidad del colectivo de músicos tradicionales y populares de Cataluña —intérpretes, profesores y estudiantes—, algunos elementos didáctico-pedagógicos actuales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de dicha música. Este material proviene de una investigación, tesis doctoral, realizada con el objetivo de describir y analizar los modelos y entornos de aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña (Pujol, 2017, p. 21).

La metodología utilizada ha combinado la cuantitativa y cualitativa, utilizando los métodos descriptivos *ex post-facto* y fenomenológico (Pujol, 2017, p. 216), con técnicas de recogida de datos a través de la elaboración y validación de un cuestionario *ad hoc* contestado por 347 participantes y una entrevista realizada a 66 participantes (Pujol, 2017, pp. 220-228, 393-401). El análisis de datos cuantitativo se ha realizado con el *Statistical Package for Social Sciences* —SPSS—, y el análisis de datos cualitativo combinando y comparando los resultados del *software* de análisis manual de textos *Atlas.ti*, con el *software* de análisis automático exploratorio multidimensional de datos numéricos y textuales *Data and Text Mining: Visualization, Inference, Classification* —DTM-VIC— (Pujol, 2017, pp. 218-229).

## Resultados

Actualmente, el aprendizaje de la música tradicional y popular en Cataluña se realiza tanto en un entorno reglado (30,3 % de los participantes en el estudio), como no reglado (22,8 %) o informal (17,3 %), aunque un 29,2 % utiliza diversos entornos al mismo tiempo porque opinan que la combinación de los distintos entornos de aprendizaje proporciona libertad en el estudio, ya que se puede escoger el profesor más adecuado a las necesidades personales del momento, proporciona mayor motivación para aprender cosas nuevas o cosas distintas que se enseñan más en un entorno que en otro, y en los entornos no reglados e informales no se da la presión que ejerce el entorno reglado, provocada por la necesidad de obtener el título (Pujol 2017, p. 261).

La edad y los motivos para empezar a tocar se organizan en cuatro categorías, que aportan elementos que motivan el aprendizaje:

- Infancia (68 % de participantes en el estudio), donde de los 4 a los 6 años se utiliza el instrumento como un juego y de los 7 a los 10 años, como aprendizaje musical de grado elemental.

- Según el instrumento (12 %), donde la producción sonora es la motivación del tocar y se asocia «tocar el timbal» como más fácil que tocar un instrumento de viento, que se considera más difícil.
- A cualquier edad (11 %), se asocia a entorno, contacto social, comunicación en el momento de tocar, pasárselo bien tocando, motivación y voluntad.
- Decisión personal, que se asocia a motivación y desarrollo físico y psicológico.

Se observa que el género del informante (hombre) y la edad (adulto) influyen en la categoría «decisión personal» y «cualquier edad». En la categoría «según el instrumento» influye el género del informante (hombre) y el instrumento (viento madera doble caña). En la categoría «infancia» no se observa ninguna influencia relacionada con el perfil del informante (Pujol, 2017, pp. 273-277).

La siguiente tabla muestra los contenidos que los encuestados consideran más importantes, tanto procedimentales, como conceptuales o actitudinales (Pujol, 2017, pp. 267-269).

| <b>Contenidos</b>                               | <b>Número de respuestas (de + a -)</b> |
|---|--|
| Tocar en grupo                                  | 218                                    |
| Búsqueda del sonido y del timbre característico | 209                                    |
| Afinación                                       | 198                                    |
| Tocar leyendo                                   | 195                                    |
| Técnica característica del instrumento          | 182                                    |
| Constancia en la práctica del instrumento       | 161                                    |
| Precisión rítmica                               | 155                                    |
| Afinación característica del instrumento        | 154                                    |
| La escucha mientras se toca                     | 142                                    |
| Tocar de memoria                                | 141                                    |
| Repertorio                                      | 128                                    |
| Tocar de oído                                   | 107                                    |



| <b>Contenidos</b>   | <b>Número de respuestas (de + a -)</b> |
|---|--|
| Aprendizaje yendo a tocar   | 94                                     |
| Regularidad en la pulsación   | 85                                     |
| Aprendizaje en el ensayo  | 81                                     |
| Tocar al lado del profesor que te enseña                                    | 80                                     |
| Variabilidad en el repertorio   | 74                                     |
| Tocar por imitación   | 72                                     |
| Autonomía mínima en la conservación del instrumento                         | 71                                     |
| La relación entre repertorio y contexto                                     | 71                                     |
| Motivación de ir a tocar enseguida que se pueda                             | 69                                     |
| Autonomía individual para tocar solo  | 67                                     |
| Improvisación   | 62                                     |
| Armonía   | 61                                     |
| Tocar con gente de edades distintas   | 60                                     |
| Sincronización  | 55                                     |
| La relación entre el repertorio y la funcionalidad                          | 50                                     |
| Tocar en otros grupos que no sean los tradicionales y populares de Cataluña | 43                                     |
| Instrumentación   | 38                                     |
| Construcción de cañas   | 35                                     |
| Composición   | 24                                     |
| Aprendizaje entre iguales   | 24                                     |
| Productividad de ir a tocar enseguida que se pueda                          | 17                                     |
| Transcripción sonora  | 11                                     |

Tabla 1. Contenidos considerados más importantes

La metodología es un elemento fundamental en cualquier aprendizaje, porque, según cómo se enseña, se aprenden unas cosas u otras. Los encuestados consideran que la metodología directa, o sea la metodología en la que predominan las instrucciones del profesor, es la que se tendría que utilizar menos, aunque se utiliza en un término medio. En cambio, la metodología que se considera que se tendría que utilizar más es aquella en la que el profesor da recursos y herramientas al alumno a partir de la reflexión del resultado sonoro del alumno, para que este pueda ser más autónomo en el aprendizaje, automatizando las técnicas de hacer sonar el instrumento desde el saber por qué se hace así, y por tanto haya más comprensión en el momento de tocar (Pujol, 2017, pp. 262-266).

El 83 % de los participantes del estudio consideran que la música tradicional y popular es un material musical valioso. Las variables que influyen son: es patrimonio cultural y musical, se toca para mantener la tradición viva, y es un material musical tan valioso como el de otras culturas (Pujol, 2017, pp. 293-296).

El 74 % de los participantes se siente identificado con la agrupación musical donde tocan y el 73 % se siente identificado tanto con la cultura y su música como con la tierra y su gente. Las variables que influyen en el indicador «identidad» guardan relación con:

- La agrupación musical: compromiso, respeto, «toco donde me interesa», necesidad de expresión, agrupación de creación propia, tocar solo o sola, el entorno y vivencia cultural.
- La cultura y su música: el entorno, la familia, el sonido, herramienta política y evolución personal.
- La tierra y su gente: el entorno, el arraigo, el hecho social, contacto con las tradiciones, ver cómo la gente baila y el contacto directo cuando se hace música (Pujol, 2017, pp. 283-288).

Se observa unanimidad en la respuesta «sí que se pueden tocar bien los instrumentos tradicionales y populares de Cataluña», aunque sean instrumentos rudimentarios. Se observa que las variables que influyen en la respuesta son: no son instrumentos rudimentarios, son instrumentos artesanales, están menos perfeccionados, son instrumentos inacabados, son instrumentos imperfectos, son instrumentos poco evolucionados, es necesario que el instrumento esté bien construido, cuanto más simple es un instrumento mejor funciona, depende del o de la instrumentista (de su talento y de su destreza) y no del instrumento. También son

importantes el lutier, el compositor y el profesor, son opciones estéticas diferentes, se necesita hábito de estudio y disciplina, aceptación social, cumplen una función, sonoridad característica, y oficialización de su enseñanza (Pujol, 2017, pp. 296-297).

Se observa unanimidad tanto en la respuesta de «hacer de músico tradicional y popular en Cataluña desarrolla integralmente a la persona a nivel emocional, cognitivo, motriz, personal y social», como en «pasártelo bien tocando», pues se considera que pasártelo bien tocando es básico, fundamental, esencial, imprescindible, principal y primordial. También se considera que es un trabajo, una vocación, una militancia... y que se tiene que realizar con satisfacción (Pujol, 2017, pp. 299-302).

Se observa por unanimidad, debido a la profesión proactiva, que se tiende a ser versátil, es decir, que se tocan diversos instrumentos, pero se entiende, debido a la complejidad del aprendizaje del instrumento, que es necesario tocar uno bien y tener conocimientos de más instrumentos y tocarlos el máximo de bien posible (Pujol, 2017, pp. 319-321).

## Conclusiones

A partir de los datos extraídos de las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas, y de los análisis cuantitativos y cualitativos, se ha demostrado que tocar instrumentos y música tradicional y popular de y en Cataluña contribuye a la educación y al fomento, divulgación y valoración del patrimonio, porque no solo se aprenden elementos relacionados directamente con la música y su lenguaje, como pueden ser las notas y los ritmos, sino que se adquieren otros aprendizajes relacionados con la cultura en general y del país en particular, además del desarrollo inter e intrapersonal.

## Bibliografía

- AVIÑOÀ, X. (dir.) (1999-2007). *Història de la música catalana, valenciana i balear. 6. Música popular i tradicional*. Barcelona: Edicions 62.
- CRIVILLÉ, J. (1983). El folklore musical. *Historia de la música española, 7*. Madrid: Alianza Editorial.
- FALCÓ, A. (2017). *Patum: música i festa*. Barcelona: dipòsit digital de tesis doctorals en xarxa, TDX. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/457432>
- LLINÁS, J. (1983). *La música a través de la historia*. Barcelona: Salvat Editores.

- MAYOL, J. M. y PUJOL, M. A. (2011). *Requetetxec. Descubrim els instruments i grups instrumentals dels Països Catalans*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- PRAT, J. (1993). Antigalles, relíquies i essències: reflexions sobre el concepte de patrimoni cultural. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 3, 122-131.
- PUJOL, M. A. (2017). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la música tradicional i popular a Catalunya: una anàlisi pedagògica i psicosocial*. Barcelona: dipòsit digital de tesis doctorals en xarxa, TDX. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/405807>
- RÖVENSTRUNCK, B. (1979). *Singularitats de la cançó popular catalana*. Barcelona: Clivis.

# **Canciones de dar palmas: estudio rítmico, melódico y gestual y su importancia en la transmisión cultural infantil<sup>1</sup>**

**Joana Riera Martínez**

<sup>1</sup> Este capítulo de libro está escrito en el marco del doctorado en Persona y Sociedad en el mundo contemporáneo de la Universitat Autònoma de Barcelona.

## Introducción

Los niños y las niñas adquieren la información y las herramientas útiles para desarrollarse en el mundo a través de la interacción social (Ibáñez y otros, 2017). De hecho, los discursos académicos de las ciencias sociales destacan los juegos como campo de pruebas y preparación decisivo para la vida en sociedad (Blatchford, 1998; Elkonin, 1980; Lobato, 2005; Thorne, 1993).

Vygotski (1934) considera que el juego simbólico y espontáneo nace de una necesidad del querer saber, es decir, comprender lo que pasa en el entorno es lo que impulsa al niño a seguir explorando mundos nuevos a través del juego. A pesar de que el juego espontáneo pueda parecer no tener reglas, lo cierto es que sí las hay. Dichas reglas se basan en el significado simbólico que se le da a cada acción a través del sello cultural que la acción adquiere a medida que el juego va sucediendo.

La adquisición del conocimiento a través de la construcción de significados en niños y niñas se da por un proceso que Ortega (1991) explica de esta forma: a) en el juego espontáneo aparece una perturbación cognitiva, ya que se trata de un escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto, b) aparece entonces un proceso asimilatorio de elementos nuevos, y, finalmente, c) el ajuste acomodatorio de las estructuras antiguas y un equilibrio fluido y flexible, dispuesto a ser perturbado de nuevos elementos que puedan aparecer en el juego. Paralelamente al proceso detallado por Ortega (1991) se da el de la generalización de la relación significante/significado.

Las acciones en el juego se convierten así en significantes de contenidos deseados o imaginados, separado de los objetos y la acción en sí misma (Vygotski, 1934). En el deseo y lo imaginario, los niños y niñas fabrican el espacio, objetos, personas, animales, etc. Y marcan la brecha con lo real (Brígida, 2015).

Gracias a estas reglas simbólicas, se permite que se establezca un código discursivo entre los jugadores, da paso a un diálogo, la comprensión mutua de lo que se está representando, que aparezca el conflicto y se asimile resolviéndolo, y da, finalmente, sentido a la acción espontánea (Ortega, 1991).

Se ha descrito en la literatura (Bhana, 2011; Bruner, 1990; Mead, 1972;) que los niños y niñas hacen juegos representativos de actividades adultas con carácter tabú (asesinato, muerte, maltrato, bodas, sexo, ritos...). Las narraciones que aparecen, diría Bruner (1990), son para dinamizar lo canónico con lo excepcional sin perder coherencia. Y tal

y como diría Vygotski, es el deseo epistemológico de conocer lo que solo se sospecha el motivo de la acción lúdica.

El contenido del juego es el aspecto característico central, en él reconstruye el niño la actividad de los adultos y las relaciones que establece en su vida laboral y social (Elkonin, 1980, p. 32).

La música es parte de nuestra vida moderna y nos ayuda a articular nuestro conocimiento sobre las personas, las situaciones, el tiempo y las cosas, así como sobre nosotros mismos. Esta vía de transmisión tiene la capacidad de decir aquello que no puede ser dicho en otro registro (Ayats, 2010), reforzando de ese modo la motivación de usar este medio para tratar temas tabú en el juego espontáneo (Riera, 2015).

Hay muchos espacios geográficos en los que puede aparecer juego espontáneo, el recreo es uno de ellos. Este espacio es tratado por algunos autores como constructo cultural donde se refleja y se transmiten determinados discursos (Bishop, 2014; Escolano, 1994; Ibáñez, 2017; Luna, 2006).

Los juegos de dar palmas son un claro ejemplo de reproducción, negociación, asimilación y acomodación de ciertos discursos, siempre en un proceso fluido y flexible. Los maestros y padres a menudo solo perciben el absurdo y la extravagancia de algunas de las letras de las canciones de dar palmas y pasan por alto el valor subversivo que con frecuencia poseen (Fernández Poncela, 2011). Bajo un marco presumiblemente inocente —«solo es un juego de niños»— que elude la responsabilidad de las acciones, la muerte, la violencia, el sexo y la identidad de género conviven en muchas de ellas, poniendo a prueba los límites de las normas hegemónicas de nuestra sociedad y ofreciendo alternativas (Riera, 2015). Entre dichos discursos, la cuestión de género es la más explotada (Fernández Poncela, 2006).

El fútbol es un instrumento muy eficaz en el desarrollo de la masculinidad hegemónica (Ibáñez y otros, 2017). A través de este juego, en unas personas se reforzará su papel de líderes y otras personas quedarán relegadas a un plano inferior, con la obligación de agradar (Varcárcel, 2015). Las canciones de dar palmas han ocupado posiblemente un espacio del desarrollo de la identidad femenina, así como lo ha sido la zona del columpio. También hay zonas y juegos que parecen ser tanto de niñas como de niños, como es el escondite (Baylina, Ortiz y Prats, 2006).

Es su carácter transgresor y de mantenimiento de la norma hegemónica, como juego espontáneo que es, la que las hace tan importantes en cuanto a la construcción de identidad femenina. Su repetitivo patrón de transmisión y la carga emocional asociada al discurso de las letras, hacen que el proceso de aprendizaje se instaure con facilidad (Berger y Luckman, 2003).

Internacionalmente, se han hecho estudios alrededor de las canciones de dar palmas destacando la gran participación femenina, así como las relaciones de poder que aparecen en el juego (Ackerley, 2007), proporcionando información sobre la co-construcción de identidades (Blatchford, 1998), sobre el carácter subversivo que aparece en las letras y juego gestual (Bhana, 2011), así como también sobre la construcción narrativa —muchas de ellas son un producto entre dos o más canciones o textos conocidos previamente— y su mantenimiento social (Bauer, 2007). Ackerley (2007), en su estudio en Nueva Zelanda, el cual hace referencia a otros países, revela que los niños utilizan cantos inventados para experimentar los límites de sus vidas sociales. En el territorio español, la investigación de este objeto social es escaso, aunque es importante mencionar un pequeño estudio de Ferré (1993), en el que concluye su función de enculturación, con gran participación femenina e influencia de los medios de comunicación. En 2015, Casals y Riera publican un estudio que se intenta aproximar al origen de estas canciones, focaliza su contexto sociocultural y especifica la función etnomusicológica en relación con las identidades y discursos de poder, haciendo hincapié en los temas tabú que aparecen constantemente en estas canciones de dar palmas.

Para este artículo, presentamos una investigación cualitativa que estudia las canciones de dar palmas. El objetivo es analizar la evolución de este producto cultural, que se asocia generalmente con el patio de la escuela, un lugar donde los niños y niñas han reproducido históricamente y/o transgredido identidades de género negociados (Tomé y Ruiz, 2002).

## **Metodología**

### **Enfoque etnomusicológico**

Se parte desde el enfoque clásico etnomusicológico de Timothy Rice (1987) basado en la triple pregunta: ¿Cómo el ser humano construye históricamente, conserva socialmente y experimenta individualmente



la música? La pregunta implica una perspectiva diacrónica y sincrónica y asume la importancia de la vivencia individual.

## **Entre generaciones**

Los datos analizados se coleccionaron mediante una muestra conglomerada por edades, escogiendo sujetos al azar de la población diana —pueblo llamado Cardedeu, de 17 000 habitantes— para cada conglomerado. Además, se complementó con un trabajo de campo de ocho días escolares en el patio de una escuela de la misma región. En total obtuvimos ocho grupos de discusión, divididos por año de nacimiento: grupo 1 (1991-2000), con cuatro participantes, grupo 2 (1980-1990), con cuatro participantes, grupo 3 (1969-1979), con tres participantes, grupo 4 (1958-1968), con cinco participantes, grupo 5 (1947-1957), con dos participantes, grupo 6 (1936-1946), con tres participantes, grupo 7 (1925-1935), con seis participantes y grupo 8 (1914-1924), con un participante.

Se recogieron, finalmente, un total de 41 canciones de dar palmas diferentes con múltiples variables. Esta muestra de repertorio de canciones de dar palmas existentes entre el 1920 y 2013 aporta resultados relacionados con la coreografía y gesto usado en el juego musical, el papel de sus participantes y observadores, con sus prácticas discursivas, con los estereotipos que se trazan, con la construcción de género y otros discursos de poder. Todo ello, como espacio directamente condicionado por los contextos históricos y socioculturales que existen más allá de sus límites (Haraway, 1988).

## **Resultados**

### **Coreografías de las canciones de dar palmas en el contexto español**

Se pueden observar dos tipologías de coreografía distintas, la primera llamada «coreografía por repetición básica» y la segunda, «coreografía descriptiva». Las coreografías por repetición tratan de un juego gestual cíclico repetido a lo largo de la canción que, independientemente de la narrativa de estas, van acoplando gestos y vuelven a empezar. Las segundas, de diferente manera, se asocian a la narrativa del gesto y en ellas se entrelazan gestos sin significado —gestos sacados de las

primeras— junto con gestos descriptivos. Las segundas, pues, son más complejas que las primeras.

## Coreografías de las canciones de dar palmas

La primera coreografía que apareció en los años 50 la llamamos coreografía cruzada simple y la segunda (muy usada en los años 80-90), coreografía estándar. Además, existen otras coreografías más complejas, como *Doña Margarita* (ver tabla 1) o bien específicas por canción, como *Miliquituli* (ver tabla 1), que también fueron analizadas.

La primera se llama así por la imagen de cruz que proporciona el encadenado de gestos. Consiste en dar una palmada individual, acompañada de una palmada con la mano derecha con el compañero o compañera, y luego con la mano izquierda, creando la visualización en imaginación de una cruz. Esta coreografía parece haberse dejado de usar a partir de los años 90, a excepción de una canción —*Las Vocales*— aún vigente (ver tabla 1), con algunas añadiduras gestuales. Se repite la palmada a la izquierda dos veces, intercalando una palmada individual, y luego repite la palmada a la derecha dos veces, intercalando de nuevo la palmada individual. Después hace la coreografía cruzada simple y finalmente añade unos gestos con los que cierra el ciclo: palmada frontal, palmada individual y una última palmada frontal con las manos puestas del revés.

| <i>Don Macarrón</i>  | <i>Miliquituli</i>   |
|--|--|
| Don Macarrón chistero,<br>a la de <i>one</i> ,<br>otero-tero<br>ti ti ti,<br>otero-tero<br>ti ti ti.<br><i>One, two, three</i><br>¡Una mierda para ti! | Miliquituli<br>capatuli<br>lapotínguele,<br>se fue a la ética<br>poética sinfónica,<br>Miliquituli<br>capatuli<br>lapotínguele<br>Y tócale la<br>flautica la, la, la,<br>la, la, la. |

|   |  |
|---|--|
| <p><i>Doña Margarita</i></p> <p>Doña Margarita<br/>hija de un rey moro,<br/>que mató a su padre<br/>con cuchillo de oro.<br/>No era ni de plata<br/>ni de plata fina.<br/>Era un cuchillito<br/>de pelar patatas.</p> <p>¡Ding Dong!<br/>llaman a la puerta<br/>¡Ding Dong!<br/>es la policía.<br/>¡Ding Dong!<br/>vienen a por ti.</p> | <p><i>Don Federico</i></p> <p>Don Federico<br/>mató a su mujer,<br/>la hizo picadillo<br/>y la puso en la sartén.</p> <p>La gente que pasaba<br/>olía a carne asada.<br/>Era la mujer<br/>de Don Federico.</p>   |
| <p><i>Calle 24</i></p> <p>En la calle lle<br/>veinticuatro tro<br/>Ha habido do un<br/>asesinato to.</p> <p>Una vieja ja<br/>mató un gato to<br/>con la punta ta<br/>del zapato to.</p> <p>Pobre vieja<br/>pobre gato<br/>pobre punta<br/>del zapato.</p>   | <p><i>Barbie</i></p> <p>En la calle veinticuatro<br/>hay un grupo de mujeres<br/>que les enseñan a los hombres<br/>karate, boxeo y un poco de<br/>chochorreo.</p> <p>Azúcar, limón, cámaras y acción.<br/>Abiertas, cerradas, para los lados.<br/>¡Y yo me quedo así!</p>  |
| <p><i>Teresa quería ser</i></p> <p>Teresa quería ser enfermera de<br/>primera.</p> <p>Teresa quería ser enfermera de<br/>primera.</p> <p>Pinchazo, vacuna, el niño está en la<br/>cuna<br/>bautizado por el cura.</p> <p>¡El niño a la basura, caradura!</p>  | <p><i>Las vocales</i></p> <p>Con la A A, biribiri ba<br/>tengo una muñeca de cristal.</p> <p>Con la E E, biribiri be<br/>tengo una muñeca de papel.</p> <p>Con la I I, biribiri bi<br/>tengo una muñeca de marfil.</p> <p>Con la O O, biribiri bo<br/>tengo una muñeca de cartón.</p> <p>Con la U U, biribiri bu<br/>tengo una muñeca como tú.</p> |

Tabla 1. Letras de canciones de dar palmas

La segunda coreografía por repetición, llamada coreografía estándar (ver figura 1), empezó a definirse en los años 75-80 y sigue vigente hoy en día (Riera, 2015). Se define por tres gestos: la mano izquierda —posicionada a nivel de la cintura— da palmada hacia arriba con la mano derecha del compañero o compañera, y la otra —posicionada a nivel de hombro— hacia abajo junto con el movimiento inverso del compañero o compañera que está delante. A continuación, se da una palmada frontalmente con las dos manos del compañero o compañera en forma de espejo, no cruzada, y finalmente una palmada individual. Este movimiento se va repitiendo hasta acabar la canción. *Dan Dan Dero* (ver imagen 1) es el ejemplo claro de esta coreografía, aunque hay otras que combinan la coreografía estándar con otros gestos, por ejemplo, *En la Calle 24* (ver tabla 1).

Imagen 1. Practicando la coreografía



## Dan Dan Dero

Se llevó a cabo un análisis rítmico-melódico y gestual de algunas de las canciones con coreografía por repetición. *Dan Dan Dero* (ver partitura en la imagen 2) es un buen ejemplo de la independencia del gesto y la línea rítmico-melódica que encontramos en muchos casos en las canciones de dar palmas. En este ejemplo, se brinda de la coreografía estándar construida de 3 gestos (3 pulsaciones) por encima de un ciclo de 4 pulsaciones, tal y como podemos observar en la transcripción. Además, no existe concordancia entre el gesto y las sílabas tónicas hasta el final de la canción.

Imagen 2. Partitura de *Dan Dan Dero*

The image shows a musical score for the song "Dan Dan Dero". It is written in 4/4 time with a tempo of 80 beats per minute. The score is divided into three systems. The first system is for clapping ("Palmas") and includes a vocal line. The clapping pattern consists of a sequence of 12 groups, each containing three pulses (1, 2, 3) over a four-beat cycle. The vocal line for "Palmas" has the lyrics: "Dan dan de ro, to ca la sin fo ni ca, si mi si mi jo ta Ka, del e qui po A." The second system is for a piano ("P.") and includes a vocal line. The clapping pattern continues with 12 groups of three pulses. The vocal line for "P." has the lyrics: "La pa pi lla de be bé, con sa bora nesca fé, si la quires compro bar, sa ca tuspu ños ¡Ya!" The third system is for a violin ("V.") and includes a vocal line. The clapping pattern continues with 12 groups of three pulses. The vocal line for "V." has the lyrics: "La pa pi lla de be bé, con sa bora nesca fé, si la quires compro bar, sa ca tuspu ños ¡Ya!"

## Juego narrativo

Se dan cuatro grandes tipologías de narrativas en las canciones de dar palmas según el prisma desde el que se analicen. Por un lado, aparecen palabras sin significado, a veces mezcladas con algunas palabras que sí tienen significado, construyendo frases en las que difícilmente cabe una coherencia desde una perspectiva analítica del adulto. Este tipo de canciones se suelen dar a edades más tempranas, hacia los 5 o 7 años de edad. Se explota el absurdo para explorar las limitaciones del lenguaje, como se ve en las canciones *Don Macarrón* y *Miliquituli* (ver tabla 1).

Personajes o situaciones que parecen relacionarse con hechos históricos antiguos también aparecen en algunas de las canciones, sobre todo en aquellas cantadas a partir de los 7 años de edad. En ocasiones, se mezclan con aspectos actuales, tal y como pasa en la canción de dar palmas *Doña Margarita*.

Otra perspectiva recoge algunas canciones con connotación violenta, claramente marcadas por diferenciación de género, o bien otros discursos de poder relacionadas con el patriarcado, sistema educativo u otros discursos de poder relacionados con otros roles sociales, como lo es la canción *Don Federico* (ver tabla 1) o bien *En La Calle 24* (ver tabla 1), con la aparición del personaje de la «vieja».

## **Del canon hegemónico a su subversión**

La España del siglo XX estuvo marcada por la guerra civil española, que supuso una dictadura fascista alrededor de 40 años (1936-1975), basada en el poder de la iglesia. Este gobierno impuso un modelo de familia patriarcal, en el que la mujer se reducía a las tareas del hogar y al cuidado de sus hijos, en contraposición a una figura masculina claramente otorgada a la esfera pública (socioeconómica y política). El hombre tenía el control y poder legítimo sobre la mujer. No es hasta los años sesenta que las escuelas empiezan a ser mixtas, con lo que las niñas deben ocupar un espacio público dentro del mismo espacio en el que están los niños, y, además, se define el patio como área de juego y descanso.

En los años sesenta, con la influencia internacional de los medios y a consecuencia de movimientos feministas, aprovechándose de una cierta debilidad del régimen, empezaron a surgir movimientos revolucionarios de la mujer que buscaban sus derechos de varias maneras. En esta investigación, se observa que las canciones de dar palmas anteriores a los años sesenta no se diferencian como género específico de dar palmas. Es más, se observa también que las canciones anteriores seguían el canon hegemónico en la narrativa, siendo de contenido religioso, inocente o descripciones de roles hegemónicos. En la segunda fase del franquismo, bien entrada la década de los sesenta, las canciones de dar palmas se definen como tal y empiezan a tener un cambio cualitativo en las letras. Comienza a aparecer la utilización de temas tabú, rompimiento de normas y desafío al orden público establecido a través de la parodia, lo absurdo, la exageración y las imágenes hipersexualizadas de personajes femeninos, ocupando por ejemplo

espacios públicos (obsérvese *Barbie* en tabla 1) o no ocupándose de los cuidados (obsérvese *Teresa quería ser* en tabla 1). Un aspecto interesante es que en algunas canciones aparece el canon hegemónico, como en *Las Vócales*, o bien aparece la transgresión del canon como sucede en *Barbie*. En otras canciones, aparece la combinación del canon y su subversión creando un hilo narrativo, como ocurre en *Teresa quería ser*.

## Discusión

Las canciones de dar palmas son el legado de un cambio social que impacta a nivel estatal en los años sesenta-setenta, cuando nace una visión crítica de la situación de rol de hombres y mujeres. El hecho de que las niñas estén mezcladas con los niños en el patio de recreo supone quizás una necesidad de construir su identidad frente al «otro» (Foucault, 1982), siendo el juego de dar palmas una forma de lograrlo, tal y como se ha venido definiendo en la literatura con el fútbol y la masculinidad (Ibáñez y otros, 2017).

Esta investigación está siendo renovada actualmente a través de un trabajo de campo en la misma escuela y ampliándolo a otras escuelas. Los resultados, aún analizándose, advierten su mantenimiento en el espacio escolar, aunque con pequeñas modificaciones en cuanto a contenido de las letras y cierto estancamiento los últimos dos años en cuanto a producción de nuevas formas de canciones de dar palmas entre los más pequeños y pequeñas. Algunos aspectos que podrían estar relacionados son: el uso del espacio en el patio, la vigilancia de los discursos de género que se dan en el juego espontáneo por parte de los profesores, nuevos juegos que sustituyan la función de las canciones de dar palmas, nuevas leyes educativas que influyan de alguna manera en la hora del recreo, una posible disminución de la necesidad del género femenino a mostrar su espacio en el ámbito público frente al otro yo, masculino.

## Bibliografía

- ACKERLEY, J. (2007). The subversive world of new zeland children's playground rhymes. *Journal of Folklore Research*, 44(2-3), 205-225.
- AYATS, J. (2010). Chanting what cannot be said: the chants of Saint Anthony in Artà, Majorca. *Trans: Transcultural Music Review*, 14(16).

- BHANA, D., NZIMAKWE, T. y NZIMAKWE, P. (2011). Gender in the early years: boys and girls in an african working class primary school. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 443-448.
- BLATCHFORD, P. (1998). The state of play in schools. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 58-67.
- BLATCHFORD, P., CRECER, P. y MOONEY, A. (1990). Playground games and playtime: the children's view. *Educational Research*, 32(3), 163-174.
- BISHOP, J. (2014). That's how the whole hand-clap thing passes on: online/offline transmission and multimodal variation in a children's clapping game. *Children's games in the New Media Age*, 53-84. Farnham: Ashgate.
- CASALS, A. y RIERA, J. (2015). We are Gunslinging Girls: Gender and Place in Playground Clapping Games. *Atlantis*, 37(1), 54-69.
- ELKONIN, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- FERNÁNDEZ, A. (2005). *Canción Infantil: Discurso y Mensajes*. Rubí: Anthropos.
- FERRÉ, G. (1993). Cançons infantils folklòriques actuals: notes descriptives i assaig d'anàlisi. *Revista d'etnomusicologia de Catalunya*, 3, 50-65.
- GARAY, B. y VIZCARRA, T. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 29(2), 185-209.
- HARAWAY (1991). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- LAVIGNOLLE, B. (2015). ¿Lo real, el deseo o lo imaginario? Estudio de caso sobre los procesos de construcción de la identidad y sentido de pertenencia de niños y niñas en relación con el espacio público y hábitat de vida en villas del Partido de La Matanza. *RiHumSe*, 1(7), 51-64.
- LUNA, F. (2006). El patio escolar es el espacio educativo por excelencia. *Cuadernos de pedagogía*, 360, 48-55.
- MONTENEGRO, M. y BALASCH, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología social* 1(3), 44-48.
- THORNE, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. New Jersey: Rutgers University Press New Brunswick.
- RIERA, J. (2013). Trabajo de fin de máster.
- RIERA, J. y CASALS, A. (2014). Cuando la música nos exime: las canciones de dar palmas como actividad de negociación cultural. *Ankulegi*, 18, 111-124.
- ROMERO, F.J. y ROMERO, A. A. (2013). *Handclapping Songs and Gender: an approach using the BAPNE method*.



- VÁZQUEZ, F. (2012). *El dispositivo de análisis de datos: el análisis de contenido temático/categorial*. Creative Commons.
- VEBLEN, K. K., KRUSE, N. B., MESSENGER, S. J. y LETAIN, M. (2018). Children's clapping games on the virtual playground. *International Journal of Music Education*, 36(4), 547-559.
- VERGARA, A., PEÑA, M., CHÁVEZ, P. y VERGARA, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- VILA, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Trans: Transcultural Music Review*, 2.
- VYGOTSKI. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



# **La canción popular en la educación musical: transmisión y (re)creación del repertorio en el contexto de universidad y escuela**

**Ivet Farrés Cullell**

**Miquel Alsina Tarrés**

## Introducción

La presente investigación nace de una necesidad educativa, después de detectar que cada vez se conoce y se interpreta menos repertorio popular tradicional en las escuelas catalanas (6-12 años), a pesar de este patrimonio particularmente rico, heterogéneo y dinámico, seguramente promovido por la configuración política y cultural del territorio.

Partiendo de un análisis cualitativo de la situación actual en Cataluña, en cuanto a la presencia e implicación de la música folklórica en el ámbito escolar, en este trabajo se abordan dos aspectos fundamentales: (1) la integración de la música popular tradicional en el contexto de escuela, entendiéndose como una forma de expresión válida y actual, con una estética musical propia y bien definida y (2) el tratamiento y la articulación de este repertorio en el currículo escolar, tomando como base algunas aproximaciones creativas que favorecen el trabajo de la canción popular.

Con el fin de obtener resultados contrastados, por un lado, se toma en consideración el compromiso y exigencia de los maestros en activo, en relación con el tratamiento de la canción popular tradicional en la etapa de educación primaria. Por otra parte, la investigación abarca el contexto de universidad, entendiéndose la formación de los futuros maestros como la base fundamental para su posterior transmisión e interpretación en la escuela, desde las diferentes disciplinas que integran la educación musical.

## Músicas tradicionales y educación

La música tradicional popular es un rasgo de identidad que forma parte de las prácticas artísticas valoradas como patrimonio cultural catalán, y, por tanto, que hay que preservar y tratar debidamente dentro del ámbito escolar, para así favorecer el desarrollo de las competencias que permiten interpretar y representar el mundo.

Este conjunto de prácticas tradicionales que nos identifican como nación y como cultura, como afirma García (2008), se deben apreciar como un valor de prestigio y simbolismo innegable, ya que no hay ninguna duda que la práctica musical es una manifestación social y colectiva propia de cada pueblo, etnia o grupo cultural, puesto que la utilizan para expresarse (Blacking, 1994).

En este sentido, el ámbito escolar promueve una comunidad educativa que adopte una actitud activa y consciente ante las realidades sonoras

existentes en el entorno cultural, y también aprecie el valor que conlleva el conocimiento de un amplio abanico del repertorio folklórico catalán.

La canción y la danza son una manifestación de la idiosincrasia popular, en la que se encuentran creencias, tradiciones y costumbres ancestrales. Su diseminación permite al alumnado participar de manera activa y creativa del patrimonio artístico y, a su vez, sumergirse en las diversas vertientes de la contemporaneidad artística.

Sin embargo, en este cajón diverso de «músicas tradicionales» caben muchas realidades. Nos encontramos con muchos orígenes y procedencias, diversidad de estilos, repertorios con significaciones sociales diferentes, con variantes geográficas importantes, con procesos de transmisión, enseñanza y aprendizaje diversos, y también una amplia variedad de relaciones con la práctica musical en la vida diaria (Vilar, 2006). Por lo que, progresivamente, tenemos en la escuela y en el aula de música mayor riqueza cultural. Toda esta realidad debe conjugarse y, a su vez, no debemos olvidar nuestro rico y denso folklore, que supone un excelente punto de partida para la enseñanza de la música.

A su vez, en el texto del Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, en referencia a los objetivos del ámbito artístico, se hace referencia al hecho de que el alumnado muestre su interés por el conocimiento del patrimonio artístico de Cataluña y el de otras culturas, así como a la escucha de piezas instrumentales y vocales catalanas y de diferentes autores y estilos (Generalitat de Cataluña, 2015).

## **Transmisión del repertorio en el contexto universidad-escuela**

Tomando estas líneas de trabajo como punto de partida y entendiendo la música como elemento de identidad social y cultural, escuela y universidad nos hemos propuesto establecer puntos de conexión para impulsar una transferencia adecuada del repertorio tradicional popular, tanto a niños como a maestros. Según el pedagogo y compositor húngaro Kodály (2002), se debe impulsar una concepción de la educación en la que la música sea asequible para todos los docentes y alumnos, ya que todos pueden aprenderla, entenderla y apreciarla. De este modo, para estudiar la enseñanza y el aprendizaje del folklore musical catalán desde la contextualización, audición y producción, conviene aproximarse a ella a partir del análisis de la metodología educativa que le es propia.

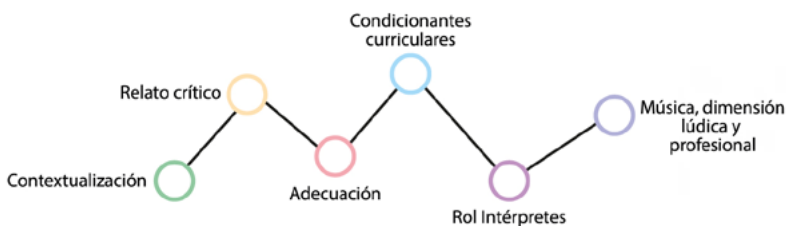
Es decir, a partir de unos principios, unas variables y unas técnicas determinadas (Gustems y Calderón, 2002).

En nuestro caso, se busca impulsar una educación artística integral interrelacionando los distintos ámbitos curriculares, y así fomentar un trabajo competencial y transversal, fomentando las aptitudes musicales de los niños y niñas. El aprendizaje se construye a la vez que se comprende y se da sentido a las vivencias, y estas no pueden reducirse al marco de una sola disciplina (Morin, 2007). Castoriadis (1998), a su vez, afirma que el pensamiento que fragmenta oculta lo que es subjetivo, afectivo, libre y creativo.

Queremos ser conscientes del momento que vive la música tradicional popular en Cataluña —y en el contexto occidental en general—, convertida cada vez más en un objeto sometido a la influencia de la industria publicitaria, el marketing y las tendencias de gustos y modas. Por esta razón, desde la Facultad de Educación y Psicología de la Universitat de Girona se impulsan prácticas para promover un uso responsable de la música y dotar a los estudiantes de valores y estrategias para escuchar música de calidad.

Esto conlleva la elección del texto adecuado y educativo, cantado por una voz sana y natural, que influya en la educación del alumno a nivel intelectual y psicológico, generando una respuesta positiva a su escucha y desarrollando capacidades como la creatividad, la atención, la concentración y la memoria.

Imagen 1. Elementos fundamentales para el desarrollo de prácticas musicales



## Aplicaciones y prácticas

Con el objetivo de promover buenas prácticas y fomentar el repertorio folklórico catalán, desde la universidad y la escuela se impulsan

experiencias diversas. Quieren ser acciones efectivas de concienciación acerca de lo que es de un indudable valor educativo y patrimonial, a la vez que se desarrolla el sentido y el gusto estético como competencia básica de los alumnos y futuros maestros.

Por un lado, en el contexto educativo de universidad se amplían las capacidades musicales de los futuros maestros a partir de un enfoque práctico y con el contenido teórico imprescindible de base. En la línea que expone Martínez (2009), la universidad como institución social de referencia es un gran influente en la transmisión de principios éticos a los profesionales y un lugar donde se perciben valores y contravalores.

Por el otro, en el contexto de escuela se desarrollan prácticas vivenciales y próximas a las necesidades reales de los alumnos, que ofrecen una aproximación y establecen vínculos con dicho repertorio. Se incide principalmente en el hecho de que la música tradicional y la canción popular sigan coexistiendo con el resto de estilos musicales que caracterizan a la sociedad del siglo XXI. En ellas se combinan algunas de las propuestas de forma más generalizada, como son los cambios de letra, el juego con las rimas, variaciones sobre el repertorio existente, pequeños arreglos, juegos diversos de nueva creación, entre otros.

Imagen 2. Vínculos entre el contexto de universidad y escuela

| UNIVERSIDAD  | ESCUELA   |
|--|---|
| Influencia en la transmisión de principios éticos hacia los profesionales. | Promueve el sentido de comunidad educativa, en la que se adoptan actitudes activas y conscientes ante las realidades sonoras.             |
| Uso responsable de la música.  |   |
| Concienciación del valor educativo del patrimonio musical.                 | Fomenta una dimensión inclusiva, a través de las culturas coexistentes en el aula y la facilidad en el acceso a todo tipo de repertorios. |
| Desarrollo del sentido y el gusto estético.                                |   |

A modo de ejemplo, en los siguientes apartados se describen algunas prácticas desarrolladas en dichos contextos durante el curso escolar 2017-2018.

## **Experiencias en formación inicial de maestros**

### **Práctica 1: Cuento musicalizado**

En el módulo Educación musical, plástica y visual, los estudiantes de Magisterio realizan una práctica en grupos cooperativos en torno a la canción popular y tradicional. Por un lado, llevan adelante una labor de investigación y de análisis en cuanto a repertorio tradicional y popular observado en la escuela, focalizándose en algunos de los elementos que lo caracterizan. Por otra parte, a partir de esta investigación exhaustiva, los estudiantes elaboran y redactan un cuento musicalizado dirigido a niños y niñas de educación primaria, incorporando algunas de las canciones analizadas.

De este modo, tanto maestros como alumnos amplían su repertorio musical tradicional a partir de una metodología aislada de la repetición, donde el maestro canta la canción y los alumnos la repiten. En este caso, la canción se encuentra contextualizada dentro de una historia y se relaciona con unos personajes. Con este enfoque práctico, se consigue que la canción tome sentido y que la interiorización de esta se haga muy intuitiva y de forma involuntaria, aunque eso no quiere decir que después se pueda profundizar para mejorar aspectos a nivel vocal, de memorización de la letra o la correcta afinación de la línea melódica, etc.

### **Práctica 2: Canción y voz**

En el módulo Música y Aprendizaje de Educación Infantil y en el de Educación de la voz y canción de la mención de Educación Musical, la canción popular supone una herramienta para el aprendizaje de capacidades vocales (colocación y afinación de la voz) y elementos de lenguaje musical.

En la estructuración metodológica de las sesiones nos centramos principalmente en el referente de Kodály y su adaptación catalana a través del método Ireneu Segarra.

De este último, a través de unos materiales didácticos graduales y estructurados, se adoptaron elementos del referente húngaro original, como la fononimia, los recursos a las sílabas rítmicas y el uso de la pentafonía. Al tratarse de un material melódico poco presente en el repertorio tradicional catalán, se impulsó la creación de un repertorio nuevo que hiciera uso de este contorno melódico que ahora forma parte del cancionero popular escolar catalán.



## **Experiencias en la escuela primaria**

### **Práctica A: Creación del disco de escuela**

Los alumnos de la etapa de educación primaria tienen la oportunidad de componer sus propias canciones y, finalmente, elaborar un disco de música. Para hacer posible esta composición, sin embargo, es indispensable fomentar la escucha activa y analizar repertorio de diferente tipología, por lo que, en este punto, el repertorio tradicional y popular tiene mucho que decir.

Es la base para conocer elementos del lenguaje musical (notas, ritmos, intervalos, líneas melódicas, inicios y finales, tesitura a abarcar...) y, a partir de ahí, decidir la forma que se quiere dar a la propia canción.

Concretamente, las canciones se componen de forma improvisada, mediante una metodología de ensayo-error y, también, promoviendo la forma musical pregunta-respuesta, con el fin de ir creando las secuencias rítmicas y melódicas, utilizando instrumentos de percusión diversos.

Se añade letra a la canción y se interioriza por repetición, cantándola frase por frase. Finalmente, una vez aprendida, se efectúa su grabación en un estudio de grabación profesional y se elabora el disco.

### **Práctica B: Rap colaborativo**

Se planifican talleres de creación musical a lo largo del curso escolar. Consisten en componer una canción o rap a través del trabajo colaborativo (grupos de 3 o 4 alumnos). Se procede primero con la redacción de la letra sobre una temática determinada y con estructura poética, con rima y una métrica regular.

A continuación, se encarga dotar la letra con estructura rítmica. La fase final consiste en la invención melódica. Para ello nos serviremos a menudo de instrumentos musicales o *software* informático.

La función del docente es esencial, cooperando en la creación y fortaleciendo el proceso de creación con *inputs* y *feedback* constante.

## **Experiencia compartida entre universidad y escuela**

Se realizan encuentros compartidos entre estudiantes de maestro y alumnos de escuela, tomando como eje temático la canción tradicional popular.

En esta práctica, los futuros maestros tienen la oportunidad de diseñar, elaborar, desarrollar, implementar y evaluar su propio juego musical

en grupos cooperativos, en relación con algún aspecto a interiorizar en base al repertorio folklórico seleccionado, ya sea escucha activa, movimiento y danza, canción y voz, práctica instrumental y/o audición. Por último, la dinámica desarrollada se pone en práctica con alumnos de escuela, generalmente niños/as de 8-12 años.

Este paso no es fácil de realizar si no se hace desde una visión integral y holística. Integral, porque debe implicar tanto a los estudiantes y el profesorado universitario como a los maestros o alumnos; y global, porque ha de incorporar todas las capacidades implicadas en la acción de «aprender a enseñar a aprender» (Falgàs, 2009).

Imagen 3. Encuentro entre estudiantes de maestro y alumnos de escuela



## Conclusiones

Para concluir podemos afirmar que la tarea de preservar y transmitir el patrimonio musical de una cultura o nación recae especialmente en el ámbito de la educación, y está en manos del educador musical la tarea de darle protagonismo y de revitalizarlo.

Su tarea consiste en seguir adelante el proceso de aprendizaje, profundizar en el conocimiento de los estudiantes, asegurarse de que todos los estudiantes participan en el proceso, controlar el progreso educativo de cada estudiante y modificar el reto del problema (Barrows, 1988).

Esto es aún más claro hoy en día con el predominio de los medios digitales que, a la vez que enriquecen y globalizan la cultura musical, amenazan la pervivencia de los repertorios menos mediáticos y, por eso mismo, más ajenos a la moda y los gustos de los más jóvenes. En este sentido, es importante guiar a los estudiantes para hacer un buen uso de las tecnologías, ofreciendo las oportunidades suficientes y óptimas.

Algunos destacados pedagogos ya hicieron anticipar y estructurar a nivel pedagógico y metodológico esta presencia del repertorio autóctono en el aprendizaje musical. Valga mencionar los binomios Kodály–Segarra ( Hungría–Cataluña) respecto a la canción popular, y Dalcroze–Llongueres (Suiza–Cataluña) en relación con la danza.

Siguiendo su ideario, y tal como se ha visto a lo largo de las propuestas didácticas planteadas en el contexto de escuela y universidad, hay que promover una serie de secuencias y estrategias determinadas para guiar la acción didáctica.

A modo de conclusión, conviene resaltar que es importante hacer un análisis de la situación y conocer el contexto de actuación para detectar necesidades reales y, de este modo, planificar objetivos de aprendizaje alcanzables a lo largo de la puesta en práctica. También, marcar una temporización clara y compartirla con el alumnado, ya que deben saber qué se espera de ellos. Tomando en consideración este punto de partida, la acción educativa debe sustentarse en una evaluación del proceso de aprendizaje que evalúa los resultados adquiridos y propone nuevos retos al alumnado.

Imagen 4. Fases propuestas para la secuenciación de la puesta en práctica



Por último, cabe destacar que las reflexiones y propuestas que se han expuesto a lo largo del escrito representan algunos de los muchos y diversos trabajos que en el contexto catalán dan continuidad a estos notables referentes.

## Bibliografía

- BARROWS, H. S. (1988). *The tutorial process*. Carbondale, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- CASTORIADIS, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- COSTA, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 12.
- FALGAS, M. (2009). La formació inicial i la funció docent. *Guix*, 353, 68-73.
- GARCÍA, N. (2008). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Generalitat de Catalunya (2015). *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*.
- GUSTEMS, J. y CALDERÓN, C. (2002). Enseñanza presencial y virtual en la educación musical. *Eufonía*, 25, 109-115.
- KODÁLY, Z. (2002). *Music Should Belong to Everyone*. Budapest: International Kodaly Society.
- MAIDEU, J. (1997). *Música, societat i educació: Recull d'escrits i al·locucions sobre Educació Musical i Música Tradicional*. Barcelona: Edicions Amalgama.
- MARTÍNEZ, M. (2009). *Aprenentatge servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.
- MORIN, E. (2007). *On complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- POLO, M. P. y POZZO, M. I. (2011). La música popular tradicional en el currículum escolar: ¿Un aporte a la formación del “ser nacional” o a la educación para la democracia? *Revista Contextos Educativos*, 14, 141-202.
- PUJOL, M. A., GUSTEMS, J. y CALDERÓN, C. (2015). L'ensenyament de la música tradicional i popular: una proposta multidisciplinària per al seu estudi. *Revista Aloma*, 33, 69-78.
- VILAR, J. M. (2006). La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria. *Revista electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación (LEEME)*, 17.

# **Música y patrimonio**



# **La canción de cuna**

**Maria dels Àngels Subirats Bayego**

## **A modo de introducción**

El tema escogido no es fruto de la casualidad. Surgió mi interés por él en el transcurso de mis estudios de Etnomusicología con el profesor Josep Crivillé en el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona. Ello me abrió una gran perspectiva y tuve ocasión de profundizar en el estudio de la música tradicional y su relación con el ciclo de la vida del hombre. Me atrajo la idea de estudiar dicha relación y decidí empezar por la que me pareció la primera a tener en cuenta: la canción de cuna.

Realicé diversos trabajos al respecto del tema y fui entusiasmándome con el mismo hasta proponerlo como tema de trabajo de investigación para mi doctorado. Cabe decir que no fue tarea fácil que se aceptara, parecía un tema ingenuo, sin ningún interés científico. La música tradicional no era considerada en aquel momento tan válida como para merecer ser tema de tesis. Acabó siendo aceptado el tema y de ahí mi tesis doctoral, *La cançó de bressol: un fenomen etnomusicològic*.

La propuesta de una ponencia sobre el tema para el V Congreso Bidual de Etnomusicología por parte del comité organizador del Departamento de Expresión Musical de la Universitat de Girona ha propiciado un repaso, por mi parte, del estado de la cuestión y tratamiento del tema. Cabe decir que no se han encontrado aportaciones relevantes en ninguno de los campos afines.

Al hablar de canción de cuna, presuponemos que es aquella que se canta con la pretensión de que el niño se duerma. El hecho de dormir se asocia implícitamente al reposo y al silencio. Si tenemos en cuenta estas premisas se puede llegar al supuesto que una condición debería ser que tuviera una melodía monótona y de ritmo poco variado y, lingüísticamente, texto de argumento tranquilizador.

## **La canción de cuna: origen y morfología**

En las clasificaciones basadas en el ciclo de la vida del hombre se cita la canción de cuna. Como todas las canciones populares, ocupa una función bien determinada. Se la clasifica en la categoría de canción primaria, normalmente de cuatro versos que presentan un tema breve. Suelen ser canciones que se improvisan en el momento en que se necesitan y no tienen razón de ser en otras situaciones que no sean las que las provocan.



En la perspectiva de la canción popular clasificada o no, la canción de cuna es una de las pocas que todavía se utiliza. Parece que su origen está en un tipo de canción muy primitiva que se utilizaba para conjurar a los demonios y a los malos espíritus, tenía un sentido práctico, utilitario y mágico, y podía conjurar el mal.

Con el tiempo estas canciones transformaron su espíritu primitivo y se convirtieron en un tipo de canción que exhortaba a los espíritus protectores del sueño y se transformaban entonces en canciones de cuna.

Tenían un valor utilitario y práctico, y adoptaban el ritmo del movimiento de la madre al balancearse o el de la cuna en la que el niño dormía.

A pesar de formar parte del repertorio tradicional y popular, las canciones de cuna no son sencillas. Dejando aparte algún tipo de canción de solo dos sonidos y texto onomatopéyico, suelen ser difíciles de imitar y a menudo manifiestan el talento de quien las canta. Para el destinatario de las canciones, ello no tiene gran importancia, puesto que disfruta de la funcionalidad y no del significado. Hay canciones de cuna de gran belleza, podemos darnos cuenta de que dichas canciones conjugan el sentido funcional con el sentido artístico.

Se puede establecer una tipología para este tipo de canción, con características diversas y diferentes denominaciones: arrorós, nanas, arrolos, añadas, *vou-veri-vou*, *lo kantak*, *berce*, *cançó de bressol*... Será oportuno ver si a pesar de las pequeñas diferencias se puede establecer una tipología para este tipo de canción, sujeto del estudio que presentamos.

Debemos fundamentar la canción de cuna en el contexto tradicional y en el marco de la canción popular, revalorizada en el transcurso de los siglos XVIII y XIX, apogeo del Romanticismo.

Desde el punto de vista musical, la canción es una pieza profana, a una o varias voces, escrita sobre un texto poético, y a veces acompañada por algún instrumento. Su condición de popular la encontramos en la vida diaria, con ella expresamos lo que sentimos. Debemos, pues, apreciar en ella su vertiente funcional y su vertiente artística.

Encontramos canciones de cuna en todos los rincones del mundo, de tipos melódicos muy simples relacionados con los textos sencillos que acompañan, y encontramos otras más elaboradas que provienen seguramente de canciones que en un principio no tenían esta función, pero que se adaptan a las circunstancias por ser las que la persona que canta recuerda en el momento en que las necesita.

## **A considerar: la infancia, período antropológico**

La percepción sonora empieza a desarrollarse en el período prenatal y se ha demostrado que influye en el posterior desarrollo del individuo.

Peiper fue el primero en dedicar sus investigaciones a este campo. Observó que, al final de la gestación, el feto puede percibir el sonido y reaccionar con algún movimiento. Otros investigadores continuaron y siguen trabajando en este sentido.

Ray se basa en los experimentos de Peiper y consigue registrar el movimiento fetal; Sontag y Wallace confirman dicho hallazgo demostrando más tarde que el feto es capaz de responder a ciertos estímulos vibratorios con un incremento de velocidad en los latidos de su corazón, y Spelt verifica dicho movimiento con un instrumento de precisión.

Bernard y Sontag, con otros experimentos, demuestran que el feto es capaz de percibir una amplia gama de tonos, y Murphy y Smyth obtienen similares conclusiones.

Rosen, Hochberg y Chik, utilizando la técnica del registro electroencefalográfico, demuestran que el tiempo de latido que estimula un sonido es el mismo en el feto que en el recién nacido, solo varía su amplitud. Partiendo de la idea de que el efecto biológico del estímulo sonoro provoca una modificación biofísica, bioquímica y psicológica, Porzionato abrió un nuevo sector de estudio al que llamó *biosónica* y que definió como parte de la biología que estudia los efectos biológicos de la estimulación sonora. Paralelamente, propuso un nuevo campo de estudio en la investigación «hombre/sonido», la *psicosónica*, que puede definirse como la parte de la psicología que estudia los efectos psicológicos de la estimulación sonora.

Los sonidos provocan, pues, una modificación en el comportamiento de tipo biológico y psicológico.

El individuo, en este caso el niño, reacciona a un tipo determinado de estímulo sonoro, como la canción que se le canta para que se duerma y que le provoca modificación en el comportamiento, que se traduce en sueño y va seguida del adormecimiento.

## **El adulto que canta**

Stockman se refiere al acontecimiento sonoro como a un «rol intermedio entre el emisor y el receptor, es como un vehículo comunicativo».

Evidentemente, se puede aplicar sin problema en el caso de la canción de cuna el esquema clásico de la teoría de la comunicación: hay un emisor, el que canta; un mensaje, el producto sonoro, y un receptor, el que oye/escucha.

La peculiaridad semiológica del proceso aquí es que el emisor suele ser prioritariamente la madre o una persona afectivamente ligada al receptor.

Las peculiaridades del mensaje considerado como *nivel neutro*, es decir como definición física, son comunes a otros mensajes propios de la canción popular, pero en este caso existe la voluntad explícita en el proceso comunicativo de provocar el efecto adormecedor, *ethos* peculiar en cuanto a matiz, pero genérico en cuanto a producto sonoro.

Analizar el proceso de comunicación de la canción de cuna obliga a detenernos en la correspondencia entre el proceso poético y el proceso estético.

En el primero, encontramos la emisión del sonido o del rumor, en este caso el objeto de análisis es la canción de cuna que deberemos concretar en una transcripción.

Como dice Blacking, esto puede resultar peligroso: en el momento en que analizamos la música con palabras corremos el riesgo de distorsionar la verdadera naturaleza de la comunicación no verbal con las conveniencias estructurales del discurso verbal y la categoría analítica de la gramática al uso.

En lo que se refiere al proceso estético, se debe tener en cuenta la percepción que llega como sonido agradable o desagradable.

| Emisor                  | Mensaje | Receptor                  |
|-------------------------|---------|---------------------------|
| producción/construcción |         | percepción/reconstrucción |

La correspondencia entre el emisor y el receptor se produce aquí de forma más íntima que en cualquier otro proceso comunicativo de contexto musical.

## El nivel neutro

En general, se ha considerado la canción de cuna únicamente como hecho musical dentro de la canción popular, sin embargo, es mucho más que esto por todo lo que comporta. El niño entra en contacto con el universo simbólico a través de la canción y sus vivencias se empiezan a configurar a través de estas primeras informaciones.

En nuestro trabajo de análisis dedicado principalmente a la catalogación y estudio sistemático de las producciones de un determinado espacio geográfico no se pueden contemplar, debido a su magnitud, algunas cuestiones básicas. Quedarán algunos aspectos por estudiar, uno de ellos, la primacía expresiva del texto o de la música: ¿qué comprende el niño, texto, música? ¿qué le afecta más? ¿tienen significado preciso o sentido simbólico las onomatopeyas a menudo presentes en las canciones de cuna? ¿son estas realmente importantes o es un recurso de dicción irrelevante?

Deberían tenerse en cuenta aquí los factores que determinan las diferentes funciones del lenguaje. El niño no comprende seguramente ni el texto ni la música, pero queda afectado por lo que Jakobson denomina *función emotiva o expresiva*, que se centra en el emisor y apunta a una expresión directa de la actitud del que habla ante aquello de lo que está hablando.

El estado emotivo permanente lo presentan en el lenguaje las interjecciones, que no son solo componentes sino más bien equivalentes de oraciones.

Otra función a tener en cuenta descrita también por Jakobson es la *función conativa*, que encuentra la más pura expresión gramatical en el vocativo y el imperativo. Esta función queda orientada hacia el receptor.

Hay algunos mensajes que sirven sobre todo para establecer, prolongar o interrumpir la comunicación para asegurarse de que el canal funciona. Esta orientación hacia el contacto, denominada por Malinowski la *función fáctica*, se puede patentizar a través de un sinnúmero de fórmulas ritualizadas. Es la primera función verbal que adquieren los niños, les gusta comunicarse aún antes de conseguir emitir o captar una comunicación informativa.

El receptor de estas canciones es, en general, el recién nacido, que no entiende el significado de las palabras que el emisor utiliza. Ello nos hace pensar que son el tono y el ritmo que se utilizan los que producen el efecto adormecedor. Otro aspecto a tener en cuenta es el de la

precisión o imprecisión del contenido del mensaje sonoro de la canción de cuna: ¿es solo un mensaje sonoro o es un mensaje multifacético?

Ejemplificamos con el texto siguiente:

Todos los trabajos son/para las pobres mulleres, aguardando  
por las noches/que los maridos vinieren.

Suponiendo que una madre se lo cante a su bebé, seguro que este no entiende el sentido primario de la letra, así pues, lo que le llega es la música, melodía y ritmo, y la intencionalidad con que se canta. Probablemente le provocará sueño y se dormirá.

Si la canción la escucha un adulto capaz de entender el texto, no tan solo no se dormirá, sino que pensará que la madre está expresando sus sentimientos en aquel momento.

Siendo la misma canción es evidente que el mismo significante no provoca el mismo significado. No tiene un significado único.

La madre es la que mayoritariamente le canta al niño para que se duerma. Es una relación particular entre la madre y el hijo en la primera etapa de la vida de este. Existe una continuación en la relación madre-hijo que ya existió antes del nacimiento, esta comunicación se transforma en lenguaje y a veces se concreta en canción. Es un tipo de lenguaje universal y sin limitaciones en el tiempo, le transmite al niño seguridad y afecto, y a la vez expresa estados de ánimo de la persona que canta, que al encontrarse sola con la criatura convierte la canción en un medio de manifestación y descarga de sentimientos que pueden expresar estados de soledad y necesidad de compañía.

Solo en el caso de familias adineradas se contrataban los servicios de un ama de cría que alimentaba y cuidaba del niño. Hay que tenerlo en cuenta en algunos casos.

## Elementos

En el entorno de la canción de cuna encontramos elementos que influyen en su composición, elementos que no debemos dejar de citar.

En primer lugar, la propia cuna denominada así en casi todo el territorio estudiado, derivada de la palabra latina *cunae*. Las características de la cuna en cuanto a materiales, forma y nombre, son distintas según las zonas. En la actualidad, quien más quien menos, tiene una cuna

estándar, pero debemos hacer mención a las tradiciones de cada zona, puesto que las canciones de cuna que estudiaremos provienen de esas tradiciones.

*Berzo, berce, brizo, briciu* o *bierzo* se suelen denominar en Galicia, León y zonas próximas. Parece que la denominación proviene de la palabra *bertium*, posiblemente de origen prerromano, y que significó cesto en su forma más primitiva.

*Cuévano* es como se suele denominar en la zona de Santander, asimilando el nombre del cesto utilizado para transportar a la espalda frutas y productos del campo, utilizado por las madres para llevar a su hijo con ellas. *Trubieiu* y/o *escanielliu* son denominaciones usadas en la zona de Asturias.

En inglés, la encontramos como *berth* o litera (de un barco). *Berto* se conoce del antiguo celta como base de un lugar donde yacer. *Breth* en irlandés, viene a significar contener y se podría considerar como estar preñada. Podríamos parafrasear el sentido como de recipiente.

*Bres* y *bressol* se siguen utilizando en Cataluña y también en el norte de Francia. Corominas hace referencia a su posible origen en la palabra *bressolo*, que puede significar fosa para un muerto o carcasa en la que reposa un navío en construcción.

De todos estos nombres derivan los nombres de las acciones que se relacionan:

Acunar, mecer, balancear, columpiar, *brizar, bressolar, bressar, gronxar...*

La tipología de las cunas suele variar respecto a las zonas de alta montaña, agrícolas y/o pesqueras.

Las de alta montaña suelen estar hechas con troncos unidos entre sí, al estilo de las camas de los pastores, levantadas del suelo con travesaños a veces de forma redondeada para que se puedan balancear. También se construían en forma de artesa, con los lados inclinados.

En las zonas agrícolas y pesqueras se suelen encontrar hechas de mimbre, caña o paja, en forma de cesta, y a menudo con asas que permitan colgarlas del techo y balancearse a un simple impulso o movimiento del propio niño. A veces, la cabecera estaba protegida por una especie de concha del mismo material.

En las zonas pesqueras, se solían construir las cunas en forma de barca, con la característica de que el balanceo era diferente, de cabeza a pies.

Imagen 1. Cuna de madera. Molló. Familia Solé Fajula



Las cunas de madera o de metal pertenecían a un tipo de vida más opulenta, en la cual ya empezaba a tener importancia la industria y se empezaban a reconocer oficios especializados como el de carpintero o forjador.

Alrededor de las cunas existían también diversas costumbres y creencias que en muchos casos se manifiestan en el texto de las canciones. Pinturas y relieves de soles, lunas, estrellas y flores cuya finalidad era proteger a los niños de los malos espíritus. En otros casos, se preferían las cunas en forma de artesa por la similitud con el pesebre en el cual dicen durmió el Niño Jesús, así el mismo Hijo de Dios era quien protegía al pequeño. Solo los niños dormían en este tipo de cuna, porque en el caso de que fueran niñas se decía que al dormir ahí no sabrían proteger su buen nombre. Multitud de creencias en torno a las cunas, como poner estampitas en las cabeceras, la Virgen, san José, el Niño, el santo del nombre, objetos sonoros que alertaran a la madre de los movimientos del niño o de cualquiera que se le acercase, etc.

Además de tener en cuenta el ritmo que provoca la acción de acunar en la propia cuna, a la hora de analizar las canciones habrá que tener en cuenta el ritmo que proviene de acunar en el regazo, en los brazos... todo ello hará que podamos entender la a veces extraña forma de las canciones.

## La canción de cuna: estudio

Previo al inicio de nuestro estudio se hizo una revisión exhaustiva para ver si ya existían estudios de características similares. En su mayoría fueron trabajos divulgativos que nada tenían en común con nuestras pretensiones, pero citaremos aquí los que sí ayudaron a acabar de decidir nuestro enfoque.

Cabe destacar el trabajo del profesor Marius Schneider, *Tipología musical y literaria de la canción de cuna en España*, que contempla 358 melodías extraídas de distintos cancioneros. Ordena las melodías según métrica y contorno melódico. Este no es un estudio divulgativo, está escrito expresamente para lectura de otros estudiosos.

Un trabajo muy interesante y que de alguna forma tiene relación con la canción de cuna es el realizado por Alan Lomax, titulado *Phonotactique du chant populaire*. El autor explica su hipótesis de que el estilo del canto popular podría ser definido en términos de las preferencias vocálicas utilizadas. No hay mención a la parte melódica.

G. Finocchiaro estudia en su tesis *La ninna nanna in Sicilia* la incidencia que la canción de cuna tiene en la vida posterior de la criatura. Hace muchas referencias a lo que la música significa para la educación del individuo.

C. Pitarch, en el artículo *Aspectos del folklore musical valenciano: aproximación de la canción de cuna en Aldaya*, nos ilustra sobre el tipo de melodía que conforma la canción de cuna en esta zona.

Amada Elsa López Rodríguez tiene su corto pero muy interesante artículo publicado en la *Revista de Sociología del CSIC, Símbolo y realidad en la canción de cuna*, tratando esta como símbolo y hecho sociológico interesante en la vida del niño.

P. Cerrillo, en *El adulto en las nanas infantiles*, pone en evidencia que la canción de cuna no es una canción de niños sino para los niños, ya que la canta un adulto que actúa como emisor.

## Hipótesis de trabajo

Nos encontramos con un fenómeno musical y literario que como todas las actividades humanas puede ser estudiado desde la sociología, la psicología, la antropología, la filología... Nos inclinamos a hacerlo desde el campo de la etnomusicología y partiremos del siguiente supuesto:



Una canción de cuna debe tener musicalmente una melodía monótona y un ritmo poco variado y, en su aspecto lingüístico, argumentos tranquilizadores.

Por lo tanto, debería presentar una tipología musical específica con variaciones determinadas por el contenido del texto.

## **Delimitación**

Una de las premisas que es necesidad absoluta en un estudio como el que tratamos de emprender es la de determinar sobre qué materiales vamos a llevarlo a cabo. En primer lugar, una delimitación geográfica que indique el área de procedencia de los materiales estudiados, el tipo de fuente de la que los obtendremos y los límites temporales en los que nos centraremos.

El límite geográfico en el que situamos el estudio se circunscribe a España. Decidirlo fue arduo, pues pensamos en incluir Portugal, ya que forma con ella una unidad geográfica coherente y posiblemente con influencias mutuas.

Una vez decidida esta premisa había que tomar otras decisiones sobre si tener en cuenta la delimitación idiomática, la de las cuencas geográficas... Se optó por la posibilidad más neutra, la delimitación política que divide España en diecisiete autonomías. Esta división es absolutamente arbitraria en cuanto a la vitalidad del canto popular y además, en el momento en que se realizó el estudio, demasiado reciente para haber creado tendencias generativas.

Respecto a las fuentes, lo ideal hubiera sido recurrir al trabajo de campo directo para tener materiales de primera mano no contaminados por el proceso de transcripción. Las circunstancias no lo permitían y se optó por una segunda vía, la de fuentes directas de trabajo de campo ya publicadas o todavía inéditas de investigadores cualificados.

Ello permitió un análisis más sólido, aunque quizá menos exhaustivo. Los materiales analizados provienen, pues, de cancioneros de diversa índole, de materiales de archivo del CSIC o en proceso de publicación. Optamos por utilizar solo las canciones con texto y melodía.

Finalmente, la decisión sobre los márgenes temporales de la investigación. La etnomusicología hispánica toma como primera publicación sobre colección de canciones el *Guipuzkoako dantzak* de J. I. Iztueta, publicado en 1824. Este es el momento de partida que implica la mayor parte

del siglo XIX, en que se desvela un fuerte impulso en la recuperación de recursos musicales populares. Tomamos esta como fecha de inicio de nuestro trabajo y cerramos el ciclo en 1989, cuando el estudio ya empieza a tomar forma.

## Metodología de estudio

Una vez situados los límites en que se iba a desarrollar el trabajo, el primer paso fue la recopilación de los materiales comprendidos en el período temporal escogido.

Se consideró necesario utilizar una ficha que permitiera constatar de forma esquemática y fácil de leer algunas referencias de interés en cuanto a las fuentes y su contenido.

Se consultaron al efecto distintas obras sobre catalogación, que a pesar de su interés no cumplían con las necesidades que preveíamos para este trabajo. Así pues, preparamos una ficha adaptándola a nuestras expectativas y se aplicó a todas las obras consultadas (109). Ello permitió conocer las 70 que contenían canciones de cuna y sobre cuyos materiales se iba a trabajar.

En sí misma, esta tarea ya se consideró una investigación paralela muy interesante hubiera o no materiales *ad hoc* para nuestro estudio. Nos fue muy útil para trabajos futuros.

Imagen 2. Modelo de ficha de análisis de las fuentes

| Ficha de análisis de las fuentes |  |
|----------------------------------|--|
| Autor:                           |  |
| Título:                          |  |
| Editorial:                       |  |
| Ámbito geográfico:               |  |
| Ámbito lingüístico:              |  |
| Circunstancias generales:        |  |
| Citas bibliográficas:            |  |

|                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| Contenido            |                      |
| - Prólogo (S/N)      | Autor prólogo:       |
| Introducción (S/N):  | Autor introducción:  |
| Ilustraciones (S/N): | Autor ilustraciones: |
| Partituras (S/N):    | Número:              |
|                      | De cuna:             |
| - Análisis (S/N):    |                      |
| - Estudio (S/N):     |                      |
| - Apéndices (S/N):   |                      |
| Observaciones:       |                      |

Después de recopilar y decidir los materiales que debían ser estudiados, nos planteamos cómo constatar lo que de ellos nos interesaba para su análisis, necesitábamos un instrumento adecuado para hacerlo posible. De nuevo nos pareció la mejor forma crear un sistema de fichas de análisis que a simple vista nos permitiera saber las características de cada canción y que a la vez fuera un instrumento capaz para poder extraer las estadísticas necesarias para contabilizar las distintas variables.

También en este caso se consultaron diversas obras de catalogación, pero lo más útil fue la revisión de los diversos cuestionarios y fichas que habían utilizado diferentes investigadores en sus misiones y trabajos de campo. A la luz de todo ello decidimos elaborar nuestra propia ficha de análisis de materiales con los campos específicos que nos interesaba constatar.

## **Análisis de materiales**

El análisis se plantea en tres grandes bloques que se desglosan en distintos parámetros. A la vez que se presenta la ficha elaborada se explica, en cada uno de estos parámetros, enumerados en apartados, la intención del mismo.

## Ficha de análisis

### Fuente

a) **Procedencia archivística:** recolector: transcriptor: Nombre de quien la ha dictado:

Se constata de manera muy breve la procedencia de los materiales, el nombre del cancionero y, si consta, el nombre del recolector y el del transcriptor, ya que pueden no coincidir. El nombre de quien la dictó nos llevará más adelante a determinar el número de mujeres y hombres, y la edad de quienes informaron.

b) **Provincia: Comarca:** Ciudad y/o pueblo: Época en que se ha fijado: (primera vez que se escribe o graba)

Este parámetro nos dejará constancia de qué provincias, ciudades y/o pueblos fueron de mayor interés para los investigadores, y por la época en que fueron recolectadas las canciones podremos establecer las épocas en que se muestra más interés y que seguramente coincidirán con hechos socioculturales determinantes. También nos dará cuenta de cuándo hay más interés por publicar sobre este campo.

### Análisis musical

a) **Íncipit melódico – rítmico:** Se hace constar la melodía correspondiente a la primera frase.

b) **Organización melódica y ámbito:** En este parámetro se anotan ordenados de grave a agudo todos los sonidos que conforman el material sonoro de la canción, y por separado se hace constar el ámbito (primer y último sonido).

c) **Particularidades melódicas:** Ornamentos, cadencias finales y cualquier rasgo que pueda dar detalle de la melodía en estudio.

d) **Métrica:** Se especifica si la melodía es isométrica o heterométrica, isorrítmica o heterorrítmica; entendiéndose como isométrica la que mantiene siempre el mismo compás y como heterométrica la que tiene medidas diferentes y anarquía total de células rítmicas. Es isorrítmica cuando los períodos rítmicos son iguales y heterorrítmica cuando dichos períodos son distintos.

e) **Ritmo:** Se refiere exclusivamente al *tempo* musical del compás, organización esquemática y periódica de los valores, división arbitraria del *tempo*. Una melodía puede ser ritmada sin estar sujeta a la medida por el compás (recitativos).

f) **Particularidades de tipo rítmico:** Al igual que en el parámetro c), donde se constata cualquier particularidad de tipo melódico, aquí se constata cualquier motivo rítmico que sea diferente.

g) **Íncipits y cadencias:** Se refiere al grado en que empieza y acaba cada verso. Los grados se expresarán de forma numérica del 1 al 7 de acuerdo con la organización melódica.

h) **Paralelismos prosódico-melódico-rítmicos:** Este parámetro es de gran utilidad, ya que se hacen constar las sílabas de cada verso, el elemento melódico y el elemento rítmico de las frases para poder compararlos.

### **Análisis literario**

a) **Íncipit literario:** Se hace constar el primer verso del texto.

b) **Tema:** Se refiere al tema, si viene al caso.

c) **Idioma:** Se referencia el idioma o dialecto en que está narrado el texto.

d) **Estructura de la estrofa literaria:** Se anota la estructura de la estrofa literaria.

### **Observaciones**

Se añadió este apartado, donde se pueden hacer constar detalles que no vienen explicitados en la ficha.

Basándonos en esta ficha analizamos los materiales escogidos, 643 canciones de cuna. Se agruparon los análisis por autonomías y se hizo un resumen de cada parámetro para cada una de ellas, finalizando con unas conclusiones.

### **Análisis de resultados**

Se analizaron los resultados por parámetros, elaborando conclusiones por cada autonomía. Dada su complejidad, no creemos conveniente explicitarlos aquí, se pueden consultar en detalle en el estudio de investigación.<sup>1</sup>

1 Subirats Bayego, M. A. *La cançó de bressol a Espanya: estudi etnomusicològic*. Recuperado

En la presentación de las conclusiones haremos referencia a cuestiones que creemos pueden aclarar algunos aspectos de las mismas.

## Discusión y conclusiones

El número de materiales por autonomía quedó repartido así:

Andalucía 62; Aragón 13; Asturias 27; Baleares 25; Canarias 4; Cantabria 54; Castilla–León 88; Castilla–La Mancha 39; Cataluña 67; Comunidad Valenciana 101; Extremadura 23; Galicia 37; La Rioja 33; Madrid 22; Murcia 6; Navarra 5; País Vasco 37.

El escaso número de canciones presentadas en algunas autonomías se debe a que no se hicieron constar las que se encontraron repetidas en texto y música. Es el caso de Canarias, de Navarra y de Murcia.

En otras zonas hubo estudiosos dedicados a la recopilación de materiales sonoros, cosa que ha facilitado el conocimiento del folklore de las distintas zonas.

En España, la primera metodización sobre el contenido del folklore musical la hizo el gran impulsor de los estudios folklóricos D. Antonio Machado y Álvarez, quien publicó en 1883 un primer inventario en el que no faltó el hecho musical. En el transcurso del siglo XX fueron muchos los trabajos de recolección de materiales sonoros tradicionales que se realizaron. Algunas colecciones a manera de antología que debemos citar son las realizadas por F. Pedrell y Kurt Schindler, entre otros, o los trabajos de alcance territorial más reducido que se realizaron por comarcas o por provincias. Por nombrar a algunos: Martínez Torner trabajó en Asturias, Córdoba y Oña en Santander, Bal y Gay lo hizo en Galicia, Olmeda en Burgos, Marazuela en Segovia y Azkue y Donostia lo hicieron en el País Vasco.

También fueron de gran importancia las misiones que se realizaron desde distintas instituciones. Cabe destacar el Instituto valenciano o el trabajo realizado para la *Obra del Cançoner Popular de Catalunya*.

De los resultados obtenidos podemos destacar unas tendencias que podrían ser la base para diseñar una tipología que probablemente no sea única para las canciones de cuna, pero que en todo caso también le es propia.

Podemos afirmar que:

- En su mayoría, las canciones analizadas presentan la primera frase en dirección ascendente.
- La mayoría de los incipits melódicos (350 canciones) empiezan sobre el I. Tienen su final sobre el IV 97 canciones, sobre el III 92 canciones y sobre el V 83 canciones. No son tan frecuentes los incipits que reposan sobre los I, II, VI y VII.
- Las melodías que tienen su incipit sobre el V siguen en frecuencia a las anteriores (128 canciones, teniendo grados de reposo muy variados). Sobre el III se inician 93 canciones, también con variado final de reposo.
- Solo 6 canciones tienen su incipit sobre el VI y solo 3 sobre el VII.
- La organización melódica que se da aparentemente con más frecuencia es la del Modo Mayor, con 158 canciones.

Escribimos *aparentemente* porque, aunque un buen número de canciones están organizadas sobre la escala andaluza o sobre la gama española y estas organizaciones son derivaciones de organizaciones modales, suelen encontrarse transcritas en Modo Mayor, se dice que para facilitar su lectura.

- 137 de ellas están basadas en diferentes modos; 120 transcritas en modo menor; 104 en la llamada Escala andaluza con el III cromatizado (primer tetracordo de la escala oriental Maqam Hijaz Kar); 97 en la Gamma española o Gamma de Castilla y León, pudiendo cromatizar el II; 14 presentan modos mayor y menor; 6 son pentatónicas; 5 mantienen solo tres sonidos y 2 de ellas solamente 2.
- La tendencia respecto a los ámbitos se centra en el de 6.<sup>a</sup> mayoritariamente, y en sus adláteres el de 5.<sup>a</sup> y el de 7.<sup>a</sup>.
- Las particularidades melódicas que encontramos son las propias de las organizaciones en las que se basan las canciones: 271 canciones presentan el final con cadencia andaluza más o menos ornamentada, 95 canciones presentan melismas diversos y apoyaturas finales.
- Las palabras que se utilizan como términos para provocar miedo se suelen cantar sobre notas repetidas o descendentes.
- La métrica suele ser la correspondiente a frases cuadradas, isométricas e isorrítmicas en su mayoría. Según el texto varía el ritmo.

- Todas las melodías tienen un pulso que se concretiza con una indicación de compás. Dicho pulso viene dado por las expresiones corporales que acompañan el canto: el balanceo, la percusión, la acción de mecer, etc. Encontramos 221 canciones en compás binario simple; 97, en binario compuesto; 181, en ternario simple; con alternancia binario ternario, 46; sin compás (ritmo libre), 79; el resto presentan formas distintas y solo una canción está escrita en compás cuaternario.
- La tendencia en cuanto a todo el período melódico es la de empezar y acabar sobre el I o empezar en cualquier otro, mayoritariamente sobre el IV, III o V y acabar sobre el I.
- Casi todos los finales son descendentes, en forma gradual, suave. 20 canciones presentan la cadencia final en terceras descendentes, curiosamente 15 de ellas cantadas en lengua catalana.  
Se da el caso de que hay canciones que no acaban de forma conclusiva, puede deberse a que el niño se duerma antes y no se acabe de cantar la canción, y así se recogiera.
- Los períodos melódico-rítmicos, generalmente de dos frases, no presentan monotonía en cuanto a la melodía, aunque se repitan los períodos rítmicos. La tendencia es de frases AB-CD, o AB-AB.

En cuanto al análisis literario debemos destacar:

- Los íncipits literarios (primera frase/verso) nos proporcionan en muchos casos información sobre el tema de la canción. La tendencia a utilizar el imperativo, seguido por un vocativo en el que se incita al niño a dormir por una u otra razón. Estas razones son muy variadas y dan origen a temáticas que curiosamente se repiten en las distintas zonas estudiadas.
- El tema *sueño* se encuentra en todas las zonas estudiadas y es el que se da en el mayor número de canciones, aunque no con el mismo tratamiento.
- El sueño por el sueño. Suele darse en textos narrativos explicando que el niño tiene sueño y debe dormir, y dan para ello diferentes motivos. En otros casos se exhorta al niño para que duerma, de forma imperativa: «duérmete», «*dorm-te*». Se le llega a amenazar con seres reales y/o irreales que pueden producir miedo o incluso se les puede prometer algún premio si se duermen.
- En otros textos se habla de cómo le cuesta al niño dormirse.



- Aunque el tema de fondo sigue siendo el sueño incluimos en el apartado *miedo*, porque de él se valen todas aquellas canciones en las que aparecen seres reales o irreales que puedan provocarlo.
- El coco, cocón o bu, creados por la fantasía popular, aparecen en un buen número de materiales analizados.
- La mora, la loba, el lobo, el tío o el toro son seres reales de los que se evoca la presencia si el niño no se duerme.
- Aunque existen seres irreales y fantásticos en las zonas de Baleares, Cataluña, País Vasco o Galicia, no encontramos *papus ni meigas* en las canciones de cuna.
- En contraposición a las figuras que inspiran miedo, hay un buen número de ellas que se presentan como protectoras: la Virgen en diferentes invocaciones según la zona, a veces acompañada de san José.<sup>2</sup>
- Aparecen también en los textos ángeles y santos. san Joaquín y santa Ana, seguramente como padres de la Virgen; san Antonio, protector de las comunidades agrarias; san Juan, conocido en todas las zonas; san Jaime, en las zonas de Valencia y Cataluña, seguramente en recuerdo del que fue su rey Jaime I; así como san Martín, que se invoca también en Aragón. Los santos que se presentan montados en cabalgadura, significando simbólicamente la muerte, por aproximación pueden significar la llegada del sueño, del reposo.
- Otro de los temas que llaman nuestra atención es el del niño abandonado, falto de cuna, falto de madre que le alimente o que no está en la casa.
- En otros se mencionan las quejas de la madre por el trabajo de lavar pañales, coser, planchar, o de trabajos como moler, cerner, fregar y barrer.
- Referencias a la magia o a la simbología las encontramos en buen número de canciones. La laguna, el sol y la luna son las más frecuentes, y se utilizan como significados de muerte y vida. En su caso, la laguna se equipara con el océano, significando el reposo, la muerte; el sol devuelve con su calor la vida, el despertar del letargo, como lucerito de la mañana.
- El sol y la luna son astros con significado propio, el primero de buen augurio, de retorno a la vida; la luna representa la noche, la muerte, en este caso el sueño. En las canciones en las que aparecen

2 Marius Schneider lo considera figura transformada del coco.

se sitúa el sol en la cabecera y la luna a los pies, aunque en algún texto lo hayamos encontrado a la inversa.

- Se menciona en algunas canciones el caldo de caracoles y/o el caldo de gallina. Aunque Marius Schneider se refiere al caracol como espiral de la vida hacia la muerte, preferimos pensar, dado que este tema se da mayoritariamente en Andalucía y allí se toma con mucho picante que alienta la vida, que se utiliza como símbolo de buen augurio para el niño.
- La estructura estrófica más frecuente es la cuarteta, que se da en 407 canciones, seguida de la seguidilla en sus diferentes formas, que encontramos en 175. El resto se reparten entre el cuarteto, la sexta, la quintilla, la sextilla, el zortzico, algún romance y estrofas irregulares seguramente provocadas cuando el niño ya se ha dormido y el adulto deja la canción sin terminar. Vemos que la mayoría son estrofas de arte menor.

Hemos observado que las onomatopeyas que se dan en distintas zonas varían en cuanto a las consonantes, son las más usuales la n: *nana, nanita, nea, no, non, nin, noeta, noneta, nonino, nonineta, nina*; y la r: *ra, ro, ron, run, rorro, ru*.

Encontramos otras onomatopeyas como: *arorro, ea, din, don, io, ova, bimbili bo, bomboló, bombolón, buba, la, lalita, lo, ye, vouwerivou, verireta*, etc.

Hechas estas consideraciones, podemos decir que las canciones de cuna contienen estas características, pero conviene recordar que podrían serlo de cualquier otro tipo de canción popular. Por ello llegamos a la conclusión que no es solamente el conjunto de rasgos formales lo que otorga algo especial a la canción de cuna, sino que se deben tener en cuenta las circunstancias y la forma en que esta fue cantada y poner de manifiesto cómo se produjo.

No se puede pensar en este tipo de canción como si se tratara solo de un fenómeno musical, debemos distanciarnos para tratarlo como un fenómeno más global, un fenómeno etnomusicológico.

Antes de llegar a unas conclusiones finales hay que considerar también ciertas referencias a algunos puntos. Respecto a la delimitación geográfica, el resultado del trabajo no presenta diferencias notables entre una y otra zona, en todo caso, si las hay, corresponden a divisiones geográficas, no políticas. En su momento, ya se especificó que la división escogida resultaba más operativa. Se constata que en realidad no hay sustratos precisos, sino una gran intercomunicación. Hay que

tener en cuenta el hecho sociológico que la historia y los distintos acontecimientos comportan.

Al principio de este estudio se enmarca la canción de cuna dentro del gran ámbito de la canción popular; se habla de la música como medio de expresión y comunicación, ello implica tener en cuenta a quienes en diferentes momentos poblaron nuestro país y es en este sentido que encontramos algunas diferencias. Al tener en cuenta a estas gentes, lo hacemos pensando en las influencias, que pueden aportar datos a esta investigación y se pueden referir a dos puntos de vista:

- El que hace referencia a los orígenes históricos (influencias de uno u otro país).
- El que se refiere al estatus que ocupan tanto en su función social como en su función dentro de la familia, origen generalizado de la canción de cuna.

En cuanto a las características musicales, se podrían reestructurar las 17 autonomías en nuevas estructuras más amplias que presentan características similares, determinadas por los agentes geográficos, y que no se podrían considerar estrictamente limitadas, dado que se influyen unas a otras. Sería esta una división más natural. Lo dicho se podría aplicar también a las características literarias de las canciones, en este caso influiría de algún modo el idioma en que fueron cantadas.

Imagen 3. España: división por autonomías  
 Imagen 4. Delimitación por idioma



La delimitación temporal contempla similares problemas. Hubiera sido interesante añadir obras publicadas en el transcurso de la realización del trabajo, pero ello nos hubiera llevado a no poder cerrarlo en el momento previsto.

Ha llegado el momento de revisar la hipótesis que se expuso en su momento:

Una canción de cuna debe tener musicalmente una melodía monótona y un ritmo poco variado y, en su aspecto lingüístico, argumentos tranquilizadores.

Por lo tanto, debería presentar una tipología musical específica con variaciones determinadas por el contenido del texto.

Podemos concluir que, a partir del resultado del análisis de los materiales, se puede dividir el corpus analizado en dos grandes bloques que tendrían, como suele ocurrir, sendas excepciones.

## **1. Canciones fundamentadas en dos sonidos originados por el ritmo**

Imagen 5. Canción de cuna de Cadaqués

Cadaqués. Girona. Catalunya.



Se conservan los dos sonidos que se adornan o se completan:

- Al principio.
- En algunos fragmentos.
- Se adornan con tal profusión que se pierde la noción de los dos sonidos.
- No se adornan al final, donde quedan muy claros los dos sonidos que vienen dados por la nota final y alguna apoyatura.
- Solo aparecen los dos sonidos en el reposo o al final de la frase.

Este tipo de canciones se origina cuando la persona que pretende dormir al niño y lo mece en los brazos o en la cuna con un ritmo regular le va diciendo con o sin entonación *ea, ea*, o cualquier otra expresión corta. A veces, el propio niño sigue con su voz este ritmo. Este tipo de canción fundamentada en dos sonidos originados por el ritmo puede ir variando y complicándose musical y literariamente según los casos. El *tempo* binario o ternario que tienen las canciones viene dado por la forma en que se mece, de izquierda a derecha o de atrás hacia delante.

## 2. Canciones fundamentadas en el recitativo que está originado por la conversación que la persona que cuida del niño mantiene con este (suele ser un monólogo)

Imagen 6. Nana de Sevilla

Nana de Sevilla

E-se ga la pa - gui-to no tie-ne ma-re a a a a a a no tie-ne ma - re  
 10 sí no tie-ne ma - re no no tie-ne ma - re  
 16 a a a a a a

Se mantiene el recitativo:

- Durante toda la canción (poco frecuente).
- Al principio y en algunos fragmentos.
- Solo en fragmentos internos.
- Nunca hay recitativo final.

Hay recitativo al principio, que a veces se prepara:

- Con la nota inferior.
- Con más de una nota (generalmente la misma repetida).
- Pierde el carácter y acaba por hacerse el recitativo con la nota que parecía la preparatoria.

En este caso, la canción ha sido originada a partir del monólogo que la persona que está con el niño mantiene con él (o consigo misma), ya sea mientras lo mece, lo viste, o simplemente en un acto de aproximación. Este monólogo suele hacerse en un tono de voz suave y siempre igual, de ahí el carácter de recitativo que adquiere.

Las dos tipologías tienen características comunes.

Cada zona adapta las características melódicas:

- Intervalos de inicio.
- Organización melódica.
- Ámbito.

Cada zona adapta las características textuales:

- Onomatopeyas.
- Tipo de verso/tipo de estrofa.
- Tema.
- Idioma o dialecto.

Según lo constatado, se cumple parcialmente el supuesto planteado en la hipótesis:

Sobre el primer supuesto, no necesariamente la canción de cuna tiene que ser monótona. Después de analizar los resultados nos consta que pueden tener formas muy variadas, sea por los melismas que cada intérprete introduce, sea porque el texto así lo requiere.

Tampoco el texto tiene que ser necesariamente tranquilizador, se da el caso de algunas canciones en que es justo lo contrario.

Sí se cumple consecuentemente que la melodía se produce en relación con el texto.

## **Bibliografía**

- BERNARD, J., SONTAG, L. W. (January 01, 1947). Fetal reactivity to tonal stimulation: a preliminary report, *The Journal of Genetic Psychology*, 70, 205-210.
- BLACKING, J. (1987). *A commonsense view of all music: Reflections on Percy Grainger's contribution to ethnomusicology and music education*. Cambridge, Cambridgeshire: Cambridge University Press (p. 364).

- CERRILLO, P. (1987). El adulto en las nanas infantiles. *Revista de Folklore*, 77. Valladolid: Caja de Ahorros Popular de Valladolid.
- COROMINAS, J. (2014). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Vol. II* (pp. 241-50). Madrid: Gredos. Vol. II, 241-50.
- FINOCCHIARO, G. (1985-86). *La ninna nanna in Sicilia*. Sicilia: Università degli Studi di Palermo.
- FORBES, H. S. y FORBES, H. B. (1927). Fetal sense reaction: hearing. *Journal of Comparative Psychology*, 7(5), 353-355.
- JAKOBSON, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- LOMAX, A. y TRAGER, E. C. (1964). Phonotactique du chant populaire. *Homme. Revue Française D'anthropologie*, 4, 5-55.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, E. Símbolo y realidad en la canción de cuna. *Revista de Sociología*. Barcelona: CSIC.
- MALINOWSKI, B. y FRAZER, J. G. (1978). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- MURPHY, K. P. y SMYTH, C. N. (1962). Response of foetus to auditory stimulation. *The Lancet*, 279(7 236), 972-973.
- PEIPER, E. (1925). *Wie erhalte ich mein Kind gesund?*. Greifswald: Bamberg.
- PITARCH ALFONSO, C. (1986-87). *Aspectos del folklore musical valenciano: aproximación de la canción de cuna en Aldaya*. Valencia: Torrens.
- PORZIONATO, G. (1988). *Psicobiología della musica* (2.<sup>a</sup> ed.).
- RAY, W. S. (1932). *A preliminary report on a study of fetal conditionin*. *Child Development*.
- SCHNEIDER, M. (1948). Tipología musical y literaria de la canción de cuna en España. *Anuario Musical. Vol. III*. I.E.M. del CSIC. Barcelona: CSIC.
- SONTAG, L. E. y WALLACE, R. F. (1936). Changes in the rate of the human fetal heart in response to vibratory stimuli. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 51(3), 583.
- SPELT, D. K. (1948). The conditioning of the human fetus in utero. *Journal of Experimental Psychology*, 38(3), 338-346.
- STOCKMANN, D. (1970). *Musik als kommunikatives System, Deutsches Jahrbuch der Musik wissenschaft für 1969. Vol. XIV* (pp. 76-95).
- SUBIRATS, M. A. *Estudi etnomusicogràfic sobre el contingut musical i literari de la cançó de bressol a Espanya*. Trabajo inédito 2.º curso etnomusicología CSMB.
- La nana andaluza*. I Congreso de Folklore Andaluz.

- SUBIRATS, M. A. (1990). *La nana andaluza: Estudio etnomusicológico*. Andalucía: Consejería de Cultura y Medio Ambiente, Junta de Andalucía. Granada: Centro de Documentación Musical de Andalucía.
- SUBIRATS, M. A. (1993). *La cançó de bressol: un fenomen etnomusicològic*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/>
- WELLESZ, E. (ed.). (1987). Primitive Music. *The New Oxford History of Music. Vol. 1.*



# **Ayer y hoy de las formas de transmisión musical de instrumentos tradicionales: análisis a través del tiple colombiano**

**Juliana Sanabria Acero**

**Albert Casals Ibáñez**

El presente trabajo plantea una propuesta de investigación que busca dar luces acerca de las distintas formas de transmisión de los instrumentos tradicionales, describiéndolas a través del estudio del tiple colombiano. Teniendo en cuenta la importancia que recientemente lo tradicional ha ganado en los distintos espacios académicos de Colombia,<sup>1</sup> se hace necesario fundamentar las metodologías utilizadas a partir de la descripción de las mismas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se busca reflexionar sobre la enseñanza de lo tradicional desde sus propias lógicas de apropiación, pero sin olvidar otros procesos que a partir de lo formal deben ser tenidos en cuenta. Es decir, se pretende encontrar la coexistencia de las distintas formas de transmisión del conocimiento musical, reconociendo los aportes que cada una de estas pueda brindar, en la búsqueda de nuevas concepciones educativas en los programas de formación en Colombia.

La presente investigación pretende ser un aporte al estado del arte en la búsqueda reciente por generar conocimiento a partir de la propia historia, contextos y prácticas, y la discusión sobre si se deben y cómo se deben transmitir en los programas de formación superior los contenidos inherentes a las músicas e instrumentos tradicionales colombianos. Adicionalmente, la presente investigación es pertinente si se tiene en cuenta el momento que la presencia de lo popular y lo tradicional está teniendo, a nivel nacional e internacional, y la fuerza que las metodologías informales de enseñanza han cobrado fundamentalmente en Latinoamérica. En este contexto, ha habido una búsqueda por rescatar lo propio, a partir de la inserción de lo tradicional y popular en los conservatorios y escuelas (Arenas, 2016; Holguín y Shifres, 2015; Santamaría-Delgado, 2015). Se busca replantear los modelos hegemónicos y proponer distintas maneras de abordar los contenidos de lo tradicional, partiendo de sus propias lógicas, pero sin dejar de lado los elementos que la academia, en su estructura más formal, puede aportar.

En la actualidad encontramos múltiples formas de enfocar la enseñanza de las distintas músicas presentes en los diversos programas de formación musical. En Latinoamérica, a partir de la conquista, se implantaron los modelos de enseñanza musical traídos de Europa, con sus formas de

1 Por ejemplo, podemos verlo en la maestría en Músicas colombianas (Universidad El Bosque), la maestría en Música (Universidad Javeriana) o la maestría en Músicas de América Latina y el Caribe (Universidad de Antioquia), entre otros espacios.

ser y hacer, y con la idea de música relacionada con «[...] el dominio de la notación musical, la partitura y, por tanto, la predominancia del método como factor esencial en el aprendizaje» (Holguín y Shifres, 2015, p. 44). Recientemente, a partir de distintos fenómenos sociopolíticos y culturales, ha habido una importante revalorización de lo regional y lo tradicional, lo cual se evidencia en la incorporación de repertorios e instrumentos tradicionales en los espacios académicos (Holguín y Shifres, 2015).

En Colombia, al igual que en otros países de Latinoamérica, uno de los temas centrales de la discusión actual sobre cómo asumir la enseñanza de lo tradicional está centrado en la descolonización de la enseñanza de la música (Arenas, 2016; Burcet, 2017; Holguín y Shifres, 2015). Se busca replantear la idea de *colonialidad del saber y del ser musical*, donde «[...] las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial, prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI» (Holguín y Shifres, 2015, p. 45). Esta búsqueda implica un reconocimiento de que la enseñanza de lo popular y lo tradicional ha seguido el modelo hegemónico o el también llamado *modelo conservatorio* (de acuerdo con lo citado por López y Vargas, 2010, en relación con las aportaciones de Kingsbury y Musumeci), en el cual se niegan los propios modos de hacer musical y de circulación.

Si bien podríamos elegir distintas expresiones para ser analizadas y descritas teniendo en cuenta la problemática, hemos elegido el tiple como instrumento para abordar la pregunta sobre sus formas de transmisión en el pasado, en los posibles contextos en los que se ha hecho visible, y conocer cuál y cómo ha sido el camino en términos de escuela, para llegar a describir el presente, en el que este instrumento ha llegado a impactar en los programas de formación superior hasta el punto de, en la actualidad, tener un espacio en programas de posgrado del país. Creemos que es importante analizar el caso del tiple por los procesos que ha podido sufrir en términos de enseñanza/aprendizaje, partiendo de la hipótesis de que pueden haber «percepciones de cambio y de estabilidad» en la transmisión —en el sentido de Nettl (1982) y Veblen (1991)—, en las cuales se debe tener en cuenta la influencia o la presencia de procesos sociales o políticos, además de los educativos, que han tenido incidencia en los cambios y en el camino que el tiple ha tenido a nivel académico.

En definitiva, la presente investigación está orientada no tanto al proceso que ha tenido el aprendizaje y enseñanza del instrumento (tiple) como tal, sino a una problemática que tiene que ver con el

momento que está atravesando la educación musical en su país de referencia (Colombia). Se pretende, en consecuencia, partir del tiple como caso de investigación, con una historia y evolución propias, pero con la idea que permitirá indagar y dar luces acerca de los procesos, las transformaciones y los distintos momentos de la transmisión en el ámbito tradicional y acerca de su aparición dentro de los procesos de educación formal (con las implicaciones que esto supone).

## **Enseñanza de instrumentos tradicionales. Algunas características**

Cabe mencionar que muchas de las investigaciones realizadas se centran fundamentalmente en el aprendizaje más que en la enseñanza de instrumentos y músicas tradicionales; dentro de la literatura existente, es menor la cantidad de trabajos que analizan el rol de los profesores en procesos de enseñanza y principalmente en instrumentos tradicionales (Folkestad, 2006; Ochoa y otros, 2014; Veblen, 1991). Según Ochoa y otros (2014, p. 4), «Las investigaciones en Colombia sobre los procesos de aprendizaje de los músicos que se forman en tradición son todavía incipientes [...]».

Adicionalmente, muchas de las investigaciones se centran en el análisis de las prácticas musicales en distintas culturas y contextos y en la forma de adquirir el conocimiento de las mismas, más que en el aprendizaje entendido como los métodos y/o las metodologías específicas para llegar a interpretar los instrumentos propios de estas culturas musicales. Con excepción de los métodos escritos que persisten en los modelos hegemónicos basados en el estudio técnico del instrumento.

En el corpus de investigaciones relacionadas con el tema, encontramos el trabajo de Kari Veblen (1991), en el cual la autora describe algunas características de los profesores en la enseñanza de la música tradicional irlandesa. Ella nos da algunas características de la enseñanza del violín irlandés, que concluye a través de entrevistas a profesores, tales como:

- El profesor suele tocar más de un instrumento, tanto los que forman parte del formato de estas músicas como otros.
- El profesor enseña iniciando por los instrumentos más sencillos dentro del formato.

- Los profesores enseñan tanto individual como grupalmente, dependiendo de si la enseñanza se da en una clase particular o en una institución, respectivamente.
- La enseñanza del instrumento se da tanto de oído como con algún tipo de referencia visual o con partitura.
- La repetición y la secuenciación suelen ser factores esenciales dentro del proceso.
- Se usa un orden definido en el material de enseñanza, en el que las melodías, el repertorio y la técnica son inseparables.
- El repertorio proviene de distintas fuentes, dependiendo de los estilos, de la región, de los gustos musicales y de cuestiones particulares de los instrumentos.

En esta misma línea, resulta pertinente el trabajo de Andrés Samper (2016), en el cual, a través de un estudio autoetnográfico, el autor caracteriza dentro de su propio proceso de aprendizaje del cuatro llanero venezolano, algunas aproximaciones a partir del relato del maestro. Samper (2016) analiza cuestiones como que la enseñanza del cuatro tiene características de los modos de transmisión tanto de lo informal como de lo formal, y se da en un contexto no formal, como puede ser una clase particular.

Adicionalmente, cabe destacar este trabajo por las similitudes que se puedan encontrar entre el cuatro llanero y el tiple colombiano, como instrumentos utilizados e identificados como principales dentro de las músicas tradicionales, del eje llanero y del eje andino centro oriente colombiano. Así, se identifican similitudes dentro de los procesos de academización y desarrollo dentro de los contextos formales que estos han tenido, además de algunas características morfológicas que pueden determinar criterios para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje de los mismos.

Samper (2016) define su proceso de enseñanza/aprendizaje en términos de las características referentes a los procesos informales, no formales e informales. En cuanto a las características de lo informal, este autor lo resume en: «aprender tocando, el profesor como referencia central, la imitación y el rol complementario de la notación» (p. 10). Adicionalmente, anota la importancia de generar una situación musical real durante la clase, la cual es propiciada por el profesor a partir de estar tocando todo el tiempo con el estudiante otros instrumentos (a modo de acompañamiento) o eventualmente tocando lo mismo que

ellos. Otra característica es «el profesor como referente» (Samper, 2016, p. 11), y la demostración como un factor constante durante la clase.

En cuanto a las características que se aproximan a lo formal, Samper resalta «la intencionalidad pedagógica» (Samper, 2016, p. 13). Es decir, el manejo por parte del profesor de elementos técnicos y musicales, como la fragmentación, cuando los elementos técnicos son trabajados por separado de los musicales. Por un lado, se trabajan las partes de una obra con dificultades técnicas tratándolas por separado, extrapolándolas de la música como tal y también usando mucho la repetición. Otro elemento es el cambio de *tempo*, al bajar la velocidad para explicar algún elemento técnico que sea particularmente difícil; una vez apropiado se puede ir incrementando la velocidad progresivamente, incluso con el uso de metrónomo. Y, finalmente, lo que Samper llama «trabajar a partir de ejercicios desconectados de un contexto musical concreto», en el que se inventa un ejercicio para trabajar particularmente un elemento técnico, sin ningún contexto musical.

Otras características en cuanto a lo formal sería la «estructura» (Samper, 2016, p. 14) de la clase y la «concepción de enseñanza» del profesor. La clase tiene una organización, comienza con actividades que van de lo fácil a lo difícil. Si bien la clase no está basada en ningún currículo o diseño, sí tiene una intencionalidad en cuanto a su estructura y contenidos. Adicionalmente, Samper (2016) encuentra «las explicaciones verbales» (p. 14) como otra característica utilizada, ya que el profesor usa el lenguaje verbal constantemente para transmitir o enseñar, usando conceptos técnicos de elementos musicales que pueden ser propios del estilo o provenientes de otro contexto musical.

Por último, en lo referente a los aportes de los procesos formales, con respecto a «la notación», Samper menciona el uso de tablaturas o de otros recursos gráficos para designar elementos técnicos específicos del instrumento (Samper, 2016, p. 15). Asimismo, se menciona la transcripción como una opción, contemplando los beneficios que puede tener en la difusión de la música para el instrumento, pero, a la vez, como un recurso que se puede quedar corto para representar los elementos técnicos y específicamente musicales. Aunque se identifica el uso de la notación como un recurso, se manifiesta la necesidad de trabajar a través de recursos auditivos aún en contextos formales, ya que el uso restringido de la notación «[...] parece ser un limitante a la hora de transmitir los elementos técnicos y musicales con exactitud» (Samper, 2016, p. 16).

De manera consistente con lo anteriormente expuesto, en el trabajo de Ochoa y otros (2014) sobre el aprendizaje de músicas e instrumentos tradicionales del Pacífico Sur Colombiano se cuestiona el papel de la academia y de los procesos actuales en los que las músicas y los instrumentos se encuentran; también, el aporte que desde los distintos espacios se pueda brindar para la convivencia de los mismos.

En este trabajo, a través de los relatos de músicos expertos, se hace presente la voz de los aprendices a través de los cuales se identifican algunas características, tales como:

- Se niega una práctica de aprendizaje desde la perspectiva académica de maestro-aprendiz, pero se identifican las prácticas familiares como un proceso clave dentro del desarrollo del proceso de adquisición de conocimiento musical.
- Se identifica la iniciación a edades tempranas, a través de juegos y de roles que dentro de sus concepciones musicales obedecen a elementos musicales simples dentro de las dinámicas.
- Procesos que ellos describen como «escuchar y copiar», «aprender de los otros», que se necesitan «cabeza, oído y ojos para aprender», «observar, escuchar y luego practicar» son recurrentes dentro de sus descripciones sobre cómo aprenden.
- Se identifica el uso de recursos audiovisuales como un elemento destacado dentro de los procesos en los aprendices de generaciones recientes.
- No se reconocen dentro de su práctica, sobre todo entre los músicos mayores, conceptos como «estudiar repertorio» o «mejorar los aspectos técnicos». Es decir, no reconocen dentro de sus prácticas procesos de aprendizaje, sino más modos de transmisión.

## **Algunas propuestas epistemológicas en la enseñanza de lo tradicional**

Actualmente, determinados investigadores en el contexto colombiano y latinoamericano han cuestionado los modelos presentes en la academia (modelo conservatorio), como sería el caso de Holguín (2008). Se busca generar propuestas sobre pedagogías, modelos epistemológicos, modos de transmisión de lo tradicional y lo popular, teniendo en cuenta la importancia de la presencia que estos elementos tienen en nuestras culturas latinoamericanas; de cómo estos se están transmitiendo y cómo

deberían ser transmitidos (Arenas, 2016; Castro, 2017; Holguín y Shifres, 2015; Ochoa y otros, 2014; Samper, 2016; Santamaría-Delgado, 2015).

Al respecto, Santamaría-Delgado (2015) enfatiza «[...] la importancia del diálogo de saberes, que comienza por aceptar que hay necesidades expresivas diferentes dentro de la sociedad, ya que existe una gran variedad y diversidad de saberes musicales que responden a esas circunstancias sociales» (Santamaría-Delgado, 2015, s. p.).

De esta forma, la autora propone el concepto de *saberes mestizos* (Santamaría-Delgado, 2007), a través de los cuales se busca que:

[...] se piense en cómo las características de esos saberes musicales influyen en la manera como se enseña, se transmite y se aprende la música en nuestros países. Una manera de apropiarse esos saberes musicales no académicos es explorando a fondo la manera como ciertos repertorios y ciertas maneras de hacer música se han mantenido en las fronteras de lo académico [...] (Santamaría-Delgado, 2015, s. p.).

Bajo la misma idea de proponer nuevas epistemologías en la enseñanza de lo tradicional, a través de pedagogías que incluyan los modos propios de transmisión del conocimiento sobre las prácticas de ejecución instrumental, Samper (2016) propone una hipótesis preliminar en que «puede ser aplicada al aprendizaje de otros tipos de instrumentos en contextos formales [...]», en la cual, a través de su trabajo de investigación sobre las formas de transmisión del cuatro llanero, propone el concepto de *pedagogía criolla*. Esta, según el autor, es «una estructura o sistema pedagógico alternativo que está construido a través de *bloques pedagógicos* provenientes tanto del ámbito de lo formal como de lo informal» (Samper, 2016, p. 19). El autor argumenta que esta propuesta respeta «la esencia de los modos de hacer y de transmisión de la música local y, al mismo tiempo, incorpora estos *bloques* de la pedagogía formal que son útiles para un proceso significativo de transmisión» (Samper, 2016, p. 19).

Por último, cabe enmarcar estas propuestas dentro del cuestionamiento de la idea de *colonialidad del saber y del ser musical*, en donde «[...] las ontologías de música, músico y formación musical modeladas por el poder colonial, prevalecen aún en el imaginario del siglo XXI» (Holguín y Shifres, 2015, p. 45). Al respecto, se plantea, dentro de la discusión centrada en cómo asumir la educación musical dentro de



los programas formales, la búsqueda de una descolonización de la enseñanza de la música:

[...] resulta urgente escapar a la colonización de estos repertorios y expresiones musicales a través de un trabajo de descolonización del saber y del ser musical. En esta tarea los mayores desafíos están vinculados al conocimiento de los procesos psicológicos que operan en los contextos de desarrollo y aprendizaje musical por fuera del encuadre del modelo conservatorio en el marco de culturas musicales no alfabetizadas o de expresiones musicales de oralidad musical secundaria, y del rol que la tecnología – incluyendo dentro de ellas al sistema de notación musical– juega tanto en ese saber musical como en los perfiles de los nuevos músicos (Holguín y Shifres, 2015, p. 48).

Estos autores proponen que dentro de la indagación de esta idea de descolonización del saber hay algunos aspectos importantes por rescatar, los cuales se considera que fueron suprimidos a través de la ontología impuesta por el colonialismo. Estos son: la reincorporación del cuerpo, la revisita de la notación y la valoración del marco intersubjetivo de aprendizaje (Holguín y Shifres, 2015).

Es decir, que dentro de la búsqueda del camino de descolonizar la educación musical, habría que «por un lado, recuperar las ontologías de música como cuerpo, como encuentro y por otro, reconstruir sus modos de circulación, desde los cuales fue madurando y en los cuales el encuentro de los cuerpos, cobra un sentido original» (Holguín y Shifres, 2015, p. 52). Asimismo, los autores no niegan la existencia de la escritura para comunicar la música, sino que defienden la idea de la búsqueda de «un modelo pedagógico y un edificio teórico que hagan justicia al modo en el que sentimos la música, y nos reconocemos en ella en esta parte del mundo» (p. 52).

Hasta aquí algunas aproximaciones de la problemática planteada a través de algunas propuestas y trabajos que al respecto se han planteado, encontrando eco en otros autores que, en el contexto colombiano, siguen preguntándose y buscando hacer aportes, a través del análisis y el reconocimiento nuestras propias prácticas y contextos.

Cabe mencionar que el presente trabajo es una propuesta de investigación etnográfica en la cual se analizarán los distintos espacios de formación en los que hoy en día el tiple se encuentra en términos de contextos

formativos, pero adicionalmente consideramos importante hacer un análisis de lo que ha sucedido en una línea de tiempo marcada por la historia del instrumento y sus distintos espacios de práctica. Con lo cual, a través del análisis de dos ejes (espacio-tiempo) se pueda dar respuesta a los objetivos planteados dentro del presente análisis, identificando y describiendo las distintas formas de transmisión del tiple colombiano.

## Bibliografía

- ARENAS, E. (2016). Fronteras y puentes entre sistemas de pensamiento. Hacia una epistemología de las músicas populares y sus implicaciones para la formación académica. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 15, 96-109.
- BURCET, I. (2017). Hacia una epistemología decolonial de la notación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 129-137.
- CASTRO, S. T. (2017). Una pedagogía bonsái al servicio de la colonialidad del ser y saber musical. Un estudio en perspectiva autoetnográfica. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 139-146.
- FOLKESTAD, G. (2006). Formal and informal learning situation or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- HOLGUÍN, P. J. (2008). La educación musical superior en Colombia: la interculturalidad como propuesta de renovación. *Magistro*, 2(3), 55-63.
- HOLGUÍN, P.J., SHIFRES, F. (2015). Escuchar música al sur del río Bravo: Formación y desarrollo del oído musical desde una perspectiva latinoamericana. *Revista Calle 14*, 10(15), 40-53.
- LÓPEZ, A.; VARGAS, G. (2010). La música popular y el modelo hegemónico de enseñanza instrumental. Tensiones y resoluciones. En: L. Fillottrani y A. Mansilla (ed.). *Tradición y diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical*. Actas de la IX Reunión de SACCoM (pp. 270-275). Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- NETTL, B. (1982). Types of Tradition and Transmission. En: R. Falck y T. Rice (eds.). *Cross-Cultural Perspectives of Music* (pp. 3-19). Toronto: University of Toronto Press.
- OCHOA, L., CONVERSE, J. S., HERNÁNDEZ, O. (2014). *Arrullos y currulaos. Material para abordar el estudio de la música tradicional del Pacífico Sur colombiano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- SANTAMARÍA-DELGADO, C. (2015). Conocimiento y diálogo de saberes en el ejercicio profesional del músico colombiano: algunas ideas sobre lo que ganaríamos si decidiéramos bajarnos de la torre de marfil. *A Contratiempo*, 25.

- SANTAMARÍA-DELGADO, C. (2007). El bambuco los saberes mestizos y la academia: un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad de los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review*, 28(1), 1-23.
- SAMPER, A. (2016). *Towards a characterization of cuatro llanero learning in non-formal contexts in Colombia: a case study*. Recuperado de <http://javeriana.academia.edu/AndresSamper>
- VEBLEN, K. (1991). *Perceptions of change and stability in the transmission of Irish traditional music: An examination of the music teacher's role*. Madison: University of Wisconsin-Madison.



# Las frecuencias y la divina proporción

Sobre la teoría frecuencial y las matemáticas

Albert Cuevas

*Nada está inmóvil; todo se mueve; todo vibra.*

Hermes Trimegisto, gran maestro alquimista

Como ya sabemos, el espectro electromagnético vibra según su amplitud de frecuencia (cantidad de pulsos por segundo) y se presenta desde la oscuridad, luz, color, sonido y forma, respetando el orden de aparición. En lo que afecta en este escrito, uno de los que se manifiesta es el sonido, que puede percibir el cuerpo humano dentro de una gama de frecuencias entre 20 Hz y 20 000 Hz, una banda muy pequeña dentro del ancho espectro frecuencial y electromagnético.

Hay otros animales que sí pueden percibir bandas mayores, como las que emiten los silbatos especiales para mascotas, que son por lo general inaudibles para el oído humano. Por debajo de 16 Hz las frecuencias subsónicas son también inaudibles, pero tanto unas como otras nos afectan en diferentes formas —muchas de ellas aún no bien conocidas—. Queda constancia de que el sonido es una fuente de energía muy palpable y potente para todo tipo de ser viviente.

## **El sonido y la energía**

El sonido también es un tipo de energía. Tanto el organismo humano como la música son configuraciones energéticas frecuenciales con cierto grado de estructuración, que pueden interrelacionarse mutuamente. El caudal energético frecuencial contenido en una audición musical actúa como un acorde dinámico, producto de la relación matemática existente entre la naturaleza y la música en general.

Desde este punto de vista, nuestro organismo es un conjunto de elementos resonantes. Cada órgano posee en relación con su morfología una vibración o resonancia en determinadas frecuencias, tanto de sonido

Imagen 1. Medición con radiestesia para encontrar las zonas más energéticas de los árboles



como de imagen, lo que nos convierte en posibles complejos sonoros que actúan más o menos según nuestro estado de percepción en cada caso.

De estos conceptos y dentro de la matemática natural han surgido las terapias energéticas, también conocidas como terapias vibratorias, entre las que se encuentra el sonido en sus diversas manifestaciones.

Sabemos que, de forma general, el cuerpo adulto olvida los efectos positivos de las vibraciones y sonidos que le ayudaron a desarrollar su vida en el útero materno, pero también es cierto que estas memorias celulares permanecen dentro de nosotros, aunque no seamos conscientes de ellas. Evocar estas memorias puede contribuir a restablecer el estado armónico de un ser viviente en pleno desarrollo.

## **Las frecuencias y las matemáticas**

Leonardo Pisano, matemático del siglo XIII, fue el primero en describir una sucesión matemática de un gran valor tanto en la arquitectura como en la estructura de nuestro ADN.

La sucesión de Fibonacci, en ocasiones también conocida como secuencia de Fibonacci, es en sí una sucesión matemática infinita. Consta de una serie de números naturales que se suman de a 2, a partir de 0 y 1, sumando siempre los últimos 2 números: 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, etc. Al dividir un número entre su anterior en la serie, sale 1,618. Es el número áureo, representado por la letra  $\phi$  (*phi*).

Ejemplos claros de la sucesión de Fibonacci son la disposición de las ramas de los árboles, las semillas de las flores o las hojas de un tallo. Otros más complejos y aún mucho más sorprendentes se dan en los huracanes, donde también se cumple, e incluso en las galaxias enteras, donde encontramos la idea de la espiral áurea.

## **Una transformación espectacular**

Después de un buen tiempo dedicado a la fotografía bioenergética con árboles y plantas, hallé la posibilidad de trasladar mis trabajos fotográficos «Arboreums» a sonidos o frecuencias dentro de la divina proporción, gracias a la fórmula descubierta por Fibonacci.

Sabemos que tanto el sonido como la imagen son campos establecidos en una situación lúdica, y puede haber una tendencia a creer que únicamente producen efectos agradables y poca cosa más. Pero me consta que también pueden tener efectos terapéuticos muy apreciables.

Desde esta idea y gracias a mi experiencia con cantos armónicos, pude establecer un método modal para armonizar, a nivel terapéutico, voces dentro de la sucesión de Fibonacci y en relación directa con la divina proporción, con un método simple: transformando estos famosos números en frecuencias, al añadir el símbolo del hercio (Hz). Así pues, podemos utilizar nuestra voz como instrumento y experimentar los resultados trabajando las armonizaciones musicales en intervalos de terceras, cuartas, quintas...

## Conclusión final

Creo ciertamente en una apuesta por la transformación y la mutación, y en el encuentro frecuencial creativo, un futuro en donde nuestras semillas son nutridas por las simientes del pasado, pero lejos de un estancamiento en el ayer, como determinante fatídico de nuestras acciones presentes y poco evolutivas.

Pienso que, para un terapeuta flexible, el conocimiento a un nivel no solo teórico de otras culturas, sino más bien práctico, ayuda a comprender todavía más la cultura terapéutica propia. Gracias a este conocimiento, tendrá un grado mayor de objetividad y seguro que dará mayor importancia aquellas disciplinas muy ligadas a la naturaleza y encontrará una nueva perspectiva holística personal y más abierta de su actividad.

Imagen 2. Resultado final de imagen bioenergética de autor





# **Enmascaramiento sónico: la transculturación de la jarana/requinto**

**Joan Cruz Sánchez**

## Introducción

La música de la que hablaré se encuentra ubicada en la Villa de San Juan Guichicovi, Oaxaca, localidad perteneciente al Sotavento (Cardona, 2011) y a la zona norte del istmo de Tehuantepec, conocida como mixe bajo. Los cultores de esta música nombran a su praxis como música de cuerdas o música de jarana.

La presente exposición pretende dar cuenta del proceso de homogenización que está viviendo el son jarocho, a través del análisis comparativo de dos estilos de tocar el instrumento principal del conjunto de música de jarana (la jarana/requinto) de dos jaraneros de la región de San Juan Guichicovi.

## Festividades e instrumentación

La música de cuerdas tiene presencia en actos religiosos y fúnebres, estos son:

- La Rama, 24 de diciembre.
- El Arrullo al Niño Dios, 24 de diciembre.
- La Velada al Niño Dios, 20 días después del arrullo al Niño Dios.
- La levantada del nacimiento del Niño Dios, al día siguiente de la Velada.
- El viejo, 31 de diciembre.
- Labradas de cera, celebración dedicada a santos de la región.
- El angelito, se realiza cuando fallece un infante, un jaranero o una persona que no haya contraído matrimonio.

Por otro lado, la instrumentación de la música de cuerdas de San Juan Guichicovi se conforma de la siguiente manera:

- Jarana/requinto.
- Bandolín.
- Jarana segunda.
- Jarana tercera.
- Marimbola.
- Cántaro de barro.
- Timbal.

Durante el trabajo de campo que realicé en 2017, conocí a dos maestros de la jarana/requinto. Ellos son Teodoro Juan García y Salvador Álvarez Liébano. Como resultado de la tensión que logré notar que existía entre ambos cuando un jaranero se refería al otro, digo que el primero tiene un estilo musical que clasifiqué como innovador, y el segundo como conservador, en cuanto a su ejecución en la jarana/requinto.

## **Innovación y conservación en el son del guachito**

Salvador Álvarez Liébano me comentó en la entrevista que la espiga que utiliza el jaranero/requintista para tocar debe ser flexible porque las cuerdas deben temblar, situación que no sucede con la espiga de Teodoro Juan García. De acuerdo con García, una de las razones por las cuales utiliza ese tipo de espiga se debe a que esa acción forma parte de una estrategia de rescate que está llevando a cabo en su comunidad. Según su apreciación, la espiga que utiliza hace que la jarana/requinto suene con mayor fuerza y volumen, provocando el interés de los niños y jóvenes de su comunidad. Por esta razón, la utilización de este tipo de espiga es una forma de revitalizar la jarana/requinto en su localidad. La ejecución con sus respectivas espigas da por resultado dibujos melódicos distintos.<sup>1</sup>

Hago énfasis en la espiga que utiliza García porque fue el elemento identificado por Álvarez como parte del estilo del son jarocho Veracruzano y no de la música de jarana de Guichicovi. Álvarez dice que su forma de tocar la jarana/requinto es antigua y la de García no.

Consideramos que la acción de García de tocar con una espiga rígida junto con otras que realiza en su comunidad, y que no abordaré aquí, hacen de él un transculturador sónico. De acuerdo con la etnomusicóloga Ana María Ochoa, la transculturación sónica (Ochoa, 2012) es cualquier nuevo texto musical que se genera a partir de la recontextualización de los sonidos. Este es un ejemplo de una de tantas transculturaciones que García está haciendo en la música de jarana.

Lo que llama la atención es que la estrategia de rescate de García esté dando por resultado algo que es identificado como son jarocho

1 Para consultar ambas versiones del son del guachito: <https://www.youtube.com/watch?v=uJ1xCmMU8v8> y <https://www.youtube.com/watch?v=fDQRxE9SKN0>

veracruzano por Álvarez, y no como música de jarana de Guichicovi, Oaxaca. Esto coincide con nuestra hipótesis de que el son jarocho está homogenizando toda una sonoridad. No considero la música de jarana como son jarocho, ya que, como dije en la introducción de este trabajo, los cultores de esta música nombran a su praxis como música de cuerdas o música de jarana. Sin embargo, para entender este fenómeno, voy a incluir a la música de jarana como parte de una escena translocal musical que en este caso será el son jarocho.

## **Los miembros de la escena translocal del son jarocho**

Escena es una perspectiva de estudio y se sirve del concepto de campo de Bordieu, donde hay actores, posiciones y cuestiones en juego (Peterson, R. y Bennet, A., 2004). El son jarocho, a partir del nacimiento del Movimiento Jaranero en los 70 (Cardona, 2011), se fue convirtiendo en una escena musical (Peterson, R. y Bennet, A., 2004). Esta música local (Ochoa, 2003) dejó de vincularse a una territorialidad y se convirtió en un espacio sonoro internacional o escena translocal (Peterson, R. y Bennet, A., 2004).

El son jarocho como escena translocal tiene miembros jerárquicos, estos son:

- Los pertenecientes a una élite organizacional que, por su profunda comprensión en la escena, y el privilegio que ello les asigna, están capacitados para organizar eventos y actividades, además de establecer tanto las características canónicas del son jarocho como las transculturaciones sónicas autorizadas. Ser originarios de la región les avala como personajes con autoridad y autenticidad. Estos son músicos, académicos, gestores y sellos discográficos.
- Un círculo generalmente cerca de la élite, pero con acceso limitado a sus beneficios.
- Un grupo de «miembros regulares» apenas distinguibles de las audiencias externas a la escena (Hitzler y Niedbarcher, 2010, 7-8. En Mendivil, J. y Spencer, C., 2016).

Afirmo que los miembros del primer círculo de esta escena translocal han tenido un papel crucial en lo que se ha ido constituyendo como «son jarocho tradicional».

Lo que sucede actualmente en la escena translocal del son jarocho tiene que ver con el inicio de un movimiento que surgió el siglo pasado. Con la mediatización de la música, nació la idea de vincular la nacionalidad mexicana con un cierto tipo de imaginario musical. Hubo una vernacularización o tradicionalización, al mismo tiempo que inserción en la industria. Expondrán cierto tipo de instrumentación y fiestas tradicionales para mostrar lo que verdaderamente sucedía en Veracruz. Quisieron exponer el «otro» son jarocho distinto al del cine de oro mexicano y al de los ballets folklóricos. De acuerdo con Cardona (2011), en 1977 nace el Movimiento Jaranero o Movimiento Sonero. Al pasar el tiempo, y a partir de los años 90, el son jarocho se vuelve cada día más y más desterritorializado (una expresión que trasciende las fronteras de la región jarocho, incluso hoy en día con alcance internacional), convirtiéndose de esta forma en una música que clasifico como escena translocal (Mendivil y Spencer, 2016).

Desde mi punto de vista, en esta escena translocal hay discursos de poder. Sobre todo, del poder de representar y establecer las fronteras y límites de una práctica musical, lo que ha generado un tipo de práctica dominante y homogeneizante por su tendencia a la canonización. En estas condiciones, es frecuente que los otros miembros de las escenas deban suscribirse a estos parámetros. Esto parece ser el caso de Teodoro Juan García. De ahí el porqué del tipo de transculturación que está eligiendo, no es casualidad.

## **Enmascaramiento sónico**

Quisiera entonces proponer el concepto de enmascaramiento sónico para caracterizar el proceso de García. Entiendo enmascaramiento sónico como el proceso que vive un sujeto excluido del primer círculo de poder dentro de una escena musical translocal para poder obtener capital social y simbólico que redunde en la satisfacción de diferentes tipos de deseos de bienestar económico, social y simbólico, que incluye el reconocimiento y difusión de su quehacer musical. El enmascaramiento sónico estaría apelando a una serie de estrategias que se manifestarían en elementos iconográficos, escenográficos y performáticos y, desde luego, sonoros. Esta categoría es una propuesta analítica en el marco de la música y la globalización. Es una propuesta que puede ser incluida en cualquier escena musical. En este caso, la utilizamos para entender cómo la jarana/requinto se está enmascarando en manos de Teodoro Juan García. La jarana/requinto se está transculturando y está viviendo un proceso de enmascaramiento sónico.

Uno podría proponer que el son jarocho está «jarochizando» otras prácticas musicales que, si bien son vecinas, tienen aspectos sonoros, performativos y simbólicos que las distinguen de modo importante. Son jarocho y música de jarana no son lo mismo.

## Conclusión

La sobrevalorización de una sola sonoridad genera invisibilización y desaprobación de otras. Cuando se totaliza un género musical se puede controlar mejor y lo diferente no entra. Con esto no trato de descalificar prácticas, transculturaciones o procesos dinámicos que caracterizan la escena del son jarocho. Lo que intento es destacar que en este escenario se ha inventado, desde lugares de poder, el son jarocho tradicional como una expresión a partir de procesos de canonización que apelan a epistemologías de pureza insostenibles. Los agentes de esta producción han sido músicos, intelectuales, académicos, gestores y políticos. El efecto de la invención del son jarocho tradicional, en estos términos, es producir espacios y discursos que alcanzan tanto difusión como circulación, que parecieran terminar imponiendo ciertas directrices a la creación y recreación de otras músicas para poder aspirar a recursos simbólicos, sociales e incluso económicos. Este imaginario musical aparentemente está imponiendo estéticas musicales que han hecho cambiar otros estilos que se encuentran en la periferia de la escena. Esto provoca enmascaramientos sónicos, como el caso de lo que sucede con la transculturación sónica de la jarana/requinto en manos de Teodoro Juan García.

## Bibliografía

- CARDONA, I. (2011). Fandangos de cruce: la reaparición el son jarocho como patrimonio cultural. *Revista de literaturas populares*, 1.
- DELGADO CALDERÓN, A. (2004). *Historia, cultura e identidad en el Sotavento*. México: Consejo Nacional para la cultura y las Artes.
- OCHOA GAUTIER, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- OCHOA GAUTIER, A. M. (2012). Social transculturation, epistemologies of purification and the aural public sphere in latin america. En *The sound studies*. Estados Unidos: Grupo editorial Routledge.
- MENDIVIL, J. y SPENCER, C. (2016). Introduction: Debating Genre, Class, and Identity: Popular Music and Music Scenes form the Latin American World. En *Made in Latin America: Studies in Popular Music*.
- PETERSON, R. y BENNET, A. (2004). Introducing music scenes, en *Music Scenes: Local, Translocal, and Virtual*. Vanderbilt University Press.

# **Música y lugares de memoria: el caso de una cantora indígena en el desierto de atacama**

**Rosario Mena Larrain**

A la memoria del profesor, investigador y músico aymara Manuel Mamani  
(1932 -2018).

## Presentación

El presente trabajo explora los vínculos entre movilidad, memoria y práctica musical en base a la historia de vida de la cantante aymara, investigadora y educadora intercultural Rosa Qhispi, de la Región de Tarapacá, en el desierto de Atacama, norte de Chile. Buscamos contribuir a la discusión general en torno a la movilidad y la memoria, como una construcción dinámica y subjetiva (Jelin, 2002), relevando el rol clave que en ello desempeña la música como contenedora y transmisora de la memoria. Asumimos la existencia de una identidad étnica que se sostiene no a pesar de, sino en su movilidad y transformación. Reivindicamos el relato oral como vía de autorepresentación de las voces subalternas marginadas de la historia oficial (Spivak, 1994).

Nacida en 1957, Rosa es bisnieta de pastores que, a finales del siglo XIX, emigraron desde el límite altiplánico con Bolivia a la localidad de La Huayca, en la pampa del Tamarugal, para trabajar ofreciendo insumos y servicios a la industria salitrera. Perteneció a la etnia aymara, una de las principales del área andina, que se extiende desde Bolivia hacia Perú, el norte de Chile y el noreste argentino. Formada en la boliviana Universidad San Simón, se ha dedicado desde hace tres décadas a la enseñanza y difusión de la lengua y la cultura aymara en instituciones públicas, privadas y en la Universidad Arturo Prat de Iquique. Es autora de un lenguaje instrumental para la atención de pacientes de habla aymara en la salud pública.

Desde la niñez ha practicado los cantos aprendidos de su madre y de su abuela y es una de las escasísimas exponentes femeninas de la música aymara en Chile, con un disco editado de canciones en aymara y español, y actuaciones tanto dentro del país como en el extranjero. El canto forma parte de todos los aspectos y etapas de la vida de la mujer aymara, en sus juegos infantiles; actividades cotidianas; tareas agrícolas, de crianza y hogar; labores pastoriles y textiles; festividades y rituales (Mamani, 2010). La ejecución instrumental se reserva tradicionalmente a los hombres, dogma que se ha ido rompiendo con el paso de las décadas, existiendo en la actualidad varias bandas femeninas de zampoñas.

Junto a los procesos de extinción que sufren tradiciones y oficios envueltos en procesos de transculturación y aculturación —mientras que otras gozan de enorme vitalidad—, la residencia en la ciudad de Iquique, donde Rosa trabaja como funcionaria del Ministerio de Salud, dificulta su participación en las actividades de su comunidad,



Imagen 1. Rosa Qhispi



Fotografía de Nicolás Soto

con la cual, sin embargo, mantiene un vínculo permanente. Al igual que la gran mayoría de los aymara, se desplaza frecuentemente entre la ciudad, su pueblo de origen y otros lugares cercanos en la pampa y precordillera, donde posee ganado, una parcela y un negocio de carbón. Además, viaja con cierta frecuencia a otras ciudades del norte de Chile, así como a la capital, Santiago.

## **Prácticas musicales como lugares de memoria**

Para el pueblo aymara, la sobrevivencia se basa en el equilibrio, mediante la reciprocidad, entre las tres esferas del cosmos: la comunidad humana, la naturaleza y las divinidades.

Los ritos (o «costumbres»), organizados de acuerdo al calendario agrícola, tienen como fin la protección de la comunidad, las siembras o el ganado, la petición y el agradecimiento por la buena cosecha, entre otros. En ellos, la música desempeña un papel central, tanto en las festividades religiosas —fiestas patronales y de la virgen, fruto del sincretismo indígena-católico— como en los rituales y prácticas

ancestrales, más íntimos y reservados a las familias y la comunidad local (Mamani, 2017).

En su libro *Les lieux de mémoire* (2009 [1984-1993]), Nora parte del concepto de «aceleración de la historia», entendiéndose como «un vuelco cada vez más rápido hacia un pasado definitivamente muerto». La «ruptura del equilibrio» que esto implica explicaría el protagonismo de la memoria en los discursos contemporáneos y la atención hacia los espacios e instancias en los cuales esta se cristaliza: los lugares de memoria. «Se habla tanto de memoria porque ya no hay memoria», sentencia. Y agrega: «Hay lugares de memoria porque ya no hay ámbitos de memoria» (*ibidem*, p. 19).

Además, Nora anota en su definición de los lugares de memoria su carácter intrínsecamente dinámico, aspecto central cuando tratamos la construcción de memoria en el contexto de la movilidad. Así, afirma el autor que, si bien «la razón de ser fundamental de un lugar de memoria es detener el tiempo, bloquear el trabajo del olvido, fijar un estado de cosas, inmortalizar la muerte, materializar lo inmaterial», al mismo tiempo es parte de su esencia «su aptitud para la metamorfosis», lo que permite la permanente recreación y renovación de sus significaciones (*ibidem*, p. 34).

La doble aptitud de movilidad y fijación que posee la música la habilitaría como elemento privilegiado para la conservación de la memoria en procesos de transformación dinámica.

Como dice Grosch (2018):

La música es móvil, se puede fijar o interpretar y repetir varias veces en diferentes lugares [...]. De esa forma, la gente puede llevarla consigo donde quiera [...] la música es un elemento excepcionalmente adecuado para ser transferido —en sí mismo— como un marcador de identidad (Grosch, 2018, p. 39).

En el contexto de translocalidad (Gunderman, 2001), o tránsito permanente entre espacios urbanos y rurales, que caracteriza a la población indígena de la región, y dada la importancia central de la música en la cultura aymara, proponemos que las prácticas musicales de Rosa —en instancias tradicionales, conciertos y registros discográficos— operarían como «lugares de memoria» según la definición de Nora (2009 [1984-1993]), que abarca tanto espacios físicos como simbólicos. En ellos se consolida la identidad étnica y el sentido de pertenencia

mediante la actualización y recreación de los ámbitos de memoria (*ibidem*) como modo de restituir el equilibrio fracturado por el impacto de la transculturación.

La «voluntad de memoria», que implica una conciencia y un deseo de identificación con la cultura originaria y la identidad étnica, es requisito para constituir como tales los lugares de memoria, en este caso las prácticas musicales. «Basta que falte esa intención de memoria y los lugares de memoria son lugares de historia» (*ibidem*, 34). Referir esta voluntad es reconocer el rol clave que han cumplido los líderes indigenistas, como Rosa, en la revalorización de la identidad indígena y la defensa de sus derechos culturales.

Proponemos la coexistencia, en la práctica musical de Rosa, de distintos tipos de lugares de memoria: desde las manifestaciones localizadas (apegadas a la forma y el contexto tradicional, necesariamente territoriales y circunscritas), pasando por las relocalizadas (adaptadas y trasladadas de un territorio a otro) hasta aquellas deslocalizadas — desterritorializadas— y despegadas de su formato tradicional, como son producciones discográficas y presentaciones en vivo, realizadas en diferentes ciudades de Chile e incluso en Europa.

Presentamos como ejemplo de lugar de memoria localizado, relocalizado y deslocalizado, respectivamente, tres prácticas musicales significativas en la experiencia de Rosa: los cantos y danzas al Niño Dios en el baile de pastores de su pueblo, los cantos de floreo de animales, y la labor de transmisión y proyección de música tradicional en conciertos y producciones discográficas.

### **Práctica localizada: baile de pastores**

Desde pequeña, y hasta la actualidad, Rosa ha sido integrante del Baile de Pastores de su pueblo de origen, La Huayca, principal en las celebraciones de Navidad, el 24 y 25 de diciembre, y de la Pascua de Negros, el 6 de enero, cuando la iglesia católica conmemora la llegada de los reyes magos con Pascua de Reyes o Epifanía. Esta fiesta de varios días de duración, que se integra en la celebración de Navidad, fue central en la devoción al Niño Dios, promovida por la evangelización católica en el virreinato del Perú, del cual este territorio formaba parte, logrando identificar a indígenas, mestizos y esclavos negros, que en esta fecha gozaban de día libre. De allí la denominación de Pascua de Negros.

El sincretismo entre la tradición hispana colonial y la cultura originaria se produce mediante el ensamblaje de la festividad católica con el *awatiri*, ritual tradicional indígena en el cual se transfiere el oficio de pastor a los niños ya adolescentes. «Había danza, música [...]. Esto calzó muy bien con la Epifanía y el niño Dios se identificó con el niño pastor» (Marco Chía, 2019). Según Rosa, «llevaron a los pastores y sus bailes con el Niño Dios, porque los pastores son los primeros que lo visitan cuando nace» (Qhispi, 2018).

El Niño Dios es adorado con cantos del cancionero colonial hispano, y los instrumentos tradicionales que acompañan son violín, acordeón, mandolina, guitarra y pitos. Las figuras del niño Jesús son llevadas en procesión y dejadas en el templo para ser saludadas por los bailes, que también visitan los grandes pesebres construidos en las casas desde antes de Navidad. La percusión se limita a pequeños tambores. Desde la década de los 70, se incorporan también *lakitas* o bandas de zampoñas. La danza refleja tanto la identidad de pastores del altiplano como agricultores de las quebradas, pudiéndose apreciar también la influencia *afro* en algunos ritmos y zapateos.

Imagen 2. Mujeres en baile de pastores de la pampa del Tamarugal



Fotografía de Rosario Mena

Desde hace cerca de 20 años, la participación de Rosa en el baile ya no es constante, dada la incompatibilidad con sus obligaciones laborales y profesionales en la ciudad, lo que le impide asumir el compromiso que requieren los ensayos y preparativos, los cuales tienen lugar en La Huayca durante todo el año. Dentro de sus prácticas musicales, esta corresponde a un lugar de memoria localizado, ya que se circunscribe al espacio de su comunidad, dentro de la cual ella cumple un rol social significativo. Ello explicaría la dependencia del territorio y la concepción de fijeza de la práctica, que intenta mantenerse intacta dentro la movilidad imperante, según lo reflejan las palabras de Rosa:

La ciudad te absorbe [...] hay toda una organización previa y eso requiere un tiempo que yo lo tengo destinado al trabajo. Por eso no he podido seguir bailando [...]. El pueblo me reclama, porque yo era una de las primeras voces [...]. Hay costumbres que no podemos realizarlas en la ciudad. Por otro lado, si yo traigo estos bailes a la iglesia de Iquique sería un boom, pero yo prefiero que esté allá (en La Huayca) para que se mantenga intacto, en el espacio que corresponde, con los que son. Hoy, la gente lo puede hacer para ganar plata. Allá se respeta (Qhispi, 2018).

El profundo sentido de pertenencia que comporta esta práctica, junto a la dificultad de Rosa para ejercerla por obligaciones laborales en la ciudad —sin que se otorgue ningún tipo de facilidades a los ciudadanos indígenas para ello— es fuente de un conflicto identitario que da cuenta de la permanente deuda del país con el derecho indígena a realizar sus prácticas tradicionales.

### **Ejemplo 1. El arrurú, canto tradicional al Niño Dios**

Estríbillo:

*Arrú arrú mi Niño*

*arrú arrú sin par*

*ojitos de lucero*

*boquita de coral*

1.

*Vamos presurosos*

*allá a presentarnos*

*a este tierno Niño  
que hoy viene a salvarnos.*

2.

*Todos los pastores  
con qué admiración  
deseando a quién ver  
aquí a este primor.*

3.

*Dicen que del cielo  
miel ha de llover  
miel sobre viñuelas  
que es la dulce miel.*

4.

*El buey y el jumento  
da al Niño el calor  
para que no sienta  
del frío el rigor.*

## **Práctica relocalizada: canciones en el marcaje y floreo de animales**

Propio del altiplano, desde donde vinieron los antepasados de Rosa, adaptado y trasplantado a la pampa, lugar donde emigraron y donde ella se crió junto a sus padres, es el ritual agrícola de marcaje y adorno del ganado (floreo), para el cual se crean e interpretan canciones en aymara especialmente dedicadas a los animales, que ella ha cultivado desde su infancia. Esta ceremonia milenaria, que vincula a los animales, la comunidad, la naturaleza y las divinidades en función de la prosperidad del ganado, es quizás la principal del mundo andino.

La *k'illpha*, en lengua aymara, es una celebración familiar de varios días de duración y alta complejidad simbólica, que incluye también el sacrificio de un animal, tradicionalmente un llamo blanco. En ella

se realiza el recuento y se legitima la propiedad del ganado: llaños, llamas y alpacas que en la pampa son reemplazados por corderos, ovejas y hasta cerdos. Estos son decorados con adornos de lana teñida de colores fabricados especialmente para la ocasión. Los animales son parte de la familia y de la vida desde muy temprana edad, por lo que la identidad aymara está profundamente enlazada con la ganadería, considerada como su principal riqueza, que representa el bienestar tanto social como económico.

La música y el canto juegan un papel central, con instrumentos de cuerda ejecutados por los hombres, tales como guitarra, mandolina o bandola. Cada grupo de animales posee su propia canción, caracterizada por diferentes melodías y textos alusivos a ellos que identifican y singularizan su cualidad y su razón de ser (Mamani, 2017). La práctica del floreo en la región ha mermado significativamente debido a los procesos de migración y modernización, los cambios en los modos de vida y estrategias productivas, así como factores religiosos, si bien se mantiene en algunas localidades del altiplano.

Han pasado 4 años desde la última vez que Rosa realizó esta celebración, en 2015, en Junoy, a 40 minutos de La Hayca, donde tiene animales, en la Pampa del Tamarugal. Una costosa producción que, en el contexto socioeconómico actual —en el cual no hay tiempo para las labores artesanales y las personas están radicadas en los centros urbanos— amenaza la viabilidad de la continuidad de esta práctica tradicional, según su propio testimonio:

Mi mamá hacía floreo, ella hacía canciones de animales. Cuando ella se fue, yo tomé la posta. Después que mi mamá murió yo hice el floreo como dos veces. No he podido más, por el tema del costo y del tiempo. No hay tiempo para hacer los adornos, las flores de lanita. Hay que mandar a hacerlas y, además de ofrecer la fiesta, tienes que pagarle el transporte a la gente (Qhispi, 2018).

## Ejemplo 2. Canción en floreo y marcaje de animales

TATALA, Wayñu Canción de llamo macho  
Recopilación y trascripción M. Mamani

J 84

1 Ri lan ti ruy aw ki lla ---- nhay Ta ta la

4 A ka u rus ju man ki ---- way Ta ta la

7 Say t'at ma sa ja llall ta ni mat --- say Ta ta la

11 A ka qu ri kan chas ju man ki way Ta ta la

## Práctica deslocalizada: conciertos y producción discográfica

Uno de los más relevantes productos de la labor de transmisión musical desarrollada por Rosa —a juzgar por su impacto social— y que también podemos asociar a la intención de fijación de la memoria es la colección de canciones tradicionales grabadas por ella en español y aymara, que componen el disco *Uma Nayra* (Qhispi, 2016). El CD, cuyo nombre significa «ojo de agua», ha sido ampliamente utilizado en establecimientos preescolares tanto de la región de Tarapacá como de Arica y Parinacota para el aprendizaje significativo del bilingüismo en los niños de ascendencia indígena en la ciudad.

## Ejemplo 3. Canción El viejo cóndor, disco *Uma Nayra* de Rosa Qhispi

«El achachicondori» (*wayñu*)

Achachikunturithuqhuski

Allqhamirillatukarurallani



Agimallkullapumpiru  
Achakullanamarkallparu  
Mamanillak'apustatay

«El viejo cóndor» (huayno)

El cóndor viejo bailando  
el buitre está tocando muy alegre  
el águila es bombero  
en el pueblo de los ratones  
un instrumento sopla el halcón

El registro contiene catorce *tracks*, correspondientes a la versión en aymara y español de siete canciones tradicionales de distintos tipos, tales como huayno, calullo, chequela, caporal, además de un poema. Las letras se refieren en gran medida a la naturaleza y los animales. La musicalización, del productor y músico Mauricio Novoa, se basa en guitarra, quena, charango, tarcas, bombo y zampona. En su carátula se lee la siguiente leyenda: «Dedicado con amor a los niños y niñas aymaras, en el reencuentro con su Lengua Materna, para así esta perdure hasta el fin de los tiempos» (Qhispi, 2016).

Rosa también ha participado en distintos eventos relevantes, tanto en ciudades de Chile como en el extranjero. Ha recibido varios reconocimientos y presentado su música en Europa, constituyendo así un lugar de memoria en el viejo continente colonizador, en un valioso ejercicio de contrapoder. Sus prácticas como «artista de proyección» operan como lugares de memoria deslocalizados altamente efectivos en la construcción de su sentido de pertenencia, dentro de una estrategia de integración de sus diferentes roles e identidades en los diferentes espacios que habita. «Entre tu gente estás compartiendo. Con el público estás difundiendo tu cultura» (2018, entrevista telefónica).

## Bibliografía

GROSCH, N. (enero-junio 2018). Movilidad cultural, exilio y el desafío para la musicología. *Ensayos. Historia y teoría del arte*, 22(34), 39-57. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.

- GUNDERMANN, H. (2001). Procesos regionales y poblaciones indígenas en el norte de Chile. Un esquema de análisis con base en la continuidad y los cambios de la comunidad andina. *Estudios Atacameños*, 21.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- MAMANI, M. (2010). KirkirWarmi: identidad y rol de la mujer aymara en el desarrollo musical del norte chileno. *Revista Musical Chilena*, 64(213), 90-102. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/1718/1588>
- MAMANI, M. (2017). *Patrimonio Cultural de K'illpha*. Chile, Iquique: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- NORA, P. (2009[1983-1994]). *Los lugares de la memoria*. Chile, Santiago: Lom Editores.
- SPIVAK, G. (1994). Can the Subaltern Speak? En Patrick Williams and Laura Chrisman (eds.). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory* (pp. 66-111). Nueva York: Columbia University Press.

## Fuentes

- Qhispi, Rosa, 2018, entrevista telefónica.
- Chía, Marco, 2019, entrevista, La Tirana.
- Mena, Rosario, 2019, registro fotográfico. Pascua de Negros, La Tirana, Pampa del Tamarugal.
- Mena, Rosario, 2019, transcripción de cantos. Pascua de Negros, La Tirana, Pampa del Tamarugal.

# **Una investigación de canciones en Riudaura**

**Josep Garcia Miràngels**

## Grup de recerca folklòrica de la Garrotxa (GRFG)

El Grup de Recerca Folklòrica de la Garrotxa se creó en 1992, como sección del Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny, con el objetivo de trabajar en distintos ámbitos de la investigación y estudio del folklore en la comarca de la Garrotxa (Girona), en Cataluña. Las distintas ediciones, en formato de libros o CD, así como la organización de eventos (conciertos, exposiciones, talleres, artículos, conferencias, cursos...) han sido, hasta hoy, la manera de difundir sus actuaciones y, a la vez, una forma efectiva de llegar al conjunto de la sociedad.

Imagen 1. Logo del Grup de Recerca Folklòrica de la Garrotxa



### Ediciones de libros:

- *Fonso de Lliurona: acordionista de l'Alta Garrotxa* (1997).
- *Les cançons d'en Surracans* (2004).
- *D'aquí estant veig una estrella: cançons de tradició oral a Riudaura* (2006).
- *El Cançoner de can Ventura: cançons de tradició oral a Sant Feliu de Pallerols* (2019).

### Ediciones de CD:

- *Danses i entremesos de la Garrotxa I* - Cobla la Principal de la Bisbal (1993).
- *Danses i entremesos de la Garrotxa II* - Cobla Cadaqués (2003).

Su actividad se centra en dos ámbitos de actuación: danzas tradicionales y músicas de tradición oral.

## **Danzas y entremeses de la Garrotxa**

*Danzas y entremeses de la Garrotxa* es el proyecto dedicado al estudio, creación, recreación y difusión de los elementos etnocoreográficos de la comarca, así como a dar continuidad y aportar contenidos a la actividad habitual del grupo de danza de la misma asociación: el Esbart Marboleny.

La Garrotxa es una zona rica en danzas y bailes tradicionales. Existe un sustrato de danzas de origen más o menos antiguo, a menudo incierto, cuyas reminiscencias se podían situar en el período que va del siglo XVII al XIX. El material tradicional más antiguo se expresa en danzas como: Ball del Gambeto, de Riudaura; Ball de Cavallets, Gegants i Mulassa, de Sant Feliu de Pallerols; Ball de Cintes, de Les Preses; Ball de Sant Isidre, de Sant Privat d'en Bas... Por otra parte, en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado —coincidiendo con la llegada de la democracia a España y Cataluña— se produjo una gran efervescencia de la fiesta popular en la calle (expresada sobre todo en el contexto de la fiesta mayor), que nos llevó a la creación de numerosos elementos etnocoreográficos (danzas, bailes o entremeses) en distintos pueblos de la comarca y barrios de la ciudad de Olot, capital de la Garrotxa.

En el contexto de celebración de la fiesta popular, se dotaba a la comunidad de un ritual bailado que, a la vez, constituía un elemento de identidad y cohesión del grupo social; ya sea la asociación, el pueblo, el barrio, la ciudad, la comarca o el país: Ball dels Pabordes, de Santa Pau; Ball d'en Serrallonga, de Tortellà; Ball de Nans, de Hostalets d'en Bas; Ball del Triai, de Olot; Ball del Gallarut, de Les Fonts d'Olot; Ball del Bou, de Sant Ferriol d'Olot; Ball de Capgrossos, de Begudà; Ball del tió, de Olot... todo ello, contextualizado en un proceso dinámico de creación y recreación de bailes y danzas a partir de la propia tradición.

## **Canciones y tonadas de la Garrotxa**

Canciones y tonadas de la Garrotxa es el proyecto de investigación, estudio y difusión de canciones y músicas de tradición oral en la comarca de la Garrotxa, con algunas incursiones en las zonas vecinas de las comarcas del Ripollès y el Alt Empordà. El proyecto se ha realizado, hasta hoy, en cinco etapas. Actualmente (2019) cuenta con

1 321 documentos sonoros inventariados y más de 400 entrevistas a un centenar de informantes de los distintos pueblos de la comarca. Parte de los fonogramas están depositados en los archivos de la Fonoteca de Música Tradicional Catalana.

Nuestros informadores-cantadores han sido mayoritariamente personas mayores, que nos han proporcionado unos materiales —música vocal o instrumental— que, a menudo, ya habían perdido su funcionalidad en los distintos contextos habituales. Todo ello enmarcado en una sociedad cambiante que nos obliga continuamente a repensar cómo difundir y compartir los materiales tradicionales, ya lejos de aquellos contextos funcionales que permitieron a lo largo de los años su creación y recreación.

En el año 2005 observamos que en el pueblo de Riudaura, con poco más de 400 habitantes, habíamos grabado ya un archivo sonoro lo suficientemente amplio e interesante como para plantearnos seriamente su difusión al público. La idea fue compartida y apoyada por el mismo Ayuntamiento, sorprendido por la cantidad de patrimonio inmaterial manado de la memoria de sus gentes. Con las casi 300 melodías y textos grabados en Riudaura, optamos por realizar una edición —un libro, con documento sonoro (CD)—,<sup>1</sup> con 108 materiales de índole muy diversa: canciones relacionadas con los rituales de la vida y del curso del año, canciones de trabajo, canciones y músicas religiosas, canciones y música instrumental para momentos de ocio, los distintos toques de las campanas... De hecho, los materiales sonoros procedentes de Riudaura —excepto pequeñas joyas locales— podríamos haberlos encontrado en otras muchas zonas rurales del Pirineo y Prepirineo catalán.

Para presentar la edición, organizamos un concierto en la misma plaza del pueblo, con recreaciones de algunas de las canciones editadas: interpretadas por músicos profesionales y también por algunos músicos locales. El músico Francesc Tomàs, *Panxito*, realizó unos excelentes arreglos musicales de algunas de las canciones surgidas de la investigación y publicadas en el libro. Realizamos también unos pequeños documentales, con entrevistas e intervenciones cantadas por los mismos informadores.

1 Garcia i Miràngels, J. (2006). *D'aquí estant veig una estrella: cançons i tonades tradicionals a Riudaura*. Girona: CCG Edicions. Quaderns de les 7 Sivelles. Libro + CD, 285 pàgines.

Imagen 2. Portada del libro *D'aquí estant veig una estrella*



Pero, para nuestra sorpresa, el concierto, que inicialmente estaba pensado con el fin de la presentación del libro, ha tenido continuidad en el tiempo, y hemos realizado ya trece ediciones. Con la perspectiva de los años, consideramos que el concierto ha sido igual o más útil que la misma edición del libro para contribuir a la difusión de las canciones y músicas de tradición oral.

El *D'aquí estant veig una estrella* —así se titulan los dos días de festival— se realiza en el conjunto de la plaza del pueblo (Plaça del Gambeto): escenario, ventanas, balcones, rincones de la plaza, proyecciones de minidocumentales... Toda la plaza es el escenario. Se lleva a cabo el último fin de semana de julio y, desde hace tres años, va precedido por una cena-concierto de música tradicional el día de antes: sopar de cantadors. La plaza se llena de gente de la comarca y de muchos otros puntos de Cataluña para poder presenciar el concierto. El grupo de música invitado comparte escenario con los dos grupos musicales surgidos en el pueblo a raíz del Festival, y un buen número de habitantes

del pueblo, de todas las edades, también participan interpretando canciones en el concierto, individualmente o en grupo.<sup>2</sup>

Nosotros —el GRFG— acabamos nuestro trabajo en 2006, pero nuestro papel ha sido acompañarlos en la organización del festival (programación, difusión, guiones, ensayos...). Somos observadores de una propuesta, surgida del mismo pueblo, de actualización y difusión de los materiales tradicionales en la sociedad del siglo XXI. Siempre desde el respeto absoluto a la herencia cultural y a la recreación que de ella se realiza, hemos sido testimonios privilegiados del proceso de cambio que han vivido los mismos habitantes de Riudaura respecto a sus canciones tradicionales: pasando de aquella actitud inicial del «son canciones de antes, que ya no interesan a nadie» a sentirse orgullosos de «sus canciones» y de que el nombre de su pueblo aparezca en el calendario de festivales de música tradicional de Cataluña.

En Riudaura se produjo aquello que Alan Lomax denominaba «principio de equidad cultural»:

Quando la gente de las tribus o del campo escuchan o ven sus tradiciones en los medios de comunicación de masas, proyectados con la autoridad que generalmente se reserva a los grandes centros urbanos, y cuando ven cómo estas tradiciones se enseñan a sus propios hijos, sucede algo mágico. Comprueban que sus formas de expresión son tan buenas como las otras y, si tienen las mismas posibilidades de comunicación, continuarán manteniéndose. [...] Los hombres prácticos a menudo consideran que estos sistemas de expresión están muertos o no tienen valor. No obstante, cuando el principio de equidad cultural aparece, estas fuentes creativas vuelven a fluir [...] En la era industrial las tradiciones folk pueden revivir vigorosamente, pueden elevar la moral de la comunidad y generar nuevas formas, si disponen del tiempo y el espacio necesario para crecer en su comunidad. El trabajo en este campo debe hacerse con ternura y amor, tanto hacia los artistas como hacia la herencia cultural (Lomax, 1977).<sup>3</sup>

2 <https://www.youtube.com/watch?v=phfffd1Mxds>

3 Lomax, A. (1977). Appeal for Cultural Equity. *Journal of Communication*, 27(2), 125-138.



Esta es la realidad que hemos vivido: desde el inicio de la investigación (1993), pasando por la publicación del libro (2006) y culminando con las distintas ediciones del *D'aquí estant veig una estrella*. Y todo empezó con aquella minúscula canción (*corranda*) que nos cantó la Maria Julià, la Molinera, de can Pintansa, de Riudaura:

D'aquí estant veig una estrella,  
d'aquí estant la veig lluir;  
jo no sé si n'és l'estrella,  
o l'amor que em fa patir.

Imagen 3. Informantes, algunos de los *cantadors* de Riudaura



Imagen 4. Plaza del Gambeto, un día de festival



# **Ésdansa, el festival para difundir la danza de origen tradicional**

**Jordi Fosas Colomer**

## **Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny**

El Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny de Les Preses es una entidad asociativa, que trabaja desde el año 1976 en la investigación, el estudio, la preservación y la divulgación de la danza y la música de raíz tradicional.

Toda esta actividad se desarrolla en el Espai de Dansa d'Arrel Tradicional de Les Preses. La entidad desarrolló el proyecto a partir del análisis de las necesidades detectadas y de la redefinición de sus objetivos en el siglo XXI. El Espai de Dansa quiere impulsar el trabajo cultural y social que desarrolla la entidad en el territorio. El proyecto nace con la voluntad de tener una visión integral de la sociedad, con especial relevancia de la infancia y la juventud (colectivos a quienes va dirigido mayoritariamente el proyecto); y no solo entender el equipamiento como un espacio de creación cultural, también como un espacio de trabajo para la cohesión y el desarrollo social. Entre los objetivos están potenciar la cultura y la participación de niños y jóvenes, ser un vehículo de acceso a la cultura, facilitar la creación, producción y difusión artística, integrar a los niños y jóvenes en el tejido social, impulsar las relaciones interculturales, impulsar el asociacionismo y fomentar la cultura participativa.

En la actualidad el Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny está integrado por unos 200 miembros, mayoritariamente niños, niñas y jóvenes de la comarca de la Garrotxa, provincia de Girona, en Cataluña.

El Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny (CCTP) se vertebra en:

- Esbart Marboleny (grupo de danza tradicional Marboleny)<sup>1</sup>
- Grup de Recerca Folklorica de la Garrotxa
- Ésdansa. El Festival de la dansa d'arrel tradicional

1 En Cataluña, los grupos dedicados a promover y difundir la danza tradicional, desde inicios del siglo XX se denominan con el término *esbart*.

## **Esbart Marboleny**

El Esbart Marboleny es un grupo de danza tradicional catalana fundado en el año 1981 en el municipio de Les Preses (Girona-Cataluña).

El programa artístico del Esbart Marboleny combina la creación de propuestas que parten de la tradición, con un repertorio de danzas procedentes de diversas zonas de Cataluña, entre otras: moixiganga de Sitges, la Gala de Campdevàrol, la danza de Castellterçol, la disfrazada de Sant Vicenç dels Horts, baile de Cavallets, la Bolangera, danzas de Vilanova, gitanas del Vallès, corrandas... También ha trabajado en repertorios de otras zonas de cultura catalana (Països Catalans), como Baleares y Valencia: jotas, boleros, parado de Valldemossa, Per la de l'Ú, danza del Velatori, Tornejants, moixeranga d'Algemesí...

El Esbart Marboleny, a la vez, también ha realizado creaciones coreográficas, a partir de elementos de la tradición catalana, especialmente en su etapa de colaboración con Manuel Cubeles: Retaule Berguedà, Retaule de la Passió, Saturnals, Comte Arnau...

## **Ésdansa**

Ésdansa,<sup>2</sup> el festival de la danza de raíz tradicional, nace en 1983 y desde sus inicios hasta la actualidad lo ha organizado la asociación Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny.

Ésdansa, con el «És» en presente de indicativo delante de «danza», y es que entendemos la danza de raíz tradicional en presente, para ser bailada hoy y ser creada hoy.

Para ser bailada hoy, abriendo líneas de programación con la voluntad de provocar que se baile. Una gran parte de la parrilla es formativa y participativa, donde el espectador deja de ser precisamente espectador y pasa a ser bailaror. De esta voluntad nace Ésdansa<sup>2</sup>T, los talleres de danza tradicional del festival, que aglutinan toda la programación de formación, tanto para niños como para adultos.

Como motor creativo hoy, con otra gran parte de la programación como motor para la creación y producción de nuevas propuestas que partan de la tradición y del lenguaje de la danza catalana de raíz tradicional.

2 <https://www.esdansa.cat>

Y es que Ésdansa baila, e invita a bailar, en torno a los 360° de la danza de raíz tradicional, desde las danzas vivas que se bailan en las plazas de los pueblos, pasando por los trabajos de los *esbarts* (grupos dedicados a la recreación de danza tradicional en Cataluña) y los movimientos *amateurs*, hasta llegar al sector profesional de la danza que bebe de la tradición y la raíz para crear.

Imagen 1. Logo de Ésdansa



## **Ésdansa'T**

Ésdansa'T es una apuesta clara para la formación en danza de raíz tradicional con la creación de un campus alrededor del Espai de Dansa d'Arrel Tradicional de Les Preses, un equipamiento que realiza formación en danza tradicional durante todo el año.

Ésdansa'T se estructura en:

- Ésdansa'T, dos itinerarios de talleres para adultos.
- Ésdansa'T Jove, talleres para jóvenes de 13 a 17 años.
- Petit Esdansa'T, dos itinerarios de talleres para niños de 4 a 12 años.
- Cafés, el espacio para conocernos y relacionarnos.
- Parlem de..., el debate, reflexión, conocimiento...

## **Ésdansa'T. Talleres para adultos**

Con motivo del 30.º aniversario del festival, Ésdansa 2012 incorporó Ésdansa'T, una nueva programación de talleres de danza tradicional para adultos. 5 días, 16 talleres y 26 horas de formación.

La buena experiencia vivida, la evaluación de esta actividad y los resultados obtenidos estimularon a la organización a programar Ésdansa'T en las siguientes ediciones del festival.

Después de cuatro ediciones, y con la fórmula consolidada, en 2015 el festival impulsa una programación de formación dividida en 2 itinerarios formativos con un total de 34 talleres y más de 50 horas de formación dedicados a la danza tradicional.

En la edición del 2016, la programación de la formación se consolida en 2 itinerarios, y se formula la oferta de talleres y las diferentes propuestas teniendo muy en cuenta las diferentes aportaciones, informaciones y evaluación realizada tanto por formadores como por alumnos participantes.

En el año 2017 celebramos la sexta edición de la programación de los talleres Ésdansa'T, bajo el lema «Bailar y hacer bailar».

El programa, que se desarrolla en el Campus de l'Espai de Dansa d'Arrel Tradicional, cuenta con la participación de expertos y formadores destacados de nuestro sector.

La iniciativa de Ésdansa'T responde a la voluntad del festival de implicar al público en la danza tradicional de una manera lúdica y asequible. Ésdansa'T es un espacio ideal para la participación, la convivencia y la interrelación, pero sobre todo es un espacio para compartir experiencias de aprendizaje y de formación.

### **Ésdansa'T Jove**

Ésdansa'T pone especial atención a dos segmentos de la población: niños y jóvenes. El Festival quiere llegar a estos dos colectivos para conseguir que se introduzcan en la cultura tradicional, y, a la vez, sean partícipes de ella.

Por este motivo creó el año 2017 Ésdansa'T Jove, una programación formativa pensada para jóvenes de 13 a 17 años, que completa la línea formativa para todas las edades:

- Petit Ésdansa'T, de 4 a 12 años.
- Ésdansa'T Jove, de 13 a 17 años.
- Ésdansa'T, a partir de los 18 años.

Ésdansa'T Jove se realiza también en torno al Espai de Dansa d'Arrel Tradicional, respondiendo a la voluntad del festival de agrupar las

propuestas formativas en torno a este equipamiento para convertirlo en el campus de la danza tradicional.

### **Petit Ésdansa'T**

Tal y como hemos citado, Ésdansa pone especial atención en dos segmentos de la población: niños y jóvenes. El festival acerca la cultura tradicional a niños y jóvenes de una manera divertida, próxima, que facilita que niños y jóvenes se transformen en sujetos activos, protagonistas en el descubrimiento de nuevos mundos y nuevas culturas a través de la danza y la música tradicional.

En 2017 se celebró la décima edición del Petit Ésdansa'T, edición en la cual se consolidaron objetivos y propuestas creados en 2016. Esta reformulación en la programación del Petit Ésdansa'T responde al éxito de esta propuesta, al seguimiento realizado y a los criterios recogidos en la evaluación de valoración realizada por el equipo organizador, los formadores, los niños y jóvenes, las familias y los voluntarios.

En datos globales, la programación del Petit Ésdansa'T 2017 ha llegado a casi mil niños.

Los talleres del Petit Ésdansa'T se celebran principalmente en el entorno del Espai de Dansa d'Arrel Tradicional, respondiendo a la voluntad del festival de agrupar las propuestas formativas en este equipamiento cultural para así convertirlo en el campus de la danza tradicional.

El Petit Ésdansa'T se celebra principalmente en el entorno del Espacio de danza, pero también es viajero, y está presente en distintos municipios de comarcas vecinas. Va dirigido a niños de 3 a 12 años y es impartido por todos los miembros de las diferentes compañías participantes en el festival.

El festival Ésdansa se celebra anualmente en el transcurso de la cuarta semana del mes de agosto.



Imagen 2. En el festival Ésdansa



Imagen 3. Bailar y hacer bailar





# **La música tradicional valenciana, patrimonio de la humanidad**

**José María Peñalver Vilar**

**Paloma Mora**

## Introducción y preguntas de investigación

Realizamos una revisión teórica sobre las publicaciones en torno a la temática y elaboramos una interpretación y síntesis que derivará en una conclusión propia de los autores. Partimos de las preguntas de investigación, las cuales se exponen a continuación, con la intención de profundizar en aquellos aspectos más relevantes:

- ¿Qué aporta a la cultura y al patrimonio universal la música tradicional valenciana?
- ¿En qué se diferencia del resto de músicas populares en la historia de la música?
- ¿Cuál es su presencia en el currículo de las enseñanzas obligatorias?
- ¿Qué instituciones han sido, históricamente, responsables de la recuperación y el archivo de la documentación de esta música?
- ¿Cuándo se fundaron, qué estructura tienen, cuál es su filiación, su logística, los recursos de los que disponen?
- ¿Cuál es la forma más efectiva de diseñar su catálogo?

## ¿Qué aporta a la cultura y al patrimonio universal la música tradicional valenciana?

El concepto de *patrimonio cultural* se ha visto ampliado más allá de monumentos y museos, puesto que las señas de identidad de una comunidad trascienden siempre la materialidad. El patrimonio cultural inmaterial es un patrimonio vivo, mantenido por la misma comunidad que lo crea y lo transmite. Este concepto de *patrimonio inmaterial* ha sido consolidado y ratificado por la UNESCO en su Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, que lo define como:

los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural (UNESCO, 2003).

En la Comunidad Valenciana, la Ley 4/1998 de 11 de junio, del patrimonio cultural valenciano establece que:

forman parte del patrimonio cultural valenciano, en calidad de bienes inmateriales del patrimonio etnológico, las creaciones, conocimientos y prácticas de la cultura tradicional valenciana. Asimismo, forman parte de dicho patrimonio como bienes inmateriales las expresiones de las tradiciones del pueblo valenciano en sus manifestaciones, musicales, artísticas, gastronómicas o de ocio, y en especial aquellas que han sido objeto de transmisión oral y las que mantienen y potencian el uso del valenciano (Ley del Patrimonio Cultural Valenciano, 1998).

Del mismo modo que el Tribunal de las Aguas de la Vega, el Misterio de Elche o las Fallas, por poner un ejemplo, la fiesta de la Mare de Déu de la Salut fue declarada Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad el 28 de noviembre de 2011. Una fiesta fervorosa en la que todos quieren participar activamente, y donde las procesiones se consolidan con danzas y músicas únicas en el mundo.

Declarados como bienes inmateriales de relevancia por la Generalitat Valenciana son:

| Denominación  | Ámbito  | Municipio |
|---|---|-----------|
| Fiestas de l'Arbret d'Altea: Arbret de Sant Joan, Arbret de Sant Roc i Arbret de Sant Lluís | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Altea     |
| El canto de la Sibilla de Gandía  | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Gandía    |
| La danza de Castalla  | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Castalla  |
| Las fiestas de moros y cristianos de la Comunidad Valenciana                                | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Ademuz    |
| Los doseles de Semana Santa de Alzira   | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Alzira    |
| El canto dels Angelets  | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Ontinyent |
| La mojjanga de Titagüas   | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales | Titagüas  |

| Denominación                                  | Ámbito   | Municipio  |
|---|--|------------|
| Embajadas de moros y cristianos de Crevillent | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales                    | Crevillent |
| El Tío de la Porra                            | Creencias, rituales festivos y otras prácticas ceremoniales                    | Gandía     |
| La técnica constructiva de la piedra en seco  | Conocimientos tradicionales sobre actividades productivas, procesos y técnicas | Valencia   |

## ¿En qué se diferencia del resto de músicas populares en la historia de la música?

Respecto a la acepción del término *música valenciana*, nos hacemos eco de las palabras de Jordi Reig:

La música tradicional y folclórica valenciana [...] está al margen de la actividad habitual de las salas de concierto, la tocan y la cantan personas que no tienen ninguna preparación académica, su medio de transmisión no es escrito sino oral y es anónima, o, al menos, no tiene un autor conocido [...]. Los posicionamientos se han polarizado en dos tendencias: folklore musical y etnomusicología (Reig, 2010).

Basados en nuestra propia experiencia como instrumentistas, llevamos a cabo una clasificación del repertorio. Se observó, fruto de nuestro análisis, que los géneros y estilos que se enumeran a continuación son exclusivos y únicos de esta música:

### Vocal

- Cant d'estil
- Albaes
- Cantos de trabajo: de batir, de segar...
- Religiosas:
  - De Adviento y Navidad
  - De Cuaresma y Pascua
  - Mayos
  - Rosario de la Aurora y de las Almas

- De rogativa
- *Gojos*
- Cantos de reunión
- Cantos de ronda

## **Danzas**

- Bailes de plaza, danzas o danzas planas
- Jotas, seguidillas, fandango
- Danzas rituales:
  - Corpus
  - Algemesí
  - Morella
  - Guerreras (Todolella)
  - De banderas (área de Requena)

## **Ciclo vital**

- Canciones de cuna
- Canciones infantiles
- Quintos
- Nupcias
- Velatorios

## **Cantos y bailes acíclicos**

- Romances y canciones narrativas
- Canciones de beber o de taberna
- Canciones de lluvia
- Canciones de amotinar
- Canciones de solteros y solteras
- Canciones de tema social

Respecto a criterios de organología, establecemos la siguiente clasificación:

## **Percusión**

- Manos

- Cucharas
- Botellas
- Trébedes
- Cántaros
- *Garbellets*
- Morteros
- *Canyisset*, huesecitos
- Zambomba
- Sonajas
- Caña partida o *picacañas*
- *Tabalet*
- Panderos, panderetas
- Castañuelas

### **Viento**

- Flautas y flautines (*flabiols*) (de dulzaina, de pastor...)
- Dulzaina
- Instrumentos de banda

### **Cuerda**

- Guitarra
- Guitarrón valenciano
- Laúd y bandurria

Las agrupaciones musicales más características son:

- Tabal y dulzaina
- Rondalla (de cuerda o mixta)
- Banda de música

Por último, como elemento característico de la música popular, cabe destacar que todo el repertorio está sujeto a adaptaciones y modificaciones (Peñalver, 2011, p. 2) derivadas de la práctica de la improvisación textual e instrumental (Peñalver, 2013, p. 5).



## **¿Cuál es su presencia en el currículo de las enseñanzas obligatorias?**

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria y que podemos encontrar publicado en el BOE núm. 52 del sábado 1 de marzo de 2014 (pp. 19 349-19 420), determina en su artículo 8 que la educación artística, que comprende la educación plástica y la educación musical, será cursada o no por los alumnos y alumnas en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes. Este marco legal determina que la educación musical se divida en tres bloques: el primero referido a la escucha, en el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido; el segundo bloque comprende el desarrollo de habilidades para la interpretación musical; el tercer bloque es el destinado al desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza. Entre los criterios de evaluación referentes al primer bloque encontramos el siguiente:

Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión, aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones (BOE, 2014).

El Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana y que podemos encontrar publicado en el DOGV, núm. 7311 del lunes 7 de julio de 2014 (pp. 16 325-16 694), determina en su artículo 4 que en la Comunidad Valenciana, dentro del bloque de asignaturas específicas, todos los alumnos y alumnas cursarán el Área de Educación Artística en cada uno de los cursos de educación primaria. Determina que, dentro de este área, los centros concretarán el tiempo lectivo que dedicarán a la educación musical y a la educación plástica, y que deben priorizar los contenidos referentes a la educación musical. La legislación afirma que la amplia tradición artística de la Comunidad Valenciana, desarrollada en diversas disciplinas como la pintura, la escultura, la arquitectura, el diseño y la cerámica, ha sido y es el reflejo de valores estéticos arraigados en la gente, y a esta se une la vanguardia creativa de artistas visuales, sonoros y multidisciplinares. Por ello, la escuela ha de nutrirse de esta herencia recibida y ha de seguir avanzando en la consecución

de nuevos aprendizajes que favorezcan el enriquecimiento personal del alumnado. La presencia de la música en el entramado social valenciano, así como su desarrollo a través de numerosas instituciones, representan según el decreto uno de los hechos característicos y de más tradición de la Comunidad Valenciana. Sin duda, este rico contexto sonoro supone un importante hecho diferencial que ha de tener un reflejo adecuado en la enseñanza obligatoria. La escuela ha de aprovechar y, al mismo tiempo, contribuir al mantenimiento y desarrollo de ese patrimonio sociocultural común, formado por multitud de organizaciones e infraestructuras que hacen de la participación y el disfrute de la música su razón de ser.

## **¿Qué instituciones han sido, históricamente, responsables de la recuperación y el archivo de la documentación de esta música?**

### **FSMCV: Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana**

Se trata de una asociación que agrupa a 549 sociedades musicales y sus escuelas de música (el 50 % de toda España), con 40 000 músicos, 60 000 alumnos y más de 200 000 socios. Nació en el año 1968 (actualmente está llevando a cabo toda una serie de actividades extraordinarias con motivo de la celebración de su 50.º aniversario), con el objetivo de unir esfuerzos a favor del desarrollo del colectivo de las bandas de música y del asociacionismo civil. Esta institución está dirigida por una junta directiva, cuyos miembros son elegidos democráticamente por los representantes de las sociedades musicales asistentes a la asamblea general. Además, está estructurada en tres presidencias provinciales, de las cuales dependen las presidencias comarcales. Para la gestión, la junta directiva trabaja con una matriz de proyectos. Cada proyecto cuenta con un responsable de la propia junta y una comisión de apoyo que puede estar formada por miembros de la propia junta, otras personas de la estructura federal, empleados, técnicos, personal externo, etc. A lo largo de su trayectoria, esta federación ha recibido numerosos premios y distinciones por su labor cultural y social, ha publicado un gran número de trabajos y ha organizado y participado en un elevado número de ponencias, congresos y actividades de carácter cultural y educativo.

## **Federación de Folklore de la Comunidad Valenciana**

Se trata de una federación de asociaciones fundada en 1993 (el año pasado llevó a cabo toda una serie de actividades extraordinarias con motivo de la celebración de su 25.º aniversario), fruto de un conjunto de aspiraciones comunes de las asociaciones culturales federadas asentadas en la cooperación, promoción y defensa de los intereses de sus asociados, partiendo del derecho constitucional reconocido a todas las personas, físicas o jurídicas, con plena capacidad de obrar, a asociarse libremente para la consecución de finalidades lícitas sin ánimo de lucro. Está constituida por un total de 166 instituciones, agrupadas en cuatro bloques: dulzaina y tabal, coros, danza y rondallas de pulso y púa.

## **FECOCOVA: Federació de Cors de la Comunitat Valenciana**

Esta federación se constituyó en Valencia en 1997. Se trata de una entidad cultural sin ánimo de lucro, cuyo ámbito de actuación se extiende a toda la Comunidad Valenciana. Cuenta en la actualidad con 220 agrupaciones federadas, y entre sus actividades habituales se encuentran la organización de cursos, la celebración de conciertos y la convocatoria de concursos en el ámbito musical.

## **FVDiT: Federació Valenciana de Dolçainers i Tabaleters**

Es una asociación cultural sin ánimo de lucro, fundada en 1998 (el año pasado llevó a cabo toda una serie de actividades extraordinarias con motivo de la celebración de su 20.º aniversario) y formada por grupos o collas de dulzaineros y atabaleros que cuenta en la actualidad con 105 agrupaciones asociadas. Esta institución está dirigida por una junta directiva cuyos miembros son elegidos democráticamente por los representantes de las agrupaciones asistentes a la Asamblea General, y cuenta con una comisión pedagógica encargada de supervisar proyectos pedagógicos, revisión y difusión de diferentes materiales, etc. En estos momentos, dos de los proyectos de esta federación que merecen ser destacados son la Colla Federal, agrupación organizada y coordinada desde la comisión pedagógica que intenta promover la interpretación y la difusión de la música para dulzaina y percusión de nueva composición al más alto nivel, y el proyecto de «El flabiol a l'escola», que persigue la introducción natural de este instrumento tradicional valenciano, así como de la música tradicional y popular valenciana en sí misma, en los currículos y en las aulas tanto de primaria como de secundaria.

## **CulturArts - Música**

Es la subdirección responsable de la gestión musical en este instituto cultural (CulturArts) de la Generalitat Valenciana. Fue creada como resultado de la fusión de varios organismos públicos, entre ellos el Instituto Valenciano de la Música (IVM), la mayor parte de cuyas funciones ha heredado. El Instituto Valenciano de la Música (o Institut Valencià de la Música) fue creado por la ley valenciana de la música en el año 1998 y empezó a funcionar en el 2000. Según esta ley, tenía como objetivos «la planificación, ejecución y coordinación de la política musical de la Generalitat». Entre sus competencias allí descritas destacan:

- La protección, catalogación y difusión del patrimonio musical valenciano.
- El apoyo mediante ayudas y subvenciones al desarrollo de la infraestructura musical.
- La promoción de la música valenciana y sus intérpretes profesionales.
- El fomento de la investigación musicológica y su difusión a través de producciones editoriales y discográficas.
- El estudio y el fomento de las músicas tradicionales.
- La gestión de unidades artísticas.
- El estímulo de la composición y creación de nueva música.

Las competencias en el ámbito de la música de banda fueron adscritas en 2010 a la Consejería de Gobernación de la Generalitat Valenciana. En diciembre de 2012, el Instituto Valenciano de la Música se disolvió para integrarse en el nuevo ente CulturArts Generalitat, que asume sus funciones, así como las de antiguos organismos que se ocupaban de teatro, danza, cinematografía y restauración de obras de arte, entre otras áreas de la gestión cultural. En la actualidad sus funciones las ha asumido CulturArts - Música (Subdirección de Música de CulturArts).

## **¿Cuál es la forma más efectiva de diseñar su catálogo?**

Vicent Torrent, en su artículo *La música tradicional Valenciana* (2012), nos explica cómo hace ya más de tres décadas, entre 1984 y 1991, consiguieron que aproximadamente unos 14 000 escolares de unos 50 centros de educación primaria tomaran parte a través de una campaña denominada Tallers de Música Popular en un amplio proyecto

de recopilación de música tradicional, a través del cual tuvieron la oportunidad de conocer de primera mano esta cultura popular de la cual se encontraban hasta ese momento prácticamente desconectados. Ese proyecto generó un valioso material, cerca de 1 000 cintas de casete con unas 35 000 piezas grabadas y sus correspondientes fichas, que actualmente se encuentra todavía pendiente de ser digitalizado. De estos talleres de música popular surgió posteriormente la colección denominada Fonoteca de Materials, valiosa recolección sonora de música tradicional que recopila del modo más fiable posible la música tradicional y popular de nuestro territorio, puesto que permite a todo aquel que lo desee seguir de modo natural la cadena natural de transmisión oral mediante la escucha y la imitación. Fue a partir de ese momento, y a través de esos primeros proyectos que nos explica Vicent Torrent, cuando se empezó a confeccionar una clasificación del repertorio antiguo, según diferentes aspectos, como las características rítmicas, las peculiaridades melódicas o la instrumentación, entre otros, con la que todavía hoy día seguimos experimentando por tratarse de un tipo de repertorio inusual y desatendido en cuanto a que no había sido estudiado en ningún aspecto hasta la fecha.

## Bibliografía

- CUSCÓ, J. (2015). De l'ofici de músic popular. Noms i malnoms dels instruments de la música tradicional. *Revista catalana de musicologia*, 7, 15-21.
- LLOP, F. (dir.) (2008). *Campanes de la vuitena del Corpus*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- MONTESÓ, J. (2011). Noves vies per al desenvolupament de la música d'arrel valenciana. *Quadrivium*, 2, 42-48.
- PARDO, F., JESÚS-MARÍA, J. Á. (2000). *La música popular en la tradició valenciana*. Valencia: Institut Valencià de la Música.
- PEÑALVER, J. M. (2011). ¿Qué es el jazz?: adaptación, modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación. *Revista Electrónica LEEME*, 27, 35-87.
- PEÑALVER, J. M. (2013). Análisis de la práctica de la improvisación musical en las distintas metodologías: características y criterios de clasificación. *Revista ARTSEDUCA*, 4, 74-85.
- PUJOL, M. A., GUSTEMS, J. y CALDERÓN, C. (2015). L'ensenyament de la música tradicional i popular: una proposta multidisciplinària per al seu estudi. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 33(1), 69-78.

- REIG, J. (2010). La música tradicional valenciana: un llenguatge particular. *Quadrivium, 1*.
- REIG, J. y OTROS (2010). *Antologia del cant valencià d'estil*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- REIG, J. (2011). *La música tradicional valenciana. Una aproximació etnomusicològica*. Valencia: Institut Valencià de la Música.
- SÁNCHEZ, J., TORRENT, V. (1987). *Morella, tocs tradicionals de dolçaina*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- SÁNCHEZ, J. y TORRENT, V. (2008). *Les danses de Guadassuar*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- SÁNCHEZ, J. y TORRENT, V. (2010). *Cants de l'aurora*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- TORRENT, V. (1984). *Cants dels pelegrins de Les Useres*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- TORRENT, V. (1990). *La música popular*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- TORRENT, V. (2003). *Alt Palància, música tradicional*. Valencia: Generalitat Valenciana, Institut Valencià de la Música.
- TORRENT, V. (2012). La música tradicional Valenciana. *L'Espill, 41*, 130-134.

# **Instrumentos tradicionales en la escuela y la universidad**





# **El *flabiol* en la escuela. 10 años de proyecto**

**Cristina Colls  
Ferran Miquel**

El proyecto pedagógico «El *flabiol* en la escuela» propone y da las bases pedagógicas para la utilización del flautín y el tamboril en las escuelas, como instrumentos de trabajo y aprendizaje a través de los cuales lograr las competencias propias del área artística. A lo largo de 10 años, el proyecto se ha ido consolidando. Actualmente, más de 1 000 niños empiezan cada curso a aprender a tocar el flautín y el tamboril en sus centros.

Es un proyecto que engloba varios ámbitos de trabajo (musical, social y cultural) y que facilita que cada escuela y cada maestro lo adapten a sus necesidades y posibilidades pedagógicas, así como a su línea de trabajo, partiendo de unos objetivos que consideramos básicos:

- Conocer el flautín y el tamboril aprendiéndolos a tocar.
- Integrar el flautín y el tamboril dentro del abanico de instrumentos escolares.
- Conocer y vivir la realidad que rodea el flautín y el tamboril, tanto dentro de la propia población como fuera: entremeses, conciertos, danzas diversas, etc.
- Crear las condiciones para favorecer que el trabajo musical que se realiza en la escuela con el flautín traspase las fronteras del aula y salga a la calle, a los teatros, a las fiestas y celebraciones, ya sea dentro del ámbito de la escuela como fuera del centro escolar.

## **Ámbitos del proyecto**

### **Ámbito musical**

El nivel de dificultad de los niños en el aprendizaje del flautín y el tamboril es muy similar al que tendrían en el aprendizaje de un instrumento tan conocido y habitual en las aulas como es la flauta de pico (creemos que es un buen paradigma de comparación). Los nuevos instrumentos no suponen un cambio significativo en cuanto al hábito de trabajo habitual en el aula, y los ritmos de aprendizaje de uno u otro instrumento son muy parecidos. Es por eso que la introducción del flautín y el tamboril en las escuelas no tiene que suponer un cambio muy profundo en el hábito de trabajo de los maestros, ni en la forma de organizar las sesiones, ni de plantear el aprendizaje de los instrumentos.

El flautín aparece casi siempre en compañía inseparable de la percusión del tamboril. El trabajo de la percusión añade a la melodía un nuevo elemento a trabajar sistemáticamente: la combinación entre melodía y ritmo como elementos complementarios. El hecho de tocar dos instrumentos a la vez, uno rítmico y otro melódico, enriquece el trabajo instrumental y diversifica el ámbito de incidencia de los instrumentos en el aprendizaje integral de la música. Por otro lado, el trabajo de melodía y ritmo simultáneos que surge de la necesidad de tocar juntos el flautín y el tamboril ayuda a fijar profundamente las estructuras fundamentales del lenguaje musical y a dar un bagaje sólido de sus rudimentos. Es un trabajo global de la música que muchas metodologías de pedagogía musical defienden.

### **Ámbito social**

El aprendizaje instrumental en la escuela ha quedado muchas veces circunscrito en el espacio del aula de música. Con el flautín y el tamboril, que son esencialmente instrumentos para tocar en la calle, se crean condiciones para favorecer que el trabajo musical que se realiza en la escuela traspase las fronteras del aula y salga a la calle, a los teatros, a las fiestas y celebraciones, ya sea dentro del ámbito de la escuela como fuera del centro escolar.

Imagen 1. Grupo de *flabiolaires* escolares



El flautín y el tamboril podrán aportar música a las danzas trabajadas, acompañar los diversos entremeses que se puedan trabajar en el centro o que sean propios de la población, amenizar los pasacalles y desfiles, realizar conciertos y asumir la música de las fiestas más allá del aula de música y de la propia escuela. Este hecho facilita que el trabajo realizado en el aula de música sea funcional, es decir, que desemboque en unas actividades y actuaciones festivas, exigentes y reconocidas por el entorno próximo de los alumnos.

## **Ámbito cultural**

Todos los niños necesitan referentes, y sobre todo referentes próximos. El flautín y el tamboril han sido a lo largo de la historia dos instrumentos presentes en las plazas y las festividades de nuestras poblaciones. Es relativamente sencillo que actualmente un niño pueda ver y disfrutar de la música de un flautín por la calle, guiando bailes diversos, tocando sardanas, acompañando gigantes y cabezudos, *bastoners*, *balls de pastores* y otros entremeses, e interpretando muchas veces canciones del repertorio más habitual en el ámbito de las familias. El flautín es, pues, un instrumento próximo, ligado a las fiestas, que ha pervivido en nuestras tierras desde la Edad Media, y que tanto lo podemos oír tocado por un virtuoso interpretando los clásicos, como por diletantes que lo han aprendido a tocar de oído y que acompañan alguno de los entremeses de la población.

El trabajo de estos instrumentos en la escuela tiene una vinculación directa con las fiestas actuales y vivas y con la cultura de nuestro territorio. Es fácil que el niño que aprende música y danza con el flautín pueda entender, vivir y participar de la cultura de su territorio en primera persona. Este niño, venga de donde venga, podrá tener una puerta de entrada para conocer, vivir, disfrutar y comprender parte de las manifestaciones festivas de la tradición del lugar donde reside.

10 años después del inicio del proyecto, más de 1 000 niños en Cataluña empiezan cada curso a aprender a tocar el flautín y el tamboril en sus centros. Entre las actividades que se realizan, está la construcción de tamboriles (hechos con material al alcance) y la participación en los «Encuentros de flabiolaires escolares» (que este año celebrarán su 9.<sup>a</sup> edición). Aquellas personas interesadas en el proyecto pueden visitar la web [www.flabiol.org](http://www.flabiol.org), donde encontrarán información sobre el proyecto y la Asociación Cultural y Educativa La Riscla, que trabaja para desarrollarlo y difundirlo.

Imagen 2. Encuentros *flabiolaires* escolares



## Bibliografia

- BLASCO LAPUENTE, E. y SANTANA ROMA, G. Construcció d'un tamboril de plàstic dins del projecte «El flabiol a l'escola» de l'ACE La Riscla. *Actes de les VII Jornades de Música: Les competències bàsiques en l'Educació Musical*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona, 45-53. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/42655>
- COLLS XATART, C. (2011). El flabiol y el tamboril como instrumentos pedagógicos dentro y fuera del aula. *Eufonia*, 53, 86-95. Barcelona: Graó Editorial.
- MIQUEL I BUSQUÉ, F. (2010). Un instrument social. En *Col·loquis del flabiol 2011*, 31-48. Arbúcies: Ajuntament d'Arbúcies. Recuperado de <http://www.musc.cat/en/publicacions/article/el-flabiol-a-l-escola-un-instrument-social.html>
- MIQUEL I BUSQUÉ, F. (julio-diciembre 2010). El flabiol a l'escola. *Perspectiva Escolar*, 44, 56-57. Barcelona: A. M. Rosa Sensat.
- MIQUEL I BUSQUÉ, F. (2010). Un nou instrument per les escoles. *Caramella*, 23, 114-118. Reus: Carrutxa.
- SANTANA ROMA, G. (2010). Flabiol emmotllat. En *Col·loquis del flabiol 2009*, 57-62. Arbúcies: Ajuntament d'Arbúcies. Recuperado de <http://www.musc.cat/en/publicacions/article/flabiol-emmaotllat-per-a-les-escoles-de-primaria.html>



# **Los sonidos de la tradición tarapaqueña en el aula de música**

**Aproximación etnomusicológica a las bandas  
de bronces con fines educativos**

**Ximena Valverde**

**Albert Casals Ibáñez**

Las agrupaciones musicales denominadas bandas de bronces han tenido un desarrollo importante y creciente a lo largo de la historia de las repúblicas latinoamericanas (Chipana y otros, 2011). Se podría decir que las bandas de bronces han sido parte de la banda sonora de la independencia de los pueblos latinoamericanos para, posteriormente, convertirse en elemento clave de su identidad cultural. Para ello, la comprensión de su formación y presencia en Sudamérica y particularmente en la región sur andina resulta imprescindible y, además, debería ser un primer paso para su incorporación en contextos de educación formal.

De acuerdo con este marco, el presente capítulo propone una aproximación etnomusicológica a las bandas de bronces de la región de Tarapacá, en Chile, y a entender sus músicas y el contexto en que se desarrollan. De todas formas, la finalidad última del análisis es plantearse su potencial como material para la educación musical en contextos formales.

Por otro lado, este capítulo busca responder a preguntas relacionadas con las características, presencia e importancia de estas músicas en los territorios de referencia. Estas cuestiones se abordan desde perspectivas provenientes de la etnomusicología, pero también de la antropología y la sociología. Posteriormente, avanzando un poco más y entrando en el ámbito educativo, se discute la importancia y la relevancia cultural e intercultural de esta tipología de actividad musical siguiendo las líneas planteadas por Green (2002), Davis (2009), Dunbar–Hall (2009) y González–Martín y Valls (2015). En lo que respecta a su valor educacional, también se destaca su valor intertemporal (Nettl, 1985), el cual hace que estas músicas sean comprendidas como parte de un pasado épico, pero así mismo parte de un presente en continua construcción y donde tanto los músicos como la comunidad son parte esencial de esta construcción colectiva (Valverde, 2018). Por otra parte, dado el carácter esencialmente funcional de esta actividad musical, se pueden considerar aportaciones al crecimiento y desarrollo musical desde una perspectiva integral en el contexto de una educación formal (enlazando con las aportaciones de Anderson y Campbell, 1996; Blacking, 1973; Casals y otros, 2011; Costa, 2003; García–Peinazo, 2017; o Small, 1998, entre otros).



## Las bandas y su contexto

Las denominadas bandas de bronce son formaciones instrumentales compuestas por trompetas, eufonios, tubas, además de instrumentos de percusión entre los que se incluyen bombo, tambor (caja) y platillos. Además, en ocasiones estas agrupaciones incluyen trombones, saxofones y clarinetes. Son similares a las bandas militares, pero están compuestas por músicos civiles (Solórzano, 2014; Valverde, 2014).

Las bandas de bronce están presentes a lo largo y ancho de toda Latinoamérica (Díaz, 2009). Sin embargo, de acuerdo con los términos de esta investigación, el foco está en las bandas de Tarapacá y de los territorios colindantes (de Perú y Bolivia). Esta razón radica no solamente en una cercanía geográfica, sino en un pasado histórico y cultural común (Katz-Rosene, 2014).

La región de Tarapacá se encuentra ubicada en la zona norte de Chile y es una de las 15 regiones que conforman el país. Al norte limita con la región de Arica y Parinacota, al este con el estado plurinacional de Bolivia, al sur con la región de Antofagasta, y al oeste con el océano Pacífico. Cuenta con una población de 330 558 habitantes, según el último censo realizado en el año 2017. Su población, mayoritariamente urbana, se concentra en su capital, la ciudad puerto de Iquique y la conurbación Alto Hospicio, con una población entre ambas de 299 843 habitantes. Esta región tiene una marcada presencia de población migrante proveniente especialmente de Perú y Bolivia, aunque actualmente, debido a nuevos procesos migratorios, han llegado a la región personas de otros puntos de Latinoamérica.

La región de Tarapacá cuenta con un gran número de actividades comunitarias donde las bandas de bronce están presentes. Una de las actividades destacadas son las fiestas tradicionales celebradas a lo largo del año y que se desarrollan tanto en entornos rurales como en las ciudades. Por otro lado, la presencia de las bandas de bronce puede observarse en actividades comunitarias y/o familiares, como pueden ser bautizos, funerales, *tambos*<sup>1</sup> o pasacalles en ciudades. En la actualidad, las bandas de bronce incluso presentan sus músicas en salas de eventos y discotecas.

1 Se trata de fiestas comunitarias organizadas para reunir fondos con un fin específico, muchas veces para ayudar a una persona o una colectividad que lo necesita.

El concepto «fiestas tradicionales» hace referencia a actividades comunitarias de carácter mayoritariamente religioso, particularmente católico, pero con particularidades respecto a la tradición católica occidental. Se trata de una forma de vivir la expresión religiosa con las características de la religiosidad popular (Guerrero, 2013). Una fiesta tradicional es un encuentro comunitario, pero también intercomunitario, donde lo sagrado y lo profano se interrelacionan formando un espacio y un tiempo particular (Mercado, 2010, p. 60). Por eso, fiesta y comunidad, sea esta grande o pequeña, son dos conceptos que aparecen siempre indisolublemente ligados: la fiesta es un poderoso elemento de sociabilidad (Martí, 2008, p. 14) y ofrece posibilidades de interacción social que en otros momentos de la vida cotidiana no se generan.

En esta investigación se identificaron tres tipos de fiestas diferentes.<sup>2</sup> En primer lugar, las fiestas patronales, donde las comunidades celebran al santo patrono protector del pueblo. En segundo lugar, las fiestas marianas, donde se honra a la figura de la Virgen María, especialmente la Virgen del Carmen de La Tirana y la Virgen de la Candelaria. Y, en tercer lugar, los carnavales andinos, que se desarrollan cada año. Estas fiestas se llevan a cabo tanto en la zona cordillerana (Altiplano) como también en la zona precordillerana (valles y quebradas). En todas estas actividades populares, la presencia de las bandas de bronces es muy importante, ya que se transforman en el sonido característico que tienen estas durante los días en que se desarrollan.<sup>3</sup>

Dentro de las fiestas más importantes que se desarrollan en la región de Tarapacá, donde actualmente las bandas de bronces son parte de su identidad, se hace mención a dos, debido a su importancia y concurrencia. En primer lugar, se encuentra la fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana, que se lleva a cabo cada 16 de julio en el poblado de La Tirana, ubicado al este de la capital regional Iquique. En este poblado, en el que durante el año viven aproximadamente

2 Existen otras festividades tradicionales, como la Cruz de Mayo, Corpus Cristi o el día de Todos los Santos, pero que no fueron consideradas en esta ocasión.

3 No obstante, existen otras formaciones instrumentales que utilizan instrumentos de viento denominados lakitas (fabricados con tubos de plástico) y sikus (instrumentos contruidos con cañas). Estas agrupaciones tienen una presencia importante en las fiestas tradicionales de las zonas precordilleranas y especialmente en la zona de la cordillera de los Andes.

500 habitantes, durante los días de la fiesta este número se eleva hasta las 200 000 personas, provenientes no solamente de la región sino también de otros puntos del país (Guerrero, 2013). Esta fiesta se caracteriza por la presencia ininterrumpida de música y baile día tras día durante casi 6 días.

En segundo lugar, destaca la fiesta patronal de San Lorenzo de Tarapacá, que se celebra en el poblado de Tarapacá, ubicado al noreste de la ciudad de Iquique. Esta fiesta se realiza cada 10 de agosto y cuenta, al igual que la fiesta de la Virgen del Carmen, con una gran participación de la comunidad de la región. Esta fiesta se caracteriza por un espíritu carnavalesco, que también impregna la música y la danza que está presente (Valverde, 2018). Este carácter, que es su esencia, se ha ido conservando a lo largo del tiempo, sorteando siempre las modificaciones que ha impuesto la iglesia católica.

En los dos ejemplos presentados anteriormente, la presencia de las bandas de bronces es de vital importancia para el desarrollo de la festividad. La comunidad se reúne en torno a la música y a la danza, que en ambos casos se realizan con el fin de honrar al santo patrono o a la virgen. Es importante constatar que música y danza se funden en una expresión social indivisible, ya que la una no se puede explicar sin la existencia de la otra y viceversa, y, en definitiva, unidas expresan el sentimiento popular de toda la comunidad participante (Valverde y otros, 2017).

## **Las músicas de las bandas de bronces**

Las bandas de bronces cumplen una función social dentro de los contextos en que se desenvuelven. En ocasiones son funciones de carácter extramusical. Este hecho permite establecer importantes relaciones entre música, sociedad y banda (Solórzano, 2014), de manera que saber cómo es percibida una música por un grupo social permite comprender las funciones que esta tiene y el nivel de relevancia social a partir de su uso (Martí, 2008).

En el caso de las agrupaciones estudiadas, los usos y funciones de sus músicas nos llevan a conceptos como fiestas tradicionales o religiosidad popular, las cuales a su vez están relacionadas muy directamente con los conceptos de identidad y pertenencia.

A partir de un trabajo de observación participante en diferentes contextos en que las bandas de bronces están presentes, se lograron

generar tres grandes tipologías de músicas que ejecutan las bandas de bronces. No obstante, estas tipologías se deben entender como flexibles y en ningún caso pretenden encasillar ni generar estereotipos. El criterio para establecer que había tres grandes repertorios se basó en los usos y funciones que tenía la música dentro la fiesta (Valverde, 2018). A continuación, se explica cada una de ellas.

### **Músicas para actividades tradicionales**

En el contexto de las fiestas tradicionales, destaca principalmente la presencia de danzas. En este sentido, la presencia de las bandas es fundamental, aunque básicamente se ciñen a ser acompañantes de los bailes. Las músicas presentes en las fiestas de religiosidad popular en que participan las bandas de bronces pasan por los ritmos tradicionales, donde se pueden identificar ritmos de raíz peruano-boliviana, tales como tinkus, diabladas, tobas o sambos, entre otros (Guerrero, 2013). También se pueden reconocer músicas reconocidas como andinas, como son los huaynos o las cacharpayas. En algunos casos, el origen musical, efectivamente, parece relacionarse con los pueblos originarios de la zona, mientras que, en otros, es más bien producto de fusiones musicales a partir de repertorios provenientes del periodo colonial. Sea uno u otro caso, en la actualidad todo este repertorio se considera como tradicional debido a la función y uso que tienen en la fiesta.

### **Músicas marciales**

Por otro lado, como lo demuestran investigaciones previas realizadas en el contexto estudiado, es posible identificar el elemento militar en muchos espacios musicales donde participan las bandas de bronces (Guerrero, 2012; Valverde, 2014). Las bandas de bronces siempre tienen entre su repertorio un conjunto de piezas de origen o sonoridad militar. Concretamente, distinguimos entre dos tipos: las marchas y las fanfarrias o dianas. Las primeras las podemos encontrar en los inicios de las fiestas patronales. Por ejemplo, cuando se interpreta el himno de Yungay en la fiesta de San Lorenzo de Tarapacá, o cuando se entona el himno nacional a la media noche de la víspera de la fiesta de La Tirana, justo al finalizar la misa. Asimismo, en ocasiones, las procesiones también son acompañadas por marchas o pasacalles de carácter marcial. Las dianas, en cambio, están relacionadas con ciertos rituales o actos festivos. Un ejemplo ilustrativo sería el momento en

que los participantes de una fiesta entregan regalos en retribución al alférez, quien, después de recibirlos, es acompañado por una fanfarria.

### **Músicas populares (cultura pop)**

Las músicas que tocan las bandas de bronces también incluyen de manera significativa la parte que ha sido absorbida a través de los medios de comunicación masiva y donde está muy presente la industria musical popular urbana (Valverde, 2014). Por este motivo, es común escuchar en fiestas tradicionales, así como en tambos u otro tipo de actividades sociales populares, la presencia, por ejemplo, de cumbias. Pero, además, está la clara presencia de músicas de moda como el reguetón, que ya es normal escuchar en tambos, pasacalles e incluso procesiones (Guerrero, 2012; Valverde, 2014). Por otro lado, músicas del mundo anglohablante también son interpretadas por bandas de bronces, como por ejemplo la canción «Gonna fly now», de la película *Rocky*.

Más allá de estas tres tipologías, existen actividades donde estas músicas son utilizadas en otros contextos, y por este motivo su función social es diferente. Sería el caso de los tambos, donde las bandas tocan músicas de función tradicional, pero en un contexto de escenario y fiesta, donde hay un público que participa bailando de forma libre. Aquí también se incluyen cumbias y temas provenientes de la música pop latinoamericana (*hits* del momento). Estas últimas se refieren a versiones propias, es decir, arreglos realizados por músicos de las mismas bandas o directores de estas, pero buscando no perder la esencia que les es propia.

### **Las bandas de bronces en el aula de música**

Los aprendizajes que suceden en el contexto de las bandas de bronces pueden ser organizados a partir de dos categorías. En primer lugar, se encuentran aquellos aprendizajes de carácter musical, que se dan bajo circunstancias específicas y que por tratarse de un contexto no formal cuentan con particularidades propias.

La forma en que se aprende música en estas agrupaciones dista de las metodologías utilizadas en contextos de educación formal. En las bandas, el aprendizaje del instrumento tiene un fin funcional, que se refiere a la participación del músico en la banda. En ocasiones, el músico aprende mirando y repitiendo lo que los otros músicos hacen. La mayoría de las veces no cuentan con clases de instrumento de la manera en que se desarrollan en la educación musical tradicional. En

este contexto, la autodisciplina, la constancia y la perseverancia del músico influirán mucho en el resultado esperado. No obstante, cuando se habla de objetivos de aprendizaje en este contexto, el objetivo «tocar en la banda» se cumple a cabalidad cuando se pregunta a los propios músicos sobre sus objetivos y metas musicales (Valverde, 2018). En cuanto a la lectoescritura musical, esta se da de forma similar al aprendizaje instrumental, pero en estos casos es posible ver que muchos músicos no leen partituras y aprenden el repertorio utilizando el oído como principal recurso.

En segundo lugar, resulta significativo referirse a los aprendizajes extramusicales que adquieren los músicos cuando integran las bandas. Estos tienen relación con las actividades en que están presentes durante una fiesta tradicional, donde se pueden observar rituales, actividades de religiosidad popular, así como también, en todo momento, la presencia de elementos que marcan la identidad del pueblo y la comunidad. Todos estos aprendizajes de carácter oral y empírico son elementos que, llevados al contexto de la educación formal, se convierten en recursos valiosos para el aprendizaje sobre la cultura, la historia y la identidad de los pueblos del norte chileno, así como, además, de pueblos y comunidades fronterizas ubicadas en Perú y Bolivia.

## **A modo de conclusión**

Los programas de estudio para la educación musical que elaboró el Ministerio de Educación de Chile tienen un carácter abierto y flexible, lo que permite la inclusión y utilización de recursos de aprendizaje provenientes de la música tradicional, en este caso particular de la música de las bandas de bronces. Como se explicó antes, la importancia de estas agrupaciones no solamente radica en sus músicas, que ya son una contribución significativa para el contexto de la educación formal, sino que además entregan tanto a docentes como a estudiantes la posibilidad de acercarse a la cultura que se desarrolla en estos contextos, donde tradición, identidad y pertenencia se funden en una amalgama indivisible que permite a estudiantes de diferentes puntos del país conocer la manera en que estas acciones se dan.

Uno de los puntos fuertes que tiene la utilización de estas músicas en el contexto de educación formal se refiere a la interdisciplinariedad que promueven. Se refiere, por ejemplo, a la indivisibilidad de diferentes expresiones de arte (como es el claro ejemplo de la música y la danza), donde ambas tienen el mismo nivel de importancia en la fiesta. En

este sentido, esta visión permite a la educación formal tomar estos elementos e incluirlos como elementos de comprensión del arte más allá de la clásica separación disciplinar que se hace normalmente en la educación formal.

Es importante también destacar que, a partir de la utilización de estas músicas y los contextos en que estas se desarrollan, es posible acercarse a la práctica musical desde una perspectiva integral e interdisciplinar. De esta forma, se llega a comprenderla como cultura, ya que trasciende los cánones clásicos de la educación musical tanto de Chile como de otros lugares del mundo. Se aleja, pues, de la disciplina que se reduce al mero fenómeno sonoro, dejando fuera del espectro del aprendizaje al contexto en que se dan las músicas estudiadas.

## Bibliografía

- ANDERSON, W. y CAMPBELL, P. (1996). *Multicultural Perspectives in music Education*. Virginia, VA: MENC.
- BLACKING, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- CASALS, A., VILAR, M. y AYATS, J. (2011). I'm not sure if I can, but I want to sing!: Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28(3), 247-261.
- CHIPANA, G., MEJILLONES, G. y MUJICA, F. (2011). Las bandas de música: símbolo del carnaval paceño. *Anales de la Reunión Anual de Etnología*, 22(2), 401-407. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/302>
- COSTA, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica LEEME*, 12, 1-7. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/costa03.pdf>
- DAVIS, R. A. (2009). Educación musical e identidad cultural. En Lines, D. (ed.). *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 71-90). Madrid: Morata.
- DÍAZ, A. (2009). Los Andes de Bronce. *Revista Historia*, 42(2), 371-399. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942009000200002>
- DUNBAR-HALL, P. (2009). Ethnopedagogy: Culturally contextualized learning and teaching as an agent of change. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 8(2), 60-78.
- GARCÍA-PEINAZO, D. (2017). ¿Nuevos «clásicos básicos» en educación musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en (con)textos didácticos específicos. *Revista electrónica Leeme*, 40, 1-18. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/10914/10247>

- GONZÁLEZ-MARTÍN, C. y VALLS, A. (2015). Un estudio exploratorio sobre músicas del mundo y proyectos de trabajo. *OPCIÓN. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 31(especial 5), 984-1001.
- GREEN, L. (2002). *How popular musicians learn. A way ahead for music education*. Londres: Ashgate Publishing Limited.
- GUERRERO, B. (2012). Sonidos de los bronces. *La Estrella de Iquique*, 18. Recuperado de [http://bernardoguerrero.cl/sonidos\\_bronces-2/](http://bernardoguerrero.cl/sonidos_bronces-2/)
- GUERRERO, B. (2013). Chile, aquí tienes a tu madre: chilenización y religiosidad popular en el norte grande. *Revista Persona y Sociedad*, 27(3), 101-124.
- KATZ-ROSENE, J. (2014). The Cultural Positioning of the Banda de Músicos in the Central Andes of Perú. *Latin American Music Review*, 35(2), 260-288.
- MARTÍ, J. (ed.) (2008). *Fiesta y ciudad: pluriculturalidad e integración*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- MERCADO, C. (2010). Bailes chinos del Aconcagua: una historia en dos acordes. En: Recasens, A. (ed.). *A tres bandas: mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*. Madrid: Akal.
- NETTL, B. (1985). *Música folklórica y tradicionales de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza Música.
- SMALL, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- SOLÓRZANO, P. (2014). *La banda de pueblo en el contexto sociocultural del cantón Girón*. Tesis de Mg. en Pedagogía e investigación musical. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- VALVERDE, X. (2014). *Las Bandas de Bronces de la región de Tarapacá como espacios de aprendizaje musical en contextos no formales*. Trabajo final del máster de Investigación en Musicología y Educación Musical, Universitat Autònoma de Barcelona.
- VALVERDE, X. (2018). *Música tradicional en el aula: las bandas de bronces de Tarapacá y sus aportaciones a la educación musical escolar*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/664246>
- VALVERDE, X., CASALS, A. y GODALL, P. (2017). Las bandas de bronces de Tarapacá (Chile) como contexto de aprendizaje musical y de transmisión cultural. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(39), 81-110.



# **Los sonidos de los pueblos zoques de Chiapas**

**Como medio de aprendizaje en la carrera de jazz  
y música popular de la Universidad de Ciencias y  
Artes de Chiapas**

**José Alejandro Burguete Sarmiento**

## Introducción

La música tradicional de Chiapas sigue siendo abundante en cada pueblo, sea de concepción maya, chiapaneca o zoque. En sus inicios se tocaba en ceremonias y rituales de su cosmogonía, se basaba en ciclos calendáricos y era instruida de padres a hijos. Los aztecas establecieron escuelas llamadas Calmécac y el Telpochcalli, donde se instruía al joven para la guerra o para arte y oficio.<sup>1</sup>

A la llegada de los primeros frailes franciscanos, en 1524, se instala la llamada conquista espiritual, que fue una conversión sistemática al cristianismo. Se fusionaron los preceptos sonoros con elementos y formas musicales apegadas a la sagrada liturgia, con énfasis al ciclo calendárico impuesto por la Iglesia, y surgió una nueva organización musical.

Fray Bernardino de Sahagún, describe:

Estas escuelas, que podemos llamar de Arte, por lo que respecta a los aztecas de Tenochtitlan [...] informa la existencia de Mixcoatlcalli y la diversidad de instrumentos musicales, se guardaban en un Cuicalco [...] existía un Tlapitzcatzin, encargado de la construcción de instrumentos y la ejecución de los mismos» (Sahagún, 1577).

Mucha de esta antigua cosmovisión sonora se fusionó con las nuevas formas musicales, y otras fueron sustituidas por estas. De estos cambios nació el oficio del músico tradicional, que debía servir dentro de su sistema de cargo. Músicos como Benito Bejel y José de España, procedentes del viejo continente, visitaron los poblados zoques por ciertas temporadas e instruyeron a nuevos aprendices en el oficio de músico tradicional. Como observamos, todavía existen en la mayoría de las poblaciones zoques de Chiapas estos músicos, como es el caso en Copainalá de Luis Hernández, ya con 92 años, que a temprana edad comenzó con su cargo de músico tradicional.<sup>2</sup>

1 El *Códice borbónico* es uno de los llamados códices mexicas precolombinos. Realizado en papel amate y plegado en forma de acordeón, sus hojas miden 39 x 39,5 cm.

2 Luis Hernández Aguilar, procedente de Copainalá. Actualmente es el pitero más importante y de mayor edad entre todos los músicos tradicionales de la zona zoque de Chiapas.

En Chiapas, los primeros trabajos etnográficos y musicológicos se inician con Carlos Basauri (1939). Posteriormente, se realizan fragmentos de las transcripciones musicales en la cultura de los pueblos mayas-tzotziles, tzeltales y chiapanecas, por parte de Jorge Sandy y Henrietta Yurchenco (a finales de los años cuarenta). Eduardo J. Selvas (1954) transcribe de los pueblos zoques, y algunos de sus trabajos son publicados por la revista *Ateneo Chiapas*.<sup>3</sup>

La etnomusicología renace en la UNICH (Universidad Intercultural de Chiapas) en 2009, gracias al esfuerzo del maestro Cicerón Aguilar, que ideó el congreso en coordinación con el doctor Andrés Fábregas Puig. Posteriormente, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) retoma estos encuentros, en los que la música tradicional emprende una nueva visión y campo de estudio, para su conocimiento y difusión.

## Preámbulo del taller

El 12 de agosto del 2017, el doctor Israel Moreno Vázquez me solicita apoyo para ser tutor de dos alumnos de la maestría en jazz y música popular, que desean realizar su documento recepcional con enfoque en la música tradicional y el jazz. *Grosso modo*, se me propone diseñar un taller con un enfoque sobre la música tradicional zoque y chiapaneca.

Los talleristas emprendieron un aprendizaje de forma vivencial, en el que se acercaron a festividades tradicionales en las que pudieron observar, documentar audiovisualmente, entrevistar e interactuar para reflexionar posteriormente en un análisis sonoro, y al finalizar interpretar las características musicales para reconocer los códigos sonoros de cada región zoque, tales como: cosmovisión, rúbricas, agrupación e instrumentación tradicional, formas musicales y calendario ritual de festividades.

Esa misma noche conocí a Klaas Balijon, el cual demostró interés en la música tradicional, y en su riqueza melódica y rítmica; el cual me hizo varias interrogantes referente a los

3 Selvas, E. J. (1954). Músicas y danzas indígenas de Chiapas. *Ateneo*, (5). El profesor Eduardo J. Selvas publica este artículo, donde transcribe la danza de yomo etsé y el baile de carnaval napapok-etsé.

sonidos, ya que desconocía en lo general y había escuchado muy poco de ello y le pareció interesante poder encaminar su prospecto de tesis; posteriormente acordamos para el mes de septiembre iniciar el taller con enfoque a la música tradicional, el cual consistió en conocer los sonidos tradicionales de las etnias zoques y chiapanecas de la depresión central del estado de Chiapas (Burguete).

En septiembre del 2017, junto con Alexis Tovilla, comenzamos el taller, en el salón uno de batería de la Facultad de Música, ya que ambos son docentes del nivel licenciatura de jazz y música popular:

- Alexis Fabián Tovilla Martínez: nació en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Estudió en Facultad de Música de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y es baterista titular de Sweet Sweet Blues. Actualmente es docente de batería de la licenciatura de Jazz y Música Popular.
- Klaas Balijon: nació en Ámsterdam, Holanda. Estudió en el Conservatorium van Amsterdam y en el Hervormd Lyceum Zuid. Es baterista de The World Famous Glenn Miller Orquesta, dirigida por Will Salden. Actualmente es presidente de la Academia de Batería y Percusión Latina y docente de Batería de nivel licenciatura de la carrera de Jazz y Música Popular en la Facultad de Música de la UNICACH.

El taller se denominó «Música y Cultura Zoque» y constaba de dos horas de sesión por semana/semestre. Desarrollamos una temática en base de reconocer primero el área de las poblaciones zoques. Según el censo del INEGI, en el año 2000 el grupo étnico está constituido por 1 000 348 personas. El área tradicional zoque comprende los estados de Oaxaca, Veracruz, Tabasco y, con mayor número de hablantes, el estado de Chiapas. La erupción del volcán Chichonal (Tzintzun Gotzak), a finales de marzo del 1982, provocó la migración dentro del estado en diversos municipios, pero los asentamientos naturales corresponden a Amatán, Coapilla, Copainalá, Chapultenango, Francisco León, Jitotol, Ocotepéc, Ocozocoautla, Ostuacán, Pichucalco, Tecpatán, Tuxtla Gutiérrez, Pantepec, Rayón y San Fernando, entre otros.

En este contexto, localizamos infinidad de sonidos de los diversos municipios. En su mayoría, existe alguna música referente al baile grande o Carnaval (etsanguimä), sones a santos patronos como el son de San Marcos de

Pantepec, sones de vírgenes —de Candelaria, del Rosario de Tuxtla Gutiérrez—, de pastores —San Fernando, Ocozocoautla, Tapalapa, Tuxtla—, exaltación de la Santa Cruz o danzas de torito —Chapultenango, Ocozocoautla y Tuxtla—, de caballito —Copainalá y Chapultenango—, de venado —Coapilla, San Fernando—, de la pluma de guacamaya —Tuxtla Gutiérrez—, de tigres/monos —Ocoatepec, Ocozocoautla, Rayón y San Fernando—, de gigantes o Mahoma/rey David/moros y cristianos —Copainalá, Ocoatepec, Ocozocoautla, San Fernando—, de la siembra —Chapultenango— y otros sones rituales y bailes en menor medida.

Conoceremos este cuestionamiento que presentaron como evidencia de investigación de campo Alexis Tovilla y Klaas Balijon: ¿cómo se transmite el conocimiento musical en las poblaciones zoques?

En Ocoatepec, Chiapas, el maestro José Ángel Morales, de 52 años, asegura que:

[...] ser pitero es un don que no todos pueden tener, que solo se presenta mediante el sueño, constantemente aparece una imagen del Cenzontle y te canta al oído, infinidad de sonidos [...] es tu animal protector [...], (*La voz de los vientos*, 2017).

Luis Hernández de Copainalá, de 89 años, comenta que su padre le dijo:

[...] Entonces te voy a enseñar hijo, pero el día que ya sepas ejecutarlo el tambor y la flauta de carrizo, hijo, nunca te vayas a rogar, no te vayas a rogar, yo creo que ese va a ser tu trabajo, hijo [...].

Oviliado Galdámez López, de 79 años, nativo de Ocozocoautla, nos relata lo siguiente:

[...] el don me llegó de mi padre ya fallecido, constantemente se me presentaba en sueños, me daba consejos y luego me silbaba los sones, que mes con mes van a tocarse en el calendario ritual-zoque, de esta manera aprendí, me despertaba temprano y me ponía a soplar la flauta [...].<sup>4</sup>

4 Los músicos tradicionales establecen un vínculo en la cosmovisión ancestral, si bien se sabe que es un oficio aprendido por los frailes dominicos para evangelizar. Fray Antonio

Explicado de mejor modo, la doctora Marina Alonso Bolaños comenta lo siguiente:

[...] Así, hemos visto que las explicaciones locales en la práctica musical cobran particular relevancia, porque a través de estas los músicos y escuchas nos revelan sus visiones del mundo, la memoria y las múltiples formas de transmisión oral de los saberes [...] (Alonso, *Culturas Indígenas*).

Referente a estas entrevistas a músicos tradicionales, reflexionamos que:

- El ser músico tradicional zoque representa un cargo vitalicio, en estos casos tener el «don» que no todos pueden obtener.
- El aprendizaje es de manera oral y vivencial.
- La práctica constante lleva al dominio del instrumento y a reconocer el uso y función de los sones por tipo, forma musical y protocolos de ejecución para cada uno de ellos.
- Existe una correlación a un ciclo calendárico ritual.

El aprendizaje de los sones en sus diversas formas:

- Pasacalles: sones de calles de salida y llegada. Para los personajes o santos durante el trayecto de un lugar a otro, para determinar que la cruz va subiendo el cerro, para clasificar si va un santo, virgen o niño dios o personaje, u objeto sagrado de la mitología local.
- Sones de danzas: sones especiales para celebrar la festividad más importante en cada población zoque como: danza del tigre/monos, danzas de carnaval, de venado, de moros y cristianos, de los enlistonados, baile grande, danza de copotú, de torito, de caballito, sacramento San Sebastián o pastú, de la siembra, de gigante, de la tierra, pastores, tzundy, mokteksu, volantín y otros.
- Alabados: rituales y rezo, sones de permiso y alabados de carácter popular.

de Pamplona (1554) formó varios, de los pueblos de Jiquipilas y Tlacuatzintepec, construyó el grandioso convento de Tecpatán y durante cincuenta años enseñó el cristianismo, letras y artes, especialmente música.

- Zapateados: machete tunco, tortuguita del arrenal, Kowina', el pirí, señor presidente, revienta caite, borrachito, el palomo, canané y pirí, entre otros.
- Felicitación: mañanitas, diana, letanía, etc.

Aunado a los siguientes protocolos de ejecución por:

- Momentos: hora, tiempo, día, tarde, noche, al amanecer, durante el rezo, otros.
- Por cofradía, cargos, kowinás, priostes y mayordomía.
- Por barrios, lugares sagrados, montañas y cerros, cuevas, casas de cargo y fiesta.
- Por personajes del carnaval o danzas: del caballito, mahomas, David, tigres y monos, del colibrí, del gigante, del venadito, tzundy, de pastores y pastoras, de reyes y reinas, del campesino, weya-weya' y otros.
- Santos de cofradía: san Marcos, san Pedro, san Roque, san Juan, Jesús de la Buena Esperanza, santo Domingo de Guzmán, Santiago Apóstol, san Jacinto, san Antonio Abad, san Martín, san Bernabé, etc.
- Vírgenes: Natividad, Candelaria, Asunción, Virgen del Sagrado Corazón de Jesús.
- Niños Dios: año nuevo, san Juan niño, etc.
- Exaltación de la cruz: cruz comé, santa cruz del monte Calvario y otras.
- Por días y cada mes. Cada festividad y cada mes tiene sus sonos respectivos.

De esta manera clasificamos los sonos que se ejecutan en la mayoría de las poblaciones zoques dentro de un ciclo calendárico anual, que en algunos pueblos comienza el día de muertos, 1 y 2 de noviembre, y se renueva hasta el siguiente año.

A continuación, observaremos un producto del estudio de un son tradicional zoque de Tuxtla, el son denominado de Candelaria o son de Virgen Kopoyita Candelaria, del cual solo es el primer son de nueve en su totalidad. Se danza el 2 de febrero en honor a dicha virgen, se toca tanto en el trayecto hacia el destino a casa y cargo como en la danza en el acto. Versión tomada del pitero Ramón Chacón, oriundo de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

## Anexos

Tabla de estructura del son «Virgen de Kopoyita Candelaria» (todas las frases musicales, prospecto y evidencia del taller de música zoque. Desarrollado en noviembre del 2017).

1. Partitura de son «Virgen Kopoyita Candelaria».
2. Arreglos del maestrante Alexis Tobilla Martínez, con cifrado para la tesis titulada *Jazz Zoque*.
3. «Son de Candelaria», parte 1 y 2.

Imagen 1. Estructura del son «Virgen de Kopoyita Candelaria»

The image displays a musical score for the son «Virgen de Kopoyita Candelaria». It consists of six staves of music, each representing a different phrase. The first staff is labeled 'Rúbrica (al inicio y final)' and includes the word 'Ritoca' above it. The second staff is labeled '2. Frase A' and includes the tempo marking 'tempo: 108' and the letter 'A' above the staff. The third staff is labeled '3. Frase B' and includes the letter 'B' above the staff. The fourth staff is labeled '4. Frase C' and includes the letters 'C' and 'C1' above the staff. The fifth staff is labeled '5. Frase D' and includes the letter 'D' above the staff. The sixth staff is labeled '6. Frase E' and includes the letters 'E' and 'E1' above the staff. The music is written in a single system with a treble clef and a key signature of one sharp (F#).



Imagen 2. Son «Virgen de Kopoyita Candelaria», versión original

Score

### Son de Virgen Kopoyita "Candelaria"

Tuxtla-Copoya

Pitero: Ramón Chacón Domínguez

1-Nov-2013

Rúbrica

Flute

6 tempo:108

13

21

28

35

42

Fl.

Fl.

Fl.

Fl.

Fl.

Fl.

Imagen 3. «Son de Candelaria», parte 1 y 2

SON DE LA CANDELARIA

2

39  $D^{min7(45)}$   $C^{min7} Cc$   $D7$   $D^{min7(45)}$

47  $F\#7^{ALT}$  1

53 2  $F_5$   $B$   $F\#_7(13)$

66  $B^{\flat}(11)$   $E^{min7(11\#2)/D}$

73  $B^{\circ}/F$   $E7^{sus4}$   $B^{min7}$   $E7^{sus4}$  TO CODA

**C** SECCION DE SOLOS  $B7$  (alt) (100 CBL)

81  $B7(13)$  (obligato) D.S. AL CODA

**D**  $\text{♩} = 100$

97 102

Version 19-Feb-19

FLUTE

# SON DE LA CANDELARIA

ARRANGER:  
ALEXIS TOVILLA

*J = 100*

3

12

17

24

27

31

JAZZ WALZ J-300  
E minor (4/4)

©ATM2018

## **Bibliografía**

ALONSO BOLAÑOS, M. *Culturas Indígenas*, 3(3), 31.

DÍAZ DEL CASTILLO, B. *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España I. México en Tres Tiempos de Conquista* (edición de Miguel León-Portilla). Editorial APP.

Ateneo de Chiapas (1954). *Revista del ICACH* (Facsimilar), 4 y 5.

# **La enseñanza de la marimba en Chiapas, de lo empírico a lo académico**

**José Israel Moreno Vázquez**

## Introducción

Chiapas, el estado al sureste de México que hace frontera con Guatemala, cuenta con una diversidad musical debido a su población multicultural. La música tradicional es tan diversa como los grupos étnicos que en ella habitan. Entre los grupos indígenas *mayenses* existen a la fecha 7 grupos lingüísticos. Están los zoques, que también mantienen su propia lengua con algunas variantes por regiones, y los chiapanecas, que, aunque no hablan más el idioma propio, aún mantienen sus costumbres. A ello le sumamos, además, los subgrupos de cada uno de estos, así como los grupos afrodescendientes de la costa de Chiapas y la región central. También existen aquellas comunidades de minorías, como los japoneses que llegaron a finales del siglo XIX a Acacoyagua, en la costa del Pacífico, y los chinos que llegaron a principios del siglo XX a la misma zona, pero se asentaron en Tapachula. A esta gama cultural se suman, además, todas las fincas organizadas por familias europeas llegadas de Alemania y Bélgica, así como de Estados Unidos, principalmente. Con todo ello, también el mestizaje de la mayoría de la población urbana es evidente.

Todos ellos tienen sus propias formas culturales de convivir y relacionarse con los demás pueblos, la región, la comida, los vestidos, las fiestas patronales y su música, la cual puede ser muy diferente entre diversas regiones. Los instrumentos musicales son adoptados y adaptados a sus fiestas y costumbres. En algunos pueblos predominan los instrumentos de cuerda, en otros el tambor y el carrizo, por mencionar algunos. Pero si hay algo en común en todo el estado de Chiapas es la marimba.

La marimba, en Chiapas, es el emblema cultural de mayor representación e integración, pues además de ser un instrumento que históricamente tuvo su evolución en esta región, junto con Guatemala —país al que Chiapas perteneció hasta 1821—, ha desarrollado sus transformaciones tanto morfológicas como musicales dentro de grupos familiares, pues la marimba es un instrumento que se comparte, es decir, con un solo instrumento tocan al menos dos músicos.

Como experiencia personal, venir de una formación tradicional y el impulso de mis padres a estudiar la música en un entorno académico me dio las pautas para entender ambos espacios de aprendizaje. Con ello, pude valorar las ventajas que cada una de las formas de aprendizaje te brindan, así como romper con muchos prejuicios que se tienen en torno a la música popular por parte de los músicos académicos y viceversa. Esta experiencia ayudó en gran parte a visualizar cómo el

aprendizaje en el medio tradicional y popular puede también ordenarse estratégicamente y ser utilizado en el ámbito académico, pero también nos motivó para que dentro de la universidad se diera un valor mayor a la música tradicional y popular, y mostrar que es posible, dentro del ámbito académico, enseñar y especializar a estudiantes en música popular y tradicional.

Abordamos ahora cómo funciona en Chiapas la enseñanza de la marimba en núcleos de familia y grupos tradicionales.

## **La enseñanza en los núcleos de familia o agrupaciones tradicionales**

El proceso que han tenido los ensambles de marimba tradicionales en Chiapas se ha basado principalmente en la tradición de «oficios familiares» que hubo en México, principalmente durante casi todo el siglo XX, donde la unidad familiar es la que conserva esas tradiciones, y abarca normalmente a más parientes que los que integran el núcleo de primera línea. Es decir, además de padres, hijos y hermanos, también se incluyen tíos, sobrinos, primos y familiares políticos. El ser músico marimbista era un oficio que brindaba sustento a la familia, no tenía como principio un reconocimiento artístico, de manera que el aprendizaje comenzaba desde pequeños para poder ser parte económicamente activa de la familia.

Habitualmente, el padre enseñaba a los hijos, y poco a poco iban siendo incluidos en las actividades musicales del grupo, y así los hijos recibían un pago por el servicio, pago que de otro modo se iría fuera del núcleo familiar (Kaptain, 1991). Por ello, muchos grupos de marimba llevan el prefijo *hermanos*. Y esto es desde finales del siglo XIX y principios del XX, por citar algunos: Hermanos Ovalle (1901), Hermanos Gómez (1904), Hermanos Solís (1908), Hermanos Santiago Borraz (años 20), Hermanos Domínguez (años 20 y 30), Hermanos Aquino (desde los años 40), Hermanos Narváez (desde los años 40), Hermanos Paniagua (años 50), Hermanos Nandayapa (años 60), hermanos Fernández (años 70), Hermanos Palomeque (años 70), Hermanos Velázquez (años 90), y muchas otras que, aunque no llevan el prefijo de hermanos en el nombre, lo forman principalmente el padre y sus hijos o familiares cercanos, como son Águilas de Chiapas, Marimba Reyna Fraylescana, etc.

Durante las primeras décadas del siglo XIX se fueron formando agrupaciones de marimbistas, integradas principalmente por miembros

que pertenecían directamente a una misma familia, aunque no eran raras otras agrupaciones articuladas por un marimbista destacado que contaba con la colaboración de otros colegas. En su mayoría, todas estas agrupaciones tuvieron en sus inicios estructura de cuarteto.

Los ensambles comunes de marimba se forman hasta la fecha, ya sea por cuartetos (cuatro integrantes en una marimba de 6 octavas) o de 6 a 7 marimbistas en dos marimbas (cuatro en la marimba grande y 3 en la marimba requinta). La distribución común es contar con un marimbista tocando el bajo y otro la armonía. Ambos llevan el ritmo armónico del ensamble, dando el estilo al género musical tocado.

La enseñanza era por imitación, no se utilizaba partitura. El sistema de enseñanza oral sigue existiendo y siendo similar hasta nuestros días, aunque también existen ya centros de enseñanza de la marimba con elementos académicos. En el ámbito tradicional, generalmente se enseña primero a tocar la armonía y el bajo, porque solo se tienen que aprender los acordes y el ritmo armónico, donde la mayoría de la música folklórica, como zapateados, sones, corridos y polcas, así como la música tropical, utilizan el I y V grados armónicos y, ocasionalmente,

Imagen 1. Cuarteto de los Hermanos Solís, durante la primera década del siglo XX. Primera fotografía donde aparece una mujer tocando marimba





el iv grado. También se les enseña simultáneamente la primera voz. Así, con el tiempo, van madurando melodías y repertorio con más riqueza armónica, como los boleros, los danzones, etc.

Posteriormente, al tener control de las líneas melódicas y la armonía, se les enseña la segunda voz, aunque esto no sucede siempre, pues como van adquiriendo más experiencia pueden ocupar esa posición. Finalmente, viene la parte del tenor, quien toca con cuatro baquetas y combina todos los elementos, tanto melódicos y armónicos como rítmicos, e improvisa. El tenorista es quien lidera el grupo y, generalmente, el que tiene un mejor salario (Moreno, 2016).

## **La enseñanza en casas de cultura y centros académicos**

Durante el siglo xx, se tienen registros de diversos concursos de grupos de marimba, pero es a partir de 1984 que estos se realizan como una estrategia de estado para fortalecer a los instrumentos y sus músicos (Cigarroa, 2018). Como efecto de los concursos estatales de marimba,

Imagen 2. Ensamble de los Hermanos Fernández, en los años 70



se desarrollaron muchos proyectos de casas de cultura en Chiapas. Estas casas son centros de enseñanza de actividades artísticas, donde se enseña a los niños y jóvenes a tocar la marimba. Chiapas tiene más de 100 casas de cultura con grupos de niños y jóvenes. No todas funcionan de manera correcta, pero muchas difunden y promueven el instrumento identitario de Chiapas.

En estas casas de cultura la enseñanza es muy diversa. Por la geología natural de Chiapas, muchas se encuentran en poblados de muy difícil acceso y a muchas horas de pueblos grandes. Muchos maestros son músicos tradicionales y enseñan de manera muy similar a como se enseña en las familias de marimbistas. Algunas otras casas de cultura, principalmente en las ciudades, tienen profesores que ya son egresados de la universidad y utilizan algunos sistemas de enseñanza más organizados, y además enseñan el solfeo como parte de la formación.

Los concursos dinamizaron por un par de décadas estas casas de cultura, que lograron formar a muchos marimbistas activos, quienes en la actualidad forman grupos de marimba de muchos pueblos, aunque son un porcentaje reducido. Actualmente, no todas estas casas trabajan de manera óptima. Algunas se encuentran inmersas en crisis económicas e incluso tienen instrumentos en mal estado.

También, muchas de las escuelas de educación básica de preescolar, primaria, educación secundaria y preparatoria cuentan con agrupaciones de marimba, en las que los profesores organizan, en horas extra a las demás asignaturas, talleres para enseñar el instrumento. Durante la década de los 90 existieron concursos internos de marimba por niveles educativos y se formaron algunos marimbistas que hoy son reconocidos.<sup>1</sup>

Por otra parte, encontramos también enseñanza de marimba en la Facultad de Música de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, fundada en 1975. Esta empezó como talleres musicales, posteriormente con nivel medio superior y, a partir de 1997, con una licenciatura. Esta escuela ha formado a muchos de los profesores de música de los centros educativos de Chiapas, en los que la marimba es el instrumento que

1 Entrevista a al profesor Humberto Gordillo Pérez (docente de marimba de centros educativos infantiles y de secundaria). Enero 2018.

acompaña los homenajes y festividades patrias.<sup>2</sup> Por ello, aunque su formación musical se haya enfocado a cualquier instrumento, siempre tuvieron que llevar como instrumento complementario la marimba, pues para acceder a las plazas de profesores de música de dichos centros, además del examen general de conocimientos musicales, era con la marimba que se les hacía la audición de ingreso como profesores a los centros de educación de todos los niveles.

La facultad de Música también generó una dinámica diferente en Chiapas, pues desde ahí se tomó lo mejor de las aportaciones realizadas por los grandes marimbistas tradicionales, como Zeferino Nandayapa y Mario Penagos, entre otros, y se transformó en nuevas posibilidades de plantear el nuevo futuro de la marimba. Hoy, los más destacados marimbistas de Chiapas, tanto tradicionales como académicos, se encuentran ligados a la universidad. Fue Israel Moreno quien dio un nuevo impulso a la marimba, integró la marimba clásica a la enseñanza formal en la universidad, generó una dinámica musical con elementos más contemporáneos que se requerían en los nuevos tiempos y organizó, además, los grandes festivales que reposicionaron a la marimba mexicana como un instrumento de alto nivel en el entorno de los marimbistas académicos de otros países.

Algunos marimbistas que se formaron en el medio tradicional escribieron algunos métodos de enseñanza de la marimba organizando el aprendizaje para las nuevas generaciones. Son los métodos de Mario Penagos Rojas, Zeferino Nandayapa y Alberto Peña Ríos. El método que tuvo mayor cobertura y difusión fue el de Israel Moreno y Javier Nandayapa. Este es utilizado por muchos profesores de México para enseñar tanto la marimba clásica como la tradicional, y está basado en melodías populares.

Hoy, la UNICACH cuenta, además, con una maestría en marimba tradicional, que la hace única en el mundo, y genera productos académicos de divulgación y difusión que reconocen y generan documentos y archivos en torno a la marimba mexicana, como son sus músicos y lo que históricamente se ha generado alrededor de la

2 Todos los lunes por la mañana, en todos los centros educativos de México, se realiza una ceremonia cívica llamada Honores a la Bandera, que consiste en rendir los honores a los símbolos patrios, y se cantan el himno nacional y el himno de Estado, en función de dónde esté el centro educativo.

marimba. Los egresados trabajan actualmente en nuevos arreglos de música tradicional para aplicarlos a recursos técnicos más novedosos o actuales. Así, también se ha iniciado un amplio registro de sones y zapateados tradicionales para difundirlos con partituras y audios, y nuevas investigaciones de los egresados o tesistas ayudan a fortalecer esta convergencia entre los ámbitos tradicional y académico.

Otros estados donde la marimba ha tomado un nuevo auge en la enseñanza de los niños y jóvenes son los estados de Oaxaca y Tabasco. Ambos tienen talleres similares a los de las casas de cultura de Chiapas. En Oaxaca están mejor organizados, incluso mejor que en Chiapas. Cuentan con un programa coordinado desde su Secretaría de Cultura, gracias al que han comprado más de 200 marimbas para distribuir en diferentes lugares y organizar los talleres. En Tabasco, también la Secretaría de Cultura compró más de 100 marimbas con el mismo fin, y son cada vez más los niños y jóvenes que participan en los talleres y aprenden sobre la música de sus pueblos. Desafortunadamente, en México, con el cambio de gobierno que sucede cada seis años, los programas pierden continuidad, y muchos centros entran en crisis financieras que no permiten consolidar sus programas (Moreno, 2016).

En el resto de México, la marimba tradicional sigue viéndose como «tradicional» y se abocan a ejecutarla en los espacios populares, como fiestas privadas, bailables, o incluso en algunas plazas públicas. Existen muy pocas escuelas de marimba, y las universidades no las incluyen en actividades de sus programas de percusión. El único contacto de algunos percusionistas clásicos con la marimba mexicana en muchos lugares del país es porque su precio es mucho más accesible. La pueden comprar y así estudiar lo que aprenden del repertorio clásico contemporáneo, ya que una marimba de marca industrial como Yamaha, Adams u otras es de 7 a 10 veces más cara. Sin embargo, el prestigio que ha ido adquiriendo la UNICACH a nivel nacional ha puesto la mirada de muchos percusionistas universitarios en el repertorio tradicional, y cada vez son más los ensambles que en sus programas de concierto incluyen alguno de los temas mexicanos populares en su repertorio. Afortunadamente, el proceso de integración entre los músicos tradicionales que se han integrado en el medio académico brinda un panorama prometedor para la preservación y desarrollo de la enseñanza de la marimba en México.

## **Bibliografía**

- CIGARROA VÁZQUEZ, H. (2018). *Los Concursos estatales de marimba, su historia y su impacto en la cultura musical de Chiapas* (tesis inédita de maestría). UNICACH.
- KAPTAIN, L. (1991). *Maderas que cantan* (p. 110). Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas.
- MORENO VÁZQUEZ, J. I. (2016). *The Marimba in Mexico and Guatemala (PHD Dissertations)*. Graz: Kunst Universtät Graz.
- MORENO, I. y NANDAYAPA, J. (2002). *Método didáctico para Marimba*. Tuxtla Gutiérrez: UNICACH.



# **Autores**

## **Cicerón Aguilar Acevedo**

Universidad de Ciencias y Artes, Chiapas, México

Red Napiniaca

e-mail: nambuel@gmail.com

Músico, compositor, comunicador visual y promotor cultural.

Tiene 4 trabajos de composición. Así también ha compuesto música para teatro y cine documental. Coordina la colección 100 años de la música en Chiapas en la celebración del bicentenario de México y Chiapas.

Ha trabajado en diferentes instituciones como: INI, TRM, Canal 10, CONCEULTA, Secretaría de Educación, UNICH, CONECULTA, así como para otras instituciones de gobierno del Estado y actualmente colabora con la UNICACH en la vinculación cultural de la universidad.

Actualmente, es coordinador cultural de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

## **Ana-María Alarcón-Jiménez**

Universitat de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: am.alarconjimenez@ub.edu

Alarcón-Jiménez es doctora en Etnomusicología por la Universidade Nova de Lisboa. Entre 2011 y 2016 trabajó como investigadora asistente en Instituto de Etnomusicología, Centro de Estudos em Música e Dança (INET-md) de dicha institución. Fue profesora asistente (T. A.) en el Departamento de Música de la Universidad de California, en donde realizó un máster en Música. Actualmente trabaja como investigadora postdoctoral para el ArtSoundScapes Project en la Universitat de Barcelona.

## **Miquel Alsina Tarrés**

Universitat de Girona, Cataluña, España

e-mail: miquel.alsina@udg.edu

Doctor en musicología por la Universitat Autònoma de Barcelona. Su tesis doctoral sobre el Círculo Manuel de Falla de Barcelona ganó el XVIII Premio de Investigación Emili Pujol (2006). Ha ejercido de docente especialista en escuelas de música y centros de secundaria. Actualmente, trabaja en la Universitat de Girona como Profesor Lector en los Grados de Magisterio de la Facultad de Educación y Psicología, coordina el Área de Didáctica de la Expresión Musical, e investiga sobre temas como las metodologías activas en el aula, educación y repertorio vocal, competencias profesionales del maestro y educación comparada.



## **Alfonso Arrivillaga Cortés**

Universidad de San Carlos, Guatemala

Red Napiniaca

e-mail: alfonsoarrivillaga@gmail.com

Antropólogo y etnomusicólogo, investigador titular encargado del Área de Etnomusicología de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Autor de diversos artículos y libros de su especialidad. Editor de la Revista de Etnomusicología, Senderos y de la Revista Ciencias Sociales y Humanidades de la Dirección General de Investigación.

## **Jaume Ayats Abeyà**

Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España

Museu de la Música, Cataluña, España

e-mail: jayatsa@bcn.cat

Etnomusicólogo y violinista, realizó su tesis en la Universitat Autònoma de Barcelona (1997) y su máster en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París (1992). Ha enseñado etnomusicología en la UAB desde 1998. Desde 2012 es director del Museu de la Música de Barcelona. En la primavera de 2018 enseñó en la Joan Coromines Visiting Professor Chair de la Universidad de Chicago. Su principal campo de investigación es el canto polifónico en los países mediterráneos de lengua románica.

## **Carlos Renato de Lima Brito**

Universidade Federal do Cariri, Brasil

e-mail: renato.brito@ufca.edu.br

Es profesor en el Área de Canto Coral y Técnica Vocal de la Universidade Federal do Cariri desde 2016. Es doctorando en Etnomusicología por la Universidade Federal da Bahia con investigación sobre la regencia de corales en las iglesias bautistas. Actuó como profesor sustituto en la Universidade Federal do Cariri en los años 2014 a 2016, habiendo enseñado disciplinas en el Área de Educación Musical. Tiene experiencia profesional como director de música en la iglesia bautista, liderando corales y grupos instrumentales. También trabajó como profesor de música en el Seminário Batista do Cariri por 10 años (2006-2016). Ha actuado también como compositor, arreglador, instrumentista y cantante.

BBRITO, Carlos Renato de Lima. Aprendizaje de música en el cotidiano de las organistas de la Congregación Cristiana en Brasil.

## **José Alejandro Burguete Sarmiento**

Red Napiniaca, México

e-mail: alexbursar@hotmail.com

Tuxtla-Ocozocoautla, Chiapas, México (1977). Coautor en *Actas del primer encuentro de etnomusicología: la música como diálogo intercultural*, 2013. *Los Sonidos de Nuestros Pueblos*, 2016. Red Napiniaca-UNICACH. Colabora en el audiolibro *Mojk Jäyä-Mokaya* (Pluralia Ediciones). Ponente en V Congreso Biauual de Etnomusicología: «Música tradicional, educación i patrimonio» (UdG, Cataluña, España, 2018). Coautor de *Chiapas, desde su federación hasta nuestros días, Raíces de la danza en Chiapas*. UNICACH.

## **Caterina Calderón**

Universitat de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: ccalderon@ub.edu

Doctora en Psicología. Profesora de Evaluación Psicológica en la UB, investigadora en temas de bienestar y calidad de vida en maestros y pacientes. Autora de numerosos artículos científicos.

## **Jordi Casadevall Planas**

Museu de la Música de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: jordicas@gmail.com

Técnico de sonido y compositor musical. Cofundador del Taller de Escultura Sonora Baschet de la UB. Alumno del profesor balinés I Gusti Ngurah Padang (Sskar) desde 2008. Supervisor de la adquisición del gamelan gong kebyar del MMdB en 2013. Responsable desde entonces de las actividades educativas relacionadas con el gamelan del Museu. Fundador del primer grupo de gamelan de Cataluña, el conjunto Gamelan Penempaan Guntur. Ha impartido cursos y conferencias sobre música tradicional balinesa en el MMdB, en la ESMUC, en Casa Asia y en varios simposios nacionales.

## **Albert Casals Ibáñez**

Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: Albert.Casals@uab.cat

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona e investigador principal del grupo de investigación Música, Veu i Educació (GRUMED). Con formación docente y antropológica, es doctor en Didáctica de la Música con una tesis acerca de las canciones con versos improvisados y su uso educativo en el contexto de Cataluña. Entre otros intereses, trabaja en torno a la relación entre la etnomusicología y la educación, tanto en el plano docente como investigador.

## **Gerard Cruset Galceran**

Museu de la Mediterrània, Cataluña, España

e-mail: gerardcruset@gmail.com

Actualmente es el director del Museu de la Mediterrània de Torroella de Montgrí. Licenciado en Historia por la Universitat de Girona en 2003 ha cursado el posgrado en Dirección Estratégica de Museos y Centros Patrimoniales. Entra a trabajar en el museo en 2007 donde realiza tareas en diferentes áreas como la de Comunicación, Actividades y Conservación. El 2013 es nombrado director del museo y también responsable de Patrimonio Cultural de Torroella de Montgrí.

## **Joan Cruz Sánchez**

UNAM, México

e-mail: joanomoifinias@gmail.com

Etnomusicólogo formado en la Facultad de Música de la UNAM. Ha participado en distintos festivales de música tradicional mexicana como: Son para Milo, Fiesta de las Jaranas y las Tarimas, Encuentro Nacional de Jaraneros en Tlacotalpan, entre otros. Es director del Punteo del Son, organización encargada en la realización de recitales y ponencias en torno a instrumentos punteados del Sotavento mexicano, mismos que han sido efectuados desde el año 2016 a la fecha. Es miembro del comité de organización de los congresos bianuales de etnomusicología que se realizan en la Facultad de Música de la UNAM. Ha presentado su trabajo etnomusicológico dentro y fuera del país, como en la Universidad de Girona (Cataluña, España) o la Universidad de la Bretaña Occidental (Brest, Francia).

## **Magda Dourado Pucci**

Investigadora independiente, Brasil

e-mail: magdapucci@gmail.com

Música, antropóloga, educadora musical, investigadora de las músicas del mundo. Obtuvo su maestría en Antropología en la PUC de São Paulo donde desarrolló una investigación y la devolución del archivo sonoro del pueblo Paiter Surui de la Amazonia. Magda es la directora musical del grupo Mawaca por 24 años. Con PhD en Artistic Research por la Universidad de Leiden, Magda reflexiona sobre intercambios musicales entre músicos indígenas y no indígenas. Es autora del proyecto didáctico «Cantos da Floresta».

## **Mauricio Durán Serrano**

Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

e-mail:mauricioduran185@yahoo.com.mx

Egresado de la Facultad de Música —UNAM— Licenciado en Educación Musical y Maestro en Etnomusicología —mención honorífica—. Medalla al mérito universitario, 2004. Estudia el doctorado en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona. Músico y clown. Realiza actividades de docencia e investigación en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, donde fue consultor de música entre 2008 y 2013. Funda en 2005 y dirige Ensamblerías (compañía músico-teatral). Líneas de investigación: humor, música y clown, desde la etnomusicología, pedagogía social y educación musical.

## **Ivet Farrés Cullell**

Universitat de Girona, Cataluña, España

e-mail: ivet.farres@udg.edu

Profesora de Didáctica de la Educación Musical en la Facultad de Educación y Psicología, Universitat de Girona. También trabaja en la escuela pública como maestra de música en la etapa de educación infantil y primaria (3-12 años).

Graduada en maestra de educación primaria, con un máster en Educación y Nuevas Tecnologías (e-Learning). En este momento está realizando su tesis doctoral en Artes y Educación por la Universitat de Girona.

Ha organizado y colaborado en varias jornadas de educación musical y ha asistido a diferentes congresos nacionales e internacionales.

Es miembro del grupo de investigación GREPAI, haciendo investigación en arte, cultura y patrimonio en la Universitat de Girona.

## **Ulises Julio Fierro Alonso**

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, México

e-mail: ulises.fierro@gmail.com

Maestro en Historia y Etnohistoria por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México). Formó parte durante 5 años del Proyecto Nacional de Etnografía del INAH 2003-2007. Desde el 2009 es profesor-investigador del programa académico de Arte y Patrimonio Cultural de la UIIM. Ha participado en diversos congresos y foros académicos en México, Cuba, España y Francia y cuenta con diversas publicaciones y grabaciones publicadas en la CDI, INAH y UNAM.

## **Jordi Fosas Colomer**

Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny, Cataluña, España

e-mail: jordifosascolomer@gmail.com

Hasta inicios de 2019, presidente del Cercle de Cultura Tradicional i Popular Marboleny de Les Preses, entidad dedicada al estudio, formación y difusión de la danza de raíz tradicional, y director de Ésdansa, el festival de la danza de raíz tradicional de Les Preses. Actualmente, director artístico de la Fira Mediterrània de Manresa, el mercado de las propuestas que trabajan a partir de la raíz tradicional y uno de los seis mercados estratégicos de artes escénicas y música de la Generalitat de Cataluña.

## **Josep Garcia Miràngels**

Grup de Recerca Folklorica de la Garrotxa, Cataluña, España

e-mail: pepgarciami@gmail.com

Músico i maestro de música en educación infantil y primaria. Coordinador del Grup de Recerca Folklorica de la Garrotxa y miembro del Esbart Marboleny, de Les Preses, grupo dedicado al estudio y la difusión de la danza tradicional catalana. Des de 1992 trabaja en el proyecto de materiales sonoros de tradición oral de la comarca de Garrorxa, al nordeste de Cataluña: «Cançons i tonades de la Garrotxa».

## **Joan de la Creu Godoy i Tomás**

Universitat de Girona, Cataluña, España

Red Napiniaca

e-mail: joan.godoy@udg.edu

Licenciado en Musicología por la UAB y profesor superior de Guitarra por el Conservatorio Superior de Música del Liceo de Barcelona.

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UB.

Profesor en la Universitat de Girona, en la Facultad de Educación y Psicología, en el Departamento de Didácticas Específicas impartiendo docencia en los estudios de Maestro en Educación Musical.

Desde su incorporación a la universidad ha participado en numerosos proyectos de investigación e innovación educativa, así como otros vinculados al folklore y la música tradicional y popular. Es miembro fundador e investigador de la Red de Etnomusicología NAPINIACA.

## **José Gustems Carnicer**

Universitat de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: jgustems@ub.edu

Doctor en Pedagogía, es miembro de diversos proyectos nacionales y autonómicos competitivos sobre educación musical, música, educación emocional, patrimonio y formación de maestros. Autor de más de 200 publicaciones centradas especialmente en los aspectos educativos, psicológicos y simbólicos de la experiencia musical.

## **Geny Hernández López**

Universitat Rovira i Virgili, Cataluña, España

e-mail: genymus@hotmail.com

Su educación formal en las artes y las ciencias sociales en su México natal la han capacitado para trabajar en varios ámbitos artísticos y culturales. El enfoque de sus estudios formales en el inicio de su vida profesional es la música, y el campo de investigación son las tradiciones musicales indígenas y mestizas.

Sin embargo, su deseo de construir y fortalecer comunidades le sirve como un valor central para su vida profesional, llevándola a tomar diferentes roles como intérprete de guitarra, maestra de música, directora de un museo cultural, investigadora y catedrática en ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Chiapas y, después de migrar a los Estados Unidos en el año 2013, activista por los derechos de los/as inmigrantes y organizadora cultural en Nuestro

Centro, organización sin fines de lucro dedicada a brindar educación, atención, protección e información a la comunidad inmigrante latina en la ciudad de Asheville, Carolina del Norte; lo cual la motiva a estudiar su doctorado en el área de antropología con enfoque en la cultura, resiliencia y resistencia de la comunidad a la cual sirve y con la cual comparte sus conocimientos.

### **Joan Josep Mayans Plujà**

Institut Montsacopa d'Olot, Cataluña, España

e-mail: joanjmayans@gmail.com

Licenciado en Historia del Arte por la Universidad Autónoma de Barcelona. Estudios de solfeo, armonía y guitarra en el conservatorio Isaac Albéniz de Girona. Profesor de música del Instituto Montsacopa de Olot desde 1984. Miembro y director musical del grupo de música tradicional Til·ler (1991-1997). Cofundador del Cornamusam, Festival Internacional de la Cornamusa de Olot. Ha publicado tres discos de poemas musicados: *Verdaguer* (2007), *A cal fuster hi ha novetat* (2015) y *Onseuulla tinc port* (2018).

### **Rosario Mena Larrain**

Universidad Alberto Hurtado, Chile

e-mail: rosariomenalarrain@gmail.com

Cantautora chilena con cuatro discos editados a la fecha y periodista formada en la Universidad Complutense de Madrid, con amplia experiencia en comunicación de patrimonio cultural. Ha sido jefe de prensa del Centro Cultural Palacio La Moneda, asesora del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, periodista y coeditora del sitio de patrimonio cultural [www.nuestro.cl](http://www.nuestro.cl), colaboradora de cultura del diario *El Mercurio* y actualmente directora de comunicaciones de la Corporación Patrimonio Cultural de Chile. Actualmente cursa magister en Musicología Latinoamericana en la Universidad Alberto Hurtado de Santiago de Chile.

### **Paloma Mora Goterris**

Conservatorio Profesional de Música Mestre Tárrega de Castellón, España

e-mail: al226576@uji.es

Doctora por la Universitat Jaume I de Castelló, diplomada en Arquitectura Técnica por la Universitat Politècnica de València, titulada superior en Música en la especialidad de Instrumentos de la Música Tradicional y Popular por la Escola Superior de Música de Cataluña y máster en Educación Secundaria

por la Universitat Jaume I de Castelló. Ha participado como ponente en varios congresos nacionales e internacionales por toda España, publicando además varios artículos de investigación en revistas nacionales e internacionales. Sus intereses investigativos van encaminados hacia la educación, especialmente hacia la educación musical y la educación integral de los niños y los jóvenes. Actualmente, forma parte del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana y ejerce como docente en el Centro Municipal de las Artes Rafel Martí de Viciana de Burriana (Castellón).

### **José María Peñalver Vilar**

Universitat Jaume I de Castellón, España

e-mail: [penalver@uji.es](mailto:penalver@uji.es)

Doctor por la Universitat de València, máster en Estética y Creatividad Musical, profesor superior de Clarinete por el Conservatorio Superior de Valencia, Licenciado Associated Board Royal Schools of Music del Reino Unido. Como jazzman ha grabado 4 CD como líder: *Chema Peñalver tributo a Benny Goodman* (Sedajazz Records, 2008); *Struttin' in the front line* (Snibor Records, 2010); *Old and New Gypsy Jazz* (Lemonsongs, 2011); y *Blowing the froove* (Sedajazz 2018). Ha sido solista de la UJI Big Band, Orquesta sinfónica Azahar y colabora con los grupos: Sedajazz Big Band, Valencia hot five, Nova Dixieland Band. Actualmente es profesor titular en la Universitat Jaume I de Castelló y profesor de enseñanza secundaria en la especialidad de música.

### **Maria Antònia Pujol i Subirà**

Universitat de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: [mapujolsubira@ub.edu](mailto:mapujolsubira@ub.edu)

Doctora en Pedagogía Musical. Ejerce de músico tradicional y popular, y de profesora de universidad y escuela de música. Difunde en artículos su labor investigativa.



## **Sara Revilla Gútiéz**

Grupo de Etnomusicología del Institut Català d'Antropologia, Cataluña, España  
Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: sararevillagutiez@yahoo.es

Doctora en Antropología Social y Cultural (2017) por la Universitat Autònoma de Barcelona. En 2009, se graduó en la especialidad de Etnomusicología en la Escola Superior de Música de Cataluña y es máster en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales en la UAB (2009-2011). Revilla ha sido investigadora invitada en el Institute 13: Ethnomusicology de la Kunstuniversität de Graz (Austria), la Universitatea Alexandru Ioan Cuza de Iași (Rumanía) y en la Universitatea Sapientia de Miercurea Ciuc (Rumanía). Actualmente, es profesora asociada en el Departamento de Arte y de Musicología de la Universitat Autònoma de Barcelona.

## **Joanna Riera Martínez**

Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: Jrieraamar@gmail.com

Psicóloga estudiante de doctorado en la Universitat Autònoma de Barcelona en Psicología Social. Pianista (Liceo), máster en Etnomusicología (UAB) y máster en Primatología (UdG). Investiga el rol de niñas y niños como sujetos sociales pensantes y partícipes en la producción, subversión, reproducción y circulación del conocimiento. Destaca además «la performatividad musical» como potenciadora del significado e instrumento de transmisión.

## **Juliana Sanabria Acero**

Universitat Autònoma de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: sanabriajuliana@gmail.com

Maestra en música de la Universidad El Bosque (Bogotá, Colombia), intérprete de la guitarra y el tiple colombiano. Ha realizado estudios de maestría en Psicología de la Música en la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina) y el máster en Musicología, Educación Musical e Interpretación de la Música Antigua de la Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona, España). Actualmente cursa el doctorado en Educación de la misma universidad). Sus intereses en el campo de la investigación están orientados a procesos de enseñanza y aprendizaje de instrumentos y músicas tradicionales colombianas, tema central de la tesis de doctorado que se encuentra realizando en este momento. Se ha desempeñado como docente de música por más de diez años en distintos espacios formativos como escuelas de música y universidades en Bogotá.

## **María Ángeles Subirats Bayego**

Universitat de Barcelona, Cataluña, España

e-mail: masubirats@gmail.com

Catedrática titular de Didáctica de la Expresión Musical.

Doctora en Historia del Arte y titulada por el Conservatorio Superior Municipal de Música de Barcelona.

Maestra de enseñanza primaria.

Coordinadora del Proyecto MUTPIRER sobre música tradicional.

La actividad investigadora se ha centrado básicamente en el campo de la educación musical en sus diferentes contextos reflejándose en numerosas publicaciones.

En relación con su campo de investigación ha dirigido diversos proyectos y tesis doctorales.

## **Iago Tojal Araújo**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil

e-mail: iago.tojal@gmail.com

Iago Tojal Araújo es músico multiinstrumentista, con especialidad en bajo eléctrico, flauta de bambú y percusión. Se graduó en Música Popular, modalidad de bajo eléctrico en la UNICAMP. En su maestría, investigó la música de los caucheros de su estado natal. Desarrolla actividades en las áreas de teatro, danza, cine y bandas sonoras. Toca y construye flautas de bambú, siendo miembro del Grupo de Pífanos Flautins Matuá, con experiencia en la enseñanza de talleres de iniciación en la flauta y la construcción del instrumento.

## **Ximena Valverde**

Investigadora independiente, Chile

e-mail: ximena.valverde@gmail.com

Profesora de música, musicoterapeuta, máster en musicología y doctora en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Coordinadora de proyectos educativos en Chile, actualmente investigadora independiente y profesora de música para niños de 0 a 5 años en Alemania. Las principales líneas de investigación han sido la educación musical y la etnomusicología, didáctica de la educación musical y música tradicional, educación musical e interdisciplinariedad.



