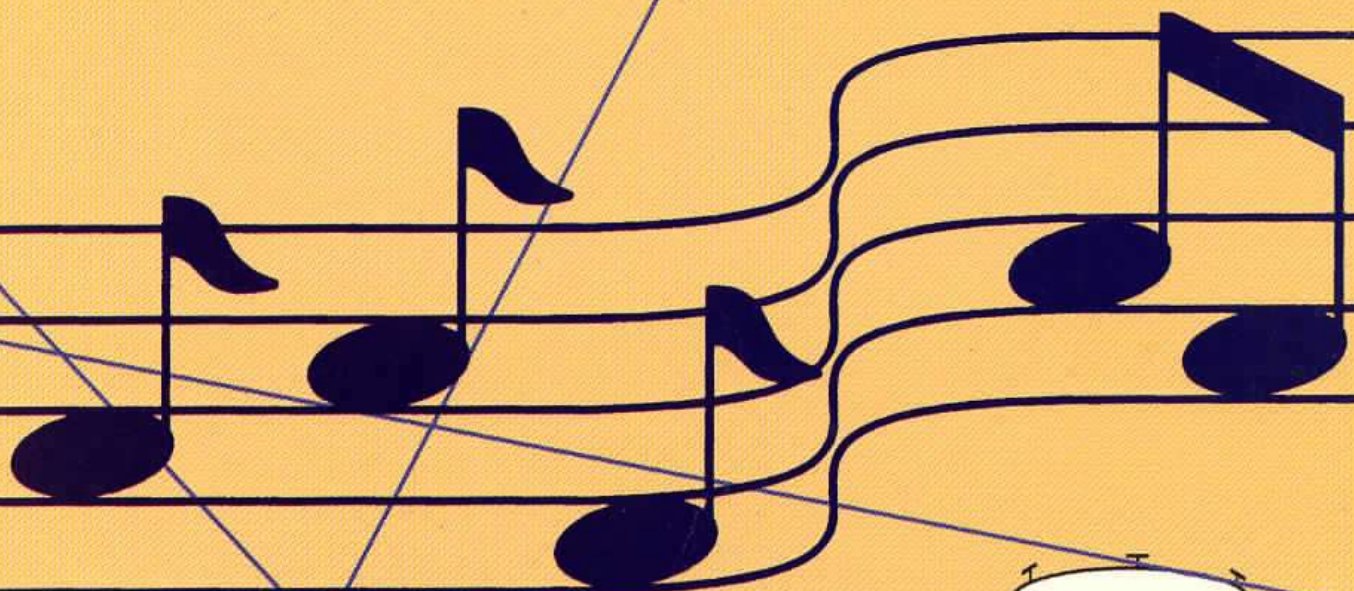


Carmelo Saitta

Trampolines musicales

**Propuestas didácticas
para el área de Música
en la Educación Básica**



**Ediciones
NOVEDADES EDUCATIVAS**

Carmelo Saitta

Trabajando con los
instrumentos de percusión

Trampolines musicales

Propuestas didácticas
para el área de Música
en la Educación Básica



Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Buenos Aires • México

1º Edición, abril de 1997
1º Reimpresión, agosto de 2000

© **Ediciones Novedades Educativas**

del **Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.**

Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires

Tel.: (54 11) 4867-2020/3955 - Fax: (54 11) 4867-0220

E-mail: noveduc@noveduc.com.ar <http://www.noveduc.com.ar>

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Cerrada del Relox #20 - Colonia Chimalistac - México D.F. - C.P. 01070

Tel./Fax: (52 5) 5550-9728 / 9764 -

E-mail: novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N. 987-9191-02-1

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

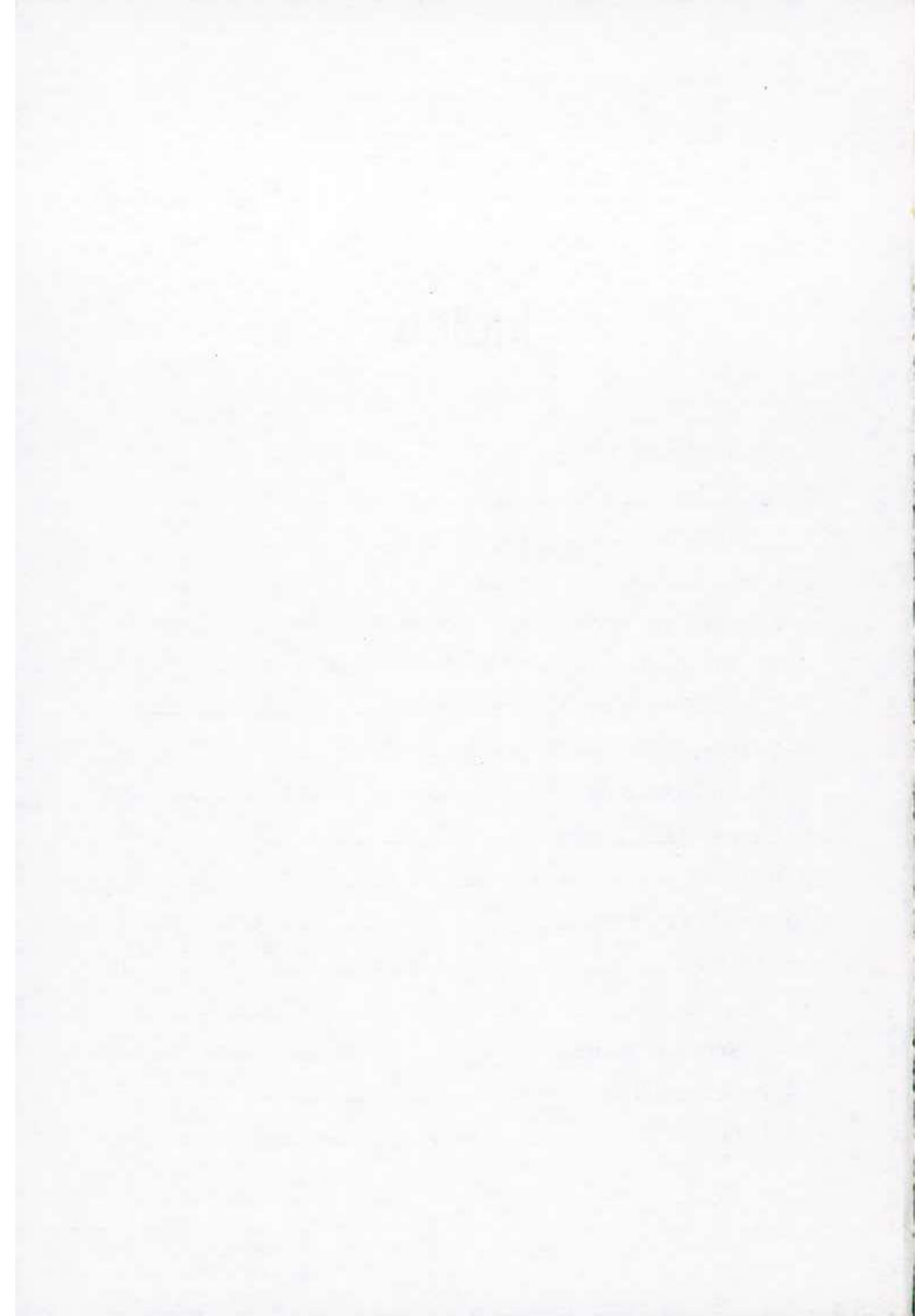
Impreso en Argentina - Printed in Argentina

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

*A mi esposa,
por su paciencia y ayuda.*

Indice

Un poco de historia	9
Introducción.....	11
1- Los instrumentos de percusión	21
2- Cómo se tocan los instrumentos de percusión	29
3- Los sonidos de los instrumentos de percusión.....	33
4- La percepción de los sonidos de la percusión	39
5- Cualidades perceptibles de los sonidos	43
6- La organización de los sonidos	49
7- Movimiento, duraciones, relaciones de entrada	55
8- La organización rítmica	61
9- Ritmos y operaciones rítmicas	69
10- Campos rítmicos	77
11- Texturas	81
12- Forma.....	87
13- Criterios formales.....	93
14- Articulación de la forma	97
15- Para terminar.....	101



Un poco de historia

Durante 1973 trabajé como profesor del Conservatorio Nacional «López Buchardo», en la Cátedra “Iniciación musical con instrumentos de percusión”. La edad de mis alumnos oscilaba entre los 8 y 11 años. Para el acto de clausura del ciclo lectivo, realizado en el Teatro Municipal «San Martín», los presenté en una improvisación colectiva cuyas pautas ellos mismos explicaron, interpretando luego un ejercicio que escribí para la oportunidad y que yo mismo dirigí.

El maestro Belloc, presente en la sala y por aquel entonces asesor de la editorial Ricordi, me manifestó su intención de publicar el ejercicio. Aunque me sentí agradecido por el ofrecimiento, tuve que explicarle que era la culminación del proceso de aprendizaje realizado durante el año y que no tenía sentido editar el estudio sin la explicación de dicho proceso. Su respuesta fue: *«Bien, entonces escriba el proceso y tráigalo»*.

A partir de ahí dediqué unos años a escribir lo que terminó siendo *«Creación e Iniciación Musical»*, que Ricordi editó en 1978 y que tuvo su origen en la experiencia con aquellos alumnos del Conservatorio Nacional.

Aunque seguí trabajando con chicos y educadores, en los últimos años me he dedicado un poco más a los jóvenes compositores a través de clases de instrumentación y orquestación para instrumentos de percusión. El trabajo sobre el problema del uso de la percusión, que inicié en 1969 con el primer grupo de percusión del Conservatorio Municipal «Manuel de Falla» y que siguió en la Cátedra de Iniciación del Conservatorio Nacional durante 1973,

continuó con la dirección del grupo de percusión del Conservatorio Municipal, con la dirección del grupo de percusión *Tercera Generación* (que tantas obras estrenara en Buenos Aires), y con las clases de instrumentación y orquestación que, por supuesto, sigo llevando a cabo.

Con el correr del tiempo, la editorial Ricordi vuelve a «mediar» en mi actividad docente. Es a través de ella que comienzo a escribir para la revista *Novedades Educativas* una serie de notas llamadas *Trampolines Musicales (trabajando con los instrumentos de percusión)* que termina siendo una suerte de ampliación, una guía práctica o apostillas de aquel libro mío al que, pese a los años pasados, aún considero vigente. Fue una suerte de emergente de la realidad de ese momento y, sin pensar que sea un trabajo muy original, tiene el mérito de haber recogido algunas ideas del pensamiento musical de la década del sesenta, tan rica en nuestro medio.

Hoy, con la reforma educativa, vemos que se han incluido en los C.B.C. **todos los temas tratados en los “Trampolines”**. Estos conocimientos, por lo tanto, han pasado a formar parte de las estructuras sistemáticas del aprendizaje de la actividad musical, y esto es importante porque involucran el hacer musical y no la ejecución de música ya existente; porque en lugar del aprendizaje de la lecto-escritura y de un determinado instrumento, proponen la adquisición de las herramientas necesarias para construir la música.

Digamos, además, que los instrumentos de percusión son ideales para encarar los problemas vinculados con la composición, porque no requieren la habilidad y sutileza técnica que exigen otros instrumentos. Los instrumentos de percusión permiten un uso espontáneo, su sonoridad no depende de la técnica y, por su heterogeneidad, posibilitan un amplio y variado material sonoro.

Introducción

Los “Trampolines Musicales” publicados en la revista *Novedades Educativas* fueron una suerte de reescritura de mi libro “*Creación e Iniciación Musical*” que, en su momento, no fue entendido por muchos docentes, tal vez por una natural resistencia al cambio. Los docentes de música se han formado con la *teoría* y el *solfeo*; han aprendido a leer música (lo que equivale a aprender un idioma), lo que no necesariamente los habilita para entender todo lo que en ese idioma puede escribirse.

La música, a diferencia de la plástica, tiene un doble «código»: uno, relacionado con la lecto-escritura, cuyos contenidos están comprendidos en lo que comúnmente llamamos «Teoría de la Música»; otro, estrictamente musical, relacionado con las estructuras, con la forma de ordenarse discursivamente en el tiempo, relacionado, en definitiva, con la forma de pensar la música.

En general, cuando se les hace a los maestros este tipo de planteos, no sólo sienten que tienen que aprender otras cosas, lo peor es que sienten que lo que han aprendido no les sirve, lo cual, como es razonable, no es fácil de aceptar. Hay que considerar que esta resistencia al cambio también se da en aquellos que ejercen el poder a través de las instituciones u organizaciones de docentes. Se resisten a los cambios porque, de admitirlos, perderían su condición de «líderes».

Estas y otras cuestiones forman parte de la naturaleza humana y no deben sorprender a nadie. Otras tienen raíces más profundas, no son tan fáciles de entender. Sucede que lo que el libro plantea

no tiene tanto que ver con los diferentes puntos de vista en la manera de tratar un tema, es el tema mismo lo que se cuestiona, el lugar desde donde se define el tema, el sentido de la educación musical en la escuela. Y esto no ha sido entendido aunque la música ya experimentó las consecuencias de este replanteo hace ya mucho tiempo (el docente no puede ignorar lo que ha pasado en los últimos cien años). Estas nuevas realidades no sólo necesitan ser entendidas, el entenderlas debe llevarnos a reformular los métodos de enseñanza y también sus fines.

La renovación no sólo se da en la música, todo el conocimiento se renueva vertiginosamente (pensemos en la polémica planteada hace unos años sobre el enfoque conjuntista de las matemáticas y su actual desarrollo). Miremos alrededor nuestro: la informática, las comunicaciones, la realidad toda. Preguntémonos, consecuentemente, qué sentido tiene hoy una clase de música tradicional.

Pero seamos justos, a veces las nuevas ideas han sido tan mal usadas y de manera tan inconsistente a través de trabajos poco serios, que se entiende que muchos docentes prefieran enseñar las blancas, el pentagrama, el compás, etcétera. Los comprendo, ante tales circunstancias haría lo mismo. Como se ve, el tema no es sencillo y habrá que esperar a las nuevas generaciones para ver los cambios.

Pero volvamos al porqué de este escrito. Como dije, con los "Trampolines" retomé un tema que había quedado un poco al margen de mis otras actividades, y esta posibilidad fue muy estimulante pues me permitió mostrar cuál era la orientación, el camino desde el principio hasta el fin y los pasos necesarios para recorrerlo. En última instancia, la única manera de resolver un problema o de entender un tema es saber de dónde viene, qué le antecede, adónde va y cómo continúa. Si uno conoce la totalidad de los temas que constituyen un nivel de aprendizaje, tiene un dominio que además de permitirle resolver un problema le permite vincularlo con el resto de los temas. Es este dominio, en el fondo, lo que nos permite independizarnos de los modelos y tener una gran libertad de acción.

Para explicar sintéticamente cuál es mi planteo propongo el siguiente ejemplo.

Supongamos que queremos construir una habitación:

- Superadas varias instancias: elección del terreno, planos, autorización municipal, etc., un primer planteo tendría que ver con el tipo de material que vamos a usar para las distintas partes de la casa: ladrillos, bloques, madera, chapas de cinc, etc., si se trata de las paredes; por supuesto, tendríamos que elegir otros materiales para el piso y el techo, manteniendo cierta coherencia entre todos los materiales, aunque más no fuera por el costo (nadie pone mármol en el piso de un rancho).
- Si elegimos ladrillos para las paredes, debemos saber que éstos se adhieren con una argamasa formada por arena, cal, cemento y agua. Calcularemos de algún modo la cantidad de material y lo compraremos, pero para comenzar la construcción necesitaremos cavar los cimientos, definir en qué lugar irán las aberturas (ventana y puerta), y tendremos que saber de qué manera dispondremos los ladrillos uno al lado del otro. Las trabazones posibles son muchas, los modos dependen del material y todas se basan en las dimensiones del ladrillo (el largo es dos veces el ancho y éste es dos veces el alto).
- Para construir el techo, nuevamente encontraremos que la cubierta puede ser de diferentes materiales, y aunque en nuestro simple ejemplo cualquiera es válido: viguetas, chapas de fibrocemento, losa, tejas, etc., no siempre será así. Si usamos tejas, por ejemplo, el techo debe tener una determinada inclinación para evitar que llueva adentro.
- Pensemos ahora en el piso. Si decidimos usar mosaicos de 25 cm., por lado, esta medida deberemos tenerla en cuenta para determinar el largo interno de las paredes. De no ser así, si el largo de la pared no es un múltiplo entero de 25 cm., tendremos que cortar una hilera de mosaicos para completar el recubrimiento, con el consiguiente aumento del costo (material y mano de obra), y aceptar visualmente el resultado.
- Quedan aún muchos detalles: revoque, terminación, etc., pero lo ya visto nos permite intuir que para construir una habitación -algo muy simple para un constructor- hay que saber muchas cosas. Organizando de cualquier modo los ladrillos no hare-

mos necesariamente una pieza, y menos si nos dedicamos a jugar con ellos.

Saquemos algunas conclusiones del ejemplo.

En principio, vemos que es necesario conocer la cantidad, calidad y características de los materiales que usaremos. Debemos tener en cuenta que los sistemas de organización dependen, en alguna medida, de las cualidades de los materiales y que de acuerdo con el material elegido, y con la forma en que lo organizemos, obtendremos una resultante diferente en cada caso. Podemos deducir, por último, que las diferentes partes (piso, techo, paredes, etc.) terminarán por determinar una forma (la habitación). Digamos todavía más: aunque la forma sea lo primero en que pensemos (sabemos que una habitación es una suma de materiales, pero no solamente eso), de algún modo, en su concepción ya estarán implícitos los materiales. Si el techo es de tejas su largo máximo dependerá del largo de los «tirantes» y de ese largo también dependerá su grosor. También vimos que el techo deberá ser inclinado, dependiendo su inclinación de la ubicación geográfica (donde nieva, la inclinación deberá ser mayor).

No quiero que esta descripción asuste a nadie; todos podemos aprender éstas y otras muchas cosas. Lo que quiero demostrar es que si no está claro el propósito no es fácil articular los pasos para lograrlo.

Lo mismo sucedería si la propuesta fuese pintar un cuadro.

Primero debemos tener una idea, luego compraremos la tela (lo que implica definir un tamaño), después determinaremos las partes y sus características; en función de esto decidiremos no sólo los colores, sino también el tipo de detalle. Sin estas operaciones previas correríamos el riesgo de usar solamente una parte de la tela o podría faltarnos espacio, quedando la idea por la mitad (como le sucede, al principio, a los más chicos).

Debemos diferenciar los primeros pasos de la pintura del mamarracho. Estos primeros pasos nos permiten incorporar, poco a poco, la idea de tamaño, ubicación, simetría, etcétera. Aceptemos que la realidad, la observación del objeto, puede ayudarnos en la composición de la imagen, pero al principio su representación es global (un

árbol es un contorno pintado con un color pleno). Por lo tanto no sólo habrá que refinar la observación, sino también desarrollar una técnica que permita dar cuenta de lo que percibimos, de nuestra sensibilidad. De no ser así, qué nos queda entonces para la música que, a diferencia de la plástica, no se vale de una realidad tangible que pueda representarse. Por otro lado, en la música esta realidad es efímera: comienza, transcurre en el tiempo, termina, y solamente puede tener estado de totalidad en nuestra memoria.

Obviamente, todas estas cosas son diferentes (la habitación, el cuadro, una música), sin embargo todas ellas tienen un común denominador, comparten un mismo esquema mental. Todas parten de materiales, de formas de organización más o menos establecidas; todas presentan a la «vista» su interacción, sus texturas y todas terminan en la concreción de una forma.

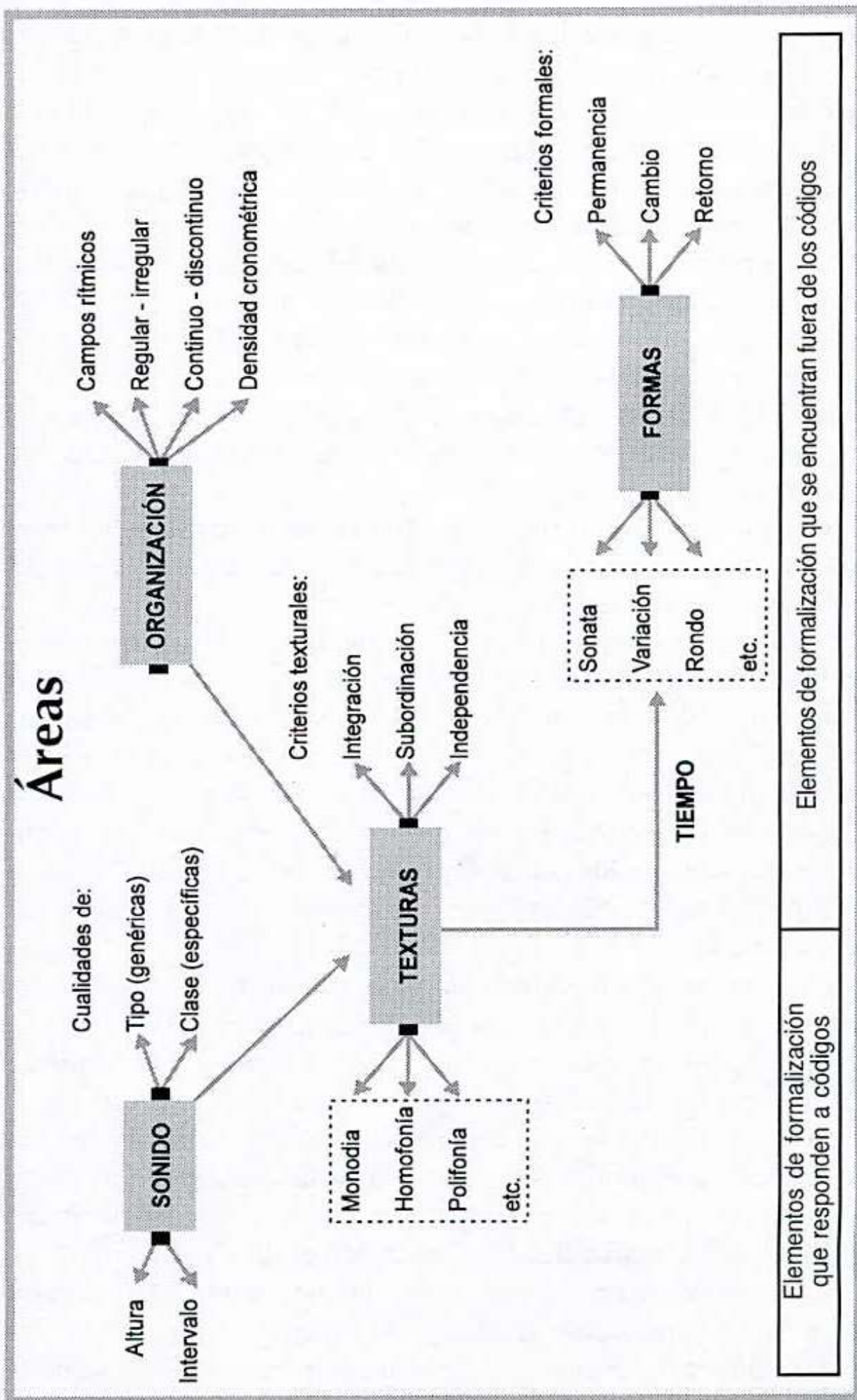
Esto es lo primero que hay que decir, y voy más lejos: si el chico ya tiene esta configuración mental, si es capaz de articular estas operaciones en una actividad, entonces sólo tendremos que adaptarlas a la realidad de la música, provocar el desplazamiento de una actividad a la otra. Además, estas áreas, estos núcleos temáticos, no siempre se presentan ante la percepción de la manera que creemos que lo hacen. Dicho de otro modo, lo que privilegiamos en nuestras primeras clases no se corresponde con lo que los alumnos perciben, con su propia imagen. Su realidad no es la nuestra. La construcción de la imagen interior no es aditiva: el chico no ve los ladrillos y luego, agrupándolos, ve la casa; es al revés, ve la casa y no siempre tiene conciencia de los ladrillos.

Volvamos a la música. Para ser coherentes con lo dicho hasta aquí, también es necesario que consideremos en ella estos cuatro niveles: el del material, el de la organización, el de la textura (que surge por la interacción de los anteriores) y el de la forma. En la música también existen estos cuatro aspectos o, en todo caso, también en la música es imposible soslayarlos. Los materiales son los sonidos; las organizaciones, en principio, tienen que ver con el ritmo; la resultante, inevitablemente, producirá el tipo de textura y la organización en el tiempo de estas unidades determinará la forma. No existe música que pueda escapar a esta realidad;

cada uno de estos aspectos podrá ser más o menos simple, más o menos rico, pero siempre estará presente, **no puede no estar**. Por lo tanto, si no puede no estar, estará siempre, sin importar cómo sea la música: actual o del pasado, de tal o cual cultura, más o menos original, etc.; de allí su importancia para nosotros.

El comprender este punto de vista nos permitirá tener en cuenta cuáles son las variables más importantes; veamos, entonces, cómo pueden presentarse. Ya hemos explicado cuáles son las variables posibles (los tres criterios formales, los texturales, los rítmicos y los materiales), lo que no hemos dicho es de qué manera estas variables se configuran, se establecen. Es importante destacar que tanto en el análisis (observación de las cualidades de una obra existente), como en la síntesis (consideración de aquello que hay que tener en cuenta para hacerla), los aspectos que permiten dar cuenta de una particular forma (entendida ésta como una resultante) son los elementos de formalización que responden a un código y los elementos de formalización que están fuera de los códigos. (*Ver gráfico.*)

Explicuemos qué significa, en principio, una noción de cambio dentro o fuera del código. Si partimos de una música tonal, sabemos que la función cadencial es I - V - I. También sabemos que esta función puede ser enriquecida internamente y que si el V grado no resuelve en el I, puede ir a un VI (cadencia suspendida) o enlazar con otro V (progresión armónica). Éste es el código dentro del sistema tonal. Estas reglas se cumplen de manera más o menos previsible. Fuera de este sistema seguramente habrá otras reglas que cumplir (las que correspondan a otros sistemas). Cuando pasamos de un tono a otro, estamos frente a una noción de cambio que depende del código (sistema tonal) y que determina que esta noción debe ser cumplida en esos términos. En cambio nada se dice, dentro de la música tonal, con respecto a si una modulación debe ser ascendente o descendente, si debe estar dentro o fuera de una octava, si debe ser en el mismo instrumento o puede ser entre diferentes instrumentos, etcétera. Éstas y otras variables constituyen también nociones de cambio y me atrevo a decir que perceptivamente son más notorias (no requieren entre-



namiento del oyente y son comunes a músicas construidas con diferentes códigos). El compositor no está obligado a seguir un cierto derrotero, una norma, pues estos factores (o nociones de cambio) no pertenecen al código. No están reglados y por lo tanto no responden a codificación alguna, su uso es más o menos libre.

Podemos decir, entonces, que los datos perceptivos que una obra suministra pertenecen a dos órdenes diferentes: unos, no codificados, comunes a la música de todas las culturas y de todas las épocas, que creemos son más inmediatos a la percepción, más fáciles de identificar (por responder a este primer nivel); otros, codificados, menos inmediatos, más especializados, propios de una época y cultura determinadas (requieren una familiarización, un entrenamiento).

Digamos, para simplificar, que un cambio de instrumento es un dato perceptivo más fuerte que un cambio de tono, se detecta del mismo modo en todas las músicas y es común a todas ellas.

Volvamos ahora a «*Creación e Iniciación Musical*». En el primer libro habíamos tenido el propósito de ocuparnos de los fenómenos globales, de esos aspectos que no sólo son primarios, sino también comunes a todas las músicas posibles. Dentro de este nivel solamente nos habíamos referido (conveniencia pedagógica mediante) a aquellos factores capaces de formalizar que se encuentran fuera de los códigos, por ser los otros de una dificultad mayor que no es abordable si no se cuenta con un conocimiento especializado.

El único argumento atendible para justificar la negativa a un trabajo de esta naturaleza es el de querer privilegiar los códigos. No nos oponemos a este argumento, pero su aprendizaje responde a una formación especializada y lo que se enseña en la escuela es tan superficial que aporta poco a la comprensión de la música. ¿No será que confundimos el conocimiento de los conceptos que hacen al saber de la música con los que tienen que ver con su escritura? ¿No se estará confundiendo el ratón con el dibujo del ratón?

Éste y otros interrogantes son los que nos hemos planteado en «*Creación e Iniciación Musical*», y son, en última instancia, los que se plantean los músicos cuando componen. Creemos que el

mismo planteo es de gran utilidad para el docente cuando se propone que sus alumnos hagan música. Este hacer también debe considerar la particular relación que se establece entre la realidad musical, las características perceptivas individuales y la posibilidad instrumental.

Ésta es, en síntesis, nuestra posición pedagógica.