



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Pedagogía en Educación Musical**

**PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y VALORACIÓN DEL RITMO**

**AFROARIQUEÑO TUMBE CARNAVAL**

**Orientada a Sexto Año Básico**

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción  
para optar al grado académico de Licenciado en Educación

POR: Vanessa Bustos Piceros

Profesora Guía: Mg. Grisnery Del Carmen Sepúlveda Cofré

**Concepción, Chile, diciembre 2025**

**©2025, Vanessa Bustos Piceros.**

**Profesora Guía Mg. Grisnery Del Carmen Sepúlveda Cofré.**

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Magaly y a mi padre, Rodolfo, por su amor, preocupación, apoyo y presencia constante a pesar de estar lejos.

A mis hermanas, Nicole y Constanza, por ser el motor que me impulsa a ser mejor cada día.

A mi pareja, Esteban, por su apoyo incondicional y consejos en momentos de incertidumbre.

A mi profesora guía, Grisnery Sepúlveda del Carmen, por su preocupación, su calidez, por motivarme en el proceso y transmitirme su sabiduría.

A Yarllette Marambio y Renato Yantén, por transmitirme sus conocimientos ancestrales sobre el Tumbe Carnaval y el Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno. Y liderar la Comparsa “La Mondonguera” en Concepción, donde pude aprender y sigo aprendiendo y viviendo el Tumbe Carnaval.

A Jorge Ruiz y Yoni Olis Larronda, por su buena disposición a ser entrevistados y por brindarme sus conocimientos sobre construcción de tambores de Candombe y de Tumbe e historia de este último.

A mis amigos del Ballet Folklórico de la Universidad de Concepción, por incentivar mi amor por la música latinoamericana, por creer en mí y ser un refugio bonito.

A aquellos amigos y amigas, Profesores de Música y músicos percusionistas que colaboraron respondiendo las encuestas.

A mis profesores, quienes me formaron sabiamente y me motivaron a seguir adelante.

Y, por último, a los Máster's, Mauricio y Claudio, quienes, con su amistad, sus consejos, su cariño y compañía, hicieron del Departamento de Música un segundo hogar.

A todos ellos, gracias totales.

*“Les diría a los jóvenes creadores que escriban como quieran,  
que usen los ritmos que les salgan, que prueben instrumentos diversos,  
que se sienten al piano y destruyan la métrica,  
que griten en vez de cantar, que soplen la guitarra y tañan la trompeta,  
que odien la matemática y que amen los remolinos”.*

**Violeta Parra.**

## TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS.....	3
TABLA DE CONTENIDOS .....	5
ÍNDICE DE TABLAS.....	10
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....	11
RESUMEN .....	16
ABSTRACT.....	17
INTRODUCCIÓN.....	18
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	21
Pregunta de Investigación .....	21
Objetivos.....	21
Objetivos Generales .....	21
Objetivos Específicos .....	22
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA.....	23
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO CULTURAL E HISTÓRICO .....	25
Folklore Latinoamericano.....	25
América Latina .....	25
Características de la Música Afrolatinoamericana .....	28
El Canto Africano.....	28
El Ritmo .....	30
Rítmica Africana .....	30
Uso y Función en las Sociedades de Origen.....	32
Percusión Afrolatinoamericana .....	33
Tumbe Carnaval y el Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno .....	34
Historia del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno .....	34
Proceso de “Blanqueamiento de Arica” o Chilenización.....	38
Puerto Libre.....	39
Golpe de Estado.....	40
Cristianización y Mestizaje Religioso.....	40
Invisibilización de los Afroarriqueños.....	41
Presencia Afrodescendiente en Arica Hoy.....	45
Reconocimiento Legal al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno.....	46
CAPÍTULO IV: MARCO CULTURAL, MUSICAL Y ORGANOLÓGICO .....	48
En la Actualidad, ¿Cómo Mantienen su Identidad? .....	48
Música y Danza .....	48

Fiestas Comunitarias.....	49
Pascua de Negros (6 de enero).....	49
Celebración de Yemanyá (2 de febrero).....	51
Carnaval Andino con la Fuerza del Sol (febrero).....	52
La Bajada de Carnavales (Carnaval Afro de Arica) y la Figura del Ño Carnavalón. ....	53
Cruz de Mayo.....	56
Machaq Mara (Año Nuevo Aymara).....	58
Noche de San Juan (23 y 24 de junio).....	59
San Pedro y San Pablo (29 de junio).....	60
Día Internacional de las Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (25 de julio). .....	61
Fiesta de San Miguelito (29 de septiembre).....	63
La fiesta de la Virgen de las Peñas.....	64
Mes de la Herencia Africana (noviembre).....	66
Organizaciones y Asociaciones .....	69
Historia del Ritmo Tumbe Carnaval .....	74
El Antiguo “Tumba Carnaval”. .....	76
Proceso de Reconstrucción Coreográfica.....	78
Vestimenta .....	81
Instrumentos Musicales.....	83
Características de los Instrumentos Musicales .....	85
Instrumentos Mayores: Tambores .....	85
Instrumentos Menores.....	86
Lenguaje Musical del Tumbe Carnaval .....	95
Patrones Rítmicos .....	95
Bombo.....	95
Repique.....	98
Güira y Shekere.....	99
Campana.....	101
Llamados .....	102
Cortes .....	109
Estructura Musical del Tumbe Carnaval.....	120
Proceso de construcción de tambores de Tumbe Carnaval y Candombe Afrouruguayo .....	123
Entrevista a Yoni Olis Larronda .....	123
Construcción de Tambores de Tumbe Carnaval.....	123
Contexto inicial y escasez de fuentes históricas.....	123
Toneleros en Arica.....	124

El barril como punto de partida instrumental.....	124
Principales problemas técnicos enfrentados.....	126
Acompañamiento de “Kiko” Anacona y primeros modelos instrumentales.....	127
Transformaciones del bombo (tambora) y definición del patrón rítmico.....	128
Ampliación del ensamble instrumental.....	132
El tambor como objeto vivo y el uso del cuero.....	133
Tumbe en Ronda y Tumbe Comparsa.....	134
Aprendizaje del oficio y tratamiento de la madera.....	135
Entrevista a Jorge Ruiz.....	140
Construcción de Tambores de Candombe Afrouruguayo.....	140
Madera.....	140
Aceros y Sistema de Herrajes.....	147
Cueros.....	155
CAPÍTULO V: MARCO PEDAGÓGICO.....	160
Teorías del Desarrollo.....	160
Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget.....	160
Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Vygotsky.....	165
Música, Neurociencia y Desarrollo Integral.....	168
Ámbito Emocional.....	170
Ámbito Psicomotriz.....	171
Ámbito del Lenguaje.....	172
Ámbito Social.....	172
Educación rítmica: aproximación a los métodos de enseñanza musical.....	173
Método Dalcroze.....	173
Método Orff.....	176
Beneficios de la Práctica Percusiva (derivados de Dalcroze y Orff).....	178
Beneficios en el Aprendizaje Musical.....	179
Beneficios en el Desarrollo Social.....	179
Beneficios en el Desarrollo Socioemocional.....	180
CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	182
Análisis de encuestas aplicadas.....	182
Encuesta a docentes de música.....	182
Encuesta a músicos percusionistas.....	191
CAPÍTULO VII: ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN CHILE.....	199
Bases Curriculares.....	200
Características de los estudiantes de Sexto Básico.....	204

Diversidades sexoafectivas y de género en el aula: orientaciones para una práctica docente inclusiva .....	206
Análisis documental del Programa de Música de sexto año básico .....	208
Organización Curricular.....	208
Ejes Temáticos .....	208
Escuchar y apreciar. ....	208
Interpretar y crear.....	209
Reflexionar y contextualizar.....	211
Objetivos de Aprendizaje.....	212
Relación entre los Objetivos de Aprendizaje y los Ejes Temáticos .....	213
Presencia del Ritmo y Repertorio Afrolatinamericano en Actividades Sugeridas del Programa .....	215
Presencia del Ritmo.....	215
Presencia de Repertorio de Influencia Afrolatinoamericana.....	219
Presencia del Tumbé Carnaval .....	219
Inclusión del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en el Currículo Escolar.....	220
<b>CAPÍTULO VIII: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA SEXTO AÑO BÁSICO .....</b>	<b>223</b>
Fundamentación teórica para el diseño de la Propuesta Metodológica .....	224
Objetivos de Aprendizaje de la Educación Musical en Sexto Año Básico.....	224
Habilidades musicales de los niños de 10 a 12 años.....	225
Contenidos abordados en la Propuesta Metodológica.....	228
Lenguaje musical.....	228
Elementos del lenguaje musical .....	229
Aproximación Didáctica de la Propuesta .....	231
Secuencia metodológica.....	232
Aspectos considerados para abordar la Propuesta.....	234
Pulso. ....	234
Percepción Auditiva. ....	235
Imitación y Repetición.....	236
Simbolización visual.....	237
Musicograma.....	237
Onomatopeyas.....	238
Instrumentos musicales no convencionales.....	238
Práctica constante .....	239
Videocápsulas.....	239
Evaluación del aprendizaje de las Actividades de la Propuesta .....	240
Enfoque evaluativo de la propuesta. ....	241

CAPÍTULO IX: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS FINALES.....	246
Proyecciones de la investigación.....	248
BIBLIOGRAFÍA.....	251
MATERIAL ACOMPAÑANTE: PROPUESTA METODOLÓGICA; ¡A TUMBAR CON RITMO! APRENDIENDO EL TUMBE CARNAVAL – LIBRO DE MÚSICA 6° BÁSICO.....	253

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. <i>Características y evolución del Bombo del Tumbe Carnaval</i>	88
Tabla 2. <i>Características y evolución del Repique del Tumbe Carnaval</i>	89
Tabla 3. <i>Características y evolución de la Quijada del Tumbe Carnaval</i>	90
Tabla 4. <i>Características de los instrumentos originales del Tumbe Carnaval</i>	91
Tabla 5. <i>Características de los instrumentos más actuales del Tumbe Carnaval</i>	91
Tabla 6. <i>Etapas de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget</i>	162
Tabla 7. <i>Elementos considerados al enseñar percusión por los músicos encuestados</i>	197
Tabla 8. <i>Cambios en la adolescencia</i>	206
Tabla 9. <i>Actividades del Programa de Música de sexto básico que trabajan el ritmo</i>	217
Tabla 10. <i>Objetivos de Aprendizaje Sexto Básico</i>	225
Tabla 11. <i>Habilidades musicales de niños y niñas de 10 a 12 años</i>	227

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Figura 1.</i> Celebración Pascua de Negros	51
<i>Figura 2.</i> Celebración de Yemayá	52
<i>Figura 3.</i> Comparsa de Tumbe en Carnaval con la Fuerza del Sol	53
<i>Figura 4.</i> Afiche Carnaval Afro 2025.	55
<i>Figura 5.</i> Celebración Carnaval Afro 2025.	56
<i>Figura 6.</i> Procesión Cruz de Mayo	52
<i>Figura 7.</i> Celebración Macahq Mara	59
<i>Figura 8.</i> Celebración de la Noche de San Juan	60
<i>Figura 9.</i> Celebración San Pedro y San Pablo	61
<i>Figura 10.</i> Afiche por el Día de las Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora	63
<i>Figura 11.</i> Iglesia de San Miguel de Azapa	64
<i>Figura 12.</i> Celebración de la Virgen de las Peñas en el Santuario de Livílcar	66
<i>Figura 13.</i> Portada de publicación de Instagram con la programación del Mes de la Herencia Africana en Arica	69
<i>Figura 14.</i> Tambor grave, Bombo	92
<i>Figura 15.</i> Tambor agudo, Repique	93
<i>Figura 16.</i> Bombos y Repiques templándose al fuego, un shekere y un güiro	93
<i>Figura 17.</i> Shekere	94
<i>Figura 18.</i> Campana	95
<i>Figura 19.</i> Güira	95
<i>Figura 20.</i> Patrón rítmico del Bombo de Tumbe Carnaval en dos compases de 4/4	97
<i>Figura 21.</i> Patrón rítmico del Bombo en el toque Tumbe Palo en dos compases de 4/4.	98
<i>Figura 22.</i> Patrón rítmico del Bombo en el toque Madera en dos compases de 4/4.	98
<i>Figura 23.</i> Patrón base del Repique en el Tumbe Carnaval en dos compases de 4/4	99

<i>Figura 24.</i> Patrón base de la güira en dos compases de 4/4	100
<i>Figura 25.</i> Forma adaptada de tomar un Shekere para tocar Tumbé	100
<i>Figura 26.</i> Patrón base del shekere en dos compases de 4/4	101
<i>Figura 27.</i> Patrón base de la campana en dos compases de 4/4	102
<i>Figura 28.</i> Patrón de la campana en el toque Tumbé Palo.	102
<i>Figura 29.</i> Patrón de la campana en el toque Madera en dos compases de 4/4.	102
<i>Figura 30.</i> Patrón de la campana en el Corte 1.	103
<i>Figura 31.</i> Llamado Universal del Repique y ritmo base.	103
<i>Figura 32.</i> Respuesta del Bombo al Llamado Universal del Repique	104
<i>Figura 33.</i> Llamado Universal del Repique con la respuesta del Bombo	104
<i>Figura 34.</i> Llamado Universal del Repique con la respuesta de todos los instrumentos, que corresponde a la entrada al ritmo.	105
<i>Figura 35.</i> Llamado Subida de Repiques.	105
<i>Figura 36.</i> Respuesta del Bombo al llamado Subida de Repiques	106
<i>Figura 37.</i> Llamado Subida de Repiques con la respuesta del Bombo y la entrada al ritmo.	106
<i>Figura 38.</i> Llamado Subida de Repiques con la respuesta de todos los instrumentos y la entrada al ritmo.	107
<i>Figura 39.</i> Llamado a Madera con bajada a Madera.	107
<i>Figura 40.</i> Repique y Bombo juntos en Llamado a Madera; Toque Madera; Llamado Subida de Repiques; Patrón Base.	108
<i>Figura 41.</i> Llamado a Madera y toque Madera de todos los instrumentos	109
<i>Figura 42.</i> Toque Madera y llamado Subida de Repiques con la respuesta de todos los instrumentos.	109
<i>Figura 43.</i> Corte 1	110
<i>Figura 44.</i> Corte 3	111
<i>Figura 45.</i> Corte 5	112

<i>Figura 46.</i> Corte Cacho Simple	113
<i>Figura 47.</i> Corte Cacho Doble	114
<i>Figura 48.</i> Corte Cruzado	115
<i>Figura 49.</i> Corte Plata pa' "Chela"	116
<i>Figura 50.</i> Texto del corte Plata pa' "Chela".	116
<i>Figura 51.</i> Texto del corte Plata pa' "Chela" reemplazado por la palabra "jugo" y "galletas"	116
<i>Figura 52.</i> Corte Oreja (parte 1).	117
<i>Figura 53.</i> Corte Oreja (parte 2).	118
<i>Figura 54.</i> Corte Oreja (parte 3)	118
<i>Figura 55.</i> Corte Cuatro	119
<i>Figura 56.</i> Corte Tumbe (parte 1).	120
<i>Figura 57.</i> Corte Tumbe (parte 2	120
<i>Figura 58.</i> Corte Dos	121
<i>Figura 59.</i> Barril de aceitunas siendo lijado	126
<i>Figura 60.</i> Barril de aceitunas	130
<i>Figura 61.</i> Proceso de construcción de tambores de Tumbe a partir de madera recta	138
<i>Figura 62.</i> Tambores de Tumbe Carnaval antes de los detalles finales	139
<i>Figura 63.</i> Cascos listos de tambores de Tumbe Carnaval (1)	140
<i>Figura 64.</i> Casco listo de tambor de Tumbe Carnaval (2)	140
<i>Figura 65.</i> Foto del tambor con agua en el que Jorge sumerge las duelas	142
<i>Figura 66.</i> Duelas amarradas en camastro (1)	143
<i>Figura 67.</i> Duelas amarradas en camastro (2)	143
<i>Figura 68.</i> Duelas amarradas en camastro (3)	144
<i>Figura 69.</i> Tambor en proceso de secado (1)	144

<i>Figura 70.</i> Tambor en proceso de secado (2)	145
<i>Figura 71.</i> Tambor listo para ser lijado	146
<i>Figura 72.</i> Bordes del tambor lijados y reforzados	147
<i>Figura 73.</i> Tambores lijados listos para ser barnizados	147
<i>Figura 74.</i> Tambores barnizados	148
<i>Figura 75.</i> Coronas listas	149
<i>Figura 76.</i> Afinadores listos con sus pernos	150
<i>Figura 77.</i> Capachos listos	151
<i>Figura 78.</i> Cueros y gomas que van entre el capacho y el tambor (1)	151
<i>Figura 79.</i> Cueros y gomas que van entre el capacho y el tambor (2)	152
<i>Figura 80.</i> Vista desde el interior del tambor de los pernos y golillas anchas de los capachos	152
<i>Figura 81.</i> Fajas listas para instalar en los tambores	153
<i>Figura 82.</i> Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (1)	154
<i>Figura 83.</i> Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (2)	154
<i>Figura 84.</i> Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (3)	155
<i>Figura 85.</i> Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (4)	155
<i>Figura 86.</i> Cueros secándose al sol	157
<i>Figura 87.</i> Cuero cortado con bastidor	158
<i>Figura 88.</i> Cuero puesto en el tambor con la corona sobre el bastidor y excedentes	159
<i>Figura 89.</i> Cuero puesto en el tambor con la corona sobre el bastidor con los excedentes cortados y afinado	159

<i>Figura 90.</i> Tambores de Candombe Afrouruguayo terminados	160
<i>Figura 91.</i> Partes del cerebro afectadas por la música	184
<i>Figura 92.</i> Resultados pregunta 2	177
<i>Figura 93.</i> Resultados pregunta 3	185
<i>Figura 94.</i> Resultados pregunta 7	186
<i>Figura 95.</i> Resultados pregunta 11	187
<i>Figura 96.</i> Resultados pregunta 13	188
<i>Figura 97.</i> Respuesta pregunta 15	189
<i>Figura 98.</i> Respuesta pregunta 16	190
<i>Figura 99.</i> Resultados pregunta 2	193
<i>Figura 100.</i> Resultados pregunta 6	194
<i>Figura 101.</i> Resultados pregunta 8	195
<i>Figura 102.</i> Resultados pregunta 10	196
<i>Figura 103.</i> Resultados pregunta 11	196
<i>Figura 104.</i> Diagrama del proceso creativo	212
<i>Figura 105.</i> Red de contenidos	232
<i>Figura 106.</i> Secuencia metodológica	233

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en la Modalidad 3, submodalidad A, del Programa de Titulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Esta modalidad contempla el diseño de una propuesta didáctica curricular acompañada de una reflexión pedagógica. En este marco, el objetivo central de la investigación fue elaborar una Propuesta Didáctica - Metodológica para la enseñanza y valoración del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno y del ritmo Tumbe Carnaval, dirigida a estudiantes de Sexto Año Básico. La propuesta toma forma en un libro compuesto por recursos y actividades organizadas de manera progresiva, orientadas al desarrollo de habilidades musicales, sociales y emocionales, mediante estrategias activas y culturalmente pertinentes al contexto escolar. La metodología utilizada corresponde a un enfoque cualitativo mixto. Para ello, se aplicaron encuestas a músicos percusionistas de la región y a docentes de música de diversas comunas del país, con el fin de conocer sus percepciones sobre la enseñanza de ritmos afrolatinamericanos. Paralelamente, se realizó una revisión de literatura especializada, un análisis del estado actual de la Educación Musical en Chile y una revisión del Programa de Estudio de Música de Sexto Año Básico. Los resultados permitieron fundamentar y estructurar un libro didáctico que integra saberes históricos, culturales y musicales del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, presentado de manera clara y metódica. Este material busca complementar el currículo escolar y adaptarse tanto al trabajo en aula como a posibles talleres extraescolares.

**Palabras clave:** Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, Tumbe Carnaval, Ritmos Afrolatinos, Percusión Latinoamericana, Didáctica musical, Sexto Año Básico.

## ABSTRACT

The following investigation was carried out under Method 3, Submethod A, of the Degree Program of the Education Department at Concepcion University. This method consists of a curricular and didactic proposal design, accompanied by pedagogical reflection. In this frame, the main objective of the investigation was to elaborate a didactic-methodological proposal for teaching and valuing the Afro-descendant Chilean Tribal Community and the Tumbe Carnaval Rhythm aimed at students in 6th grade. The proposal was a book composed of resources and activities, organized progressively, designed to develop musical, social, and emotional skills through active strategies, and culturally appropriate to the school context. The methodology was a qualitative mixed focus. For this purpose, an inquiry was conducted among musicians, percussionists, and teachers from the region. In order to learn about their perceptions of the teaching of the Afro-Latin American rhythm. Currently, an exhaustive review of the specialized literature, a deep analysis of the current state of musical education in Chile, and a revision of the sixth-grade study program are underway. The results allow us to formulate and structure a didactic book that presents historical, cultural, and musical knowledge of the Chilean Tribal Community in a clear and methodical manner. This material was created to complete the school curriculum and to be adapted for classroom or extracurricular activities.

**Key Words:** Chilean Tribal Community, Tumbe Carnaval Rhythm, Latin American percussion, musical didactic, sixth grade.

## INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva tanto musical como biológica, el ritmo constituye un componente esencial en la vida humana. Es el elemento constitutivo básico de la música, entendiendo a esta última como la organización u ocurrencia de eventos sonoros en el tiempo (Masquiarán, 2021, 09m 20s).

Nuestra experiencia con el ritmo comienza incluso antes del nacimiento, “porque ya desde el vientre escuchamos el latido del corazón de nuestra madre, que es nuestra principal referencia sobre el ritmo” (Masquiarán, 2021, 11m 30s). Así, se establece desde los primeros momentos de la vida un vínculo profundo con la dimensión rítmica.

Históricamente, también encontramos una relación directa entre el ritmo y el cuerpo humano. Durante mucho tiempo, la unidad de medida, la referencia del ritmo durante buena parte de la historia hasta llegar a inicios del barroco era el *tactus*, el cual se definía como el andar pausado del hombre, en el fondo, el ritmo del corazón cuando el hombre se encontraba en estado de calma; entonces hay un elemento de una relación con el entorno natural, incluidos nosotros mismos, porque somos parte de la naturaleza (Masquiarán, 2021, 11m 44s). Esta idea refuerza la noción de que el ritmo está íntimamente ligado a la naturaleza humana y al entorno, comprendiendo el *tactus* como el tempo o velocidad a la que este ritmo se ejecuta.

A partir de esto, y situándonos en la etapa de la infancia, se puede afirmar que el ritmo “es una cualidad innata en el niño que favorece su iniciación en la educación musical de forma activa” (Peñalver, 2013, p. 92). Por ello, trabajar la rítmica desde edades tempranas no solo desarrolla habilidades musicales, sino que también promueve la ejecución de procesos físicos y cognitivos complejos. Tal como lo afirmaba Jacques Dalcroze, quien “consideraba que la educación rítmica es para el niño un factor de formación y de equilibrio del sistema nervioso,

ya que cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado de un complejo conjunto de actividades coordinadas” (Pérez, 2008, p.189-190).

Más allá de sus beneficios psicomotores y musicales, el ritmo posee también un valor cultural profundo. En particular, el Tumbe Carnaval representa un patrimonio sonoro vivo que ha sido transmitido por generaciones a través de la práctica oral, la lucha y la colectividad. En un mundo cada vez más globalizado, donde las barreras entre culturas se vuelven más difusas y lo externo suele presentarse como referente principal, se vuelve urgente preservar y transmitir estos saberes musicales propios de nuestro país. Integrar el Tumbe Carnaval al contexto educativo no solo permite su supervivencia, sino que también fortalece la identidad, la memoria colectiva y el respeto por la comunidad afrodescendiente chilena.

Este trabajo de investigación propone convertir el ritmo Tumbe Carnaval y la percusión latinoamericana y afroarriqueña en una herramienta pedagógica que favorezca no solo el aprendizaje técnico-musical, sino también la valoración de la cultura del Tribal Afrodescendiente Chileno y el desarrollo emocional, social y psicomotor del estudiantado. Surge a partir de la experiencia práctica y del análisis del Programa de Estudio de Música para sexto año básico, en el que se evidencia la ausencia de recursos específicos que orienten el abordaje didáctico de contenidos rítmicos desde una perspectiva territorial y afrochilena. Ante este escenario, se plantea la necesidad de diseñar una propuesta metodológica integral y contextualizada, que considere las múltiples dimensiones del aprendizaje musical.

El estudio se enmarca en la Modalidad 3 del Trabajo de Titulación, bajo un enfoque metodológico mixto, con predominancia cualitativa. Tiene como objetivo principal la creación de un libro de música para sexto básico, basado en la historia y riqueza de la cultura y música del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno. Para ello, se seleccionó el ritmo Tumbe Carnaval,

ya que es el único ritmo de Chile, además de la cueca<sup>1</sup>, que tiene raíces africanas, y que es propio del pueblo afroarriqueño. Este estudio se complementa con una revisión de bibliografía especializada, el análisis del Programa de Estudio de la asignatura de Música para sexto básico, la aplicación de encuestas a músicos percusionistas, monitores y docentes, y entrevistas personales. Estas fuentes permiten conocer tanto estrategias didácticas como percepciones sobre la importancia de incorporar este y/u otros ritmos afrolatinos en el aula como una herramienta pedagógica innovadora y significativa, que genere un impacto y contribuya a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje musical en el contexto escolar chileno.

---

<sup>1</sup> Ver más en O.N.G Oro Negro. <https://ong-oronegro.blogspot.com/2017/09/el-origen-de-la-cueca-chilena-y-la.html>

## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### **Pregunta de Investigación**

Considerando lo anterior, es que ha surgido la siguiente pregunta de investigación:  
¿Cómo puede una propuesta metodológica favorecer la enseñanza y valoración del ritmo Tumbe Carnaval en estudiantes de Sexto Año Básico ante la ausencia de material pedagógico en el curriculum escolar chileno?

### **Objetivos**

#### ***Objetivos Generales***

Para dar respuesta a esta interrogante, se han elaborado los siguientes Objetivos Generales:

1. Realizar una investigación de carácter descriptivo orientada a la recopilación, análisis y sistematización de información proveniente de la revisión bibliográfica especializada, del Programa de Estudio de Música de sexto año básico y de las percepciones de músicos percusionistas (tanto de forma general como especializados en Tumbe Carnaval) y docentes de música, con el fin de construir el sustento teórico y metodológico de la investigación.
2. Diseñar una propuesta metodológica para el aprendizaje y la valoración del ritmo afroarriqueño Tumbe Carnaval enfocada a estudiantes de sexto año básico, que se derive de la información recopilada y analizada, orientada al desarrollo de habilidades musicales, emocionales y sociales, mediante estrategias didácticas activas y

contextualizadas que promuevan una actitud consciente, responsable y de respeto hacia la diversidad cultural de Chile y Latinoamérica.

### ***Objetivos Específicos***

Para lograr exitosamente el objetivo general declarado se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar el nivel de conocimiento y presencia del Tumbé Carnaval en el currículum y en las prácticas pedagógicas de música en sexto año básico.
2. Analizar los fundamentos que sustentan la enseñanza y valoración del ritmo Tumbé Carnaval en sexto año básico vinculando la propuesta metodológica con los Objetivos de Aprendizaje del Currículum Nacional de Música, asegurando su pertinencia y aplicabilidad tanto en el aula como en el ámbito extraescolar incluyendo a la comunidad educativa.
3. Caracterizar el ritmo Tumbé Carnaval, considerando sus orígenes históricos, contexto cultural y elementos musicales distintivos, para su trabajo en el nivel de sexto año básico, a través de la recopilación de información especializada y metodologías de enseñanza.
4. Diseñar material educativo de secuencias estructuradas, incorporando recursos didácticos y actividades musicales significativas para estudiantes de sexto año básico a través de un libro de música.
5. Validar la propuesta a través de la opinión de músicos, monitores y docentes especialistas en educación musical y patrimonio cultural.

## CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

Esta investigación fue realizada utilizando como referencia la obra de Hernández, Fernández y Baptista (2010) “Metodología de la Investigación”, en la cual “se abordan los tres enfoques de la investigación, vistos como procesos: el cuantitativo, el cualitativo y los métodos mixtos” (p. 22). En cuanto a éstos últimos, corresponden a

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, citados en Hernández et al., 2010, p. 546).

Los métodos mixtos implican la integración sistemática de enfoques cualitativos y cuantitativos dentro de un mismo estudio, con el propósito de obtener una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno investigado, es decir, se basa en una visión holística. “Los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa)” (Hernández et al., 2010, p. 550).

Bajo esta idea, la presente investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo mixto con un diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), el cual recolecta simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos y uno de estos métodos es el que guía el proyecto, siendo en este caso el cualitativo, por lo que el método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central (Hernández et al., 2010, p. 571). Se eligió este diseño ya que, al haberse aplicado entrevistas y encuestas a músicos de la Provincia de Concepción y profesores de música de diferentes regiones de Chile, con preguntas cerradas y abiertas se recogen al mismo tiempo datos cualitativos y cuantitativos, por lo que se obtiene una visión holística y completa del problema de estudio (Hernández et al., 2010, p.572).

Además, se reconoce la importancia de realizar un análisis documental tanto de la literatura especializada como del Programa de estudio de sexto año básico del Curriculum Nacional, y se busca conocer las percepciones de los encuestados con el fin de obtener una mirada desde dentro del contexto, tanto cultural como educativo y no sólo dentro de Concepción.

En este trabajo se estudiará el ritmo afroarriqueño Tumbe Carnaval y cómo su enseñanza en el aula de música impacta en el proceso de aprendizaje tanto de habilidades musicales como emocionales y sociales de las y los estudiantes. Esto con el propósito de crear, como propuesta metodológica, un libro de música con información y una serie de actividades en torno al Tumbe Carnaval y la cultura del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, para el nivel de sexto año básico, adaptable a otros niveles e incluso a talleres extraprogramáticos, basado en los resultados y conclusiones obtenidas a lo largo de esta investigación.

## CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO CULTURAL E HISTÓRICO

### Folklore Latinoamericano

El término folklore, etimológicamente deriva de "*folk*" – pueblo - y de "*lore*" – saber -, por ende, folklore puede entenderse como "el saber del pueblo". Además, fue William John Thoms quien propuso el término Folk - Lore, en una famosa carta publicada el 22 de agosto de 1846 en el periódico inglés *The Athenaeum*, "para designar aquel sector del estudio de las antigüedades y la arqueología que abarca el saber tradicional de las clases populares de las naciones civilizadas" (Ortiz, 1994, p.1). Esta noción alude a todos aquellos conocimientos, creencias, cosmovisiones etc., que son compartidas por un grupo humano, que han sido transmitidas de manera oral a lo largo de generaciones. Sin embargo, así como *folklore* alude al saber popular (un compuesto cultural), también se refiere al "conocimiento o la ciencia que se ocupa de este sector o fracción de la cultura" (Ortiz, 1994, p.1)

En efecto, según Ríos (2013) el folklore constituye una ciencia que abarca "las manifestaciones o bienes culturales, ya sea de su vida material y espiritual (costumbres, vestidos, danzas, música, creencias, mitos, etc.) del pueblo, que en él se han arraigado y que han sobrevivido por varias generaciones a la época cultural a la que pertenecen" (p.37). Desde esta perspectiva, las expresiones folklóricas constituyen un acervo cultural que articula la memoria colectiva de las comunidades, refuerzan su identidad y aseguran continuidad intergeneracional.

### América Latina

La historia de América Latina es vasta y está profundamente entrelazada con ese saber popular. Si bien cada país presenta manifestaciones culturales propias, los pueblos de esta

región comparten una raíz común: una historia marcada por la resistencia, el mestizaje y la búsqueda constante de identidad. Desde la época colonial las comunidades latinoamericanas enfrentaron la opresión del conquistador, la esclavitud y las estructuras de dominación económica. Somos pueblos que compartimos una historia de siglos de resistencia, destinados a cuidar y proteger nuestro patrimonio y costumbres, que se ven cada vez más vulnerables bajo el velo de la globalización.

En su esencia, América Latina es un territorio mestizo. Pierre Chaunu (1961), señala al respecto que “América Latina, [...] es una América india, una América de sangres mezcladas; [...] los mestizos (cruza de blanco e indios), los mulatos (de blanco y negro), los zambos (de negro e indio)” (p. 42-44). Particularmente para este trabajo, revisten mayor interés estas dos últimas razas: los afrodescendientes, cuya presencia ha definido a la cultura latinoamericana, especialmente en el plano musical.

La presencia afro en América Latina no es menor y ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo sociocultural de la región, como señala Roger Bastide (1979)

Cuando consideramos que cerca de 12 millones de esclavos fueron introducidos en el Nuevo Mundo, y que en la actualidad el número de negros o mulatos que viven en América se eleva a más de 28 millones de individuos, no podemos dejar de pensar que dichos esclavos y sus descendientes han desempeñado un papel – y un papel importante- en la evolución sociocultural de América Latina. (p.51)

Esta afirmación remarca la magnitud demográfica y la influencia cultural de las poblaciones afrodescendientes en Latinoamérica.

Bastide (1979) afirma que la contribución afrodescendiente trasciende lo meramente cultural: ha influido en la demografía, la economía, y las esferas social y política de América Latina “ya que ha sido el negro el que ha ampliado el poblamiento del territorio americano, [...] contribuyendo con nuevos métodos de trabajo; [...] quien ha defendido las fronteras de los

países en que vivía y ha tomado parte activa en sus revoluciones” (p. 55).

Asimismo, no debe olvidarse

que el negro ha desempeñado, y continúa haciéndolo, un papel fuera de la cultura de *folk*, en la literatura y el arte, la educación y el periodismo, la fabricación de ideologías culturales latinoamericanas, al igual que en la ciencia, tanto teórica como aplicada.

(Bastide, 1979, p. 55)

En el ámbito artístico, la influencia afro se manifiesta como una mixtura de elementos culturales africanos y europeos que, combinados, han dado lugar a formas propias de arte en cada país. Por ejemplo, “Argeliers León declara abiertamente que no existe en Cuba una música africana, sino cubana, de indudable origen africano, pero transformada por el contacto con la música española” (Bastide, 1979, p. 66). Este proceso de hibridación muestra cómo los aportes africanos fueron reinterpretados y resignificados en los contextos locales.

A pesar de que el régimen esclavista intentara emparejar sus costumbres ancestrales, hoy es posible encontrar en la música, los ritmos, los instrumentos y en las expresiones corporales rastros de aquellas raíces lejanas que llegaron desde distintas regiones del continente africano (León, 1979, p. 107). No obstante, el conocimiento que se posee sobre la música de aquellos africanos que arribaron a América es fragmentario, “solo nos quedaron descripciones muy exteriores, reseñas fútiles de viajeros y algunos grabados, muchas veces tergiversadores de la realidad” (León, 1979, p. 108).

Lo que hoy se reconoce como música africana es resultado de una evolución “impulsada por múltiples y diferenciadas causas socioeconómicas que se daban en este lado del Atlántico, [por ende] la música de origen africano en América se presenta hoy en un estadio algo lejano en el tiempo de lo que fueron sus aportaciones originarias” (León, 1979, p. 109). Esta afirmación invita a abordar con rigor histórico y crítico las raíces de la música latinoamericana, sobre todo al incorporarlas al trabajo en el aula, para promover la

preservación de saberes colectivos, fortalece la identidad y desarrolla competencias musicales y socioemocionales en el estudiantado.

### **Características de la Música Afrolatinoamericana**

Como se menciona en el apartado anterior, la música latinoamericana tiene sus raíces en la música de la cultura afro. Y para transversalizar a la población afrodescendiente de los diversos países de Latinoamérica Anani Dzidzienyo y Pierre-Michel Fontaine crearon el concepto “Afro-Latinoamérica” (Guzmán, 2020, p.168).

Fuente & Reid (2018) citados en Guzmán (2020) señalan que “el arte afrolatinoamericano es la presencia africana en las culturas latinoamericanas que a través de la innovación artística reconstruyeron determinadas prácticas culturales como un medio de resistencia para enfrentar la esclavitud” (p.169). Esto, a su vez implica la ocurrencia de diversos procesos de transculturación y apropiación que implicaron una evolución de estas prácticas musicales que derivaron en los distintos géneros musicales que hoy se viven en Latinoamérica. (Guzmán, 2020, p 169).

La primacía del ritmo sobre la melodía, la presencia de polirritmia, polifonía y polimetría, y la centralidad de la percusión como eje sonoro, según el autor, son algunos de los rasgos que provienen de estas prácticas musicales africanas transmitidas y transformadas desde el siglo XVI, que además constituyen principios organizadores del campo rítmico en numerosos estilos latinoamericanos.

### ***El Canto Africano***

Varios estudios etnomusicológicos a través de los años han intentado analizar y/o comparar la música de origen africano con la música de Europa occidental dando como resultado diversas características, entre ellas que usa escalas hexáfonas y pentáfonas,

ausencia de sensible o diatonismo heptáfono empleo del modo menor, melancolía y tristeza, entre otras (León, 1979, p. 124).

Gracias al proceso transcultural de la música africana con la occidental en América, mucha de la música popular negra que se encuentra actualmente en distintos países del continente cuenta con adaptaciones y transformaciones de ambas influencias, dando como resultado una música que mezcla las estructuras clásicas tonales occidentales (por ejemplo, el apoyo en las tres notas tonales: tónica, subdominante, dominante) con la métrica, síncopas y acentos desplazados de la música africana (León, 1979, p. 125).

La música de origen africano en América según Argeliers León (1979) cuenta con las siguientes características:

- **Giros melódicos que van desde el agudo, como esfuerzo inicial, al grave como reposo.** Melodías con estructura motívica muy ceñida a un patrón. Cantos con principio formal escalonado o en terrazas que se suceden regularmente, usados en cantos rituales.
- **Microtonalismo en giros ornamentales.** *Notas de paso* o de *relleno* de grados, se encuentran en los cantos rituales sobre todo en repeticiones de una melodía con variantes en los textos. Pasajes cromáticos, por semitonos y giros glisados o portados. Uso de sílabas que intervienen en lenguas originarias para ajustar el texto a la construcción melódica, ejecutados en forma de *lalaleos* que usa el negro en cantos no rituales.
- **Repeticiones de sonidos en los puntos cadenciales.** La construcción melódica tiende a realizarse por grados conjuntos en las cadencias. Los intervalos se reducen y tienden a repetirse sonidos que equivalen al intervalo mínimo de unísono. Efecto expresivo-ritual que se busca en la reiteración.

- **Otras características:** giro melódico descendente (agudo-grave); la práctica colectiva del canto en forma mixta y con marcada tendencia a la polifonía (superposición de líneas vocales); superposición de timbres con adición de instrumentos diversos; estilo antifonal, es decir, un solista canta y el coro responde, ya sea manteniendo una misma estructura melódica o realizando variaciones.

### ***El Ritmo***

Guzmán (2020) se refiere al ritmo como el elemento rector de la música y a la métrica como “el componente técnico que lo estructura, por medio de la unidad de medida llamada compás” (p.173). Por su parte, la Real Academia Española define al ritmo en su acepción musical como “proporción guardada entre los acentos, pausas y repeticiones de diversa duración en una composición musical”. Complementariamente, Masquiaran (2021) describe que el ritmo “lo planteamos en términos de duración, es decir, cuánto dura un sonido o una serie de sonidos en el tiempo” (17m 07s). Estas definiciones permiten acercarnos conceptualmente a la importancia del ritmo y la métrica en el estudio de la percusión afrolatinoamericana.

### ***Rítmica Africana***

Al analizar la compleja rítmica africana, List (1987) menciona que “en la mayoría de los casos, el factor determinante es un ciclo fundamental de pulsaciones [...] incluye por lo general ocho o doce pulsaciones, o con menos frecuencia, cuatro o dieciséis” (p.27), lo cual muestra ciertas convergencias formales con la música europea.

El autor menciona que en la música europea todas las partes generalmente se coordinan con el pulso fundamental y cuando esto no ocurre se da el fenómeno de la síncopa, el cual es característico de la música afrolatina. Sin embargo, A.M Jones citado en List (1987) puntualiza que “ni la poesía africana cantada ni la música que la acompaña, manifiesta algo

que se pueda llamar propiamente tiempo” (p.27) y no muestran patrones repetitivos evidentes, lo que ya sugiere una complejidad rítmica a otro nivel. Jones refuerza esta idea al afirmar que en la música africana “ni el acento en el texto, ni el acento en la melodía al cual se canta, coordinan necesariamente con las palmas de la pulsación fundamental, aunque la coordinación rítmica encaje con la duración o ciclo dado”. Este fenómeno característico de la música africana fue designado como fraseo en el acento débil (List, 1987, p. 29).

Acerca del metro, List (1987) menciona que la formación de este puede apoyarse en impulsos kinéticos externos (palmas, golpes de tambor, pasos) que se repiten de forma cíclica (p. 27).

Otro rasgo característico de la música africana es el patrón de llamada y respuesta, observable en ritmos como el bullerengue de la costa colombiana, en el cual la solista, en su mayoría, canta el estribillo primero para alertar y recordar al coro que tiene que cantar, una característica también similar en la dinámica del Tumbé Carnaval, donde la alternancia entre solista y coro organiza la interacción musical y comunicativa. (List, 1987, p. 29).

Por otro lado, la hemiola aparece como un recurso rítmico frecuente en la tradición africana. “En notación moderna, se forma una hemiola cuando dos compases ternarios (por ejemplo 3/2) se interpretan como si estuvieran escritos en tres compases binarios (6/4) o viceversa” (Latham, 2008, p. 718).

List (1987) menciona que existen dos tipos de hemiola y ambas pueden estar presentes en la música africana: la hemiola horizontal que corresponde meramente a un fenómeno melódico, y la hemiola vertical que se da cuando el contraste en la proporción dos a tres ocurre entre partes que se escuchan al mismo tiempo, más conocido como tres contra dos (p. 29).

### ***Uso y Función en las Sociedades de Origen***

La etnomusicología aborda las músicas de tradición oral desde la premisa de que la música no puede dissociarse de su contexto cultural. García (1992) citado en Pelinski (2000) sostiene que “lo popular no se concentra en los objetos [ya que] las canciones y piezas musicales, tan codiciadas por los folcloristas para confeccionar cancioneros, no son más que simple sustento sonoro de experiencias, procesos o interacciones culturales que les dan sentido” (p. 20).

De esta manera, se sustenta la afirmación de Guzmán (2020), cuando señala que la música africana “se crea sobre la base de una función social que puede ser religiosa o de celebración” (p. 168). En cuanto a la percusión, el autor menciona que, además de ser el hilo conductor del ritmo

la música ha constituido un modo de supervivencia cultural como es el caso de la diáspora africana, que, al valerse de diferentes recursos de su entorno, fabricaron sus propios instrumentos como una forma de arraigarse a su cultura a partir de su música. (p. 169)

León (1979) afirma que “a pesar del tremendo choque colonialista, el africano encontró la manera de conservar muchos aspectos de sus culturas dentro de un complejo cuadro de transculturaciones” (p. 109-110). Este proceso de transculturación tuvo una doble dimensión: por un lado, permitió la preservación de identidades y saberes (como forma de resistencia cultural) y por otro, contribuyó a la creación de nuevos géneros y prácticas musicales que hoy integran el acervo popular latinoamericano, a través de la evolución, tanto de los instrumentos africanos tradicionales, como de los ritmos musicales. A este fenómeno García (1992), citado en Pelinski (2000) llama “proceso de hibridación generalizada” al referirse a que “el desarrollo moderno no suprime las culturas tradicionales, más bien las fomenta [...] sea integrando elementos modernos en las músicas tradicionales, sea adaptándolas al mundo

contemporáneo” (p. 19), adaptación a la que se vio forzada la cultura afro tras el episodio de la esclavitud.

En la actualidad, la percusión afrolatinoamericana continúa siendo un factor determinante en la configuración identitaria de numerosos géneros musicales y en la vida social de comunidades enteras. Además, ha sido incorporada, aunque de forma aún precaria, en espacios académicos y curriculares relacionados con la formación musical. Guzmán (2020) sostiene que “el ritmo y la percusión forman parte de un “engranaje perfecto” en el que las manifestaciones musicales tradicionales y populares se apoyan para su desarrollo” (p. 173), destacando el rol que cumple la percusión afrolatinoamericana como herramienta para el aprendizaje rítmico-musical.

### ***Percusión Afrolatinoamericana***

Existen una gran cantidad de instrumentos musicales de percusión de raíz africana, que “se aprecian en los países que hoy albergan a la diáspora africana como parte de su cultura” (Guzmán, 2020, p. 168).

Cuando se habla de percusión afrolatinoamericana, se hace referencia a varios instrumentos de percusión sonando a la vez, haciendo cada uno un patrón rítmico distinto, lo que le da la identidad al ritmo que se esté interpretando, formando a su vez, “diferentes texturas y en su enlace una polifonía rítmica, a través del trabajo en grupo” (Guzmán, 2020, p. 168). List (1987) se refiere a esta característica como la densidad de la estructura rítmica, la cual se hace en especial evidente en las ejecuciones de grupos de instrumentos de percusión debido al gran número de patrones ejecutados al mismo tiempo (p. 31). Esto puede observarse claramente en ritmos como el Festejo y el Landó peruanos, así como también en la Cumbia Tradicional Colombiana, por ejemplo, ritmos que son complejos rítmicamente en un primer acercamiento, pero que, al estudiarlos y practicar en los distintos instrumentos, se logra comprender el lenguaje y la cadencia de esta “música negra”.

En el Tumbé Carnaval sucede el mismo fenómeno, instrumentos como el bombo y el repique van complementando sus patrones con los demás instrumentos conformando un sonido característico. El objetivo de esta propuesta metodológica es poder desglosar estos patrones rítmicos, para acercar el ritmo a los estudiantes de una manera amigable y lúdica.

## **Tumbé Carnaval y el Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno**

### ***Historia del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno***

Hablar sobre el Tumbé Carnaval, es hablar sobre la historia del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, cuya presencia en el territorio se remonta a la época del Virreinato del Perú, en la localidad de Arica y Parinacota a partir de 1540.

Esta historia comienza cuando llega a Arica el encomendero Lucas Martínez, por mandato del conquistador Francisco Pizarro, para censar y medir la cantidad de población indígena y “negra” que tendrían que controlar y evangelizar al momento de llegar al territorio.

Según Díaz et al. (2013), los primeros esclavos africanos introducidos en Arica formaron parte de la servidumbre de los conquistadores, cuando comentan que “el mismo Lucas poseía esclavos negros hacia mediados del siglo XVI, y en su testamento fechado el 20 de noviembre de 1565 puntualizó que, “tengo en el tambo de Arica una negra que se dize Bárbara que haze pan y vizcocho y asimismo tengo en el coto de las vacas un negro vaquero que se dize Antón Cala” (p. 30).

Sin embargo, fue desde 1546 que se acentuó la llegada masiva de esclavos negros, impulsada por el descubrimiento de la ciudad de Potosí, la cual fue muy importante en esa época gracias a sus riquezas mineras, lo cual transformó a Arica en un nodo estratégico de tráfico transoceánico. En 1574, por mandato del virrey don Francisco de Toledo, el puerto de Arica pasó a ser oficialmente el puerto de Potosí, por el cual se hizo obligatorio el tráfico de la plata (Urzua, 1957, citado en Artal, 2012, p. 2). Esto conllevó a que se hiciera “necesaria la

masiva mano de obra esclava” (Artal, 2012, p. 2). En este contexto, “Arica se constituía como el mejor puerto en el mar del sur, lo cual es corroborado en diferentes escritos por la salida de toda la plata de las minas de Potosí que luego eran embarcadas y trasladarlas a Lima” (Díaz, et al. 2013, p. 32).

Esto, sumado al “temprano auge de la minería y la escasez de mano de obra en las regiones” (Díaz et al. 2013, p. 118) provocó que se elevara la demanda de esclavos en Perú, quienes constituían mano de obra barata y de calidad, ya que eran considerados fuertes y productivos, tal como señala Williams (2011) citado en Díaz et al. (2013) “la condición de esclavos de origen africano nada tuvo que ver con su color, sino con su superioridad productiva basada en su fortaleza, docilidad y capacidad de trabajo” (p. 118). En resumen, toda esta situación provocó el aumento de la población afrodescendiente en Arica.

Esta zona, que aún formaba parte del Virreinato del Perú, fue un territorio multiétnico donde “esclavos negros conformarán el paisaje humano de Arica” junto con indígenas y españoles (Díaz et al. 2013, p. 30)

Los censos coloniales realizados en el territorio confirman este crecimiento poblacional. En 1614 el Virrey Marqués de Montesclaros mandó a levantar un censo de la población del virreinato que estaba a su cargo, en el cual describe que había 1300 africanos, 600 hombres y 700 mujeres; 46 de estos eran mestizos, 20 hombres y 26 mujeres y 20 eran mulatos (Briones et al. 2013, p. 30).

La creciente incorporación de población afrodescendiente al territorio peruano respondió a múltiples vías: internamientos por traficantes, donaciones de la Corona a autoridades o contratos comerciales. En 1669 “se celebra un contrato entre el Consejo de Indias y la Compañía Real de Guinea, en el cual los últimos se comprometieron a traer 30.000 negros a las colonias españolas de América. Al Perú le correspondieron 12.000 negros” (Artal, 2012, p. 3).

Aunque Arica era un lugar de tránsito entre Potosí y otros lugares, algunos colonos

blancos se establecieron en la zona para explotar un productivo negocio: los criaderos de negros. Este se llevaba a cabo en el Valle de Lluta, donde aún es posible encontrar algunos vestigios de esta práctica.<sup>2</sup> En estos criaderos, los dueños encerraban mujeres y hombres esclavizados para más tarde bautizar en cantidad a “las piezas” con su apellido y el nombre de su madre (Artal, 2012, p. 3).

El precio de una persona esclavizada hacia 1711 podía equivaler al de una “propiedad en alguna ciudad importante de América” (Artal, 2012, p. 3), evidenciando el profundo impacto económico y sociocultural del comercio esclavista.

Con el paso del tiempo la demografía de los valles reflejó un marcado peso de población negra y mestiza. Hacia la primera mitad del siglo XVIII, en Lluta alcanzaban el 40%, y ya en 1871 los indios junto con sus mestizos llegaban al 58% de la población local, siendo solo un 2,5% españoles. (Wormald, 1966, citado en Artal, 2012, p. 4).

Con el declive de Potosí, parte de la población afrodescendiente se asentó de forma más estable en los Valles de Azapa y Lluta, siendo el primero donde hoy permanece gran parte de los afrodescendientes. En estos valles “se dedicaban principalmente a los cañaverales de azúcar y algodón” (Artal, 2012, p. 5), además del trabajo con los olivos que prevalece hasta el día de hoy.

Azapa se caracterizó por “organizarse en pequeñas unidades de producción” llegando a tener un barrio propio de la población negra, llamado Lumbanga (que significa caserío en dialecto africano), en el cual “los negros eran dueños de pequeños comercios y las mujeres, por lo general, trabajaban como empleadas domésticas” (Wolmald, 1963, citado en Artal, 2012, p. 5). Este barrio era visto “por la elite hispano-criolla como un lugar pecaminoso, bullicioso y

---

<sup>2</sup> “En Lluta aún pueden observarse vestigios de estos criaderos y son parte de una ruta educativa y turística llamada “La ruta del esclavo” [...]. Proyecto patrimonial fundado en el 2008. Cuenta con 30 km. en los que se marcan distintas estaciones importantes de la presencia afro en Arica: Lumbanga, Arte Culinario en el Valle de Azapa, Criaderos de Lluta, entre otros” (Artal, 2011). En YouTube, el creador de contenido Claux.7, realizó un video sobre estos “criaderos de negros”, disponible en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=d056rOpTKC0&t=26s>

de constante remolienda” (Briones, 2004, citado en Artal, 2012, p. 5).

Otro asentamiento de negros fue La Chimba, una vega cerca del mar, en la cual algunas familias afrodescendientes vivían de la pesca, las hortalizas y trabajando en totora.

Si bien Arica fue por largo tiempo un “entre-lugar” de la economía minera, estos asentamientos consolidaron un hogar afroarriqueño que les pertenecía a los afrodescendientes peruanos, con prácticas musicales y festivas, donde

en lo más profundo de su ser el tambor de África se guardó, justo en el centro de sus corazones e hicieron de ello un carnaval, disimularon su pasado esclavo y vivieron, dentro de las posibilidades, libres. Las caderonas tumbaban al piso a los negros y gritaban ¡Tumba Carnaval! Los niños jugaban a imitar animales mientras sus padres y sus madres, vestidas de llamativos colores y con un pañuelo amarrado a sus cabellos, cocinaban chanfaina (o *moronga*, palabra africana) y arroz. Los adultos, tomaban café con pisco por las noches, tocaban cajón y bailaban vals. Vals peruano, afroperuano.

(Artal, 2012, p. 6)

Además de la crisis económica provocada por la decadencia de Potosí en 1645, el mismo año, aparece en Arica una epidemia que hizo que los blancos huyeran de esa tierra, casi desapareciendo. Se trataba de “la malaria, a la cual los negros fueron inmunes” (Artal, 2012, p.4). Esta “inmunidad a las enfermedades tropicales favoreció su desarrollo y lograron formar un grupo étnico considerable, a punto de que Arica semejaba un poco a África, no sólo en la fonética sino en el colorido, hasta principios de este siglo” (Urzúa, 1957, citado en Artal, 2012, p. 4).

“Los negros, [...] encontraron una nueva África en Arica” gracias a sus similitudes geográficas y climáticas, y poco a poco la fueron convirtiendo en su nuevo hogar, sobre todo, cuando obtuvieron “la libertad definitiva en 1853, durante el gobierno del Mariscal Catilla” (Artal, 2012, p. 4). Como resultado, muchos afrodescendientes se asentaron en la ciudad y en los valles de Arica, donde establecieron un hogar, prácticas culturales y formas de vida que

perdurarían, en la región, aunque no exentas de imprevistos.

**Proceso de “Blanqueamiento de Arica” o Chilenización.** Con el tiempo, este proceso llevó a que muchos descendientes de africanos en Arica ya no se reconocieran como “peruanos”, sino como parte de una sociedad regional distinta, lo que se acentuó con la anexión de Arica a Chile luego de la Guerra del Pacífico.

En Arica se formaron poblaciones afro-mestizas que ya no se identificaban directamente con la tradición afroperuana de Lima, sino con una cultura local costeña distinta.

Al terminar la guerra, las provincias de Tarapacá, Tacna y Arica, que pertenecieron al Virreinato del Perú, quedaron sometidas a la ocupación chilena, y tras el término de la guerra, en 1883, se firma el Tratado de Ancón, el cual establece que Tarapacá quedaría bajo soberanía chilena a perpetuidad, “en cambio, el territorio de las provincias Tacna y Arica, según el artículo 3º, dejaría pendiente su soberanía hasta que un plebiscito la resolviera a partir de 1894” (González, 2004, citado en Artal, 2012, p. 7).

Este plebiscito tuvo un plazo de 10 años para llevarse a cabo, sin embargo, nunca se efectuó y en 1929, los mandatarios de ambos países firman el Tratado de Lima, resolviendo la disputa. Este tratado acordó “dividir en dos el territorio en litigio, mediante una línea imaginaria que corre 10 kilómetros al norte y paralela al tendido del Ferrocarril Arica-La Paz. Así, Arica quedó definitivamente en territorio chileno y la vecina Tacna retornó a la soberanía peruana” (Memoria chilena, 2025).

Esto alteró profundamente la situación de las comunidades afrodescendientes, pues, durante todo este tiempo de incertidumbre, se realizó un proceso de desperuanización en Tarapacá, Tacna y Arica, ejercido por las Ligas Patrióticas, las cuales estaban conformadas, por “grupos específicos de la sociedad civil [provocando que la población peruana sufriera] violencia simbólica, psicológica, física, rapto y exilio. Población peruana que en Arica era eminentemente afrodescendiente” (Artal, 2012, p. 8), siendo los hombres peruanos

particularmente perseguidos, pues eran quienes podían votar y claramente “no le darían el favor a Chile en el plebiscito” (Artal, 2012, p. 8).

Cristian Baez, afrodescendiente del Valle de Azapa, citado en Artal (2012), menciona que chilenizar “significaba prohibir todas las manifestaciones que para los chilenos se veían como manifestaciones peruanas, estas expresiones se podían ver a través de las formas de vida, costumbres y tradiciones, estructuras sociales y económicas” (p. 8).

Muchos afroperuanos se vieron obligados a dejar a sus familias, “algunos lograron esconderse y, otros, fueron asesinados y desaparecidos por la acción patriótica luego de encontrar sus puertas marcadas con una cruz negra hecha de alquitrán y resistirse a la salida” (Artal, 2012, p. 8). Así fue como una vez más, el negro se vio obligado a dejar “su hogar”. Aquellos que no se fueron se nacionalizaron chilenos para poder comprar propiedades y que no les hicieran nada. (Del Canto, 2003, citado en Artal, 2012, p. 9).

**Puerto Libre.** Entre 1953 y 1958, Arica experimentó un cambio significativo al ser declarada puerto libre, es decir, una zona franca libre de impuestos. Esta medida generó un importante impulso económico y urbano para la ciudad. Un ejemplo concreto de este proceso fue lo que ocurrió con los barriles de aceitunas, como comenta Renato Yantén<sup>3</sup> (2025):

eran antiguamente de madera, y para tener un barril de aceituna había una persona que se encargaba de la construcción, no era que uno llegaba y agarraba de una bodega así por montones, alguien trabajaba para crearlos, y en esos años con el puerto libre empezó a desaparecer un poco esa tradición, porque llegaron esos famosos barriles de aceituna que uno ve en la vega ahora, que son esos tambores azules cierto, que obviamente tienen mayor durabilidad, son más livianos y no hay un trabajo de por medio. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

---

<sup>3</sup> Renato Yantén Castillo, penquista, vivió unos años en Arica. Tiene 40 años, es Diseñador Gráfico y director musical de la Comparsa de Tumbé Carnaval “La Mondonguera” de Concepción.

Estos barriles azules desplazaron gradualmente este oficio, evidenciando la llegada de la industrialización al territorio obligando a que la ciudad también fuera creciendo, por ejemplo, el cementerio general, que antes estaba en la periferia, quedó con el tiempo inserto en la zona céntrica.

Durante este periodo arribaron migrantes de Santiago y otras regiones del país, así como poblaciones indígenas del altiplano que bajaron para trabajar en la ciudad, fenómeno poco habitual hasta entonces. Así, el puerto libre no solo incentivó la actividad económica, sino que también favoreció el crecimiento poblacional y la expansión urbana de Arica (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

**Golpe de Estado.** En 1973, con el Golpe de Estado, el pueblo afroarriqueño tiene que volver a ocultarse, debido a que la dictadura militar obliga a las familias afrodescendientes a esconder su cultura y tradiciones, así como también a “blanquearse”, no sólo físicamente con maquillaje y alisándose el pelo, sino casándose con gente blanca para que sus hijos fueran de tes cada vez más y más clara, para esconderse y pasar desapercibidos. También en esos años muchas familias tuvieron que escapar al exilio político, debido a que ser afrodescendiente era ya muy difícil, por la connotación de la esclavitud, por ende, en la dictadura militar ser negro era muy peligroso (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

**Cristianización y Mestizaje Religioso.** Un punto importante que marcó la identidad de las comunidades afrodescendientes en Arica fue la religión, que durante la época de esclavitud fue clave para controlar a la población.

La necesidad de los esquemas de cristianización variaba si se trataba del campo o la ciudad, siendo en estas últimas más urgentes, tanto para los esclavos como para la población libre, puesto que, para el primer caso, era una preocupación por parte de la corona, iglesia y amos, ya que eran los esclavos quienes necesitaban urgentemente estabilidad económica y

productiva. Y el segundo caso, eran las preocupaciones de las élites dominantes y la iglesia para garantizar y preservar el orden social (Díaz, et al. 2013, p. 90).

El cristianismo, reforzaba la idea de llevar con resignación cristiana su triste condición de esclavos, volviéndolos más dóciles.

La iglesia entonces cooperaría en la necesidad de “civilizar” a esta población, disciplinar en la fe, contener atisbos de descontento, alzamientos y rebeliones, y a través del adoctrinamiento, difundir la idea que un buen esclavo aceptaba su condición, obedecía al amo y no se rebelaba, además insistir que para la salvación del alma no era necesaria la libertad del cuerpo. (Díaz, et al. 2013, p. 91)

En la primera mitad del siglo XVIII, la Iglesia, a través de cofradías y doctrinas, fomentó la asimilación religiosa. Según Díaz, et al. (2013) “las cofradías de negros además de funcionar como un modelo de control social, proveían a esclavos desarraigados de su tierra una red de relaciones sociales fundamentales en contención y auxilio” (p. 94).

Así, se promovía la participación en festividades católicas (Virgen de las Peñas, Corpus Christi, Semana Santa), lo que diluía las prácticas africanas o afroperuanas más visibles. La mayoría de estas festividades se continúan realizando, siendo la Cruz de Mayo una de las más relevantes actualmente.

**Invisibilización de los Afroarriqueños.** Como consecuencia de la chilenización y posterior dictadura militar, la comunidad afrodescendiente en Chile se vio invisibilizada en la historia, al tener que esconderse, ocultar su cultura y tradiciones y dejar de juntarse a celebrar libremente con las otras familias para evitar ser descubiertos. Esto conllevó a que el pueblo afrodescendiente no existiera ni fuera reconocido como tal, hasta el año 2000.

Recién este año comienza el movimiento político para reivindicar a este pueblo. Sonia Salgado, entonces alcaldesa de la comuna de Camarones (hoy parte de la Región de Arica y Parinacota), fue la precursora del movimiento afro en Chile, al cuestionarse el por qué de su

negritud, la historia que hay detrás y exigir una reparación histórica por parte del Estado hacia la población afro. Llamó entonces a su familia y otras familias afrodescendientes y comenzaron a organizarse y auto reconocerse (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

En diciembre del año 2000, ella asistió a la Pre-Conferencia de las Américas, para la Conferencia de las Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación, la Xenofobia y las diversas formas conexas de Discriminación de Durban, realizada en Santiago de Chile y aquí toma conciencia de su propia ascendencia africana, la de su familia, la presencia de afrodescendientes en Arica y en Chile, y de la invisibilización histórica que habían sufrido (Parra, 2017, p. 1). Además, asiste a esta conferencia un grupo de integrantes de la comparsa Oro Negro, de la cual Sonia Salgado era parte, quienes le preguntan al presidente, que en este entonces era Ricardo Lagos, sobre la población afro en Chile, y él dice que no existe, que no soportaron el frío y que en Chile no hay negros, en ese momento la delegación se pone de pie con sus carteles y dicen – aquí estamos, nosotros existimos, somos afrodescendientes y somos chilenos –entonces ese es el momento en el que se instala en la conciencia política la existencia del pueblo afrodescendiente (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

Marta Salgado (2024), presidenta de la ONG Oro Negro, comenta que en esa conferencia, con más de 100 personas negras de América Latina y el Caribe, se reconoció que Chile había negado históricamente la existencia de los afrodescendientes. Cinco personas nos paramos en esa conferencia, representando a nuestro pueblo y con el respaldo de nuestra organización, encabezada en ese entonces por Sonia Salgado Enrique. (p. 137)

Esto marca el primer hito hacia el reconocimiento del pueblo tribal afrodescendiente chileno, en una época en la cual, según Marta Salgado (2024), “todavía se negaba la existencia de los afrodescendientes en Chile; incluso se decía que los negros en Chile habían

desaparecido” (p. 137).

También, en esa conferencia nace la frase “entramos negros y salimos afrodescendientes”, ya que es aquí donde se comienza a utilizar ese término, siendo el año 2001 cuando se acuña e institucionaliza durante la Conferencia Mundial contra el Racismo, en Durban, Sudáfrica (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

Desde ese primer hito, se han ido conformando nuevas organizaciones que han ido tomando acciones de índole política, social y cultural para visibilizar al pueblo afrodescendiente en Chile. Se comienzan a recopilar historias desde los

Íntimos núcleos familiares en la ciudad de Arica, en el Valle de Lluta y en el Valle de Azapa, principalmente sobre esta historia que se contaba a través de anécdotas familiares de los más ancianos de la casa, de las comidas, de las hierbas medicinales, de las tradiciones religiosas, de las canciones y de una identidad colectiva que no se había reunido como tal para formar, lo que actualmente es el universo afroarriqueño (por su lugar de origen) – afrochileno (para especificar el país actual de la manifestación). (Parra, 2017, p. 1)

En el año 2002, se conforma oficialmente la primera organización afrodescendiente que es la ONG Oro Negro, la cual gana un proyecto “FONDART Folio N°161646 llamado ‘Rescate de música y bailes afroarriqueños’ del año 2002” (Salgado 2013, como se citó en Carrasco, 2019), que les permitió confeccionar trajes e instrumentos musicales. Sobre esto, Yarllette Marambio<sup>4</sup>, afrochilena (2025) comenta que

principalmente eran mujeres quienes salían a marchar y nadie las “pescaba”, no las escuchaban, eran unas “viejas marchando”, entonces la forma de llamar la atención y hacer que la gente se interesara más en el pueblo, en la historia y en la lucha que

---

<sup>4</sup> Yarllette Marambio Flor, es una joven afrochilena de 27 años, iquiqueña. Actualmente reside en Concepción y es directora de bailarinas de la Comparsa de Tumbé Carnaval “La Mondonguera” de la misma ciudad.

estábamos llevando, fue la música y la danza. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

Gracias a ese proyecto es que el 6 de enero del año 2003 – por primera vez – la Comparsa de la ONG Oro Negro (primera organización afrodescendiente en Chile) baila al son de barriles y quijadas para la Pascua de Negros por la arteria principal de la ciudad de Arica, marcando un hito histórico para la actual propagación del pueblo afrochileno, que a la fecha cuenta con más de 40 grupos humanos que recuperan la historia a través de un patrimonio cultural inmaterial y material que se ha ido recuperando poco a poco, y conformando con tradiciones que se han recreado y mantenido en el tiempo, como Pascua de Negros, Carnaval Afro, Yemayá, San Pedro y San Pablo, Cruces de Mayo y la Conmemoración del Día Internacional de la Mujer Afrodescendiente, Afrolatinoamericana y de la Diáspora, entre otras que están dentro de un calendario establecido; y cada fiesta esperada por todos los que son parte del pueblo afroariqueño (Parra, 2017, p. 2).

Carrasco (2019), afirma que “el objetivo principal de este proyecto fue el de crear una comparsa afrodescendiente que pudiera llevar el nuevo ritmo Tumbé Carnaval a las calles de la ciudad con miras en participar del naciente Carnaval Andino ‘Con La Fuerza del Sol’” (p. 41).

El año 2009 se conforma en Arica la primera Oficina de Desarrollo Afrodescendiente en la DIDECO (Dirección de Desarrollo Comunitario), la primera y la única oficina que existe hasta el día de hoy a nivel nacional, ya que las otras municipalidades no han trabajado el tema para crear una oficina afrodescendiente (Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

Sin embargo, “Valparaíso es la ciudad que tiene un poco más avanzado el tema ahí en proyectos con el Gobierno Regional para instaurar también esa oficina afro ahí” (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

El año 2013 se realiza la primera encuesta de caracterización de la población afrodescendiente, la ENCAFRO, “antes de eso se intentó mucho que nos incluyeran en el censo, pero siempre decían: no son muy pocos, así que no es necesario; y como siempre han

querido negarnos, no nos incluían” (Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025). Ese año fue la primera encuesta que realizó el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) en la Región de Arica y Parinacota, la cual arroja que, de un total de 179.172 personas de la región, 8.415 se autoreconocían afrodescendientes o negros, esto debido a que algunas familias no se reconocían como afrodescendientes sino como negros simplemente (Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

**Presencia Afrodescendiente en Arica Hoy.** El Censo 2024 del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), al incorporar por primera vez una pregunta sobre autoidentificación racial, ofrece cifras preliminares que modifican el panorama demográfico y político respecto de la población afrodescendiente en Chile.

Según la nota de Carolina Amaral para el diario “El Mostrador”, 174.900 personas se reconocen como afrodescendientes, lo que equivale al 0,94% de la población nacional. Aunque la proporción pueda parecer reducida, su importancia radica en que pone fin a décadas de silencio estadístico que contribuyeron a la persistente idea de que “en Chile no hay negros”. La distribución territorial confirma lo que sostienen las propias comunidades: la Región de Arica y Parinacota concentra la mayor proporción (78.772 personas), en su mayoría vinculadas al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno y a trayectorias históricas ligadas a la trata transatlántica. No obstante, la presencia afrodescendiente se extiende también a la Región Metropolitana, donde emergen formas diversas de autodenominación, entre ellas afrochilenos(as) (39.188), negros(as) (14.070), morenos(as) de Azapa (9.677) y negros(as) de La Chimba (3.889), que reflejan trayectorias familiares y territoriales diferenciadas. Es relevante además el alto número de personas que no respondieron (110.391), indicador que puede sugerir miedo, racismo interiorizado o desconfianza hacia el Estado, y que plantea la posibilidad de una subestimación de la cifra real de afrodescendientes en el país. Finalmente, la incorporación de esta categoría censal debe entenderse como el resultado de un largo

proceso de organización y denuncia, impulsado por colectivos como Oro Negro, Lumbanga, Luanda y Kilombo Negrocentricxs, que han denunciado la invisibilización histórica y el racismo estructural. Durante décadas, el Estado negó reconocimiento a este pueblo, desde las políticas de “chilenización” forzada en el norte hasta la extranjerización de los cuerpos negros, logrando apenas en 2019 el reconocimiento oficial del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, y recién ahora contando con datos a nivel nacional.

**Reconocimiento Legal al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno.** Tras un prolongado proceso de demandas legítimas, el 8 de abril de 2019 se promulgó la ley que representó un avance en materia de reconocimiento, visibilidad cultural y justicia histórica para las comunidades afrodescendientes, tanto en Arica como en el resto del país.

Ley Número 21.151:

La presente ley otorga el reconocimiento legal al pueblo tribal afrodescendiente chileno, su identidad cultural, idioma, tradición histórica, cultura, instituciones y cosmovisión.

Se entiende como afrodescendientes chilenos al grupo humano que, teniendo nacionalidad chilena en conformidad a la Constitución Política de la República, comparte la misma cultura, historia, costumbre, unidos por la conciencia de identidad y discurso antropológico, descendientes de la trata trasatlántica de esclavos africanos traídos al actual territorio nacional entre los siglos XVI y XIX y que se autoidentifique como tal.

La ley señala que el Estado valora, respeta y promociona los saberes, conocimientos tradicionales, medicina tradicional, idiomas, rituales, símbolos y vestimentas, reconociéndolos como patrimonio cultural inmaterial del país.

En el ámbito educacional, se procurará contemplar una unidad programática que posibilite a los estudiantes el adecuado conocimiento de la historia, lenguaje y cultura de los afrodescendientes, y promover sus expresiones artísticas y culturales

desde el nivel preescolar, básico, medio y universitario.

Por su parte, la ley reconoce el derecho de los afrodescendientes chilenos a ser consultados cada vez que se prevea dictar medidas legislativas o administrativas que pueda afectarles directamente, mediante el Convenio N° 169, de la Organización Internacional del Trabajo, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Como asimismo, se procurará incluir en los censos de la población nacional al pueblo tribal afrodescendiente chileno (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).<sup>5</sup>

Yarlette Marambio (2025) comenta que

antes de eso se intentó por muchos años igual que nos reconocieran con una ley, en el año 2013 se ingresó un proyecto, en el año 2015 se vuelve a ingresar y siempre le ponían peros, no por esto, no porque este artículo dice tal cosa, y de hecho el proyecto final también fue modificado por diputados, entonces también tuvo algunas modificaciones. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

De esta manera quedó como resultado la actual ley.

---

<sup>5</sup> Resumen de los 7 artículos con los que cuenta esta ley, los cuales pueden ser consultados en la página de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile o en el siguiente enlace <https://www.bcn.cl>

## CAPÍTULO IV: MARCO CULTURAL, MUSICAL Y ORGANOLÓGICO

### En la Actualidad, ¿Cómo Mantienen su Identidad?

A pesar de las restricciones vividas, los afroarriqueños lograron transmitir su herencia principalmente de forma oral en la intimidad de las familias y con el retorno de la democracia y la apertura política en los años noventa, las comunidades afrodescendientes de Arica comenzaron a reorganizarse para recuperar y visibilizar esas tradiciones. Entre las principales formas de preservación están:

#### ***Música y Danza***

La comunidad afroarriqueña mantiene viva su herencia cultural sobre todo a través de la música y la danza, destacando el Tumbé Carnaval (o Tumba Carnaval), mezcla de ritmos africanos, andinos y costeños, surgida de antiguas celebraciones carnavalescas en el valle de Azapa que hoy es un emblema cultural en Arica, en cuya historia se profundizará más adelante.

En el tumbé, hombres y mujeres bailan en ronda con movimientos de galanteo y desafío, acompañados por gritos como “¡Tumba Carnaval!”. El repertorio coreográfico remite a labores agrícolas y cotidianas de los antepasados afrodescendientes.

Actualmente el acompañamiento musical está centrado en instrumentos de percusión como los tambores y la campana, además de otros accesorios, heredados de la tradición afroperuana, adaptados a su contexto local. Estas sonoridades, dotan al tumbé de su carácter vibrante y lo consolidan como un emblema identitario de la comunidad afroarriqueña.

Las comparsas afrodescendientes de Arica (como Oro Negro, Lumbanga, Tumba Carnaval, etc.) participan cada año en pasacalles y festividades locales mostrando el Tumbé Carnaval.

### ***Fiestas Comunitarias***

En el siglo XX, las familias afrodescendientes que permanecieron en Arica fueron mezclando sus creencias y tradiciones con las hispanas e indígenas, integrando sus danzas y ritmos en carnavales y celebraciones religiosas.

La religión de origen africano más influyente es la yoruba, en las cuales existen diversas deidades como Yemayá, la diosa del mar y la prosperidad o Eleguá el que abre o cierra caminos. Estas creencias, por su similitud con el catolicismo, fueron adaptándose y modificando la idiosincrasia del pueblo afrodescendiente, el cual, luego de habitar por tanto tiempo la zona de Arica y los valles, fue perdiendo algunas creencias y tradiciones, pero así también incorporando otras nuevas, dando como resultado una nueva cultura propia: la afrochilena. De este modo, quienes adoraban a las deidades del mar se identificaron, por ejemplo, con las fiestas de San Pedro y San Pablo.

Estas celebraciones con el tiempo se han convertido en un espacio de sincretismo cultural en el que se combinan la religiosidad católica, las creencias africanas y las tradiciones andinas y criollas, creando un sello propio.

Entre las principales festividades destacan:

**Pascua de Negros (6 de enero).** La Pascua de Negros, también llamada Bajada de Reyes en Perú, se celebra el 6 de enero con un pasacalle en Arica. En esta festividad, los comparsas de tumba carnavalesca como Oro Negro, Palenque Costero, Arica Negro y Tumba Carnaval desfilan por el Paseo 21 de Mayo hasta la catedral San Marcos, en donde se realiza una ofrenda y se venera un pesebre vivo, y se rinde homenaje al Rey Mago Baltasar, quien, según la leyenda es considerado de raza negra.

La festividad cuenta en esta versión con tres actividades: una muestra artesanal el día 4; el gran pasacalle y veneración del pesebre del día 5 y la cabalgata de reyes que es

una visita a los afrodescendientes adultos mayores en sus domicilios, el domingo 6 de enero. (ONG Oro Negro, 2019)

Para finalizar se comparte pan de Pascua, chocolate caliente y dulces con los asistentes, especialmente niños.

El origen de esta fiesta se remonta a la Colonia, en la celebración de los Reyes Magos por parte de los hacendados españoles, ocasión en la que los esclavos africanos solían descansar y rendir culto a Baltasar “que es el último Rey Mago que llega a saludar al Niño Jesús”. En palabras del alcalde de Arica Gerardo Espíndola Rojas, la Pascua de Negros es “una fiesta hermosa que pone en valor a nuestro pueblo tribal afrodescendiente y que también es una expresión contra el racismo”, pues recuerda el legado de los antepasados esclavizados<sup>6</sup>.

En la actualidad, la Pascua de Negros se vive como una fiesta religiosa y comunitaria que recuerda los orígenes africanos y refuerza los lazos de unidad y resistencia cultural del pueblo afroarriqueño.

---

<sup>6</sup> Nota del diario digital Arica al día, 08 de enero del 2023. <https://www.aricaldia.cl>

## Figura 1

### *Celebración Pascua de Negros*



*Nota.* Adaptado de *Masiva celebración de Pascua de Negros en Arica* [Fotografía], 2023, Arica al Día (<https://www.aricadia.cl/masiva-celebracion-de-pascua-de-negros-en-arica/>).

**Celebración de Yemanyá (2 de febrero).** En febrero se celebra a la Reina del Mar, la señora Yemanyá, un rito de raíz africana dedicado a la diosa del mar del panteón de la cultura yoruba, “originaria de Nigeria en África, y que fue traída al continente americano por los esclavizados. Es una de las deidades de esa creencia, al igual que Ochún, Eleguá, Shangó y varios otros” (ONG Oro Negro, 2017).

Este festejo, influido por la diáspora afrolatinoamericana, ha sido recientemente apropiado por jóvenes y adultos de diferentes organizaciones. En la noche del 2 de febrero, grupos de participantes vestidos de blanco acuden a una playa de Arica (por ejemplo, Playa La Lisera) para rendir homenaje a Yemanyá o también llamada Yemayá,

lanzando a las aguas ofrendas sobre barquitas construidas con ese propósito... [y aunque] no es una festividad tradicional de las creencias afroarriqueñas, desde hace varios años se ha instalado como reunión de los jóvenes... donde realizan las ofrendas

y tocan tambores y danzan. (ONG, Oro Negro, 2017)

Así, esta ceremonia en la orilla del mar simboliza la continuidad de un legado espiritual africano dentro de la comunidad afroarriqueña.

## Figura 2

### *Celebración de Yemayá*



*Nota.* Celebración de Yemanyá en Playa La Lisera, 2017, con notable asistencia de personas de las agrupaciones y público en general. Adaptado de *Fiesta de Yemanyá en Arica*, [Fotografía], 2017, O.N.G Oro Negro (<https://ong-oronegro.blogspot.com/2017/02/esta-festividad-en-la-reina-del-mar-la.html>).

**Carnaval Andino con la Fuerza del Sol (febrero).** El Carnaval Andino Internacional “Con la Fuerza del Sol” es uno de los eventos más grandes del norte de Chile. Se celebra en febrero y convoca a comparsas de Chile, Bolivia y Perú durante tres días de pasacalles y danzas. Desde el año 2002, incluye la participación de agrupaciones afrodescendientes de Arica, como Oro Negro, Arica Negro, Lumbanga y Tumba Carnaval, que desfilan con el Tumba Carnaval, aportando ritmos afrochilenos al evento.

Integradas por cientos de participantes, estas agrupaciones participan en el carnaval

Con la Fuerza del Sol, instancia festiva que se realiza en Arica en el mes de febrero, en la cual los múltiples bailes y músicas revelan las identidades interétnicas de la región.

(Chamorro 2013, como se citó en Araya, 2022)

Renato Yantén, (2025) se refiere a este carnaval como “un carnaval turístico, de visibilización, más que un carnaval que refleje las verdaderas tradiciones antiguas. Es un carnaval andino, que recientemente añadió como participantes a la cultura afrodescendiente, justamente para tener una posición en la ciudad de Arica” (Comunicación personal, 27 de julio de 2025).

### Figura 3

#### *Comparsa de Tumba en Carnaval con la Fuerza del Sol*



*Nota:* Comparsa Tumba Carnaval en el Carnaval con la Fuerza del Sol. Adaptado de *Publicación de Instagram*, [Fotografía], por Ale Seguel, 2025, Comparsa Tumba Carnaval

([https://www.instagram.com/p/DGiaFGnpllb/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DGiaFGnpllb/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==)).

### **La Bajada de Carnavales (Carnaval Afro de Arica) y la Figura del Ño Carnavalón.**

Conocida como Carnaval Afro Arica, es una celebración contemporánea de visibilización

cultural del Pueblo Tribal Afrodescendiente, que articula desfiles o pasacalles, presentaciones musicales de comparsas de tumbé, actividades comunitarias y conversatorios organizados por agrupaciones locales y apoyados por la Municipalidad de Arica.

Este año, la festividad se realizó del 1 al 8 de marzo, siendo el desentierro del Ño Carnavalón el acto de inauguración del Carnaval. El Ño Carnavalón funciona como símbolo festivo: es un muñeco que es llevado en procesión durante todas las actividades de la semana, pasando por diversos lugares y familias, las cuales lo arreglan, cosiendo su ropa y dejándolo como nuevo para el carnaval. La matriarca Julia Corvacho, comentó en una entrevista que el Carnavalón era desenterrado de un cerro que estaba ubicado frente a su casa y como su ropa estaba toda deteriorada por el tiempo, se le confeccionaba una tenida nueva. (ONG Oro Negro, 2018). Este muñeco protagoniza juegos, bailes y rituales festivos tanto dentro de Arica como en localidades cercanas. La semana de carnaval finaliza con el entierro de este muñeco en el mismo lugar de donde se desenterró, es decir, en Barrio Negro, San Miguel de Azapa.<sup>7</sup>

Además, tradicionalmente el Ño Carnavalón, es enterrado junto con botellas de vinos, licores y regalos que son traídos como ofrendas por las familias afrodescendientes, las cuales le piden a esta figura, que es vista como un protector, que bendiga y proteja sus cultivos durante el año. También se entierra con el muñeco todo lo malo sucedido durante el año (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

El Ño Carnavalón originalmente corresponde a una tradición de la cultura aymara, que con el tiempo ha sido incorporada y resignificada por la comunidad afroarriqueña, dando como resultado una tradición única conformada por prácticas sincréticas, en donde conviven elementos católicos, carnavalescos, andinos y afrodescendientes.

Rebeca Butrón Catalán, (2024) presidenta de la ONG Comparsa Lumbanga, destacó que “con esta bajada de Carnaval estamos rescatando la historia de nuestros abuelos y de

---

<sup>7</sup> Gobierno Chile Cultura. <https://chilecultura.gob.cl>

nuestros ancestros. Para nosotros es súper importante rescatar esta historia. Y estamos cumpliendo 21 años desde que hicimos nuestro primer pasacalle.”

Esta tradición constituye un espacio de reivindicación identitaria, visibilizando la historia afroariqueña, fortaleciendo la cohesión comunitaria y entregando a la ciudadanía una muestra vibrante de la herencia africana en Arica.

#### Figura 4

*Afiche Carnaval Afro 2025.*



*Nota:* Adaptado de *Carnaval Afro Arica 2025*, [Afiche], 2025, Chile Cultura (<https://chilecultura.gob.cl/events/31366/>).

**Figura 5**

*Celebración Carnaval Afro 2025.*



*Nota:* Comparsas de Tumbes Carnaval en Carnaval Afro 2025, Adaptado de *Rescatando la historia: Bajada del Carnaval Afro inundó de cultura y energía el centro de Arica*, [Fotografía], 2024, Frontera Norte (<https://www.fronteranorte.cl/2024/02/17/rescatando-la-historia-bajada-del-carnaval-afro-inundo-de-cultura-y-energia-el-centro-de-arica/>).

**Cruz de Mayo.** Durante todo el mes de mayo se celebra la ancestral tradición de las comunidades afrodescendientes que habitan los valles de Arica: Las Cruces de Mayo, sin embargo, esta tradición es un poco diferente a la que conocemos en el sur de Chile. “La Cruz de Mayo de las familias afrodescendientes está instalada simbólicamente en lo alto de un cerro. Define y demarca los límites espaciales de un territorio donde los afrodescendientes han reconstruido y creado los elementos culturales, espirituales, sociales y productivos que, en el transcurso de los años, resistiendo los diversos procesos de aculturación, territoriales, invasión, desplazamientos y despojo de un territorio en el que llevan más de cuatro siglos instalados. Estas son pintadas de color verde, a diferencia de las andinas, con las que se comparte esta tradición patrimonial” (Archivo Nacional de Chile, 2021). Esta celebración “tiene por finalidad pedir por el bienestar de los parientes, amistades y la buena producción de las chacras”

(Sistema de Información para la Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial, 2023).

Renato Yantén, (2025) comenta que allá, las Cruces de Mayo duran todo el mes y se extienden hasta julio. Son celebraciones familiares y las cruces están ubicadas en lo alto de un cerro. Cuenta que en el km 8.5 del valle de Azapa se encuentra la familia de la matriarca Julia Corvacho, una de las más numerosas familias afrodescendientes, y que la tradición es subir entre todos a buscar la cruz al cerro, decir unas palabras y bajar la cruz para luego realizar una misa y finalizar con una celebración, en la cual hay comida, baile y música<sup>8</sup> (Comunicación personal, 27 de julio de 2025).

Antes de ir a bajar la cruz

la comunidad habilita un espacio en una casa o local para armar un altar en donde se colocará una vez finalizada su limpieza, pintado y ornamentación de acuerdo a las costumbres de cada familia. Finalmente el día en que la cruz es retornada al altar, cada familia hace una peregrinación nocturna con bandas de bronce o grupos de zampoñeros, cantos, faroles y linternas [también invitan a las comparsas de tumbé] hasta llegar al altar, donde será colocada nuevamente<sup>9</sup> (SIGPA, 2023).

---

<sup>8</sup> Existe un documental disponible en Youtube que muestra la Cruz de Mayo realizada por esta familia, llamado "Cruz de Mayo Julia Corvacho, el legado negro del valle de Azapa".

<https://youtu.be/v4OdgBEeWjU?si=4IUXImV7js4fkdV7>

<sup>9</sup> Para profundizar aún más visitar "Tradición de las Cruces de Mayo afrodescendientes en los valles de Azapa, Lluta y Acha". Sistema de Información para la Gestión del Patrimonio Cultural Inmaterial.

<https://www.sigpa.cl>

## Figura 6

### Procesión Cruz de Mayo



Nota: Adaptado de *Fe y devoción marcaron la Cruz de Mayo en la comunidad de Acha*, [Fotografía], 2023, Frontera Norte (<https://www.fronteranorte.cl/2023/05/30/fe-y-devocion-marcaron-la-cruz-de-mayo-en-la-comunidad-de-acha/>).

**Machaq Mara (Año Nuevo Aymara).** El Machaq Mara, celebrado el 21 de junio con el inicio del solsticio de invierno, es una festividad ancestral de los pueblos andinos (aymaras, quechuas, entre otros) que conmemora el retorno del sol, el reinicio de los ciclos agrícolas y la renovación espiritual. (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2014).

Si bien no es una tradición como originaria del pueblo afro, con el tiempo se volvió tradición celebrarla, ya que las comparsas de tumbé carnaval hoy en día participan siempre de esa celebración, tocando en los pasacalles. (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

Gabriel Fernández (2025), encargado de la Oficina de Desarrollo Indígena de la Municipalidad de Arica, afirmó que “el Machaq Mara simboliza el retorno del sol, el comienzo de un nuevo ciclo de vida y cosecha. Queremos recuperar el espacio que le corresponde a

nuestras tradiciones, como lo hicieron nuestros ancestros”.

### Figura 7

#### *Celebración Machaq Mara*



*Nota:* Adaptado de *En el Cerro Sagrado pueblos originarios recibieron el Machaq Mara 5530*, [Fotografía], 2022, Crónica El Morro de Arica (<https://elmorrodearica.cl/en-el-cerro-sagrado-pueblos-originarios-recibieron-el-machaq-mara-5530/>).

**Noche de San Juan (23 y 24 de junio).** Tanto los pueblos originarios y el pueblo tribal afrodescendiente celebran esta fecha con ceremonias propias: el pueblo aymara conmemora el retorno del sol a través del *Machaq Mara* o *Mara T'aqa*; el pueblo quechua celebra el *Inti Raymi*; el pueblo mapuche realiza el *We Tripantu* o *Wiñol Tripantu*; y la comunidad afrodescendiente celebra la Noche de San Juan.

Para el pueblo afro, la Noche de San Juan se ha constituido en una ocasión ritual y festiva donde la música, la danza y las prácticas de comunidad se articulan alrededor de fogatas, bendición de tambores, pasacalles y comidas compartidas.

Yantén (2025) comenta que

en Arica, las comparsas se reúnen debajo de una higuera con un fogón grande, en

donde cada integrante escribe en un papel todo lo malo sucedido el año anterior para quemarlo, ya que tiene que ver con el solsticio de invierno, con el nuevo año. Similar a cuando uno va a Yemayá y hecha todo lo malo al mar, acá es lo mismo, pero se va todo a la hoguera. Y todo eso también acompañado de comida, de tumbe, de la comparsa, de gente [y también de otras tradiciones propias de la noche de San Juan], no todo es música y danza como dicen. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

### Figura 8

#### *Celebración de la Noche de San Juan*



Nota: Adaptado de *Pueblos originarios y afrodescendientes celebraron la llegada del solsticio de invierno en Arica* [Fotografía], 2019, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

(<https://www.cultura.gob.cl/actualidad/pueblos-originarios-y-afrodescendientes-celebraron-la-llegada-del-solsticio-de-invierno/>)

**San Pedro y San Pablo (29 de junio).** La festividad de San Pedro y San Pablo en Arica es, sobre todo, una conmemoración de carácter costero vinculada a la pesca artesanal, ya que San Pedro es tradicionalmente reconocido como el patrono de los pescadores.

La jornada se celebra con misas, ofrendas y procesiones marítimas en las caletas y el

terminal pesquero. Estas prácticas rituales buscan pedir protección y abundancia para la faena pesquera y movilizan a familias de pescadores y a la comunidad local. (Gobierno Regional Arica y Parinacota, 2024).

También las comparsas participan en esta festividad en un pasacalle que se hace por la costa. La comparsa Arica Negro generalmente es la encargada de realizarlo e invitar a las demás comparsas a participar y lo realizan a la orilla de la playa, caminando por el agua. (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025)

### Figura 9

#### *Celebración San Pedro y San Pablo*



Nota: Adaptado de *San Pedro y San Pablo*, [Fotografía], 2024, Grupo Océano Sub

(<https://www.oceanosub.cl/post/san-pedro-y-san-pablo>).

**Día Internacional de las Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (25 de julio).** El 25 de julio fue instituido como Día Internacional de las Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora a partir del Primer Encuentro de Mujeres Afrolatinoamericanas y Afrocaribeñas, celebrado en Santo Domingo el 25 de julio de 1992.

Este evento

reunió a diversas organizaciones y activistas de la región con el propósito de reflexionar

y debatir sobre las problemáticas que atravesaban sus realidades, experiencias e identidades marcadas por los efectos del racismo, la pobreza, el sexismo, la colonialidad y la heteronormatividad y sus imbricaciones. En dicho encuentro, además, se produjo la creación de la Red de Mujeres Afrolatinoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora (RMAAD) y la instauración del 25 de julio como el Día Internacional de las Mujeres Afrolatinas y Afrocaribeñas. (Busquier, 2024, p.3)

En Arica, la conmemoración adopta un carácter local, ya que espacios culturales y organizaciones comunitarias promueven actividades de memoria, diálogo y difusión durante el mes de julio. Por ejemplo, iniciativas como La Casa del Tumbe programan actividades (encuentros, conversatorios y actividades culturales) que buscan reunir a mujeres afrodescendientes para recordar la fecha, compartir experiencias y fortalecer redes territoriales.

Marambio (2025) comenta que

este día nace porque se juntan muchas mujeres de distintos países para reivindicar la lucha de mujeres como feministas y afrodescendientes, porque la lucha de mujeres afrodescendientes no es la misma que el resto de mujeres, entonces nace con el fin de reivindicar nuestras luchas como mujeres negras. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

Al igual que el Machaq Mara, es una fecha que se recuerda, pero no es una celebración en sí, en la Casa del Tumbe sí se conmemora y se hace la invitación a las mujeres afro, pero no es específicamente del pueblo afrochileno. (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025)

## Figura 10

*Afiche por el Día de las Mujeres Afrolatinas, Afrocaribeñas y de la Diáspora*



*Nota:* Adaptado de *Publicación de Instagram*, [Afiche], 2025, Comparsa Tumba Carnaval

(<https://www.instagram.com/p/DMiQXtfsluT/>).

**Fiesta de San Miguelito (29 de septiembre).** La Fiesta de San Miguelito, patrono de San Miguel de Azapa, constituye la fiesta patronal de esta localidad, en el valle de Azapa. La celebración se organiza habitualmente en torno al 29 de septiembre, con vísperas y actos previos que incluyen misas, oficios religiosos y actividades comunitarias. El día central suele caracterizarse por la procesión en la que la imagen del santo es sacada en andas por las calles del pueblo acompañada de música y grupos de bailes religiosos tradicionales.

La fiesta es programada para el 29 de septiembre; sin embargo comienza un mes antes, cuando el arcángel emprende una serie de visitas por parcelas y capillas, desde el sector de Surire, en el tramo alto del valle de Azapa, hasta el Asoagro (feria agrícola), ubicado en la periferia de la ciudad de Arica. Cuentan que culmina a mediados de octubre con la bajada de altar, donde quienes participan de los bailes festejan el fruto de su trabajo, esfuerzo y dedicación. (Rutas Patrimoniales del Ministerio de Bienes

Nacionales)

## Figura 11

*Iglesia de San Miguel de Azapa*



*Nota:* Adaptado de *Iglesia San Miguel de Azapa* [Fotografía], s.f, Consejo de Monumentos Nacionales de Chile (<https://www.monumentos.gob.cl/monumentos/monumentos-historicos/iglesia-san-miguel-de-azapa>).

**La fiesta de la Virgen de las Peñas.** La festividad de la Virgen del Rosario de Las Peñas se celebra en el Santuario de Livílcar, en el Valle de Azapa y se divide en dos fechas, el 1 de octubre y el 8 de diciembre que es el día de la Virgen de Las Peñas. Esta celebración “cada año convoca a 50 mil peregrinos, la mayoría de los cuales llegan ante la imagen religiosa para cumplir sus mandas”, además de realizar la ruta de peregrinación, procesiones de día y de noche, vía Crucis, misas y actos devocionales (Patrimonio Cultural Inmaterial, 2018).

Llegar al Santuario de Livílcar es toda una travesía, ya que “desde hace 3 siglos esta celebración religiosa es conocida en Chile y el extranjero como una de las rutas de peregrinación más extremas y complicadas del mundo. A 95 kilómetros hacia el interior de la ciudad de Arica, y a 1.220 metros de altura, el recorrido a través del desierto y quebradas a

orillas del Río San José, se inicia 20 kilómetros antes del santuario” (Patrimonio Cultural Inmaterial, 2018).

Carlos Lavín (1945) afirma que

La travesía se puede aún continuar hasta las nieves, por faldeos que se pierden en quiebras y barrancales de la Cordillera, donde la temperatura y el clima—en la gradación entre el mar y la montaña—deparan los más asombrosos contrastes. Es así como en pocas regiones del mundo se podrían encontrar aspectos tan variados y extraños como los que ofrece el extremo norte de nuestro territorio. (p. 6)

Actualmente “se puede llegar en auto, en burro o a caballo” (Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

Yantén (2025) comenta que una fecha es considerada como la “fiesta chica” y la otra la “fiesta grande” y en ambas se sube a Livícar, además de celebrarse en algunas localidades de Arica misma. Añade que, si bien es una celebración religiosa, lo que incluyen los afrodescendientes son los bailes de morenos de saltos y morenos de paso, que son las danzas religiosas afrodescendientes, en las que se utilizan las matracas, que simbolizan las cadenas al caminar. “De origen afrodescendiente, los pasos del baile representan el andar de los esclavos negros que arribaron al país. Por su parte, el sonido de las matracas representa el ruido de los grilletes y cadenas y los cantos los lamentos de los esclavos” (SIGPA, 2019). Además, estas Sociedades de los Bailes de Morenos de Paso de Arica y Parinacota fueron reconocidos en 2017 como Tesoros Humanos Vivos por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio<sup>10</sup> (Chile Cultura, 2025; Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2018).

---

<sup>10</sup> Para profundizar existe un documental realizado el año 2017 por el Servicio Nacional del Patrimonio Cultural del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio sobre las sociedades de Morenos de Paso María de Cárcamo, Corazón de María y Manuela Marconi declaradas Tesoros Humanos Vivos. Disponible en <https://chilecultura.gob.cl>

## Figura 12

### *Celebración de la Virgen de las Peñas en el Santuario de Livilcar*



*Nota:* Adaptado de *Emotivo reencuentro en la Fiesta a la Virgen del Rosario de Las Peñas*, [Fotografía], 2022, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (<https://www.patrimonioinmaterial.gob.cl/noticias/emotivo-reencuentro-en-la-fiesta-la-virgen-del-rosario-de-las-penas>).

**Mes de la Herencia Africana (noviembre).** Noviembre corresponde en Arica como el Mes de la Herencia Africana, un periodo en el que se realizan diversas actividades destinadas a celebrar, conmemorar y reivindicar la afrodescendencia, como por ejemplo, el año 2024 la Casa del Tumbé

quien cuenta con el apoyo financiero del programa Apoyo a Organizaciones Culturales Colaboradoras (PAOCC) del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, realizó el 2° Encuentro Tumbero en Arica, con la participación de músicos, músicas y bailarines provenientes del centro y sur del país. (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024)

Para coordinar y articular la programación anual se constituye una Mesa Técnico Política Afrodescendiente en la que participan representantes de la comunidad afro, el

Ministerio de las Culturas, municipalidades y otras instancias gubernamentales; esta mesa técnica funciona como un espacio para planificar actividades, procesos consultivos y acciones de reconocimiento cultural.

En cuanto a nuestras proyecciones, trabajamos en una mesa técnica que se encuentra abocada al desarrollo de un plan de acción del pueblo tribal afrodescendiente chileno junto con la Secretaría Regional Ministerial, SEREMI, de Desarrollo Social y Familia. Este plan contiene propuestas en distintas áreas, como salud, educación, cultura, economía, agricultura, CORFO, FOSIS, Bienes Nacionales, etc. (Archivo Nacional de Chile, 2021)

Marambio (2025) comenta que “dentro de ese mes tenemos a San Martín de Porres que es el santo negro, que, si bien es peruano, como Arica era Perú, es una tradición que sigue hasta el día de hoy” (Comunicación personal, 27 de julio de 2025). El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2014) complementa esta información, a propósito de la primera celebración a este santo luego muchos años, afirmando que San Martín de Porres, fue

históricamente seguido y venerado por los afrodescendientes de la provincia de Arica.

Sin embargo, desde el proceso de “chilenización” que vivió el extremo norte de Chile en los años posteriores a la Guerra del Pacífico, este santo comenzó a vivir un período de invisibilización pública que terminó ayer lunes 3 de noviembre, día de su onomástico.

Además, esta celebración da comienzo a la semana afrodescendiente “Afro Arica”, la cual cuenta con variadas actividades como seminarios, talleres y eventos de música y danza (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2014).

“El mes de la Herencia Africana culmina el 3 de diciembre que es el día del Afrochileno y la Afrochilena, nosotros como pueblo escogimos ese día, no fue el gobierno, el pueblo escogió el 3 de diciembre” (Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

En una ceremonia realizada en 2018 en el Teatro Municipal de Arica se difundió una declaración en la que las organizaciones afrodescendientes en mutuo acuerdo autodeclararon

el 3 de diciembre como Día Nacional del Pueblo Afrodescendiente y exigieron su incorporación formal al calendario nacional, con el propósito de convertir la fecha en un instrumento permanente de reflexión y sensibilización sobre la historia y el patrimonio, material e inmaterial, del pueblo afrodescendiente en Chile. Se eligió este día ya que se corresponde con la fecha en que se realizó la Conferencia Ciudadana contra el Racismo, la Xenofobia, la Discriminación y la Intolerancia celebrada en Santiago el año 2000 (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2018).

En resumen, estas festividades funcionan como un conjunto vivo de memoria, identidad y resistencia para el Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, en el cual se mantienen vivas las tradiciones a través de prácticas rituales-espirituales, la música y danza, como el Tumbé Carnaval, la gastronomía afroarriqueña, las organizaciones culturales y educativas y la transmisión oral familiar.

Al mismo tiempo, se cuenta con el apoyo tanto de la Municipalidad de Arica como de las instituciones culturales del gobierno generando espacios de visibilización y difusión donde la cultura se convierte en un instrumento de reconocimiento permitiendo así recuperar y transmitir historias y tradiciones silenciadas.

Finalmente, la coexistencia y el sincretismo entre tradiciones de distintos pueblos no solo enriquecen el paisaje cultural local, sino que evidencian procesos dinámicos de adaptación cultural, prácticas que fueron recuperadas o incorporadas se resignifican constantemente, reafirmando pertenencias colectivas y proyectando demandas de memoria, patrimonio y justicia social.

En todas estas celebraciones las familias afroarriqueñas unen lo africano con lo andino y lo criollo: sus bailes y cantos tradicionales conviven con rituales mestizos y prehispánicos, dejando un sello propio inconfundible en la cultura regional.

### Figura 13

Portada de publicación de Instagram con la programación del Mes de la Herencia Africana en Arica



Nota: Adaptado de *Publicación de Instagram*, [Post de Instagram], 2025, Culturas Arica ([https://www.instagram.com/p/DQwZk0uiqL5/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/DQwZk0uiqL5/?img_index=1)).

### Organizaciones y Asociaciones

El Tumbe Carnaval es una manifestación cultural viva, y su existencia y difusión en Arica son posibles gracias al esfuerzo de diversas organizaciones y agrupaciones afrodescendientes. Estas actúan como custodios de la memoria y difusores de esta valiosa tradición.

En Arica, existen varias organizaciones independientes u ONGs de Tumbe Carnaval. La primera de ellas fue la ONG Oro Negro, fundada el 17 de abril del año 2001 bajo el nombre “Organización No Gubernamental Oro Negro de Afrodescendientes Chilenos”.

Esta ONG nace a partir de la idea de dos hermanas, Sonia y Marta Salgado Henríquez, quienes, junto con otros ariqueños, fueron invitados por la Fundación Ideas a la ya mencionada

Conferencia contra la Discriminación y el Racismo, que se realizó en Santiago el año 2000, en la cual supieron que eran afrodescendientes y dieron a conocer que en Chile si había negros.

Entonces, esta ONG se crea con el propósito de promover y dar a conocer la realidad de los afrodescendientes chilenos en Arica. La primera directiva fue liderada por Sonia Salgado, en compañía de Marta Salgado, Jessica Lobos, Soledad Alfaro y Luís Muñoz. “Desde ese momento, Oro Negro comenzó en Arica el trabajo tendiente a que la sociedad y las autoridades reconocieran la existencia no de ‘negritos’ sino de ciudadanos chilenos Afrodescendientes” (ONG Oro Negro, 2010).

En el año 2002, la ONG Oro Negro llevó a cabo el ya mencionado proyecto FONDART que consistió en entrevistar a personas afrodescendientes de distintas generaciones, con el propósito de recuperar información histórica sobre antiguas tradiciones. En esta iniciativa participaron, entre otros, Gustavo Del Canto, Yoni Olis Larronda y Carolina Letelier Salgado. Como resultado, se conformó la Comparsa Oro Negro, la cual realizó un pasacalle el 6 de enero de 2003 por varias calles de Arica, marcando el regreso de estas manifestaciones culturales tras más de tres décadas de ausencia. Entre sus integrantes se encontraban miembros de las familias Salgado, Corvacho, Huerta, Ríos, Báez, Carbone y Quintana, entre otras (ONG Oro Negro, 2018).

Esta primera aparición pública de la organización también marcó un hito, ya que tuvo lugar precisamente para la Pascua de Negros del Año 2003, en un recorrido que se organizó a través de las calles que formaban el antiguo Barrio ‘Lumbanga’, siendo esta presentación ampliamente comentada por los medios, ya que después de muchos años, aparecía un nuevo grupo de baile de afrodescendientes que se proponía rescatar y poner en valor las tradiciones antiguas. (ONG Oro Negro, 2019)

Gracias a la labor pionera de esta ONG se ha fortalecido la lucha contra el racismo, se han conformado nuevas organizaciones y conjuntos artísticos, se ha difundido la cultura y la música y se rescataron fiestas tradicionales (ONG Oro Negro, 2010).

Muchas de estas nuevas agrupaciones están conformadas por exintegrantes de Oro Negro y familias afrodescendientes tradicionales, consolidando un movimiento cultural diverso y activo.

Entre las comparsas que se han destacado se encuentran la Organización Cultural y Social de Afrodescendientes Chilenos Lumbanga o más conocida como el Colectivo Lumbanga, conformado el año 2003 y formalizado como ONG en el año 2015. Esta organización prefirió centrarse en rescatar y preservar la memoria oral de sus antepasados, proponiéndose “reivindicar las prácticas afrodescendientes en el Valle de Azapa desde una perspectiva ortodoxa, es decir, del mismo modo en que las llevaba adelante su ascendencia”, teniendo como objetivo

revitalizar creencias, prácticas y modos de vida que operen como faro acerca de cómo ser afrodescendiente aquí y ahora y, al mismo tiempo, permitan conservar las tradiciones de sus antepasados como cultura viva frente a la invisibilización histórica de su identidad como grupo. (Observatorio Cultural s.f)<sup>11</sup>

Lumbanga impone una regla que las demás comparsas no: sus integrantes son exclusivamente afrodescendientes.

Así, en línea con su misión y visión, la organización se constituye en la única que no admite personas sin raíces afrodescendientes en sus filas, un aspecto distintivo que le ha reportado infinidad de discusiones internas y cierto recelo por parte de otras agrupaciones. (Observatorio Cultural, s.f)

Otra organización es la Agrupación Cultural Comparsa Arica Negro, fundada en el año 2005 y que hoy

cuenta con 380 integrantes entre niñas, niños, juventudes y personas mayores y se destaca por rescatar la gastronomía con los recursos del mar y poner en valor al pueblo

---

<sup>11</sup> Ver más en <https://observatorio.cultura.gob.cl>

afrodescendiente ariqueño [de la costa] a través de la cultura y la educación. (División de Organizaciones Sociales, 2025)

Además de sus presentaciones artísticas, Arica Negro realiza trabajo educativo impartiendo charlas en colegios sobre la cultura territorial, la historia y las actividades que realizan como agrupación. También se describen como una organización inclusiva, Aurora Lara, fundadora de Arica Negro comenta que “acogemos a muchas diversidades de todo tipo, edades, sexuales, de discapacidad, nuestra agrupación no le cierra la puerta a nadie, es abierta a la comunidad y quien quiera participar en ella” (División de Organizaciones Sociales, 2025).<sup>12</sup>

La comparsa Tumba Carnaval, se conforma en el año 2010 por exintegrantes de la comparsa Oro Negro, llamándose Agrupación Social y Cultural Comparsa Tumba Carnaval de afrodescendientes de Arica. Esta agrupación tiene como objetivo “el rescate de relatos históricos de familias antiguas afroariqueñas, con el fin de recuperar la música, danza y tradiciones culturales perdidas por el pueblo tribal afrodescendiente” (Corporación Espacios Culturales, 2023).

El año 2021 esta comparsa inaugura el primer centro cultural dedicado a la cultura afroariqueña, llamado La Casa del Tumbé, con el fin de difundir su cultura y tradiciones, a través de la realización de diversos talleres gratuitos, tanto de música y danza como de artes y manualidades, además de difundir también su gastronomía y artesanía. Hernán Zamora, seremi de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, afirma que

No sólo su presencia es relevante en música y danza, sino que también podemos apreciar su influencia en nuestra cocina, cosmovisión, artesanía y diferentes expresiones culturales que nos definen como ariqueños. Esperamos que con este espacio físico se refuerce el proceso de visibilización que el pueblo tribal

---

<sup>12</sup> Ver más en <https://organizacionessociales.gob.cl>

afrodescendiente viene realizando de manera sostenida hace más de dos décadas.

(Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio, 2021)

Es destacable también, la labor educativa de éstas y otras agrupaciones afro en las escuelas, por ejemplo, en noviembre de 2017 se realizó la “Hora Afro” en diferentes colegios de Arica, donde varias agrupaciones afrodescendientes visitaron “establecimientos educacionales para hablar sobre la historia de la presencia afrodescendiente en la Región y mostrar parte de la cultura afroarriqueña”, entre esas agrupaciones se encuentran la ONG Oro Negro, Tumba Carnaval, Lumbanga, Sabor Moreno, Club del Adulto Mayor Afrodescendientes “Julia Corvacho”, Arica Negro, Aluna Tambo, Morenos de Azapa, Los Barrileros, entre otras (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017).

Además de las Comparsas antes mencionadas, existen también Renacer Afro y Palenque Costero las cuales representan generaciones más recientes dentro de este movimiento y, al menos hasta el año 2018, conforman parte de las seis comparsas de Tumba o Tumba Carnaval existentes en Arica.

Todas estas agrupaciones, además de participar activamente en celebraciones tradicionales como la Pascua de Negros, el Carnaval “Con la Fuerza del Sol”, y las Cruces de Mayo, por ejemplo, mantienen sus propias características y actividades culturales, sin embargo, todas tienen un objetivo común, el de visibilizar al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno y posicionar al Tumba Carnaval como un símbolo vivo del patrimonio afro generando un impacto positivo y dejando su propio legado.

En lo cultural, permiten que nuevas generaciones conozcan su herencia musical mediante actividades didácticas como talleres de percusión, de danza, charlas, etc., que se integran al currículo artístico local. En lo político-social, crearon un movimiento que logró un hito para el pueblo afrodescendiente: el reconocimiento legal del “Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno” en abril de 2019, dando validez oficial a los años de lucha por su identidad. En la comunidad, las comparsas refuerzan el orgullo identitario de decenas de familias (Corvacho,

Huerta, Báez, Carbone, etc.).

A través de su estructura organizada como ONGs, estas agrupaciones siguen capacitando músicos y bailarines, gestionando fondos culturales y consolidándose como espacios pedagógicos permanentes para la enseñanza y difusión de la cultura afrochilena.

### ***Historia del Ritmo Tumbe Carnaval***

Hacia finales del siglo XVIII y durante el XIX, la población de Arica estaba compuesta mayoritariamente por personas afrodescendientes. En ese contexto se practicaba una danza tradicional conocida como Tumbé, de carácter colectivo y alegre “que se bailó hasta la década de 1930 y cuya principal característica es el entrechoque de cadera entre hombres y mujeres” (Daponte, 2019, p. 141). Era acompañada musicalmente por bombos andinos, cajones peruanos, guitarras y quijada de burro.

El Tumbe o Tumba Carnaval tal como se conoce hoy, surge como una expresión que responde tanto a una necesidad política como a un proceso de recuperación cultural. Durante años, el pueblo afroariqueño ha sostenido una lucha por su visibilización y reconocimiento, recuperando sus propias prácticas culturales de los abuelos y familias de los valles de Arica.

El Tumbe Carnaval es una danza que

se dejó de interpretar a mediados del siglo XX. Sin embargo, la necesidad colectiva de buscar un elemento identitario que vinculara la comunidad con el mundo afro llevó a quienes iniciaron este movimiento a recuperar las antiguas músicas y danzas que los antepasados bailaban; en este contexto se rescató el tumbé. (Daponte, 2019, p. 143)

Surgiendo también como herramienta de lucha e identidad para el pueblo afro y jugando un papel clave para que sus demandas fueran escuchadas.

Esta historia comienza en el año 2002 aproximadamente, cuando se conforma la ONG Oro Negro, la cual gracias al proyecto FONDART ganado el año 2003, lograron además de

realizar “entrevistas a afrodescendientes de todas las edades para rescatar datos históricos y tradiciones culturales” (Daponte, 2019, p. 143), recrear una comparsa y confeccionar trajes e instrumentos musicales para poder salir a desfilas por las calles de Arica y que después de más de 30 años se volviera a escuchar el tumbé. Familias como Salgado, Corvacho, Huerta, Ríos, Báez, Carbone y Quintana fueron partícipes de esta comparsa (Daponte, 2019, p. 143).

“La idea de una comparsa, [...] surgió principalmente del interés de llevar este ritmo a la calle y así lograr “visibilizar” a los afrodescendientes” (Leal, 2015, citado en Carrasco, 2019), “imitando el formato de filas y bloques que venía siendo utilizado por distintas agrupaciones de origen boliviano y por otras de origen chileno” (Entrevistas a Yoni Olis y Gustavo del Canto, en Carrasco, 2019).

En el año 2002, el equipo encargado de reconstruir el Tumba Carnaval tuvo la tarea de “reunir relatos sobre el antiguo Tumba Carnaval realizando entrevistas a afrodescendientes que aún recordaban haber visto sus rondas u oído de ellas” (Salgado, 2013, citada en Carrasco, 2019) en las diversas localidades y familias de los valles de Lluta, de Azapa, en la zona costera conocida como La Chimba y en la ciudad misma en los barrios más antiguos como el Barrio Esmeralda en Arica. En este equipo se encontraba Constanza Castilla, Carolina Letelier y Gustavo del Canto, periodista santiaguino quien había llegado a Arica a hacer una investigación sobre los afrodescendientes conociendo ahí a la familia Salgado Letelier, (de la que son parte Sonia y Marta Salgado y Carolina Letelier) (R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

En los testimonios recopilados se trataron de identificar elementos comunes que caracterizaran esta manifestación cultural, con el objetivo de preservarlos durante el proceso de reconstrucción. La atención se centró especialmente en aspectos como los cantos, los instrumentos utilizados, los movimientos corporales y las coreografías vinculadas al antiguo Tumba Carnaval (Carrasco, 2019).

En esta investigación, lograron obtener algunas conclusiones respecto al territorio, ya que las distintas familias de las distintas localidades, si bien no se conocían entre ellas coincidían en que celebraran de la misma forma sus festividades. Por ejemplo, encontraron que para la celebración del carnaval, aunque cada familia, usaba distintos implementos o instrumentos musicales (cajones peruanos, quijadas de burro, mandolinas, barriles de aceituna, mesas, etc.) todas tenían un elemento en común: un baile en formato de ronda, que consistía en realizar un círculo, (bailarines y músicos) en el cual se intercalaban hombre y mujer, y al centro había una pareja la cual se daba caderazos con el objetivo de “tumbar” o botar al suelo al otro, muy ligado a la coquetería (R. Yantén y Y. Marambio, comunicación personal, 27 de julio de 2025; R. Yantén y Y. Marambio, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

De ahí viene el nombre de “Tumbe” para la recreación de este antiguo baile que según Parra (2010) fue la familia Ríos fue quien lo propuso, y Carnaval ya que se tocaba en épocas de carnaval y festividades (R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

En la actualidad, al medio de la ronda, también es muy común que las bailarinas pasen al centro a mostrar lo que saben y lucir sus pasos de baile y que luego otra bailarina la trate de tumbar para sacarla y quedarse ella bailando al centro (R. Yantén y Y. Marambio, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

**El Antiguo “Tumba Carnaval”.** Diversos testimonios históricos y orales permiten reconstruir parcialmente las antiguas expresiones festivas afroarriqueñas que, con el paso del tiempo, darían lugar a la recreación del Tumbe Carnaval. Alfredo Wormald Cruz (1968) citado en Daponte (2019) menciona que

Los antiguos habitantes de Arica recuerdan el entusiasmo con las que los negros celebraban sus fiestas, en especial el carnaval. Comparsas interminables recorrían las calles principales, cantando y bailando al son de bandas que, para esa oportunidad, no

contaban con más instrumentos que un bombo y matracas hechas con quijadas de burro, que sólo servían para marcar el ritmo. (p. 142)

Esta descripción da cuenta de un carnaval vivo y colectivo, en el que la percusión cumplía un rol central, tanto como elemento musical, así como estructurador de la danza.

Complementando este relato, la ONG Oro Negro (2018) recoge la memoria de doña Julia Corvacho, matriarca del Valle de Azapa, quien ofrece una visión íntima de estas festividades. Ella recuerda con especial cariño el “Tumba Carnaval”, destacando el carácter lúdico y participativo de la celebración:

Lo que más me gustaba era el “Tumba Carnaval”, que consistía en ir con un bombo, una quijada y una guitarra bailando en ronda entre hombres y mujeres; la mujer se hacía la difícil, mientras el hombre la coqueteaba haciéndole desprecios, pero a su vez bailando y cantando algunos versos que eran como payas, uno de los versos que recuerdo decía: -Carnaval quisiste tumbar y tumba tai, las mujeres tienes y no me quieres dar. En el cerro Lluta baja don Pascual con la sogá al cuello queriéndose ahorcar-. Y los bailarines al terminar la estrofa cantaban a coro: ¡Tumba Carnavall!, era el grito que señalaba que la mujer tumbara de un culazo al hombre como una señal que dejara de molestarla, todo esto en una sana alegría.

Esta declaración muestra cómo el Tumba Carnaval combinaba en su música y danza la picardía y humor de la idiosincrasia chilena.

Otros testimonios orales confirman la existencia de prácticas musicales y dancísticas similares. Gustavo del Canto (2002), citado en Daponte (2019), entrevistó a doña Francisca Ríos de Sánchez, antigua vecina afrodescendiente de Azapa. Ella rememora que en el barrio Lumbanga de Arica se realizaba un baile colectivo [el Baile de la Lumbanga, según ella] en el que “los mayores se ponían en círculo y comenzaban a golpearse cadera con cadera. Era pura percusión: tocaban sobre una mesa un barril de aceituna o cualquier cosa” (p. 142). Este

recuerdo evidencia la importancia de la percusión, ya sea instrumental o con objetos cotidianos, en la configuración rítmica del Tumbé, así como el carácter circular y participativo de la danza.

Además, el mismo Daponte (2019) realizó en 2009 una entrevista a Doña Francisca y a su hija Azeneth Báez, quienes complementan esta información señalando que “el tumbé se bailaba también en celebraciones como la Cruz de mayo de Azapa, pero ambas coincidían en que era una danza principalmente carnavalesca” (p. 142).

Estas narraciones permiten comprender que, aunque el Tumbé Carnaval se expresaba en distintos contextos festivos, el carnaval constituía el espacio privilegiado para su despliegue más pleno.

A partir de estos relatos y memorias, se gestó un proceso de resignificación cultural que permitió revivir y reinterpretar las antiguas expresiones festivas afroarriqueñas en un nuevo contexto histórico. Las prácticas descritas por las generaciones mayores se convirtieron en insumos fundamentales para la recreación actual del Tumbé Carnaval. Este proceso se caracterizó por un intenso trabajo creativo y comunitario, especialmente protagonizado por las nuevas generaciones afroarriqueñas, tal como como señala Isabel Araya (2022): “luego de la recopilación de memorias, los y las jóvenes del movimiento recrearon una musicalidad y unos pasos que acompañaban el baile” (p. 156).

**Proceso de Reconstrucción Coreográfica.** Un aspecto fundamental en la reconstrucción coreográfica del Tumbé fue el rol protagónico que asumieron las mujeres jóvenes de la comunidad. De acuerdo con Araya (2022), “las mujeres fueron protagonistas de estas actividades creativas y, a partir de historias orales, un grupo femenino de entre 12 y 30 años imaginó movimientos corporales en función de las labores agrícolas de las y los afrodescendientes” (p. 156).

Carrasco, (2019) menciona que se tomaron como ejemplo principal las actividades de la señora Rosa Ríos y su familia siendo las descendientes directas de ella, quienes “trabajaron en el rescate de movimientos propios del trabajo agrícola y en la posterior construcción de pasos de baile” (p. 42).

Esta iniciativa derivó en la creación de diversos pasos que hoy forman parte del repertorio coreográfico del Tumbé Carnaval. Entre ellos destacan la “raima”, que simboliza la recolección de aceitunas, el “algodón”, que alude al trabajo en los cultivos del valle, el “machete”, que representa el corte de la caña de azúcar (Araya, 2022, p. 157), y el “caderazo” o “tumbé” (Carrasco, 2019, p. 43).

El elemento central que caracteriza a la danza continúa siendo el choque de caderas, un gesto históricamente asociado a los bailes de negros, tal como menciona Daponte (2019): “en muchas descripciones coloniales de las danzas de negros, zambos y mulatos, el choque pélvico y de caderas es una de las características fundamentales” (p. 139).

Carolina Letelier (2018), citada en Araya (2022), menciona que “con otras compañeras incluimos pasos asociados a las actividades laborales de los negros en Azapa [...] pero eso fue pura recreación, porque el tumbé básicamente tiene relación con la cadera” (p. 157). Esta afirmación evidencia que, si bien el proceso de reconstrucción incorporó nuevos elementos simbólicos, mantuvo como eje la corporalidad característica de las celebraciones afroariqueñas tradicionales.

Cuando la Comparsa Oro Negro se ve en la necesidad de formar parte del Carnaval de Arica con la Fuerza del Sol para posicionarse dentro de la ciudad y que la gente reconociera a los afros de Arica y se visibilizaran a nivel nacional, al momento de inscribirse las bases mencionaban que todos los pasos debían ser con mudanzas<sup>13</sup>, es decir, además de los pasos

---

<sup>13</sup> Una mudanza es un conjunto de movimientos que hace un cuerpo de baile al compás de determinada música (Carrasco, 2019).

que ya estaban inventando y los toques que estaban haciendo, tuvieron que adaptarse al formato de pasacalles en donde se debe ir avanzando, por ende significaba que debían incorporar pasos y coreografías de avance y una estructura afín. Ahí nace el Tumbé Comparsa, que está conformado por bloques: el bloque de percusión y el bloque de danza que a su vez se divide en infantil, femenino, masculino y el bloque de las ancestras, además de los figurines<sup>14</sup> o reyes de la comparsa que se van moviendo por los bloques. Cada bloque tiene su director, subdirectores, guías y monitores (dependiendo de la cantidad de personas que estén participando) que van adelante guiando y marcando los pasos, y los cortes y cantos en el caso de los músicos (R. Yantén y Y. Marambio, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

Díaz (2009) citado en Carrasco (2019) confirma esta información mencionando que, en este contexto, considerando el formato de comparsas, el equipo encargado de la reconstrucción coreográfica vio la necesidad de crear secuencias de baile que facilitaran el desplazamiento durante la danza, al estilo de las mudanzas empleadas por los bailes religiosos de la región (p. 43) y como respuesta se incorporaron pasos nuevos como “el paso de avance”, muy provechosas en los pasacalles (Cecilia Astudillo, citada en Carrasco, 2019, p. 43).

Respecto a los pasos, los músicos también tienen una forma de moverse en las comparsas. Al menos, en la Comparsa La Mondonguera, los músicos al ir avanzando deben ir marcando el pulso, y cuando se está detenido, también se marca el pulso pero meciéndose suavemente de lado a lado.

Además del formato libre en rueda y comparsa, existen los grupos de Tumbé Carnaval de escenario, en donde la coreografía es más referente a las letras de las canciones, por ejemplo, si la letra habla de la construcción de casas los pasos van a intentar ser lo más

---

<sup>14</sup> Los figurines, son bailarines que acuden con trajes y mudanzas propias, incorporándose a los bailes (Edición Cero, 15 de julio, 2013).

asemejado a una construcción de una casa, si la canción habla de amor, va a salir a bailar al escenario una pareja representando lo que dice la canción (Y. Marambio, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

**Vestimenta**<sup>15</sup>. En cuanto a la vestimenta tradicional que se usa en las comparsas tanto de músicos como bailarines, esta es de color blanco y nace porque los ancestros esclavizados no tenían dinero para comprar telas, les pasaban sacos de harina para vestirse y hacerse ropa.

Entonces a raíz de eso se utiliza el color blanco representando los sacos de harina. En la danza se usa la falda tradicional afrolatinoamericana, que varía en tamaño, colores, abertura (doble plato, triple plato, o que llegue hasta la cabeza como en la cumbia colombiana, por ejemplo), en el tumbe llega aproximadamente hasta los hombros y en el festejo un poco más abajo. También se utiliza una enagua, pero esto fue una modificación que se hizo para el Carnaval “Con la Fuerza del Sol”, ya que al principio se utilizaba una vestimenta que se asemejara a la de las abuelas en el valle, con delantal, falda larga, blusa; esa era la vestimenta de las primeras apariciones del Tumbe. Después para el carnaval eso se modifica tomando en cuenta la corriente latinoamericana de la vestimenta afro en la danza, por eso se usa también la blusa con vuelitos. Entonces desde esa influencia se crea la vestimenta de las mujeres.

Para los hombres la vestimenta también puede representar ciertas labores, por ejemplo, hay agrupaciones que representan a los pescadores y utilizan decoraciones de red, pero siempre el tradicional es el blanco.

Las agrupaciones contemporáneas han adoptado una paleta de colores propia, por ejemplo, los colores de Tumba Carnaval son rojo y negro y los colores de Arica Negro, al pertenecer a la zona costera, son blanco y celeste, representando los colores de la playa y el mar. Después, siguiendo temáticas de carnavales y presentaciones las agrupaciones van

---

<sup>15</sup> Apartado redactado a partir de la información obtenida de Claudia Flor, Renato Yantén y Yarllette Marambio, en la entrevista personal del 4 de noviembre de este año.

cambiando de color según se requiera.

En cuanto al calzado, actualmente en todas las comparsas de Arica se adaptó el uso de las alpargatas como parte del vestuario del Tumbe, aunque no era lo que usaban los ancestros ni los abuelos pues bailaban a pies descalzos. Se consideró utilizar las ojotas<sup>16</sup> en un principio, ya que era un calzado tradicional del territorio, pero ya eran utilizadas por otras culturas y bailes, como por ejemplo en los Tinkus<sup>17</sup>, así que finalmente se optó por usar las alpargatas para el Tumbe Carnaval.

Los accesorios son artesanales, tejidos con cuentas de madera, con semillas, con conchitas, siguiendo la misma línea de la temática que se va a presentar. Debido a que los ancestros afro también trabajaban en los totorales se usan sombreros de totora, para cubrir del sol y accesorios como la comba, que se asemeja a un bolso donde se guardaban las aceitunas. También se utilizan, fruteras, paneras y otros accesorios que van con el traje y se utilizan en la danza.

Las mujeres, y también a veces los hombres, usan turbante, que es tradicional africano, pero que allá tiene distintos significados. Para el Tumbe Carnaval, nace más como una reivindicación de los derechos de las mujeres negras. En su momento, en la Colonia se crearon decretos y leyes que prohibían el uso del turbante, pero cuando ya las mujeres negras con sus afros y sus trenzas llamaban mucho la atención, se les obligó a usar turbantes de nuevo a través de leyes, porque se decía que eran sucias, y debido a que una de las características de las mujeres negras es que son muy resilientes, a estos turbantes le agregaron distintos tipos de tela, diseños, plumas, accesorios y eso hizo que las mujeres de los colonizadores se sintieran celosas y se crearon nuevas leyes que prohibieron usar ciertos

---

<sup>16</sup> Tipo de calzado antiguo, en forma de sandalias hechas de caucho.

<sup>17</sup> El Tinku es un ritual y una danza folklórica originaria de Bolivia, en la que se realizan combates a golpes entre dos personas, con el objetivo de derramar sangre la cual representa una ofrenda para la Madre Tierra o Pachamama, para asegurar futuras cosechas y abundante lluvia para el beneficio de todos. Tinku significa “encuentro” en Quechua y “ataque físico” en Aymara (El Rincón Boliviano, 2025; Metamorfosis Documentation Project).

tipos de telas, ciertos tipos de accesorios, no podían usar perlas ni plumas por ejemplo, entonces hoy en día para darle una vuelta a eso y reivindicar a las mujeres afrodescendientes se usa el turbante (C. Flor, R. Yantén y Y. Marambio, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

En conjunto, esta etapa de reconstrucción de la danza significó un acto de revitalización cultural y política, en el que la comunidad afrodescendiente no solo recuperó prácticas olvidadas, sino que también las transformó en una expresión artística contemporánea cargada de significado identitario. Así, el Tumbé Carnaval se consolidó como una danza viva, que combina memoria, creatividad y resistencia, proyectándose desde las calles de Arica hacia escenarios nacionales e internacionales.

**Instrumentos Musicales.** En cuanto a la instrumentación, la ONG Oro Negro le solicita a Gustavo del Canto, ya que él había estado investigando las tradiciones afrodescendientes en diversos lugares de Arica, ver la forma de hacer instrumentos que les ayudaran a resaltar sobre todo lo que eran las protestas y las marchas con relación al tema de la visibilización del Pueblo Tribal Afrodescendiente (R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

Gustavo del Canto, durante el proceso de entrevistas a los afrodescendientes de los valles, conoce a Yoni Olis, afrodescendiente uruguayo, músico y luthier radicado en el Valle de Azapa. Juntos fueron los encargados de idear cómo y con qué elementos que tuvieran una identidad con el territorio y la historia del pueblo afrodescendiente ariqueño construirían instrumentos musicales que potenciaran las protestas de este (R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

Entonces, con toda la información recogida en la investigación de Gustavo del Canto en la que, por ejemplo, en el Barrio Esmeralda tocaban la Tumba Carnaval con violines y quijadas de burro, en el Valle de Azapa la tocaban con cajones peruanos, quijadas de burro y

guitarras y en el Valle de Lluta usaban quijadas de burro, la cajita peruana y mesas u otros utensilios, el único instrumento musical que se repetía porque abundaba en la zona era la quijada de burro, que es un instrumento heredado de la tradición afroperuana, cuya influencia está muy presente en el Tumbé carnaval. Entonces el primer patrón que unificaba este ritmo era el de la quijada de burro, la cual, al pasar un palo por las muelas, va realizando la clave actual del Tumbé que son las galopas. La quijada es el primer elemento identitario que recogen de la tradición afrodescendiente ariqueña, sin embargo, cada vez se iban encontrando menos y el proceso para fabricarlas no era tan sencillo, así que se preguntaron cómo podían pasar esa clave a instrumentos y Yoni le propuso a Gustavo utilizar los barriles de aceituna<sup>18</sup> que quedaron en desuso tras la instauración del Puerto Libre en la ciudad. Para ello, tomaron un barril y le colocaron cueros de vaca para crear un bombo, pero estos barriles eran demasiado grandes y pesados por lo que se hacía imposible tocarlos de pie y menos utilizarlos para marchar. Fue entonces cuando acudieron con “Kiko” Anacona, un famoso luthier de Arica que, si bien fabricaba cajones peruanos, tambores batá, bongós, etc., su fuerte eran las congas, y era tan connotado debido a que todo su trabajo era artesanal, a mano. Él les enseñó la técnica de reducción de duelas, para reducir el tamaño a un bombo que se pudiera llevar colgado, y para aprender esta técnica pasaban todos los días a su taller a observar cómo lo hacía (R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

Para llegar a lo que son actualmente los tambores de Tumbé Carnaval, la reconstrucción pasó por varios procesos, desde bombos tensados por cuerdas con doble cuero en ambos extremos tocándose de lado y tocando además el casco con una baqueta y el cuero con la mano, similar a la tambora en Colombia, hasta llegar finalmente a tocarlos de pie, con un solo cuero y mucha más comodidad. Por eso, en las fotos de la primera salida a la vía

---

<sup>18</sup> Se tomaron como referencia los barriles de aceituna debido a que los afrodescendientes esclavizados llegaron al Valle de Azapa a trabajar en los olivos, recuperando de esa forma otro elemento identitario histórico y ancestral además de la quijada de burro (R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

pública de la comparsa Oro Negro en 2003, aparecen tambores muy distintos, ya que además Yoni tenía la influencia del Candombe Uruguayo, entonces hubo un largo proceso de investigación y una evolución de lo que ha sido la música, la danza y la percusión (R. Yantén, Comunicación personal, 27 de julio de 2025; R. Yantén, entrevista personal, 4 de noviembre 2025).

## **Características de los Instrumentos Musicales**

### ***Instrumentos Mayores: Tambores***

Actualmente, los tambores del Tumbé Carnaval se dividen en dos tipos: el bombo (tambor grave) y el repique (tambor agudo). Para los parches, tradicionalmente se utilizan cueros animales: cuero de vaca para el bombo, por su grosor y sonoridad profunda, y cuero de chivo para el repique, por su delgadez y tono más agudo. El proceso de tratamiento del cuero es artesanal: primero se realiza un hoyo en la tierra que se recubre con nylon y se llena con agua para remojar las pieles; este paso genera un fuerte olor característico. Posteriormente se saca la medida del medallón, se corta y seca al sol, aún con el pelo, luego se vuelven a mojar y se pelan con cal. Los primeros tambores eran clavados, es decir, se usaban clavos para sujetar el cuero al tambor. Con el tiempo, este sistema fue reemplazado por aros y herrajes tensores similares a los que se usan en las congas, pero de fabricación manual, ya que la industria no produce tambores de este tipo (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

La construcción de estos tambores afroarriqueños es actualmente privilegio de solamente dos artesanos: Yoni Olis y Francisco Piñones, quienes son los poseedores de los secretos del trabajo de artesanía de calidad y buena confección (ONG Oro Negro, 2018).

### ***Instrumentos Menores***

Además de los tambores, en el Tumbe Carnaval se incorporan otros instrumentos menores: la Güira, la Campana y el Shekere<sup>19</sup>. Yantén (2025) comenta que, en los inicios, las comparsas antiguas utilizaban quijadas de burro, las cuales llevaban la clave del Tumbe, que es la galopa. Luego se reemplazó por el güiro de calabaza<sup>20</sup>, el cual era más práctico, pero al igual que la quijada era muy frágil, se rompían con facilidad y sonaban más despacio en la calle, – lo tapaban los tambores y las trompetas de las bandas andinas –, por lo que finalmente se reemplaza por la güira metálica, la cual es resistente y posee una sonoridad más intensa. “Todos estos instrumentos como el shekere, la campana y la güira fortalecieron todo ese brillo que le daba antiguamente la quijada a las comparsas” (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

El Shekere fue introducido en el año 2009 en el marco de un congreso realizado en Valparaíso, en el que participaron representantes de la ONG Oro Negro por primera vez para visibilizar la causa afrodescendiente en Chile, tal como lo menciona ONG Oro Negro (2010): “En Agosto del año pasado, presentamos en el Congreso Nacional, la moción de Ley que reconoce al Pueblo Afrodescendiente, la cual fue patrocinada en esa oportunidad, por los entonces diputados, Sra.Ximena Valcarce, Sr. .Antonio Leal, y Sr.Fulvio Rossi”.

En esa ocasión, cuenta Yantén (2025)

se le pide a la gente que hace música afro y todo, que vayan a apoyar la causa para tocar afuera del congreso y hacer más ruido cierto, porque todo esto era en pos de la visibilización y reconocimiento del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno.

(Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

Cuando comienzan a tocar Tumbe, comenta Yantén (2025)

---

<sup>19</sup> Las características de estos instrumentos se encuentran en la Tabla N° 1.

<sup>20</sup> Instrumento...

se mete un amigo con el shekere, y [...] lo hace calzar con un ritmo afrocolombiano que se toca en una localidad de la costa de Colombia, y a los chicos de Arica les queda gustando el tema y se llevan el shekere con ese toque hacia Arica. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

De regreso a la ciudad

la Carito [Carolina Letelier] empieza a fabricar más shekeres y se introduce así al Tumbe Comparsa ese instrumento, reemplazando un poco cierto, sobre todo lo que eran las quijadas, porque en un principio el Tumbe sale con quijadas, pero eran tan frágiles que se les vivían rompiendo. (Comunicación personal, 27 de julio de 2025)

El toque con el que se introduce el shekere al tumbe, es tomándolo con una mano moviéndolo de arriba a abajo y con la otra mano se pasan a tocar las cuentas, haciendo el ritmo de galopa, pero este toque fue reemplazado por el toque de lado, sujetándolo con ambas manos, ya que es más llevadero el ritmo de galopa<sup>21</sup> de esa manera (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

La campana, por su parte, fue incorporada por influencia afroperuana “para darle sonoridad y competir con las bandas de bronces” (R. Yantén, comunicación personal, 27 de julio de 2025). Como complementa Daponte (2019), la reconstrucción musical del Tumbe Carnaval

tomó como base la recreación de la música afro peruana realizada por el peruano Nicomedes de Santa Cruz en “los instrumentos folclóricos del Perú, pues este era el referente más cercano, pensando en que Arica, por su historia, hizo parte de la cultura afro peruana. (p. 143)

Yoni Olis y Gustavo del Canto tomaron el patón rítmico que realiza el tambor Repique

---

<sup>21</sup> Actualmente tanto la güira como el shekere llevan la clave de galopa dentro del Tumbe Carnaval.

(galopa), del ritmo de la “cajita peruana” “que aparece en el material discográfico ‘Ritmos negros del Perú’ publicado en 1975 por Nicomedes de Santa Cruz” (Daponte, 2019, p. 144).

A continuación, se presentan una serie de tablas resumen de las características de los instrumentos de percusión del ritmo afroariqueño Tumbe Carnaval. Además, se describirá la evolución de algunos instrumentos debido a su relevancia histórica y reciente creación y elaboración.

Tabla 1

*Características y evolución del Bombo del Tumbe Carnaval*

Nombre del instrumento según tradición oral	
<b>Tambora (basada en el Bombo Andino) (graves)</b>	
Primera construcción	Segunda construcción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo de madera de barriles de aceituna.</li> <li>• Doble cuero, tipo tambora.</li> <li>• Sistema de tensado con cuerdas y cuñas.</li> <li>• De tamaño pequeño, 40 cm de largo aprox.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo se construye con madera de pino o de barriles.</li> <li>• Un parche de cuero de vaca, clavado al cuerpo.</li> <li>• Tamaño más grande, 55 cm de largo aprox.</li> </ul>
Instrumento Actual	
<b>Bombo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuerpo es de tablas de madera o de barril adelgazadas.</li> <li>• El cuero sigue siendo de vaca.</li> <li>• Se quitan los clavos y se usan aros, tensores y herrajes de fierro que permiten afinar el bombo.</li> <li>• Es el tambor más grave.</li> <li>• Se usa una correa de cuero para colgárselo.</li> </ul>	

Fuente: Negritud Estudios Afrolatinoamericanos Memorias Del IV Congreso, *Tras un Sonido*

*Afrodescendiente en Chile: Elaboraciones y Readecuaciones de la Estructura Sonora del Tumba*

*Carnaval*, León, 2014; Conocimiento adquirido en la comparsa de Tumbe Carnaval “La Mondonguera”

de Concepción; Entrevista a Yoni Olis Larronda, noviembre, 2025.

Tabla 2

*Características y evolución del Repique del Tumba Carnaval*

Nombre del instrumento según tradición oral	
<b>Caja o Tambor</b> (agudos)	
Primera construcción	Segunda construcción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuerpo de tablas, más pequeño.</li> <li>• Dos caras con parches y amarras de cuero.</li> <li>• Parche de cuero de chivo (más delgado), iba clavado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se agranda el cuerpo.</li> <li>• Se deja una sola cara.</li> <li>• Parche de cuero de chivo, se mantiene clavado.</li> </ul>
Instrumento Actual	
<b>Repique<sup>22</sup></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se achica el cuerpo, se alarga y angosta.</li> <li>• Se reemplazan los clavos por aros, tensores y herrajes para los parches.</li> <li>• Se usa cuero de chivo o parche de plástico.</li> <li>• Es el tambor más agudo.</li> <li>• Se usa una correa de cuero para colgárselo.</li> </ul>	

Fuente: Negritud Estudios Afrolatinoamericanos Memorias Del IV Congreso, *Tras un Sonido*

*Afrodescendiente en Chile: Elaboraciones y Readecuaciones de la Estructura Sonora del Tumba*

<sup>22</sup> Yoni Olis, en la entrevista que le realicé en noviembre de este año, afirma que el repique fue siempre tal y como lo conocemos hoy, sin embargo, la fuente Negritud Estudios Afrolatinoamericanos Memorias Del IV Congreso, *Tras un Sonido Afrodescendiente en Chile: Elaboraciones y Readecuaciones de la Estructura Sonora del Tumba Carnaval* de León, 2014, afirma características que, según mi investigación, corresponden al proceso de evolución del bombo, sin embargo, las dejaré expuestas en la tabla 2 de todas maneras, pero haciendo este alcance. A mi parecer la fuente más confiable es Yoni Olis, ya que fue él quien impulsó y estuvo, cumpliendo un rol activo, en la génesis de la construcción de los tambores de Tumba Carnaval.

*Carnaval*, León, 2014; Conocimiento adquirido en la comparsa de Tumbe Carnaval “La Mondonguera” de Concepción; Entrevista a Yoni Olis Larronda, noviembre, 2025.

Tabla 3

*Características y evolución de la Quijada del Tumbe Carnaval*

Nombre del instrumento según tradición oral	
Quijada de burro	
Primera construcción	Segunda construcción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de percusión idiófono.</li> <li>• Origen afroperuano.</li> <li>• Quijada de burro o caballo que pasa por un proceso de limpiado y secado, dejando los dientes sueltos para que suenen al golpearla con el puño o al raspar los dientes con un mazo o palo.</li> <li>• Se rompían con facilidad.</li> </ul>	<p>Comienzan a escasear y se reemplazan por el <b>Shekere</b> o Shekeré:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se incorpora en un encuentro en Valparaíso con un músico afrocubano.</li> <li>• Instrumento de percusión de origen africano.</li> <li>• Calabaza seca en forma de pera y ahuecada, a la que se le coloca una red tejida de semillas de Asaí, cuentas de plástico o conchas marinas.</li> <li>• Se sacude para hacerlo sonar.</li> </ul>

Fuente: Negritud Estudios Afrolatinoamericanos Memorias Del IV Congreso, *Tras un Sonido*

*Afrodescendiente en Chile: Elaboraciones y Readecuaciones de la Estructura Sonora del Tumba*

*Carnaval*, León, 2014; Conocimiento adquirido en la comparsa de Tumbe Carnaval “La Mondonguera” de Concepción; Entrevista a Yoni Olis Larronda, noviembre, 2025.

Tabla 4

*Características de los instrumentos originales del Tumbe Carnaval*

Nombre del instrumento según tradición oral	
<b>Guitarra, mandolina y cajón peruano</b>	
Primera construcción	Segunda construcción
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mencionan como instrumentos usados originalmente.</li> <li>• Su uso dependía de la zona geográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No aplica.</li> </ul>
<p>Actualmente no se usan ya que no es funcional a la comparsa en movimiento.</p> <p>Sin embargo, pueden ser usados para el Tumbe de Escenario o para grabar canciones.</p>	

Fuente: Negritud Estudios Afrolatinoamericanos Memorias Del IV Congreso, *Tras un Sonido Afrodescendiente en Chile: Elaboraciones y Readecuaciones de la Estructura Sonora del Tumba Carnaval*, León, 2014; Conocimiento adquirido en la comparsa de Tumbe Carnaval “La Mondonguera” de Concepción.

Tabla 5

*Características de los instrumentos más actuales del Tumbe Carnaval*

Instrumentos añadidos en la actualidad	
<b>Güiro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de percusión idiófono.</li> <li>• Origen puertorriqueño.</li> <li>• Se incorpora para reforzar la sonoridad ausente de la quijada.</li> <li>• Consiste en una calabaza seca alargada y ahuecada, a la que se le hacen unas muescas en un costado y se raspa con un palillo.</li> <li>• Se rompían con facilidad.</li> </ul>
<b>Güira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de percusión idiófono.</li> <li>• Origen dominicano</li> <li>• Corresponde a la versión metálica del güiro.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mucho más resistente.</li> <li>• Suena con mayor intensidad que los instrumentos que le preceden.</li> </ul>
<b>Campana</b> o cencerro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento de percusión idiófono.</li> <li>• Origen afrocubano.</li> <li>• Se incorpora como clave.</li> <li>• Cencerro de metal que se golpea con un mazo.</li> <li>• Produce dos sonidos: uno grave en la boca y uno agudo en el cuerpo.</li> </ul>

Fuente: Negritud Estudios Afrolatinoamericanos Memorias Del IV Congreso, *Tras un Sonido Afrodescendiente en Chile: Elaboraciones y Readecuaciones de la Estructura Sonora del Tumba Carnaval*, León, 2014; Conocimiento adquirido en la comparsa de Tumba Carnaval La Mondonguera de Concepción; Entrevista a Yoni Olis Larronda, noviembre, 2025.

Para complementar la tabla N°1 a continuación se presentan imágenes de los instrumentos.

#### **Figura 14**

##### *Bombo de Tumba Carnaval*



*Nota:* Tambor grave, Bombo, [Fotografía], 2025, Elaboración propia.

## Figura 15

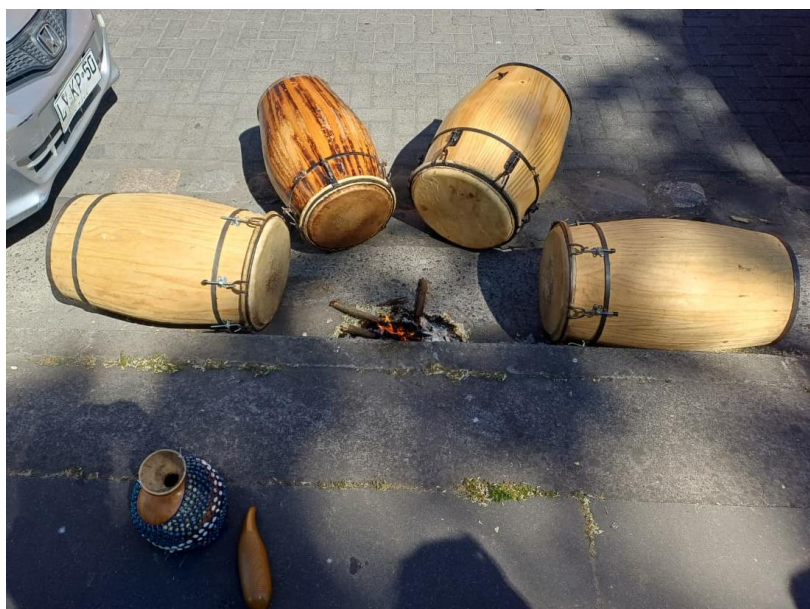
### *Repique de Tumbe Carnaval*



*Nota:* Tambor agudo, Repique, [Fotografía], 2025, Elaboración propia.

## Figura 16

### *Templado de Tambores*



*Nota:* Bombos y Repiques templándose al fuego<sup>23</sup>, un shekere y un güiro, [Fotografía], 2025, Elaboración propia.

<sup>23</sup> El temple de tambores es una tradición de las comparsas de Arica, la cual consiste en juntarse antes de ensayar a templar o afinar los tambores con el calor del fuego. Surge ya que antiguamente los tambores cuyos cueros eran clavados, solo se podían afinar de esta manera. Actualmente, aunque los tambores cuentan con tensores y afinadores, esta tradición se mantiene, sirviendo además como instancia para compartir entre los integrantes de la comparsa antes de los ensayos.

**Figura 17**  
*Shekere*



*Nota:* Shekere, [Fotografía], 2025, Elaboración propia.

**Figura 18**  
*Campana*



*Nota:* Campana, [Fotografía], 2025, Elaboración propia.

## Figura 19

### Güira



*Nota:* Güira con su cepillo, Adaptado de *Guira Grande GCR GUIRA30-13*, [Imagen], s.f, Bemol Music (<https://bemolmusic.cl/products/guira-grande-gcr-guira30-13>).

## Lenguaje Musical del Tumbé Carnaval

### Patrones Rítmicos

#### Bombo

A continuación, se presentan los golpes para tocar el Bombo en el Tumbé Carnaval y la nomenclatura adaptada:

Apañado:



Es un golpe en el que la mano izquierda, en este caso, cae completa sobre el cuero del tambor y queda puesta.

Tapado:



Es un golpe que realiza la mano derecha sobre el cuero del tambor, cuando la mano izquierda sigue puesta en el cuero, lo que da un sonido apagado y le da el nombre al golpe.

Abierto / Tono:



Es un golpe que se realiza en el canto del cuero con la almohadilla inferior de la mano, es decir, donde comienza la muñeca. Se diferencia del golpe abierto de las congas, el cual se realiza con la almohadilla donde comienzan los dedos. La mano no debe quedar puesta en el tambor, ya que así el cuero no vibra y se produce el efecto apañado. Para este golpe no debe haber ninguna mano puesta en el cuero previamente.

Es importante señalar que el Tumbé se toca usualmente con mazo (para los bombos) y baqueta (para los repiques).

### **Mazo**

Para el Bombo se utiliza un mazo en la mano derecha o dominante. Es recomendable enseñar la técnica de los golpes con las manos previo a la utilización del mazo, ya que de igual manera una mano deberá tocar sin este.

Cuando se utiliza el mazo, este realiza solo golpes abiertos al centro del tambor.

Es importante mencionar que los golpes abiertos deben destacar por sobre los golpes tapados y apañados, pues los golpes abiertos son los que le dan el sonido, identidad y cadencia característica del Tumbé Carnaval.

### **Patrones rítmicos**

Para identificar con qué mano se realiza cada golpe, se entenderá que “D” indica que el golpe es con la mano derecha e “I” con la mano izquierda. Esta es la convención para diestros, si se es zurdo, se deberán intercambiar las manos.

El Patrón Base o Marcha del Bombo es el siguiente y tiene una duración de 4 tiempos:

Figura 20



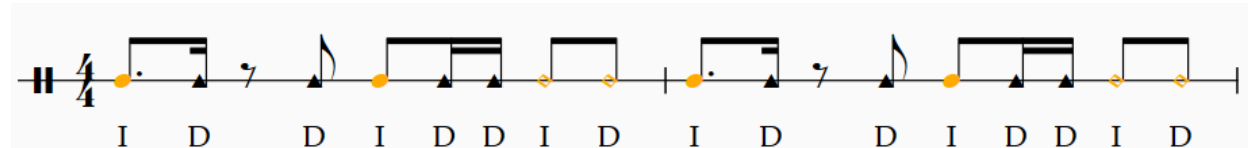
*Nota:* Patrón rítmico del Bombo de Tumbé Carnaval en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

Este patrón tiene las siguientes variaciones:

- Tumbé Palo: Es el mismo patrón anterior, pero con la variación de que sólo los golpes 1, 4, 7 y 8 van en el cuero (de color naranja en la Figura N°x), el resto va en el cuerpo del tambor, para los cuales la nomenclatura es:



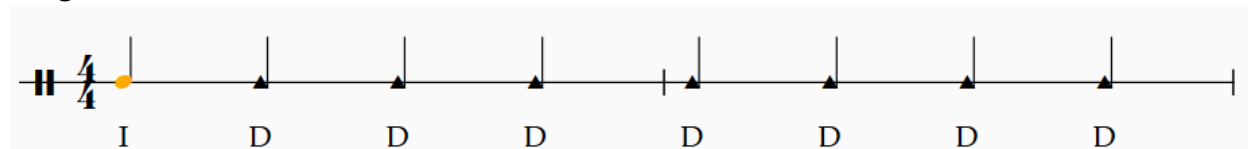
Figura 21



*Nota:* Patrón rítmico del Bombo en el toque Tumbé Palo en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

- Madera: es un toque que se realiza posterior a un llamado de los repiques que se denomina “Llamado a Madera” (se explica más adelante), y consiste en realizar el primer golpe del patrón anterior (apañado) y marcar el pulso con la mano derecha en el cuerpo del tambor hasta que los repiques vuelven a hacer otro llamado para volver al ritmo, es decir, al patrón base.

Figura 22



*Nota:* Patrón rítmico del Bombo en el toque Madera en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

Ambos toques también los realizan los repiques de la misma manera.

## Repique

A continuación, se presentan los golpes para tocar el Repique en el Tumbé Carnaval y la nomenclatura adaptada:

Apañado:



Es el mismo golpe que en el bombo: la mano izquierda cae completa sobre el cuero del tambor y queda puesta.

Abierto / Tono:



Es un golpe que se realiza en el canto del cuero con la almohadilla donde comienzan los dedos de la mano. Es el mismo golpe abierto de las congas. Al igual que en los bombos, la mano no debe quedar puesta en el cuero.

*Slap* Abierto:



Es un golpe en donde la mano cae en forma de “cachetada” (*slap* en inglés) y la fuerza se concentra en los dedos, pero la mano no queda en el tambor, ésta se levanta inmediatamente dando un efecto de látigazo sobre el cuero del repique.

## Baqueta

El Repique se toca con una baqueta en la mano dominante, que es más delgada que el mazo de los bombos.

Cuando se utiliza la baqueta, esta puede realizar dos golpes:

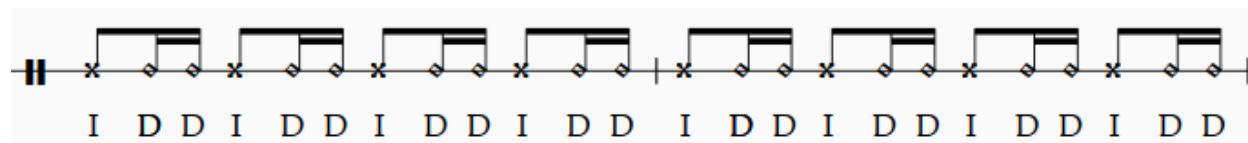
- Abiertos / tonos al centro del tambor, al igual que el mazo en los bombos.
- *Rimshots* en la orilla del tambor. Equivalente al *slap* con la mano.

La dificultad de utilizar la baqueta radica en que ésta debe tratar de igualar el sonido que se hace con la mano, para que casi no se perciba la diferencia.

## Patrones rítmicos

El patrón base del repique es el siguiente y tiene una duración de 4 tiempos:

**Figura 23**



*Nota:* Patrón base del Repique en el Tumbé Carnaval en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

## Güira y Shekere

Ambos instrumentos realizan los mismos patrones rítmicos en todo momento. Sin embargo, su forma de ejecutarlos es muy diferente entre sí.

Para la Güira, se utiliza un cepillo o peine y las flechas indican si los golpes de la galopa, o en este caso, cepillados, van hacia arriba o hacia abajo. El acento siempre va en la corchea y en este patrón el cepillado cae una vez arriba y luego abajo. (ver figura N°X).

Patrón Base Güira:

**Figura 24**



*Nota:* Patrón base de la güira en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

El Shekere en cambio, se ejecuta tomándolo y sacudiéndolo de lado, generalmente con la mano derecha en la base y la izquierda en el comienzo del cuerpo, donde van las semillas tejidas, no en la boca. (Ver Figura 25). Existen otras formas de tomarlo y tocarlo, pero para el Tumbé esta es la más cómoda.

Figura 25

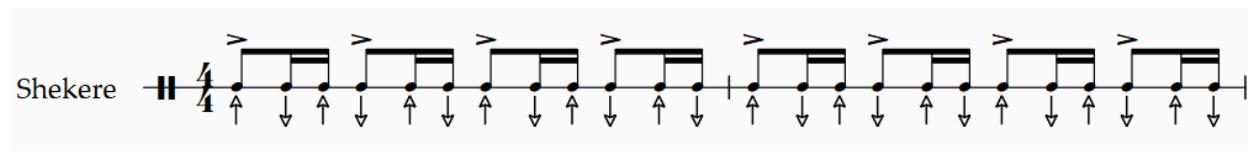


*Nota:* Forma adaptada de tomar un Shekere para tocar Tumbé. Adaptado de *How to Play the Shekere | African Drums*, [Imagen], 2013, Canal de Youtube Howcast (<https://www.youtube.com/watch?v=SnE50Ho7RYM>).

La nomenclatura para este instrumento, indica que las flechas que van hacia arriba serán los movimientos hacia la derecha, y las flechas que van hacia abajo serán los movimientos a la izquierda. Al igual que en la güira el acento siempre va en la corchea y en este patrón cae una vez hacia la derecha y luego hacia la izquierda. (Ver figura N°x).

Patrón Base Shekere:

Figura 26



*Nota:* Patrón base del shekere en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

## Campana

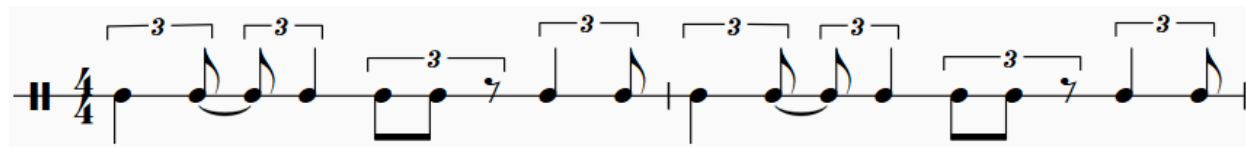
La campana del Tumbé Carnaval fue tomada desde el patrón de Festejo Afroperuano, por lo que en su mayoría realiza patrones en 6/8, pero para respetar la cifra de compás de 4/4 del Tumbé, se escribirá atresillada.

La campana tiene dos sonidos, uno grave en la boca, y uno agudo en el cuerpo. Las plicas hacia abajo indican que se toca la boca de la campana (sonido grave) y las plicas hacia arriba indican que se toca el cuerpo de la campana (sonido agudo).

### Patrones rítmicos

Patrón Base:

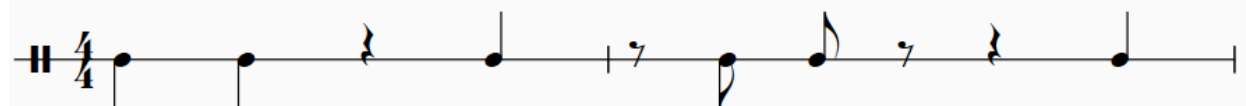
**Figura 27**



*Nota:* Patrón base de la campana en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

Patrón en Tumbé Palo:

**Figura 28**

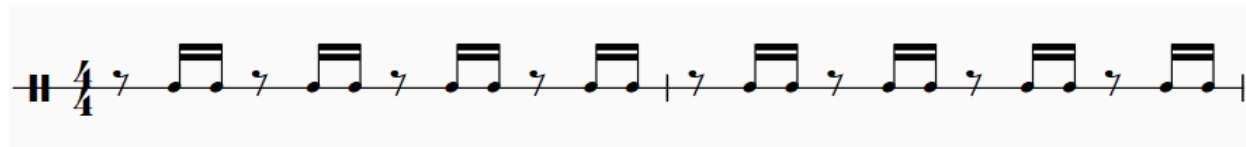


*Nota:* Patrón de la campana en el toque Tumbé Palo. Elaboración propia.

Este patrón tiene una duración de 8 tiempos.

Patrón en Madera:

**Figura 29**

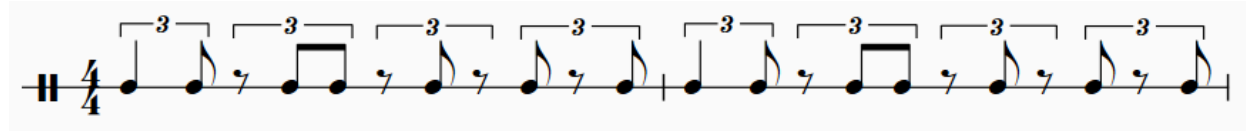


*Nota:* Patrón de la campana en el toque Madera en dos compases de 4/4. Elaboración propia.

Como sugerencia para realizar este patrón se recomienda marcar el pulso con el dedo índice de la mano que sostiene la campana, de este modo se realizan las galopas completas, pero solo suenan los golpes débiles y es más fácil mantenerlo.

Patrón en Corte 1<sup>24</sup>:

**Figura 30**



*Nota:* Patrón de la campana en el Corte 1. Elaboración propia.

A este patrón se le suele llamar campana en 6/8.

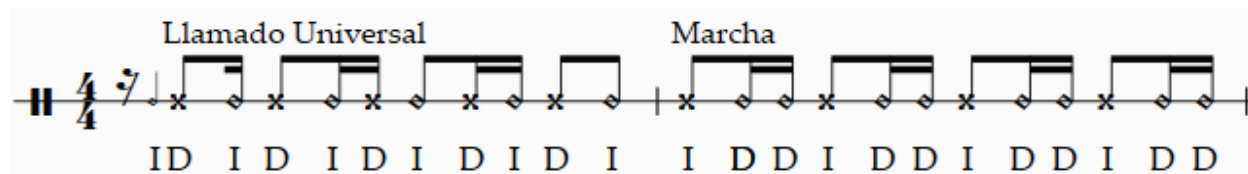
### **Llamados<sup>25</sup>**

En la comunicación de los tambores de Tumbé Carnaval, es fundamental el rol de “llamadores” que cumplen los repiques, ya que a través de estos llamados los bombos y demás instrumentos realizan cortes, cambios de ritmo o velocidad de forma coordinada.

A continuación, se presentan los llamados de Repique más comunes en el Tumbé Carnaval:

1.- Universal (para entrar o salir del ritmo):

**Figura 31**



*Nota:* Llamado Universal del Repique y ritmo base. Elaboración propia.

<sup>24</sup> Este corte se detalla más adelante.

<sup>25</sup> Todos los llamados de repique se realizan con *slaps* y *rimshots*.

Este llamado dura un compás y luego continúa con el patrón base. Comienza con un “flam” que es uno de los rudimentos más comunes en la percusión latina y consiste en realizar dos golpes casi al mismo tiempo, uno más suave seguido del principal que cae en el tiempo “uno”.

**Gesto:** una mano, levantando el dedo pulgar y meñique, imitando un teléfono, a la altura de la oreja.

Respuesta del Bombo:

**Figura 32**

D I D D I D D I D

*Nota:* Respuesta del Bombo al Llamado Universal del Repique. Elaboración propia.

El bombo responde realizando el patrón base, pero comenzando en anacrusa, donde el primer golpe corresponde a la última corchea del patrón base, que se realiza con la mano derecha. También se puede indicar que comienza con “palo - mano”, haciendo alusión al mazo en la mano derecha y a la mano izquierda.

Juntos se visualizan de la siguiente manera:

**Figura 33**

Llamado Universal      Marcha

Repique

Bombo

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

D I D D I D D I D

*Nota:* Llamado Universal del Repique con la respuesta del Bombo. Elaboración propia.

Respuesta de todos los instrumentos al Llamado Universal:

Figura 34

The musical score for Figure 34 is divided into two sections: 'Llamado Universal' and 'Marcha'. It features five staves for different instruments: Repique, Bombo, Güira, Shekere, and Campana. The time signature is 4/4. The 'Llamado Universal' section shows a call-and-response pattern where the Repique plays a sequence of notes (ID ID ID I D I D I) and the other instruments respond. The 'Marcha' section continues with a more complex rhythmic pattern, including triplets and specific articulation marks.

*Nota:* Llamado Universal del Repique con la respuesta de todos los instrumentos, que corresponde a la entrada al ritmo. Elaboración propia.

2.- Subida de repiques (para entrar al ritmo):

Figura 35

The musical score for Figure 35 is divided into two sections: 'Subida de Repiques' and 'Marcha'. It features a single staff with a 4/4 time signature. The 'Subida de Repiques' section shows a sequence of notes (D I D I D I) and the 'Marcha' section continues with a more complex rhythmic pattern (I D D I D D I D D I D D).

*Nota:* Llamado Subida de Repiques. Elaboración propia.

Dura 2 tiempos y luego de la respuesta del Bombo, continúa con el patrón base.

**Gesto:** la mano indica hacia arriba con el dedo índice.

Respuesta del Bombo:

Figura 36

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

*Nota:* Respuesta del Bombo al llamado Subida de Repiques. Elaboración propia.

Dura los últimos dos tiempos del primer compás y luego continúa con el patrón base.

Juntos se visualizan de la siguiente manera:

Figura 37

Subida de Repiques                      Marcha

Repique    D I D I D I                      I D D I D D I D D I D D

Bombo    I D I D I D D I D D I D

*Nota:* Llamado Subida de Repiques con la respuesta del Bombo y la entrada al ritmo. Elaboración propia.

Respuesta de todos los instrumentos al llamado Subida de Repiques:

Figura 38

The musical score for Figure 38 is written in 4/4 time and consists of five staves. The first section, 'Subida de Repiques', shows the Repique playing a sequence of six notes (D I D I D I) while the other instruments are silent. The second section, 'Marcha', shows all instruments playing together. The Repique plays a sequence of eight notes (I D D I D D I D D). The Bombo plays a sequence of eight notes (I D I D I D D I D). The Güira, Shekere, and Campana play a sequence of eight notes (I D I D I D D I D). The Campana staff includes triplets and a 7/8 note.

*Nota:* Llamado Subida de Repiques con la respuesta de todos los instrumentos y la entrada al ritmo.

Elaboración propia.

Este llamado, al utilizarse para entrar al ritmo, los demás instrumentos pueden estar en silencio (como en la figura n°x) o estar haciendo otro toque, como por ejemplo Madera, como se muestra en la figura N°x, más adelante.

3.-Llamado a Madera (para bajar a madera):

Figura 39

The musical score for Figure 39 is written in 4/4 time and consists of a single staff. The first section, 'Llamado a Madera', shows a sequence of ten notes (D I D I D I D I D I). The second section, 'Madera', shows a sequence of four notes (I D D D).

*Nota:* Llamado a Madera con bajada a Madera. Elaboración propia.

Es igual que el llamado Subida de Repiques, pero se repite dos veces y los repiques también bajan al toque Madera igual que los bombos, realizando el primer golpe de *slap* y el

resto en el cuerpo del tambor hasta que, con otro llamado, por ejemplo, el Subida de Repiques, todos vuelven a subir al ritmo, como se ejemplifica en la figura N°X.

**Gesto:** la mano recta se mueve en forma diagonal de arriba a abajo.

**Figura 40**

The figure illustrates drum patterns for Repique and Bombo in 4/4 time, divided into two sections: **Llamado a Madera** and **Marcha**.

**Llamado a Madera:**

- Repique:** D I D I D I D I D I
- Bombo:** I D D D D D D D

**Marcha:**

- Repique:** D I D I D I
- Bombo:** D D I D I D I D D I D D

*Nota:* Repique y Bombo juntos en Llamado a Madera; Toque Madera; Llamado Subida de Repiques; Patrón Base. Elaboración propia.

Respuesta de todos los instrumentos al Llamado a Madera:

Figura 41

Figure 41 is a musical score for five instruments: Repique, Bombo, Güira, Shekere, and Campana, in 4/4 time. The score is divided into two sections: 'Llamado a Madera' and 'Madera'.

- Repique:** In the 'Llamado a Madera' section, it plays a series of 'x' marks. In the 'Madera' section, it plays a sequence of notes: I, D, D, D, D, D, D, D.
- Bombo:** In the 'Llamado a Madera' section, it is silent. In the 'Madera' section, it plays a sequence of notes: I, D, D, D, D, D, D, D.
- Güira:** In the 'Madera' section, it plays a continuous eighth-note pattern with alternating up and down strokes.
- Shekere:** In the 'Madera' section, it plays a continuous eighth-note pattern with alternating up and down strokes.
- Campana:** In the 'Madera' section, it plays a continuous eighth-note pattern with a '7' (sevens) rhythm.

*Nota:* Llamado a Madera y toque Madera de todos los instrumentos. Elaboración propia.

Figura 42

Figure 42 is a musical score for five instruments: Repique, Bombo, Güira, Shekere, and Campana, in 4/4 time. The score is divided into two sections: 'Madera' and 'Subida de Repiques'.

- Repique:** In the 'Madera' section, it plays a sequence of notes: I, D, D, D. In the 'Subida de Repiques' section, it plays a sequence of notes: D, I, D, I, D, I.
- Bombo:** In the 'Madera' section, it plays a sequence of notes: I, D, D, D. In the 'Subida de Repiques' section, it plays a sequence of notes: D, D, I, D, I, D.
- Güira:** In both sections, it plays a continuous eighth-note pattern with alternating up and down strokes.
- Shekere:** In both sections, it plays a continuous eighth-note pattern with alternating up and down strokes.
- Campana:** In both sections, it plays a continuous eighth-note pattern with a '7' (sevens) rhythm.

*Nota:* Toque Madera y llamado Subida de Repiques con la respuesta de todos los instrumentos.

Elaboración propia.

Mientras se está en el toque Madera, el Llamado a Madera se puede volver a realizar, y la respuesta será la misma: dar el primer golpe en el cuero del tambor y luego en el cuerpo.

### Cortes

A continuación, se presentan los principales cortes del Tumbé Carnaval, en orden de menor a mayor complejidad. Algunos cortes son realizados por todos los instrumentos.

#### Corte 1

Figura 43

The musical score for Corte 1 is presented in a system of five staves, each representing a different instrument. The time signature is 4/4. The instruments and their respective parts are:

- Repique:** The top staff, marked with 'x' for rests and 'o' for notes. The rhythm is indicated by the sequence: I D D I D D I D D... followed by I D I D I D D.
- Bombo:** The second staff, marked with 'I' and 'D' for notes. The rhythm is: I D I D I D I D I D I D I D.
- Güira:** The third staff, featuring a rhythmic pattern of eighth notes with arrows indicating the direction of the stick (up and down).
- Shekere:** The fourth staff, featuring a rhythmic pattern of eighth notes with arrows indicating the direction of the stick (up and down).
- Campana:** The bottom staff, featuring a rhythmic pattern of eighth notes with triplets and a final 2/8 note.

*Nota:* Corte 1. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

Es un corte exclusivo para los bombos y dura 16 tiempos. Los demás instrumentos mantienen sus patrones excepto la campana, que realiza el patrón 6/8, solo mientras dura este corte, volviendo luego al patrón base.

**Gesto:** la mano haciendo el número uno con el dedo índice.<sup>26</sup>

### Corte 3

Este corte se usa para bajar al Tumbé Palo. Se puede volver a realizar durante este toque, e indica que se sigue en Tumbé Palo.

**Gesto:** la mano haciendo el número tres.

**Figura 44**

The musical score for Figure 44 is presented in a system of five staves, each representing a different instrument. The time signature is 4/4. The score is divided into three measures. The first measure is labeled 'Corte 3' and the second and third are labeled 'Tumbé Palo'. The instruments are Repique, Bombo, Güira, Shekere, and Campana. The Repique and Bombo parts use 'I' and 'D' notation for notes. The Güira and Shekere parts use arrows for notes. The Campana part uses a combination of notes and rests. A triplet of eighth notes is indicated in the first measure of each instrument part.

*Nota:* Corte 3. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

### Corte 5

Este corte es igual al corte 3, pero sirve para volver al ritmo base cuando se está, por ejemplo, en Tumbé Palo. Y si se está en el ritmo base, se puede realizar y continuar con el ritmo base.

<sup>26</sup> El gesto para indicar que se va a realizar un corte es imitar una tijera con la mano, y luego hacer el gesto del corte que corresponda.

**Gesto:** la mano haciendo el número cinco.

**Figura 45**

The musical score for Figure 45 is presented in a 5-staff format, all in 4/4 time. The instruments and their patterns are as follows:

- Repique:** Measures 1-4: x | x | x | x | x | x | x | x. Measure 5: triplet of x. Measures 6-9: x | x | x | x | x | x | x | x.
- Bombo:** Measures 1-4: D | I | D | I | D | I | D | D. Measure 5: triplet of D. Measures 6-9: I | D | D | I | D | D | I | D | D.
- Güira:** Measures 1-4: Down | Down | Down | Up | Down | Up | Down | Down. Measure 5: triplet of Down. Measures 6-9: Down | Up | Down | Up | Down | Up | Down | Up | Down | Up.
- Shekere:** Measures 1-4: Up | Down | Up | Down | Up | Down | Up | Down. Measure 5: triplet of Up. Measures 6-9: Up | Down | Up | Down | Up | Down | Up | Down | Up | Down.
- Campana:** Measures 1-4: D | D | D | D | D | D | D | D. Measure 5: triplet of D. Measures 6-9: D | D | D | D | D | D | D | D.

*Nota:* Corte 5. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

### **Corte Cacho Simple**

Es un corte de 8 tiempos que va in crescendo.

**Gesto:** la mano haciendo levantando el dedo índice y meñique.

Figura 46

The musical score for 'Cacho Simple' is presented in 4/4 time and consists of two measures of 8 beats each. The instruments and their parts are as follows:

- Repique:** Uses 'D' (down) and 'I' (up) notation. The first measure has a sequence of D I D I D I D I. The second measure has a sequence of D I D I D I D D.
- Bombo:** Also uses 'D' and 'I' notation with the same sequence as the Repique.
- Güira:** Uses rhythmic notation with arrows pointing up and down. The sequence of arrows is: up, down, up, down, up, down, up, down in the first measure, and down, up, down, up, down, up, down, up in the second measure.
- Shekere:** Uses rhythmic notation with arrows pointing up and down. The sequence of arrows is: up, down, up, down, up, down, up, down in the first measure, and up, down, up, down, up, down, up, down in the second measure.
- Campana:** Uses rhythmic notation with a sequence of eighth notes: quarter, eighth, quarter, eighth, quarter, eighth, quarter, eighth in the first measure, and quarter, eighth, quarter, eighth, quarter, eighth, quarter, eighth in the second measure.

*Nota:* Corte Cacho Simple. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

### Corte Cacho Doble

Es el mismo corte anterior pero ahora dura 16 tiempos, por lo que la resistencia del in crescendo debe ser mayor que en el corte cacho simple.

**Gesto:** la mano haciendo levantando el dedo índice y meñique y girando la muñeca.

Figura 47

Cacho Doble

The musical score for 'Cacho Doble' is structured as follows:

- Repique:** Rhythmic notation with 'x' marks above the staff. Below the staff, the notation is: D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D D.
- Bombo:** Rhythmic notation with diamond symbols above the staff. Below the staff, the notation is: D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D D.
- Güira:** Rhythmic notation with diamond symbols above the staff and up/down arrows below. The notation is: D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D D.
- Shekere:** Rhythmic notation with diamond symbols above the staff and up/down arrows below. The notation is: D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D D.
- Campana:** Rhythmic notation with diamond symbols above the staff and dots below. The notation is: D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D I | D I D I D I D D.

*Nota:* Corte Cacho Doble. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

### Corte Cruzado

Este corte se usa para pasar a las fugas y subir el pulso.

**Gesto:** los dedos índice y medio se cruzan.

Figura 48

The musical score for 'Corte Cruzado' and 'Marcha' is presented in 4/4 time. It features five instruments: Repique, Bombo, Güira, Shekere, and Campana. The 'Corte Cruzado' section consists of eight measures, and the 'Marcha' section consists of eight measures. The Repique part uses 'D' and 'I' to denote drum strokes. The Bombo part uses 'D' and 'I' to denote drum strokes. The Güira part uses up and down arrows to denote strokes. The Shekere part uses up and down arrows to denote strokes. The Campana part uses triplets and single notes to denote strokes.

*Nota:* Corte Cacho Doble. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

### Corte Plata Pa' "Chela"

Este corte usa un ritmófono<sup>27</sup> que dice: "plata pa' chela, plata pa' chela, plata pa' chela, pa' chela y pa' ron". Evidentemente este corte tiene un nombre poco adecuado para el contexto escolar, por lo que se sugiere cambiarlo por palabras del vocabulario infantil, que coincidan en el número de sílabas, por ejemplo, para reemplazar la palabra "chela" se puede usar: jugo, chicle, dulces, etc.; y para reemplazar la frase "pa' ron", que cabe destacar, queda una corchea al final del corte sin una sílaba, (figura 50), se puede usar una palabra de tres sílabas para que abarque todas las figuras rítmicas como: galletas, chupete, o alguna otra palabra grave de tres sílabas y jugar con la palabra anterior (figura 51).

**Gesto:** la mano levantando el dedo pulgar y meñique, girando la muñeca.

<sup>27</sup> Término acuñado con ayuda de la inteligencia artificial para describir específicamente la práctica de usar palabras o frases para "fonetizar" el ritmo.

Figura 49

Plata Pa' "Chela"

Repique

Bombo

Güira

Shekere

Campana

Nota: Corte Plata pa' "Chela". Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

Figura 50

Plata Pa' "Chela"

Pla-ta pa' che-la pla-ta pa' che-la pla-ta pa' che-la pa che-lay pa' ron

Nota: Texto del corte Plata pa' "Chela". Elaboración propia.

Figura 51

Plata Pa' Jugo

Pla-ta pa' ju-go pla-ta pa' ju-go pla-ta pa' ju-go pa ju-goy ga-lle-tas

Nota: Texto del corte Plata pa' "Chela" reemplazado por la palabra "jugo" y "galletas". Elaboración propia.

## Corte Oreja

Este corte tiene una duración de 11 compases en total y se ejecuta hasta el cuarto compás, es decir, la casilla 1, luego se repite desde el comienzo y luego del tercer compás se salta a la casilla 2. Este corte termina con un ¡hey! de toda la comparsa en el primer tiempo del compás siguiente, donde se puede volver al ritmo base o parar.

**Gesto:** tocarse la oreja.

**Figura 52**

Corte Oreja

Repique

Bombo

Güira

Shekere

Campana

*Nota:* Corte Oreja (parte 1). Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

Figura 53

1. 2.

Repique

Bombo

Güira

Shekere

Campana

Nota: Corte Oreja (parte 2). Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

Figura 54

¡HEY! Marcha

Repique

Bombo

Güira

Shekere

Campana

Nota: Corte Oreja (parte 3). Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

### Corte 4

Este corte es una conversación entre los repiques y los demás instrumentos. Dura un compás y los bombos entran al alzar a la marcha.

**Gesto:** haciendo el número cuatro con la mano

**Figura 55**

The musical score for 'Corte 4' and 'Marcha' is presented in five staves, each representing a different instrument. The 'Corte 4' section is marked with a 7/8 time signature and shows the following rhythmic patterns:

- Repique:** A sequence of notes corresponding to the pattern 'D I D I D I D'.
- Bombo:** A sequence of notes corresponding to the pattern 'D I D'.
- Güüira:** A sequence of notes with downward and upward strokes, corresponding to the pattern 'D I D'.
- Shekere:** A sequence of notes with upward and downward strokes, corresponding to the pattern 'D I D'.
- Campana:** A sequence of notes with upward strokes, corresponding to the pattern 'D I D'.

The 'Marcha' section is marked with a 4/4 time signature and shows more complex rhythmic patterns, including triplets for the Campana.

*Nota:* Corte Cuatro. Vista de todos los instrumentos.: Elaboración propia.

### Corte Tumbé

Es un corte que comienza luego del Llamado Universal del repique en el cual se grita ¡hey! ¡hey! en las figuras blancas y consiste en dar golpes en el cuerpo del tambor y al final dos golpes en el cuero, un abierto con el mazo y un *slap* apañado. Se repite cuatro veces y la última vez los bombos realizan la entrada al alzar a la marcha (FiguraN°X).

**Gesto:** ambos brazos levantándolos hacia arriba varias veces.

Figura 56

Llamado Subida de Repiques / Corte Tumbé ¡Hey! ¡Hey!

Repique

Bombo

Güira

Shekere

Campana

Marcha

3 3 3 3

Nota: Corte Tumbé (parte 1). Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

Figura 57

¡Hey! ¡Hey!

Llamado Universal Corto / Marcha

Repique

Bombo

Güira

Shekere

Campana

3 3 3 3

Nota: Corte Tumbé (parte 2). Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

## Corte 2

Este corte es una conversación entre los repiques y los bombos. Dura dos compases y los bombos entran al alzar a la marcha.

**Gesto:** la mano haciendo el número dos.

**Figura 58**

*Nota:* Corte Dos. Vista de todos los instrumentos. Elaboración propia.

## ***Estructura Musical del Tumbé Carnaval***

El Tumbé no es solo percusión, también lleva canto y está escrito en coplas.

El término “Copla”, nos hace referencia de inmediato a una expresión poética o forma literaria nacida en España, de mucha difusión en la Edad Media y que fue muy utilizada en los ámbitos populares, siendo muy fácil de memorizar debido a su corta extensión, ya que en su esencia se componía principalmente de cuatro versos ordenados indistintamente para hacer diferentes estilos de rimas. (Pinto, 2011, p. 3)

Según Pinto (2011) algunas de las combinaciones más usadas eran:

- Versos octosílabos en donde el segundo rima con el cuarto (copla de romance)
- Versos intercalados de siete y cinco sílabas en donde el segundo rima con el cuarto (seguidilla)
- Versos octosilábicos en donde el primero rima con el cuarto y el segundo con el tercero (redondilla)
- Versos octosílabos en donde el primero rima con el cuarto y el segundo con el tercero (utilizada en la primera parte de una décima).

En América la copla es recibida y adaptada en las diferentes regiones del continente, pero manteniendo su estructura en gran medida (Pinto, 2011, p. 97).

Además, el Tumbe Carnaval sigue la dinámica de llamada y respuesta, o canto responsorial (característico de la música negra), en donde una persona pregona y el resto responde ya sea diciendo lo mismo o algo diferente. En general, suele tener una introducción instrumental y se compone de estrofas de cuatro versos y coros que se intercalan entre llamados y respuestas, y al final siempre hay una fuga que corresponde a la repetición de la última frase del coro o alguna otra estrofa. A continuación, se presenta un extracto de la canción “Tumbe Pascua de Negros” del grupo Barrio Lumbanga como ejemplo de la estructura cantada del Tumbe Carnaval.

Pascua de negro con bombo y <u>chocolate</u>	}	Pregón del solista
Pal 6 de enero tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		
Pascua de negro con bombo y <u>chocolate</u>	}	Respuesta del resto (músicos, bailarines o toda la comparsa)
Pal 6 de enero tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		

Vamos Gaspar con melchor y Baltazar	}	Pregón
Con tres tesoros te vamos a visitar		
Pascua de negro con bombo y chocolate	}	Respuesta (coro)
Pal 6 de enero tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		

Guíanos estrella el camino al <u>andar</u>	}	Pregón
Que ya nació el niño y los magos van <u>pa' allá</u>		
Pascua de negro con bombo y chocolate	}	Respuesta (coro)
Pal 6 de enero tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		

El incienso de Gaspar es sagrado al <u>rezar</u>	}	Pregón
La mirra de Melchor es tiempo de <u>reflexión</u>		
Pascua de negro con bombo y chocolate	}	Respuesta (coro)
Pal 6 de enero tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		

**[...]**

Pascua de negro con bombo y chocolate	}	Respuesta (coro)
Pal 6 de enero tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		
Tumbamo' aquí en la <u>calle</u>	}	Fuga
Tumbamo' aquí en la <u>calle</u>		
Tumbamo' aquí en la <u>calle</u> ...		

## Proceso de construcción de tambores de Tumbe Carnaval y Candombe Afrouruguayo<sup>28</sup>

### **Entrevista a Yoni Olis Larronda<sup>29</sup>**

La presente entrevista fue realizada a Yoni Olis Larronda, luthier y músico afrouruguayo residente en el Valle de Azapa, con el propósito de reconstruir, desde una voz experta y participante directa, la evolución histórica e instrumental del Tumbe Carnaval. El testimonio aborda tanto los procesos de recreación inicial del ritmo como las transformaciones técnicas vinculadas a la construcción de los tambores, poniendo especial énfasis en los problemas enfrentados y en las soluciones desarrolladas de manera progresiva y contextualizada.

#### **Construcción de Tambores de Tumbe Carnaval.**

**Contexto inicial y escasez de fuentes históricas.** Olis señala que, en los inicios del proceso de recreación del Tumbe Carnaval, la información histórica disponible era limitada y fragmentaria. Los principales referentes provenían de fotografías antiguas y de breves descripciones encontradas en algunos relatos locales sobre comparsas de carnaval en Arica, particularmente aquellos atribuidos al escritor Wormald Cruz. En dichos registros se mencionaba la presencia de bombos, quijadas y objetos metálicos de percusión, pero sin una caracterización detallada de los instrumentos ni de su construcción.

En base a esta ausencia de información organológica precisa, el proceso de recreación se sustentó en la investigación territorial desarrollada principalmente en las parcelas del Valle de Azapa. Olis destaca que en este sector era habitual la presencia de barriles de aceitunas,

---

<sup>28</sup> Ambas entrevistas forman parte del Marco Teórico ya que su propósito fue investigar sobre historia y procesos de construcción de tambores, funcionando como fuente primaria de obtención de esta información.

<sup>29</sup> Yoni Olis Larronda tiene 48 años, en parte se dedica a ser luthier, pero de profesión es Prevencionista de Riesgos.

debido a alta cantidad de olivos que hubo en su momento y que eran la principal fuente de trabajo de las familias negras, las cuales tenían conocimiento sobre todo lo relacionado a su cuidado y producción, por lo que “era muy común que en cada patio hubiera barriles de aceitunas”, comenta Olis.

***Toneleros en Arica.*** Algo que destaca Yoni Olis es la presencia de personas que se dedicaban a fabricar barriles de aceitunas en Arica, los llamados “toneleros”, que hoy ya no existe ese oficio. Comenta que

acá había toneleros en varios puntos, tanto como la ciudad como en Azapa y [...] también se perdió esa información no quedó nada, ni herramientas, ni técnicas, nada, lo único que quedó fue el barril botado en un patio y ahí resistiendo el paso del tiempo”. Agrega que “la gente que construía los barriles fueron muriendo, las ferreterías que compraban los insumos [cerraron] y ellos tenían todo para poder construir un barril, menos la madera, pero todo lo que es tachuelas y un montón de cosas.

***El barril como punto de partida instrumental.*** Olis comenta que, dentro de la investigación, hubo un par de abuelos que les comentaron que

había un baile que le decían Tumba y era de darse caderazos y que estaban las comparas [...], ahí pensamos en recrear esa comparsa sin imaginar que iba a pasar lo que está pasando ahora, ni la más mínima idea, ni la intención tampoco.

Explica que, al comenzar a trabajar en ello, chocaron con la parte instrumental, y ahí le nació la idea de utilizar los barriles de aceituna como tambores,

yo le dije a los chicos: mirá el barril ha tenido la similitud con la historia en el sentido de que la gente afrodescendiente tuvo que ser silenciada, invisibilizada, no tenía valor, todas esas cosas, y al barril le pasó lo mismo, tenía una estrecha relación con la gente negra.

Olis, explica que, cuando comenzó a incursionar en este tema de los barriles –nunca había visto un barril en su vida – dentro de los distintos tipos de barriles existentes, la cuarterola<sup>30</sup> presentaba una forma y dimensiones especialmente adecuadas para su adaptación como tambor. Al comenzar a trabajar con ellos, Olis y su grupo descubrieron que, pese al deterioro exterior producto del paso del tiempo (60 – 70 años) y de la exposición a la intemperie, al sol, al polvo, al óxido, etc., cuando la lijaron se dieron cuenta de que “abajo estaba una madera espectacular que era raulí, roble, son maderas, pero muy nobles que, sacando un par de milímetros por arriba, abajo están nuevitas” comenta Olis.

### **Figura 59**

*Barril de aceitunas siendo lijado*



*Nota:* Fotografía proporcionada por Yoni Olis.

---

<sup>30</sup> Tipo de barril que lleva su nombre según la cantidad de litros que puede contener, aproximadamente 50 litros.

Este hallazgo marcó el inicio de un proceso experimental de transformación del barril en instrumento musical, proceso que estuvo atravesado por una serie de dificultades técnicas que fueron resolviéndose de manera gradual.

**Principales problemas técnicos enfrentados.** A lo largo de la entrevista, Olis identifica diversos obstáculos que debieron enfrentar durante la construcción de los primeros tambores de Tumbé Carnaval. Entre los más relevantes, se destacan los siguientes:

1. Desconocimiento de información técnica y ausencia de formación en luthería, lo que obligó a trabajar mediante ensayo y error.
2. Peso excesivo de los barriles, debido al grosor original de las duelas.

Al respecto Olis comenta

no sabíamos cómo transformar un barril en un tambor, porque los barriles eran muy pesados y nosotros lo que queríamos hacer era sacar una comparsa, entonces sería imposible con esos barriles hacer algo y menos con nuestro desconocimiento total en la materia, no teníamos idea de nada.

3. Curvatura de la madera, que dificultaba su rebaje y reutilización en talleres de carpintería tradicionales.
4. Problemas de volumen y proyección sonora, especialmente en contextos de comparsa con gran número de bailarines.
5. Dificultades en el tensado de los cueros, producto del desconocimiento de sistemas adecuados y seguros.

Estas problemáticas fueron abordadas a partir de la práctica constante y de la búsqueda de soluciones concretas que respondieran a las necesidades musicales del colectivo.

***Acompañamiento de “Kiko” Anacona y primeros modelos instrumentales. A***

propósito de buscar soluciones, un elemento clave en este proceso fue el encuentro con el luthier ariqueño Luis “Kiko” Anacona, quien en este entonces tenía cerca de 70 años y cumplió un rol fundamental como referente técnico. Olis en tono anecdótico comenta que

con un cuero<sup>31</sup> medio podrido y un par de duelas bajo el brazo le golpeamos la puerta a Kiko Anacona y le preguntamos si él sabía hacer tambores y si nos podía ayudar. [...] nos tuvo como un minuto mirándonos en silencio tratando de comprender qué era lo que veía en ese momento, y le contamos más o menos la historia de lo que queríamos hacer.

Olis relata que Anacona colaboró solamente en el tratamiento de los cueros y en la construcción de los primeros cascós, los cuales correspondían a modelos similares a la tambora, con doble parche y sistemas de tensado, de los cuales se tuvieron que encargar Olis y su equipo:

yo acá al lado tenía un viejito que era soldador y él me enseñó a soldar, a hacer los aros y todas las cosas, y después para tensar ambos cueros hicimos un sistema de torniquete, muy mal hecho, porque no sabíamos nada.

Entonces los primeros tambores de Tumbé Carnaval, fueron concebidos como tamboras, tal como afirma Olis “unos barriles pequeños como una tambora, con doble parche y tensado por unas cuerdas y unas cuñas que eran como torniquetes, bien rústico igual, de haberlo hecho mejor yo creo que podrían estar funcionando”.

Posteriormente, Anacona construyó un primer repique de un solo parche y con tensores metálicos, similar a una tumbadora pero más estilizado, “le quedó muy bien, le quedó

---

<sup>31</sup> Olis conseguía cueros de un matadero de la zona, el hombre que trabajaba ahí era percusionista, por lo que seleccionaba buenos cueros, los trataba y los vendía.

espectacular, de hecho, el modelo de hoy sigue siendo el mismo que hizo don Kiko” comenta Olis, lo que evidencia la permanencia de este diseño dentro de la tradición instrumental del Tumbé Carnaval.

***Transformaciones del bombo (tambora) y definición del patrón rítmico.*** A diferencia del repique, el bombo experimentó profundas transformaciones. Los primeros modelos, de tamaño reducido y doble parche, presentaban serios problemas de volumen y resistencia:

había que percutir el patrón rítmico [...] mucho sobre la madera y las bocas eran pequeñas, entonces teníamos poco volumen y rompíamos mucho el casco [del tambor] al tener que pegarle tanto ahí [...] y a veces nos mezclábamos con alguna banda de bronce que se nos ponía atrás, entonces era imposible escuchar lo que tocábamos.

Entonces vuelven a la idea de utilizar los barriles como tambores, y se enfrentan al problema de alivianar la madera, que como venía curva y, además, al estar a la intemperie, a veces venía con clavos o piedritas incrustadas, nadie quería ayudarlos. Olis comenta que

de los pocos carpinteros que quisieron hacer algo, les desafilamos la máquina y al final nos tiraron las duelas por la cabeza y listo, se van de acá, y así nos quedamos con el problema entre las manos, [pero] eso motivó a que yo dijera: bueno, ya está, voy a intentar hacer algo.

Esta situación impulsó la decisión de aumentar la longitud y el diámetro del casco, con el fin de mejorar la caja acústica. Entonces compraron algunas máquinas necesarias y comenzaron a rebajar las duelas para que quedaran más livianas y así rearmar el casco del tambor para obtener mayor volumen. Para esto, se utilizaron las cuarterolas, quitándole las duelas más dañadas o las que tenían el corcho o tapón. Olis comenta que

todo esto es un cálculo geométrico exacto, para hacer un barril hay que aplicar geometría de una manera exacta, [...] los vértices tienen un ángulo que está

perfectamente calculado para el diámetro, y [...] si a un barril le quitas dos o tres duelas, el diámetro cambia, [...] por lo tanto este ángulo también tiene que cambiar, si no el barril, al volver a armarlo queda abierto, y la idea es que esto quede hermético para que funcione.

### Figura 60

*Barril de aceitunas*



*Nota:* Fotografía proporcionada por Yoni Olis.

Eran muchos problemas técnicos que venían enfrentando y a eso se le sumaba la escasa ayuda que les brindaba Kiko Anacona: “don Kiko nunca me dijo a venga al taller y le enseño, no, él iba haciendo los pasos y yo miraba, jamás, Kiko era celoso en eso, jamás a nadie le enseñó como hacer un tambor”.

Pero aun así Olis logró realizar los primeros tambores y solucionar el primer problema técnico que era el volumen, utilizando un barril con duelas de 55 cm aproximadamente, en contraposición a los 40 cm que medían las tamboras originales.

Ahora otro problema técnico era el cuero. Utilizaron el mismo sistema de tensado con cordeles y cuñas que habían utilizado en las tamboras, sin embargo

lo seguíamos haciendo mal, porque el tensado o el torniquete lo hacíamos arriba [...] y era del otro lado para que agarrara tensión [...] y además eran un peligro esos torniquetes, porque agarraban tal tensión que si se escapaba un poquito y te pegaba en el estómago yo creo que morías apuñalado, porque era peligrosísimo, y no lográbamos tensar el cuero como queríamos para obtener un buen volumen, entonces los tambores no sonaban bien.

Para solucionar este problema, Olis recordó que en Uruguay a los cueros los clavaban al tambor, así que intentaron hacerlo de esa forma y el resultado fue favorable, Olis comenta:

clavamos un cuero y quedó, pero espectacular, tensó muy bien, sonaban diez mil veces mejores, así que otro tema técnico solucionado, entonces [...] el tumble partió [con] la tambora y ahora ya tenemos un tambor, una quarterola rebajada con un cuero clavado sonando muy bien.

El siguiente problema técnico por solucionar fue la transición desde el uso de dos baquetas hacia un sistema mixto de baqueta y mano. Para aquello tuvieron que modificar el patrón rítmico creado para la tambora e ingeniárselas para que todos esos golpes fueran a un solo parche con una baqueta y la mano. Este ajuste técnico dio origen al patrón sincopado característico del bombo de Tumble Carnaval, basado en la alternancia entre golpes abiertos y tapados.

Olis señala que, en la mayoría de las comparsas, sobre todo fuera de Arica, realizan todos los golpes abiertos, después del golpe tapado del principio. Comenta que

es un error que cometen todos de Arica para afuera y en el mismo Arica, que la gente hace el patrón del tumble [...] mal, el del bombo, está mal hecho, [...] ustedes mismos

dirán que en Arica suena distinto y es un problema que la gente que enseña no lo enseña bien.

Olis enfatiza que “si lo haces todo abierto, vas tocando solo, no le das espacio a tu compañero, que aparezca el que va tocando repique, que el que está tocando la campana también aparezca en un momento y conversen entre todos, [...] porque yo estoy en una conversación con cada instrumento, [...] además se le suma el bailarín”.

Olis reflexiona que

el espectro del bombo que todavía a pesar de más de 20 años de estar tocándolo todavía sigue enseñando cosas es impresionante, pero si tú lo tocas todo abierto, tocas en el nivel uno y te estas perdiendo todos estos niveles y más, porque no hay conversación, no hay ‘momentum’, no hay intensidad, no se presenta la emoción o lo que estas cantando, [porque] en un momento en el tumbé, viste que tiene [...] como que te fluye la sangre para arriba y ahí el bombo tendría que entrar y apoyar eso, después bajar un poquito, entonces eso tienen que trabajarlo desde ya, [...] porque es una repetición que se ha dado [...] escandalosa y es muy difícil después que los chicos cambien eso.

Yoni recalca la importancia de ejecutar correctamente los golpes del Bombo, y hace un llamado a quienes lo estén enseñando de otra forma, a que observen y pidan más información, porque son muy capaces de hacer el ritmo. Además, invita a ser conscientes de que el Tumbé es una conversación entre toda la comparsa, entre músicos y bailarines, y que el rol de los bombos es dar ese soporte a la musicalidad y emoción que es intrínseca al Tumbé Carnaval.

Al respecto del patrón rítmico, comenta que

el patrón rítmico lo sacamos de la quijada, de contar en cuatro y tocar tres, y [...] para el repique tomamos la cajita, que la cajita peruana hace [...] ese ritmo que se hace en el

festejo, verdad, pero de ahí sacamos para el repique y lo dejamos plano, [...] ahora claro ha evolucionado, porque tenemos más instrumentos y la habilidad nuestra también [ha mejorado], aprendimos a tocarlo mejor, porque en ese momento estábamos aprendiendo a hacerlo, el ritmo, lo estábamos recién encaminando.

Agrega además otra complicación que ha observado en las comparsas al realizar el patrón del bombo: “el doble tapado, eso de pegarle dos veces con la mano puesta, que suene tapado, se mueren los chicos, no sé qué pasa ahí pero bueno, eso hay que trabajar y rápidamente”.

***Ampliación del ensamble instrumental.*** Al comienzo, el ensamble del Tumbé Carnaval consistía en tres o cuatro bombos, un solo repique y un par de quijadas, y el ritmo era muy lento, “después apareció otro repique y fue mejorando la habilidad de la persona que tocaba también, porque nosotros estábamos aprendiendo el ritmo, no lo sabíamos” comenta Olis.

Luego sumaron el güiro de calabaza, pero tuvieron problemas con él porque sonaba muy despacio, “porque como el bombo y el repique comenzaron a sonar un poco más se fue perdiendo” afirma Olis.

Después aparece el shekere en el viaje a Vaparaíso. Olis destaca que la incorporación del shekere resultó clave para equilibrar el espectro sonoro:

era muy liviano, en el sentido que entregaba una brillantez muy linda, le daba un aire espectacular, porque solo percusión quedaba muy pesado, los bombos son muy pesados, pero como el shekere sonaba muy lindo, con [uno solo] se puede escuchar claritamente, claro se tocaba otro tipo de shekere, no con la habilidad de ahora que las chicas lo llevan ahí en el aire.

Olis comenta que entre todos fueron aprendiendo los distintos instrumentos y eso contribuyó al aumento progresivo de la velocidad del ritmo y a través de la repetición y la experiencia colectiva, fueron consolidando un lenguaje musical compartido, en sus palabras:

más repiques, shekeres, más campanas, más bombos, [...] hubo un momento que el tumbé nos transformó a nosotros, [...] de repetir tanto el patrón cada uno fue encontrando más habilidades, [...] hacer el bombo con doble tapado te permite conversar más, te permite hacer interacciones, el repique lo mismo, cuando apareció un segundo repique liberó al otro, porque uno queda haciendo base y el otro puede jugar con los bailarines o hacer llamados, entonces fue una bola de nieve.

***El tambor como objeto vivo y el uso del cuero.*** Olis reflexiona también sobre la relación entre el intérprete y el instrumento, subrayando la importancia del uso de cueros naturales frente a parches sintéticos de plástico:

se sabe que el clima de acá con el del sur no es lo mismo, pero hay un problema con el plástico, porque el bombo es cuero, podés tocar lo mismo pero van en dos frecuencias distintas que jamás se van a unir, jamás, porque el plástico suena a una tonalidad parejo y además, el percusionista que toca con plástico no tiene nada que hacer, no tiene que prender fuego<sup>32</sup>, no tiene que convivir con su tambor, porque también hay un tema, [...] una convivencia, es un camino que uno tiene cuando tiene un tambor, no es algo como un celular que aprieto un botón y funciona algo, no, el tambor tiene vida, en días más húmedos suena más bajo, días soleados, más alto, la madera se expande, se contrae, tiene vida, entonces es importante que cada persona que tiene un tambor sepa lo que tiene, conviva con él, lo conozca, lo comprenda, lo entienda, te das cuenta, entonces el que tiene repique con plástico da lo mismo, porque está ahí le pego y ¡pum!

---

<sup>32</sup> Se refiere a realizar el tradicional templado de tambores antes de cada ensayo.

siempre va a sonar un solo tono, en cambio, si tengo con cuero también tengo una diversidad de sonido, de matices y de técnicas manuales que me permiten sacarle sonidos distintos al tambor y eso le da más riqueza.

***Tumbe en Ronda y Tumbe Comparsa.*** Yoni destaca la importancia de conocer estas dos formas de ejecutar el Tumbe Carnaval:

el tumbe en ronda es un tumbe donde necesitas, por ejemplo, dos bombos y dos repiques, o dos repiques y un bombo, que es el ideal, porque el tumbe en ronda es en lugares cerrados, en parques o en una ronda obviamente [...] y la interacción entre los instrumentos y bailarines ahí es mucho más elevada que en el tumbe en comparsa, entonces por eso es importantísimo que el que toca el bombo haga el patrón como corresponde, el que toca el repique también, sepa leer lo que está haciendo el bailarín, o [éste] tener la habilidad de [entender] lo que está sonando e ir jugando con él, lo que están haciendo [ahí] los chicos es una conversación, es una interacción.

Actualmente se siguen construyendo tambores de barriles, principalmente para tocar sentado, Olis señala que

mucha gente pide tambores de barril para poder tocar sentado porque suenan mucho mejor, porque al tambor de barril generalmente se le saca poco, si es para tocar sentado es un tambor muy pesado, pero el casco acústico es mucho más potente que un tambor que va a ir colgado, ya que al ser la pared más gruesa el sonido se contiene expande de mejor manera, [...] y el tambor suena muy bueno, y generalmente se toca con la mano, el tumbe lo puedes tocar con baqueta o con mano.

Al consultarle sobre la posibilidad de tocar Tumbe con instrumentos alternativos, Olis señala que sí es posible, pero añade que una de las características de los tambores de Tumbe

es que la boca de abajo mide lo mismo que la de arriba lo que le da una sonoridad característica:

a veces se le disminuye de uno a dos centímetros para poder encapsular un poco el sonido, pero esa es la gran característica, y le da una sonoridad muy particular al ritmo, porque sí, uno puede hacer tumbes con tumbadoras, pero te das cuenta [de] que la sonoridad no es lo mismo.

***Aprendizaje del oficio y tratamiento de la madera.*** En la etapa final de la entrevista, Olis profundiza en su proceso de aprendizaje como luthier, especialmente en relación con el tratamiento de la madera. Señala que la escasez progresiva de barriles lo obligó a comenzar a trabajar con maderas rectas, enfrentando nuevas dificultades técnicas.

Al respecto Olis comenta que

hubo un momento que en que los barriles empezaron a ser escasos y [...] tuve que comenzar a construir los tambores con maderas rectas, entonces ahí tuve que aprender a doblar la madera, [...] ahí fue otro problema, pero ya en ese momento existía internet y yo tengo la posibilidad que veo un video de cualquier cosa, un par de segundos, veo la mística o más o menos la mecánica que se busca, y así fui experimentado, [...] también he pasado por muchas etapas del proceso constructivo buscando siempre un mejor resultado, más eficiencia, más estética también, en el sentido que tambor quede lo más cilíndrico posible o redondo posible y todo eso lo fui trabajando viendo vídeos, muchos videos de toneleros en España, como lo hacían, después otras gentes tratando el cuero, [...] herreros, estuve viendo videos de todo tipo de cosas, máquinas o viendo las cosas que se podía necesitar.

Inicialmente utilizó técnicas de doblado al vapor, colocando la madera en moldes durante varios días. Sin embargo, este procedimiento generaba altas pérdidas de material,

particularmente al trabajar con pino, debido a la presencia de vetas y nudos. Como explica Olis, tenía el problema que el acceso a la madera es muy limitado en el sentido [del] precio, porque tú podrías acceder a mejor madera, por ejemplo el raulí, [que] es una madera que prácticamente no tiene vetas, no tiene nudos, entonces qué pasa, el pino normal que usamos nosotros es un pino lleno de vetas y nudos y un montón de cosas, entonces fui aprendiendo en el camino que según el sentido de la veta es como se va a doblar, y a la hora de doblar la madera al vapor así se perdía muchísimo, algunas se rompían, otras después volvían a su estado natural, porque trae mucha veta y tiene una resistencia tremenda, entonces el tambor quedaba horrible, estéticamente malo.

Posteriormente, a partir de la observación de videos de toneleros tradicionales, incorporó una técnica basada en el armado del casco con madera recta y su cierre mediante el uso controlado de fuego, agua y sistemas de tracción. Este método, según Olis, permite trabajar la madera una sola vez, reducir pérdidas y obtener un tambor más preciso desde el punto de vista estructural y estético.

**Figura 61**

*Proceso de construcción de tambores de Tumbé a partir de madera recta*



*Nota:* Fotografía concedida por Yoni Olis.

Olis reconoce la existencia de técnicas industriales ideales, utilizadas por grandes fabricantes de tumbadoras, que cortan la madera ya doblada, pero señala que estas resultan inviables en el contexto local debido a los altos costos y a la limitada disponibilidad de madera. En este sentido, enfatiza el carácter autodidacta de su formación y la constante experimentación como ejes centrales de su oficio.

Finalmente, Olis destaca que actualmente es uno de los pocos luthiers en Arica que maneja de manera integral estas técnicas, debido al fallecimiento de su principal referente, Kiko Anacona. Reconoce la existencia de otros constructores locales, como Francisco Piñones, subrayando que cada luthier desarrolla sus propios métodos según el resultado sonoro y estructural que busca.

Al respecto señala que

cada uno ve el estilo que más le guste y le acomode, cual es el resultado final que quiere también con los tambores, porque hay que buscar muchas cosas, que quede liviano, que resista el maltrato de los chicos, porque no mucha gente sabe tratar bien al tambor, que resista los golpes, que resista las inclemencias del tiempo, todo, que resista el abandono, el prestado del tambor, el mal cuidado, de todo, entonces para que aguante todo eso hay que manejar un montón de técnicas que te permitan que no se abran los tambores, es complicado igual, es difícil.

Desde esta perspectiva, la construcción de los tambores de Tumbé Carnaval por parte de Yoni Olis, trasciende la dimensión técnica para constituirse en un proceso de aprendizaje situado, en el que tradición, experiencia y territorio dialogan de manera continua, permitiendo que el instrumento evolucione junto a quienes lo construyen y lo interpretan, como expresión viva de la memoria cultural del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno.

### **Figura 62**

*Tambores de Tumbé Carnaval antes de los detalles finales*



*Nota:* Fotografía proporcionada por Yoni Olis.

**Figura 63***Cascos listos de tambores de Tumbé Carnaval (1)*

*Nota:* Fotografía proporcionada por Yoni Olis.

**Figura 64***Casco listo de tambor de Tumbé Carnaval (2)*

*Nota:* Fotografía concedida por Yoni Olis.

### **Entrevista a Jorge Ruiz**

La entrevista a Jorge Ruiz, (artesano y luthier de tambores de Candombe Uruguayo radicado en Santiago de Chile) realizada en formato online el 15 de octubre de este año (2025) tuvo como objetivo investigar cómo se construyen los tambores de Candombe Afrouruguayo, debido a su similitud con los tambores de Tumbé Carnaval, siendo útil como referencia general (ya que los luthieres de tambores de Tumbé tienen sus propias técnicas, tiempos y métodos de fabricación) para entender el valioso y largo proceso de construcción de tambores de tradiciones y culturas afrodescendientes, que aún no se ha masificado ni industrializado, valorando así el trabajo, el conocimiento y el esfuerzo de artesanos luthieres por conservar y transmitir este oficio.

#### **Construcción de Tambores de Candombe Afrouruguayo.**

**Madera.** Jorge comenta que para la fabricación de estos tambores utiliza madera de pino con un espesor de 12 mm para poder trabajarla y doblarla, y al momento de realizar las marcas con las plantillas que utiliza siempre trata de hacerlo donde la madera no tenga nudos. De una tabla de pino puede llegar a sacar un aproximado de seis duelas<sup>33</sup>, y para los tambores de Candombe utiliza entre 36 a 42 duelas, dependiendo el diámetro del tambor. Comenta que actualmente los tambores de Candombe son cuatro: el chico, de 8 a 10 pulgadas, el repique, de 11 a 14 pulgadas, el piano entre 15 y 16 pulgadas y la pianola entre 17 y 18 pulgadas. La madera después de ser marcada con la forma de las duelas es cortada sacando las seis piezas, las cuales son sumergidas en agua dentro de un tambor durante toda una noche para

---

<sup>33</sup> Las duelas son tablas más delgadas, que se utilizan en la construcción de barriles y tambores entre otras cosas.

que la madera absorba toda el agua posible.

### Figura 65

*Foto del tambor con agua en el que Jorge sumerge las duelas*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Al día siguiente prende el fogón que esta debajo del tambor para que el agua se caliente lo que tarda una hora aproximadamente, luego cuando el agua está hirviendo lo deja dos horas más, lo que hace que la madera tome humedad y se ablande debido a la lignina<sup>34</sup> que contiene. Luego de eso las duelas pasan por un proceso de “amasado” o premoldeado para luego dejarlas amarradas en unos camastros o camas al sol para que pierdan la humedad y se enfríen quedando con la forma curveada, lo que puede tomar entre una semana y media a dos semanas. (Ver Figuras 66, 67 y 68).

<sup>34</sup> La lignina es un polímero orgánico complejo que contiene oxígeno y que, junto con la celulosa, forma el principal constituyente de la madera (Bitannica, 19 de septiembre de 2025).

**Figura 66***Duelas amarradas en camastro (1)*

*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 67***Duelas amarradas en camastro (2)*

*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

## Figura 68

### *Duelas amarradas en camastro (3)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Para que las duelas se puedan pegar deben quedar con un 12 o 10% de humedad. Luego de que las duelas quedaron con su forma definitiva, Jorge elimina los cantos o y los rectifica con una máquina que se llama “canteadora” quedando los bordes rectos lo que le permite unir las duelas, y al completar 36 duelas queda la forma de barril. Luego amarra las puntas, las separa y aplica un adhesivo que se llama resina alifática que es mejor que la cola fría, ya que ayuda que la madera no se parta al ser expuesta a la humedad, al frío o al calor, y hace que el tambor sea mucho más resistente ya que se estará constantemente golpeando al tocarlo.

Luego hay que esperar de 24 a 48 horas para que el pegamento haga el efecto necesario. (Ver Figura 69).

## Figura 69

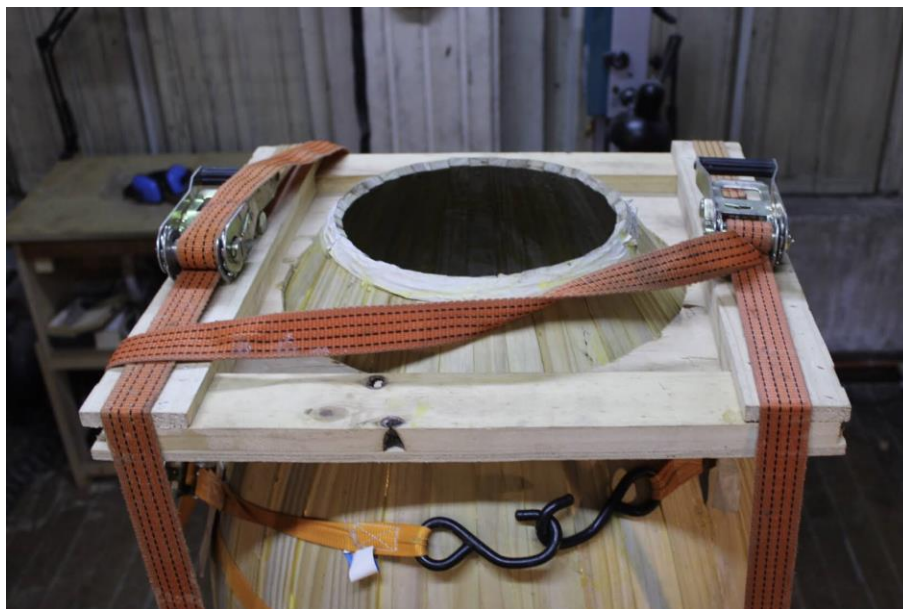
### *Tambor en proceso de secado (1)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

### **Figura 70**

*Tambor en proceso de secado (2)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Cuando ya el tambor está seco y totalmente pegado se tienen que eliminar los bordes duros de las duelas, para lo que Jorge utiliza un cepillo eléctrico. Posteriormente lija el tambor con una máquina que se llama lijadora roto-orbital para eliminar todas las marcas y abolladuras que pudieron haber quedado. (Ver Figura 71). A modo de refuerzo aplica, tanto en el borde inferior como el superior, en la parte interna, resina de poliéster junto con fibra de vidrio; eso ayuda a que las uniones en las puntas, que son las que más estrés reciben, se fortalezcan y adquieran mayor resistencia. (Ver figura 72). Mientras más capas le coloque más resistencia en kilos, adquiere el tambor. Luego de eso pasa ambas bocas del tambor por un plato de lija para que todas las duelas queden del mismo largo. Posteriormente sella los tambores con aceite de tung. Un barniz muy resistente que evita que se raye y que le salgan hongos, y además es flexible ya que la madera se expande y se contrae dependiendo de la temperatura. Aplica aproximadamente entre seis a ocho manos de aceite de tung y entre cada una de esas aplicaciones se debe lijar el tambor.

### **Figura 71**

*Tambor listo para ser lijado*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

### **Figura 72**

*Bordes del tambor lijados y reforzados*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

### **Figura 73**

*Tambores lijados listos para ser barnizados*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

## Figura 74

*Tambores barnizados*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Aceros y Sistema de Herrajes.** Jorge utiliza distintos tipos de materiales, entre ellos las litinas de acero en medidas de 6mm de espesor por 12mm de ancho. Si el tambor en la parte superior tiene 15 pulgadas en la parte de arriba, la corona que es un aro de acero en donde se sujeta el cuero, se debe hacer de una pulgada y media o dos pulgadas más anchas para que el parche pueda bajar. Estas coronas tienen además unas “v” en donde van puestos los afinadores y dependiendo del diámetro del tambor es la cantidad de “v” que va a llevar la corona. (Ver figura 68).

**Figura 75**

*Coronas listas*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Los afinadores son los que posteriormente van a tensar el cuero para afinarlo, son de 8mm y un extremo tiene una punta curvada y el otro tiene una rosca a la cual se le ponen tuercas para ir apretándolos. (Ver Figura 76).

**Figura 76**

*Afinadores listos con sus pernos*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Además de estos materiales, Jorge fabrica los capachos que son unas placas en forma de triángulo que, si bien son planas, las moldea tanto de forma vertical como horizontal para que se acomoden a la forma curveada del tambor, van atornillados al casco y por dentro llevan golillas anchas para resistir los esfuerzos producto de la afinación del tambor, además por fuera, entre el capacho y el tambor lleva cuero y una especie de goma para que el metal no toque directamente la madera. (Ver figuras 77, 78 y 79).

**Figura 77**

*Capachos listos*



*Nota:* Fuente: Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 78**

Cueros y gomas que van entre el capacho y el tambor (1)



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 79**

Cueros y gomas que van entre el capacho y el tambor (2)



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 80**

Vista desde el interior del tambor de los pernos y golillas anchas de los capachos

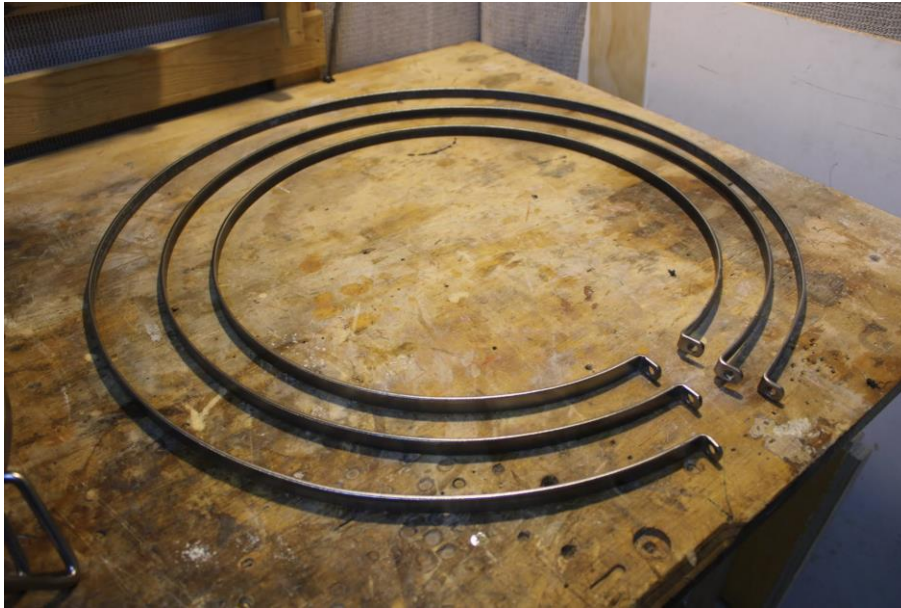


*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

En el centro va una faja como refuerzo extra que ayuda a que el tambor no se parta al momento de afinarlo, debido a la fuerza que aplican los afinadores al bajar la corona.

### **Figura 81**

*Fajas listas para instalar en los tambores*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Jorge emplea diversas herramientas para trabajar el acero, entre ellas un horno construido con ladrillos refractarios, sopletes y utensilios especializados que le permiten moldear, perforar y doblar el material con precisión. (Ver Figuras 82, 83, 84 y 85).

**Figura 82**

*Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (1)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 83**

*Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (2)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 84**

*Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (3)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 85**

*Algunas herramientas utilizadas para el trabajo con los aceros (4)*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Cueros.** El último elemento considerado en la construcción de tambores son los cueros. Jorge afirma que para los tambores de Tumbé Carnaval, para el bombo se utiliza cuero de vacuno y para el repique cuero de chivo, siendo el mismo procedimiento para los tambores de Candombe Uruguayo. Para los tambores más graves (piano y pianola) se utiliza cuero de vacuno y para los más agudos, que cumplen la función de repicar (chico y repique) se usan cueros de chivo o potro<sup>35</sup>.

Comenta que, para conseguir las pieles para los tambores, lo primero es faenar el animal y después descarnar la parte de adentro de la piel. Luego esa piel se sumerge en una solución de cal con agua durante tres días y se debe ir revolviendo. Después de ese proceso el pelo se desprende fácil de la piel, al rasparla con una cuchara o pieza de metal, para que quede lisa. Una vez que la piel está sin pelo se debe sumergir en un segundo lavado de agua con vinagre, ya que éste desactiva la cal y saca los restos que pudieron haber quedado en los poros de la piel. Se deja dos días sumergida en esta mezcla para luego estilarla y secarla al sol. (Ver Figura 86).

---

<sup>35</sup> Según Jorge Ruiz, en la cultura uruguaya para la construcción de tambores también se suelen usar pieles de equinos como burros, burras, potros, yeguas y caballos. Y en cuanto a vacunos se suelen usar las pieles de novillos, vacas y toros según el grosor requerido.

**Figura 86**

*Cueros secándose al sol*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Luego de secarla se debe dar un tercer enjuague solo con agua y la piel está lista para usarse. Todos estos procesos se realizan con agua fría.

Jorge enfatiza que lo primero que se debe tener en consideración al realizar cualquier trabajo que incluya químicos y productos biológicos de origen animal, es la propia seguridad, ya que es parte importante de la ética del tratado de estos elementos. Recalca el uso de elementos de protección personal tales como mamelucos o ropa que se pueda desechar posteriormente, mascarillas, antiparras y guantes ya que la cal puede quemar la piel. Además de ser sumamente cuidadosos con el enjuague de los cueros y el tratado de las aguas que se utilicen para estos procesos para evitar contaminarse uno mismo, a quienes lo rodean o a sus propios clientes. El mismo cuidado se debe tener para todos los demás procesos como la aplicación del barniz a la madera o para la aplicación de laca o pintura a los aceros.

Para poder poner la piel dentro de la corona se necesita un bastidor por el que pasa la

piel. Una vez que se monta, se deben dejar pasar 24 horas para que se acomode. Este proceso se llama enlonjado. Luego se cortan los excedentes del cuero. (Ver Figuras 87 y 88).

### Figura 87

Cuero cortado con bastidor



Nota: Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 88**

Cuero puesto en el tambor con la corona sobre el bastidor y excedentes



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

**Figura 89**

*Cuero puesto en el tambor con la corona sobre el bastidor con los excedentes cortados y afinado*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Para proteger el cuero Jorge utiliza grasa de caballo, que la aplica por encima de la piel, que ahora es el parche, lo que le va a dar mayor flexibilidad, va a evitar que se quebraje y que le entre humedad. Todo el trabajo con los cueros le toma una semana. Comenta que todo este proceso es bonito, pero es lento y que hay pasos que por más que trate de apurarlos no lo va a conseguir. Jorge se demora dos meses aproximadamente en fabricar un tambor. (Ver Figura 90).

### **Figura 90**

*Tambores de Candombe Afrouruguayo terminados*



*Nota:* Extracto de un taller realizado por el luthier entre marzo y junio de 2023.

Estas entrevistas fueron realizadas con el objetivo de conocer, comparar y entender el valioso y largo proceso de construcción de tambores de tradiciones y culturas afrodescendientes, que aún no se ha masificado ni industrializado, valorando así el trabajo, el conocimiento y el esfuerzo de artesanos luthieres por conservar y transmitir este oficio.

## CAPÍTULO V: MARCO PEDAGÓGICO

### Teorías del Desarrollo

#### *Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget*

Desde la psicología, existen teorías que ayudan a complementar y comprender las etapas del desarrollo, entre ellas se encuentra la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget<sup>36</sup>, la cual nos ayuda a entender cómo el niño interpreta el mundo a distintas edades. Piaget “pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos. [...] no le interesaba tanto lo *que* conoce el niño, sino *cómo* piensa en los problemas y en las soluciones” (Linares, 2007, p. 2).

El desarrollo cognoscitivo según Piaget consiste en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento de forma cualitativa a través de las distintas etapas, que él definió como: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales, cada una es la transición a una forma más compleja y abstracta de conocimiento (Linares, 2007, p. 2).

A cada etapa se le asocia un rango de edad estimado, ya que el tiempo que dura una etapa varía según el individuo y su contexto.

---

<sup>36</sup> Para este apartado se usó como referencia el estudio de Linares (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky.

Tabla 6

*Etapas de la Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Piaget*

Etapa	Edad	Características
<b>Sensoriomotora</b> El niño activo	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
<b>Preoperacional</b> El niño intuitivo	De los 2 años a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
<b>Operaciones concretas</b> El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
<b>Operaciones formales</b> El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

*Nota:* Adaptado de Linares, 2007. Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky.

## Principios del desarrollo

Para comprender mejor la teoría de Piaget, se debe tener en consideración los cuatro principios del desarrollo:

1. **Organización:** conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos.
2. **Adaptación:** todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.
3. **Asimilación:** el niño moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales.
4. **Acomodación:** proceso para modificar los esquemas existentes para encajar nueva información discrepante con esos esquemas.

A través de estas últimas, se logra el *equilibrio* de las estructuras cognitivas para mantener la organización y la estabilidad del entorno, alcanzando un nivel superior de funcionamiento mental.

Según la edad de los estudiantes de sexto año básico, que puede fluctuar entre los 10 a los 12 años aproximadamente, éstos según Piaget, se encontrarían en un proceso de transición entre la etapa de las operaciones concretas a la etapa de las operaciones formales.

La etapa de las operaciones concretas (de 7 a 11 años) implica que el estudiante ha adquirido los siguientes avances:

- Su pensamiento muestra menor rigidez y mayor flexibilidad.
- Entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente.
- El pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico.
- Ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

Además, los esquemas mentales con que organiza e interpreta el mundo durante esta etapa son:

- **Seriación:** la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica; por ejemplo, del más corto al más largo, y construyen mentalmente relaciones entre dos o más objetos lo que se conoce como regla de transitividad.
- **Clasificación:** clasifican objetos de acuerdo a sus semejanzas y establecen relaciones de pertenencia entre los objetos y los conjuntos en que están incluidos.
  - **Clasificación simple:** agrupar objetos en función de alguna característica.
  - **Clasificación múltiple:** disponer objetos simultáneamente en función de dos dimensiones.
  - **Inclusión de clases:** comprender las relaciones entre clases y subclases.
- **Conservación:** entienden que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico, estando en condición de realizar la abstracción reflexiva pudiendo distinguir entre las características invariables de los estímulos (peso, número o volumen, por ejemplo) y la forma en que el objeto aparece ante su vista.

En la etapa de las operaciones formales (11 a 12 años en adelante) ya entrando en la adolescencia, el estudiante comienza a desarrollar el pensamiento lógico, contando con las herramientas cognoscitivas para resolver muchos tipos de problemas de lógica, comprender relaciones conceptuales entre operaciones matemáticas y ordenar y clasificar los conjuntos de conocimientos. Las operaciones mentales adquiridas en las etapas anteriores se organizan en un sistema más complejo de lógica y de ideas abstractas, pensando en cosas con las que nunca han tenido contacto, imaginando o generando ideas sobre eventos que nunca ocurrieron y realizando predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros.

Según Piaget, la etapa de las operaciones formales tiene cuatro etapas de pensamiento:

1. **La lógica proposicional:** capacidad de extraer una inferencia lógica a partir de la relación entre dos afirmaciones premisas o hipotéticas. Comienzan a considerar la validez de los argumentos.
2. **Razonamiento científico:** pueden abordar los problemas de un modo más sistemático, formulando hipótesis, determinando como compararlas con los hechos y excluye las falsas. A esto Piaget le dio el nombre de pensamiento hipotético-deductivo.
3. **Razonamiento combinatorio:** capacidad de pensar en causas múltiples. Por ejemplo, son capaces de encontrar todas las combinaciones posibles de un conjunto de fichas de colores.
4. **Razonamiento sobre probabilidades y proporciones:** capacidad de reflexionar y razonar lógicamente sobre la relación de cantidad y probabilidad de obtención.

La perspectiva piagetiana subraya que, durante la etapa de 10 a 12 años, se produce una reorganización interna de las estructuras cognitivas que habilita pasos progresivos hacia el razonamiento más complejo, sin embargo, la teoría de Piaget solo aborda el desarrollo cognitivo desde un enfoque individual, sin darle tanta relevancia al contexto social de los niños, esto abre la puerta a una mirada que pone el foco en la interacción social y el acompañamiento: ¿cómo ayudan el docente y los compañeros a que el estudiante traslade los conocimientos que ya tiene a una forma más abstracta de pensamiento? Esta interrogante conduce a la perspectiva sociocultural de Vygotsky, quien pone en relieve las relaciones del individuo con la sociedad y “pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales” (Linares, 2007, p. 20).

A continuación, se explora esa teoría como complemento a la visión piagetiana.<sup>37</sup>

### ***Teoría del Desarrollo Cognoscitivo de Vygotsky***

Según Vygotsky el desarrollo cognoscitivo se realiza medida que el niño internaliza los resultados de sus interacciones sociales tanto con sus compañeros como con adultos más conocedores, lo cual es su principal medio de desarrollo intelectual.

#### **Conceptos fundamentales**

##### **1. Las funciones mentales**

- a. Inferiores: son aquellas funciones con las que nacemos, las funciones naturales determinadas genéticamente. El comportamiento derivado de estas funciones está condicionado solo por lo que podemos hacer.
- b. Superiores: son las funciones que se adquieren y desarrollan a través de la interacción social. Las funciones del individuo están determinadas por la forma de ser de la sociedad y cultura en la que está inserto.

Esto quiere decir que el individuo además de relacionarse directamente con su ambiente, también lo hace a través de la interacción con los demás individuos.

##### **2. Las habilidades psicológicas:** las funciones superiores se desarrollan en dos momentos:

- a. En el ámbito social: aparece primero entre personas (interpsicológica). Por ejemplo, cuando el niño llora para llamar la atención. Intensión comunicativa. Dependen de otro para aprender algo.

---

<sup>37</sup> Para este apartado también se usó de referencia el estudio de Linares (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky.

- b. En el ámbito individual: aparece después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Por ejemplo, cuando el niño llora porque algo le duele, expresa dolor, es una reacción al ambiente. A través de la interiorización, actúa por sí mismo.
3. **Lenguaje y desarrollo**: el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo.
- a. **Habla social**: el niño usa el lenguaje principalmente para comunicarse.
  - b. **Habla egocéntrica**: o habla privada para regular su pensamiento, hablan en voz alta o susurran mientras efectúan una tarea.
  - c. **Habla interna**: pensamientos verbales para dirigir sus pensamientos y sus acciones.
4. **Zona del desarrollo proximal**: representa la brecha entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda. Las interacciones con los adultos y con los compañeros más capaces le ayudan al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento.

En otras palabras, según Vygotsky, la cultura y el contexto cumplen un rol fundamental en el desarrollo cognoscitivo del estudiante, y las interacciones sociales con el docente y compañeros potencian su aprendizaje a través del lenguaje, de instrucciones, conversaciones, ideas y preguntas para comprender e internalizar la información usándola a favor de su desempeño, resultando en una retroalimentación constante entre pares y con el/la docente.

Siguiendo esta línea Erik Erikson, en su Teoría del Desarrollo Psicosocial, plantea que existen 8 estadios o etapas psicosociales<sup>38</sup> y que cada una se ve determinada por un conflicto que

---

<sup>38</sup> Confianza vs Desconfianza; Autonomía vs Vergüenza y duda; Iniciativa vs Culpa; Laboriosidad vs Inferioridad; Exploración de la Identidad vs Difusión de Identidad; Intimidad frente al Aislamiento; Generatividad frente al Estancamiento; Integridad del yo frente a la Desesperación (Regader, 2025).

permite el desarrollo individual y que en la resolución de estos conflictos hay gran potencial de crecimiento, sin embargo, cuando no se logra superar el conflicto propio de esa etapa vital, hay un gran potencial para el fracaso (Regader, 2015, p. 3). Según Erikson, los estudiantes de 10 a 12 años se encuentran en el estadio de Laboriosidad vs Inferioridad, donde los niños “muestran un interés genuino por el funcionamiento de las cosas e intentan llevar a cabo muchas actividades por sí mismos, con su propio esfuerzo y poniendo en uso sus conocimientos y habilidades” (Regader, 2015, p. 4). Para los niños de esta edad la resolución favorable de los conflictos conduce a un sentido de competencia, ya que el/la niño/a se percibe capaz y valioso/a en el ámbito escolar y social. En caso contrario, la experiencia reiterada del fracaso o la comparación con los pares puede desencadenar sentimientos de inferioridad que harán que se sienta inseguro/a frente a los demás, afectando la motivación y la autoestima (Regader, 2025, p. 4).

En resumen, los estudiantes entre los 10 y los 12 años de edad están comenzando a experimentar cambios tanto físicos (pubertad y adolescencia) como psicológicos y sociales, en los que su forma de aprender y razonar va evolucionando más complejamente, yendo de lo concreto (lo que pueden ver y manipular) a lo hipotético y abstracto (deducir, reflexionar, imaginar o pensar situaciones que no han vivido). De esta forma, los estudiantes de sexto básico están comenzando una etapa un poco más inestable a nivel individual y social, donde aparecen preocupaciones extras sobre su aspecto físico, comienzan los lazos más firmes entre amigos y compañeros y pueden comprender conceptos o resolver problemas más complejos, lo que se potencia cuando interactúan tanto entre ellos, como con los docentes o personas mayores.

Conocer las características de los estudiantes de este nivel es de suma importancia a nivel pedagógico, ya que esto ayuda a orientar mejor los procesos de planificación, los contenidos y actividades articulándolas acorde a sus habilidades cognitivas, partiendo para

este caso, de lo que pueden manipular o experimentar y, desde ahí, guiándolos hacia ideas más generales, ofreciendo ejemplos concretos, permitiendo la discusión guiada y ayudando a poner en palabras y generalizar lo que han descubierto. Esta manera de proceder acompaña el ritmo natural de cada estudiante y reduce la frustración que produce pedir abstracciones cuando aún no hay un andamiaje anterior adecuado. Al mismo tiempo, debe subrayarse que las descripciones teóricas operan como marcos orientadores y no como etiquetas inalterables, ya que cada estudiante puede presentar ritmos de desarrollo distintos y algunas características propias de la etapa pueden no manifestarse pese a la edad cronológica.

Se debe tener en cuenta, además, que su rendimiento muchas veces se puede ver afectado por factores personales y sociales, para lo cual se debe estar prevenido y preparado para brindar el apoyo, la orientación y la contención que los estudiantes requieran, dejando siempre un margen de tiempo extra por cualquier eventualidad que requiera intervención, debiendo ser ésta acorde a las necesidades de los estudiantes y su contexto.

### **Música, Neurociencia y Desarrollo Integral**

En las últimas décadas, la relación entre la música y la neurociencia ha cobrado especial relevancia en el ámbito educativo, al evidenciarse cómo la práctica musical estimula de manera significativa diversas áreas del cerebro y favorece un desarrollo integral en niñas, niños y adolescentes. La música no solo activa procesos cognitivos vinculados a la atención, la memoria y el lenguaje, sino que también potencia dimensiones socioemocionales y motrices, contribuyendo a la formación de sujetos más creativos, empáticos y equilibrados. Desde esta perspectiva, comprender los fundamentos neurocientíficos del aprendizaje musical permite valorar su impacto en la educación básica, donde la música se presenta como una herramienta privilegiada para fortalecer las capacidades humanas en su totalidad, integrando mente, cuerpo y emociones en una misma experiencia formativa.

Pfeiffer (2017) citado en Ortega et al. (2019) menciona que las investigaciones han demostrado que la música estimula y activa procesos sumamente complejos y dinámicos a nivel fisiológico, sensoriomotriz, afectivo y cognitivo (p. 3). Por ejemplo, la investigación de Soria-Urios, Duque y García, citados en Ortega et al. (2019) mencionan que la música es

una entidad neurocognitiva, que coadyuva a diferentes funciones cognitivas en su debido procesamiento; tiene la capacidad de atraer la atención de una mayor manera que otros estímulos; así mismo, es capaz de inducir a factores emocionales, al estimular diferentes áreas corticales y subcorticales; ayuda a estimular diferentes patrones de movimientos, ya sea de forma consciente o inconsciente y, también, está implicado en todo lo que tiene que ver con las habilidades de la comunicación. (p. 3)

Camarena (2010), señala que, trabajando “la música, como disciplina, se consigue un aumento de las capacidades cerebrales de la siguiente forma” (p. 3):

**Hemisferio izquierdo:** Percepción rítmica, control motor, rige mecanismos de ejecución musical, el canto, aspectos técnicos musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo, percepción lineal.

**Hemisferio derecho:** Percepción y ejecución musical, creatividad artística y fantasía, captación de la entonación cantada, percepción visual y auditiva, percepción melódica y del timbre, expresión musical, apreciación musical.

Otras investigaciones neurocientíficas han demostrado que la práctica musical produce modificaciones tanto funcionales como estructurales en el cerebro. Bermúdez, Lerch, Evans y Zatorre (2009), citados en Ortega et al. (2019) evidenciaron diferencias significativas entre músicos y no músicos en la corteza frontal, área asociada a funciones ejecutivas como la memoria tonal, la organización de la información y el procesamiento de la estructura musical (p. 4). Estos hallazgos refuerzan la importancia de iniciar el entrenamiento musical a temprana edad para potenciar sus beneficios en el desarrollo cognitivo.

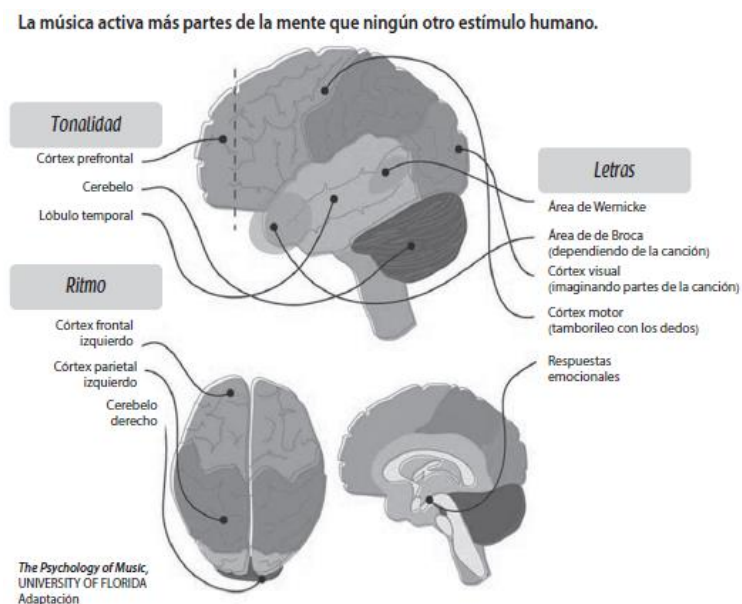
En la misma línea, Justel y Díaz (2012), citados en Ortega et al. (2019) sostienen que la plasticidad cerebral generada por el adiestramiento musical se manifiesta no solo en cambios anatómicos, sino también en el funcionamiento neuronal, incluso tras breves períodos de práctica (p.4). Estudios como los de Gaab, Gaser y Schlaug (2006), citados en Ortega et al. (2019) confirman que el cerebro puede experimentar transformaciones funcionales después de tan solo una semana de entrenamiento auditivo, lo que evidencia el impacto inmediato y sostenido de la experiencia musical en el desarrollo integral (p. 4), es decir en los ámbitos:

### ***Ámbito Emocional***

La emoción, entendida como un conjunto de respuestas conductuales y fisiológicas que varían según el autor, antecede al sentimiento y cumple funciones de supervivencia (Caparrós, 1979; Damasio, 2007, citados en Ortega et al., 2019, p. 5). La música provoca reacciones emocionales intensas que se manifiestan tanto a nivel corporal (activación adrenérgica: taquicardia, sudoración, tensión muscular, entre otras) como cerebral, implicando estructuras como el *locus cerúleo*, que está interconectado con las estructuras cerebrales y medulares, mediadoras de la reacción emocional, y la amígdala, que interviene en la percepción del placer musical. La música se relaciona con las emociones, principalmente porque libera neurotransmisores, y además, puede evocar recuerdos con fuertes conexiones emocionales lo que puede influir en la conducta de una persona. Por ello, la música tiene un notable valor terapéutico y educativo para abordar la ansiedad, el estrés y el manejo emocional (Ortega et al., 2019, p. 5-6).

## Figura 91

### Partes del cerebro afectadas por la música



*Nota:* Adaptado de *Partes del cerebro afectadas por la música*, [Imagen], 2019, *Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: revisión desde las neurociencias*

(<http://investigiumire.unicesmaq.edu.co/index.php/ire/article/view/301>).

### Ámbito Psicomotriz

La psicomotricidad, según Ortega et al. (2019) es la relación entre mente y movimiento y puede abordarse de forma dirigida (para adultos con enfoque rehabilitador) o vivenciada (enfoque en la libertad de la persona) (p. 6). La música activa zonas relacionadas con el sistema motor y facilita la sincronización de movimientos (Thaut, 1999, citado en Ortega et al., 2019, p. 6), fomenta la toma de conciencia corporal y permite trabajar espacio y tiempo mediante el movimiento natural (marcha, carrera, salto, lanzamiento, gateo y arrastre) y sonoridades corporales (palmadas, chasquidos y la palabra) (Pascual, 2011, citado en Ortega et al., 2019, p. 6). El uso de instrumentos musicales también apoya el desarrollo psicomotriz, ya que se entrena el oído musical, el cual le otorga a los niños un sentido melódico, tonal y armónico permitiéndoles aplicarlo al movimiento corporal (Ortega et al., 2019, p. 6), además

de desarrollar la técnica instrumental, es por esto que la relación entre música y educación psicomotriz es estrecha, ya que “la educación musical no puede desarrollarse sin el cuerpo y el movimiento, y la educación psicomotriz necesita la música e instrumentos musicales” (Mejía 2002, citado Ortega et al., 2019, p. 7).

### ***Ámbito del Lenguaje***

La música funciona como un medio comunicativo primordial desde la primera infancia, ya que la voz del niño es su primer instrumento (Ortega et al., 2019, p. 8) y, según estudios, los infantes atienden con mayor eficacia a la voz cantada que a la hablada, pues los cambios de entonación, ritmo y volumen favorecen la atención y la respuesta (Volkova, Trehub & Schellenberg, 2006, citados en Ortega et al., 2019, p. 8). Mediante la repetición e imitación propias de la infancia, la música enriquece y acelera el desarrollo del lenguaje ya que los estudiantes aprenden vocabulario, entonación, articulación, vocalización y ritmo (Pascual, 2011 citado en Ortega et al., 2019, p. 8). Además, la práctica musical tiene una aplicación terapéutica que puede inducir cambios morfológicos y funcionales relevantes en redes cerebrales vinculadas al lenguaje (Miranda, Hazzar & Miranda, 2017, citados en Ortega et al., 2019, p. 8).

### ***Ámbito Social***

La adquisición de habilidades sociales es un proceso evolutivo fuertemente mediado por el entorno, y la música funciona como una herramienta de intervención social para promover el desarrollo personal y emocional especialmente desde la primera infancia (Bauchamp y Anderson, 2010, citados en Ortega et al., 2019, p. 9). La exposición temprana a la música, como las canciones de cuna, favorece la formación de vínculos afectivos y el aprendizaje comunicativo, primero con la familia y luego en un contexto social más amplio (Ortega et al., 2019, p. 10).

La música desde el aspecto psicosocial:

- Permite la imitación y la empatía, sintiendo lo que otros sienten.
- Al realizarse actividades grupales permite la retroalimentación constante del contexto, desarrollando habilidades y compromisos.
- Puede ser compartida y construida entre varias personas, instrumentalmente o a través del canto.
- Al cantar y moverse grupalmente, fomenta la cohesión grupal, cooperación y conducta prosocial.

En resumen, “con la música se desarrollan habilidades sociales, como: la empatía, el autocontrol, autorregulación, autoconfianza y habilidades de liderazgo; así como también, la inteligencia socioemocional” (Ortega et al., 2019, p. 10).

### **Educación rítmica: aproximación a los métodos de enseñanza musical**

El ritmo está presente en nuestras vidas desde muy temprana edad, según Vera (1989) “las destrezas rítmicas son probablemente las primeras que aparecen y se desarrollan en la respuesta del niño a la música, manifestándose en las primeras etapas mediante movimientos físicos como la succión o el balanceo” (p. 118). En este contexto, la educación rítmica adquiere un valor fundamental dentro de los procesos formativos musicales. Uno de los enfoques más representativos es el Método Dalcroze, que concibe el ritmo como una experiencia corporal, integrando movimiento, audición y expresión para desarrollar la musicalidad de manera orgánica y vivencial.

#### ***Método Dalcroze***

Émile Jacques-Dalcroze fue un músico, compositor y educador musical que desarrolló

su propio método para el aprendizaje y experimentación de la música a través del ritmo y el movimiento (Camarena, 2010, p. 26). Con sus aportaciones a partir de los años veinte, se sistematiza y potencia la educación musical rítmica como medio de desarrollo del instinto rítmico y métrico musical, regularización de las habilidades motoras y armonía de movimientos (Lacarcel, 1992, p. 48).

Dalcroze creó la rítmica, basada en una concepción orgánica de la música, es decir, expresarla a través de los movimientos del cuerpo, la audición musical y las facultades de reflexión e imaginación, que permiten conectar el hemisferio cerebral derecho con el izquierdo, desarrollando habilidades psicomotrices que preparan al individuo para el arte musical y escénico. Además, “postula la existencia de “imágenes motrices” basadas en la experimentación multimodal de las sensaciones y representaciones” (Camarena, 2010, p. 26).

Según Martín (2006) “la educación rítmica, es una disciplina del ritmo corporal, que debe conseguir el equilibrio cerebro-cuerpo y permite la adquisición y desarrollo de los elementos de la música como base de una formación musical” (p. 41). Es por esto que trabajar la rítmica corporal desde edades tempranas, además de ser una actividad distinta y llamativa, ayuda al estudiante a tomar conciencia de su cuerpo, de sus capacidades, a sentir la música y poder expresar sus elementos (ritmo, melodía, agógica, dinámica, etc.) de distintas formas, ya que para representar la música se deben realizar diversos procesos mentales, de audición, imaginación, comprensión para poder exteriorizarla vocal y corporalmente. Se “trata de conjugar simultáneamente las facultades de atención: inteligencia, rapidez mental, sensibilidad, movimiento, improvisación y relajación; así como la percepción del sentido auditivo y la posterior expresión corporal de lo percibido” (Martín, 2006, p. 41).

La base de la metodología de Dalcroze es la interacción entre los modos enáctico (exploración, manipulación) e icónico (símbolos) del conocimiento (Martín, 2006, p. 41).

Antes de la conceptualización teórica (lectura y escritura musical) está la etapa

sensorial en la que los estudiantes caminan, corren o saltan (negras, corcheas, corchea con puntillo y semicorchea) al compás de la música, distinguiendo auditivamente las figuras, reflejándolas mediante el movimiento y reconociendo su grafía musical (Martín, 2006, p. 42), la cual puede comenzar siendo a través de representaciones visuales o musicogramas para luego llegar a la grafía convencional. De la misma manera “se realizan ejercicios de asociación de altura de los sonidos y movimientos corporales” (Martín, 2006, p. 42).

Con el método Dalcroze se trabaja también:

- Orientación espacial o movimiento y uso del espacio.
- Los movimientos expresivos para interpretar el carácter de la obra musical.
- Se practica el silencio.
- Se usan sonidos corporales como palmas, pies, la voz.

Este método incluye, además, la utilización de material auxiliar como “aros, pelotas, cintas, cuerdas, panderos, triángulos para comprender mediante el gesto y su realización, la organización cualitativa (energía, texturas, dinámica, alturas, procesos armónicos) de la música” (Martín, 2006).

Al privilegiar la internalización del pulso y las figuras rítmicas por medio de acciones motrices, musicogramas y percusión corporal, se favorece tanto la conciencia corporal como la precisión rítmica necesaria para abordar el Tumbé Carnaval, además de facilitar la introducción paulatina de la notación y la lectura musical o reforzarla desde una etapa sensorial. Estas estrategias promueven la improvisación, la atención auditiva y la coordinación motora que sustentan aprendizajes musicales sostenibles.

A partir de esta base vivencial y psicomotriz, el siguiente apartado presenta el método de Carl Orff como enfoque complementario, centrado en la práctica instrumental, el juego rítmico y la creación colectiva, que permitirá consolidar y ampliar las experiencias iniciadas con

la rítmica dalcroziana.

### **Método Orff**

Carl Orff enfrenta la educación musical desde la idea de que la música, la palabra y el movimiento son inseparables. Él observó que, en situaciones sin una estructura definida, los niños integraban de manera simultánea el lenguaje, la música y el movimiento, en lugar de manifestarlos por separado; al bailar solían cantar o tararear, y al cantar acompañaban su voz con movimientos rítmicos (Camarena, 2010, p. 30). De esta manera su metodología se centra en alcanzar completamente la conjunción perfecta entre la palabra, el sonido y el movimiento, para “sentir la música antes de aprenderla: a nivel vocal, instrumental, verbal y corporal” (Orff, 1962, citado en Martín, 2006, p. 47).

Es por esto que, pone énfasis en que el ritmo es el más efectivo de todos los elementos de la música, puesto que las primeras y más espontáneas respuestas musicales de la personalidad humana son de naturaleza rítmica, y por eso tiene lógica comenzar en toda educación musical a trabajar con el ritmo (Camarena, 2010, p. 31), yendo así, desde un concepto más familiar y experimentado por los estudiantes a lo largo de su vida, hacia la profundización de los demás elementos de la música.

Según Martín (2006) su metodología presenta el siguiente proceso:

1. Partir de la palabra y llegar a la frase.
2. La frase es transmitida al cuerpo transformándolo en instrumento de percusión.
3. Trabajar la “percusión corporal” (pasos, palmas, pies, pitos).
4. Pasar progresivamente a los instrumentos de sonidos determinados e indeterminados, que se pueden dividir en tres grandes grupos: madera, metal y membrana.

Martín (2006) y Camarena (2010) mencionan que algunas características metodológicas del método Orff son:

- Se inicia con el recitado de rimas, refranes, combinaciones de palabras.
- Considera la palabra como generadora del ritmo y la utiliza para formar esquemas, que a partir de una sola palabra pueden irse incrementando hasta formar cánones hablados.
- Al igual que el músico y pedagogo Kodály, toma elementos del folklore de su país y de su tradición o que haya formado parte de la vida de los niños de un determinado lugar geográfico.
- Usa modelos de ostinato a través de un tema o motivo corto en el acompañamiento de una pieza musical, generalmente en el bajo, que se repite varias veces.
- Comienza trabajando la escala pentatónica, y progresa hacia los modos mayor y menor.
- Las polirritmias desarrollan enormemente la relación tempo-espacial y la coordinación.

Su método promueve la imitación, improvisación y utilización de musicogramas, que plasman gráficamente y de forma sintética el discurso musical (Martín, 2006, p. 48).

En cuanto a la utilización de instrumentos musicales, Martín (2006) menciona que Orff se basa en el uso del cuerpo como instrumento principal, utilizando la voz, el acompañamiento de manos y pies, etc., (p. 47). Además, utiliza variados instrumentos rítmicos y de percusión de fácil manejo y diversos tamaños. Como instrumentos melódicos prefiere las flautas dulces y los xilófonos debido a su baja complicación técnica. Por último, menciona que “la instrumentación pretende no solo atender las necesidades expresivas del niño, mediante la ejecución de un instrumento determinado, sino diferentes actividades artísticas en una acción global en la que la improvisación, la creatividad y la educación tienen un papel preponderante” (p. 48).

En conjunto, los métodos de Dalcroze y Orff ofrecen fundamentos pedagógicos

complementarios que se pueden aplicar y adaptar a la presente propuesta metodológica sobre el Tumbé Carnaval.

Por un lado, el método de Jacques Dalcroze provee una educación musical basada en la audición, imaginación y expresión a través del cuerpo, es decir, basada en lo sensorial, con repertorios más clásicos y prioriza la internalización del pulso, la discriminación de figuras rítmicas y la conciencia espacial y motriz. Por su parte, el método de Carl Orff comparte algunas de estas características, aunque él se enfoca más en el uso del cuerpo como instrumento de percusión y le da énfasis al uso de las palabras, además de utilizar el repertorio folklórico por su carácter familiar y afectivo, al igual que lo hace el método de Zoltán Kodály. Ambos se valen de la utilización de musicogramas y otras formas de representar la música de manera escrita, además de fomentar la creatividad y la capacidad de improvisación.

Estos métodos destacan la adquisición del aprendizaje musical de forma vivencial, a través de la experiencia práctica, donde los estudiantes asumen un rol activo conectando cuerpo y mente y se trabaja desde el mundo interior hacia el exterior, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, resultando la experiencia de aprendizaje musical mucho más agradable, sencilla, lúdica y entretenida.

### **Beneficios de la Práctica Percusiva (derivados de Dalcroze y Orff)**

La aplicación práctica de los principios de los métodos de Dalcroze y Orff a través de la percusión (corporal e instrumental) no solo facilita la enseñanza de ritmos complejos como el Tumbé Carnaval, sino que genera una amplia gama de beneficios integrales en los estudiantes de Sexto Año Básico, consolidando el aprendizaje desde tres esferas fundamentales: la musical, la social y la emocional.

### ***Beneficios en el Aprendizaje Musical***

La percusión es la herramienta principal para la ejecución y la vivencia rítmica que ambos métodos promueven:

- **Internalización y Precisión Rítmica:** La práctica constante de la percusión corporal obliga al estudiante a sentir el pulso y las figuras rítmicas en su propio cuerpo, logrando una internalización más profunda y una mayor precisión motriz esencial para abordar patrones complejos y polirritmias, como las del Tumbé Carnaval.
- **Desarrollo Psicomotriz:** El trabajo con las manos, los pies y la manipulación de instrumentos de percusión desarrolla habilidades psicomotrices (Camarena, 2010), fortaleciendo la coordinación, el equilibrio y la disociación de movimientos, preparando al individuo para una ejecución instrumental más avanzada.
- **Fomento de la Creatividad e Improvisación:** Al ser un medio de expresión inmediato, la percusión fomenta la improvisación de ostinatos y variaciones rítmicas (Martín, 2006; Camarena, 2010) transformando a los estudiantes en sujetos activos de la creación musical y facilitando la comprensión de la forma y la estructura.
- **Lectura y Audición Activa:** El uso de musicogramas y la posterior notación rítmica, combinados con la ejecución percusiva, permiten una conexión directa entre la etapa sensorial y la conceptualización teórica, potenciando la capacidad de atención auditiva y la rápida traducción del lenguaje musical al movimiento.

### ***Beneficios en el Desarrollo Social***

La percusión grupal, clave en el enfoque de Orff de la creación colectiva, convierte el aula en un espacio de colaboración y convivencia:

- **Coordinación y Sentido de Pertenencia:** La necesidad de coordinar o sincronizar ritmos para que el ensamble funcione desarrolla el sentido de responsabilidad colectiva y la escucha activa dentro del grupo. Cada estudiante comprende que su rol es vital para el resultado final, fortaleciendo el sentido de pertenencia.
- **Inclusión y Cooperación:** Al utilizar el cuerpo e instrumentos de percusión sencillos (Martín, 2006), se minimizan las barreras técnicas, permitiendo la participación de todos los estudiantes y promoviendo la cooperación como eje del proceso de aprendizaje.
- **Comunicación No Verbal:** La ejecución rítmica en conjunto exige la interpretación constante de señales no verbales (gestos, miradas, posturas), mejorando la comunicación y la capacidad de adaptación a los demás.

### ***Beneficios en el Desarrollo Socioemocional***

Partiendo de la premisa anteriormente establecida por la neurociencia de que la música está íntimamente ligada a las emociones, la práctica de la percusión (que implica ritmo, movimiento y corporalidad) se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo personal y la gestión emocional:

- **Canalización y Expresión Emocional:** La percusión proporciona un canal lúdico y catártico para canalizar la energía y las emociones de manera constructiva, contribuyendo al bienestar y la relajación.
- **Fortalecimiento de la Autoestima:** El logro de la armonía de movimientos y la precisión rítmica (Lacarcel, 1992) en un contexto grupal genera una sensación de logro inmediato, reforzando la autoconfianza y la autoestima del estudiante al validar su

aporte individual al proyecto colectivo, contribuyendo también al desarrollo de la personalidad.

- **Foco y Conexión Mente-Cuerpo:** La práctica de polirritmias y el mantenimiento del pulso exigen la conjugación simultánea de facultades de atención, inteligencia, sensibilidad y rapidez mental (Martín, 2006), entrenando la concentración y fortaleciendo la conciencia corporal como primer instrumento de expresión.

En suma, la percusión corporal e instrumental, cimentada en los principios de Dalcroze y Orff, permite que la enseñanza del Tumbé Carnaval trascienda el ámbito musical y se proyecte hacia el desarrollo integral del estudiante. El trabajo rítmico en el aula no solo forma a potenciales músicos técnicamente competentes, sino que, de manera transversal, impulsa habilidades clave para la vida como la sensibilidad, la disciplina, la coordinación y la fundamental capacidad de trabajo en equipo.

## CAPÍTULO VI: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Análisis de encuestas aplicadas

#### *Encuesta a docentes de música*

Con el propósito de validar la presente propuesta metodológica se aplicó una encuesta a docentes de música de distintas comunas de la Región del Biobío y Ñuble. El instrumento tuvo como objetivo recopilar información sobre la formación, experiencia pedagógica y percepciones de los profesores en relación con la enseñanza del folklore latinoamericano y los ritmos afrolatinos<sup>39</sup> en el contexto escolar.

La encuesta, aplicada a un total de 12 docentes, se estructuró en torno a tres dimensiones:

1. Datos personales y laborales
2. Formación y conocimiento sobre Folklore Latinoamericano
3. Experiencias pedagógicas y percepciones personales

El análisis descriptivo de las respuestas permite identificar tendencias generales, reconocer las principales necesidades del profesorado en relación con la enseñanza de ritmos afrolatinos y aportar evidencias que fundamenten la pertinencia de la propuesta metodológica presentada en esta investigación.

#### **Sección 1: Datos personales y laborales**

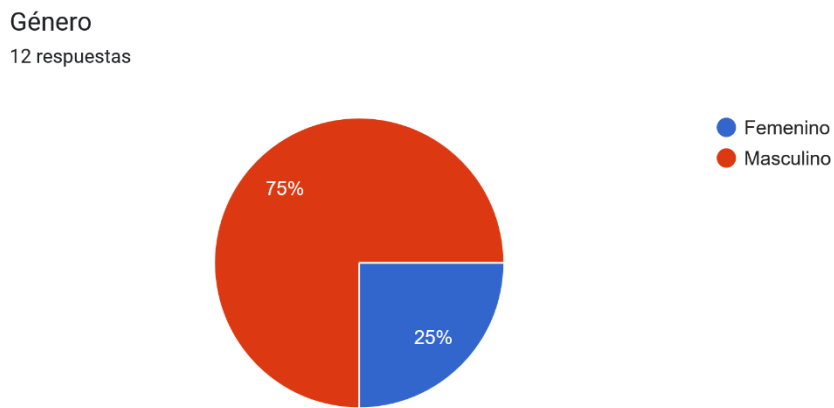
El grupo encuestado estuvo conformado por 9 docentes hombres (75%) y 3 docentes mujeres (25%), lo que refleja una predominancia masculina en el ejercicio de la docencia musical.

---

<sup>39</sup> La encuesta preguntó específicamente por los ritmos: Landó, Festejo, Cumbia Tradicional Colombiana y Tumbe Carnaval.

## Figura 92

### Resultados pregunta 2



*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

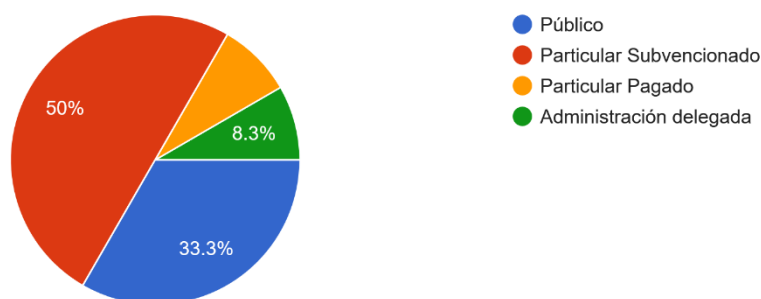
En cuanto a la trayectoria profesional, se observa una amplia diversidad de experiencias: mientras algunos profesores cuentan con más de veinte años de ejercicio, otros recién inician su carrera. En promedio, la experiencia docente se sitúa alrededor de 14 años, evidenciando un cuerpo docente con formación consolidada y trayectoria significativa en el ámbito educativo.

La mayoría de los docentes se desempeña en establecimientos de la Región del Biobío (10), y en menor medida en la Región de Ñuble (2). En cuanto al tipo de establecimiento, el 50% (6) trabaja en colegios Particulares Subvencionados, el 33% (4) en establecimientos Públicos, y el resto en Particulares Pagados (1) o de Administración Delegada (1). Esta distribución da cuenta de la diversidad de contextos educativos en donde se desarrolla la enseñanza musical, y además permite obtener una visión representativa del escenario escolar regional.

### Figura 93

#### Resultados pregunta 5

Tipo de establecimiento  
12 respuestas



*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

### Sección 2: Formación y conocimiento sobre Folklore Latinoamericano

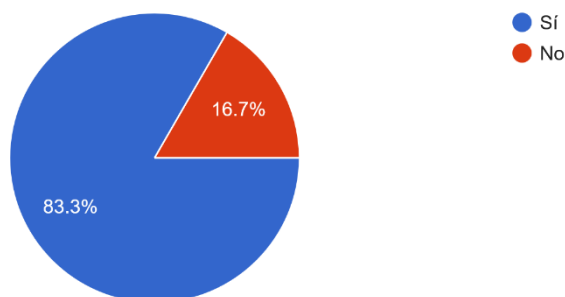
Los resultados muestran que el 83,3% de los docentes declara que en sus instituciones sí se imparte el Folklore Latinoamericano, ya sea como parte de la asignatura de Música o mediante talleres extracurriculares. De este grupo, un 60% (6) señala que lo aborda directamente en el aula, mientras que un 30% (3) lo realiza a través de talleres y solo un 10% (1) combina ambas modalidades.

## Figura 94

### Resultados pregunta 7

¿En su colegio se imparte el Folklore Latinoamericano?

12 respuestas



*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

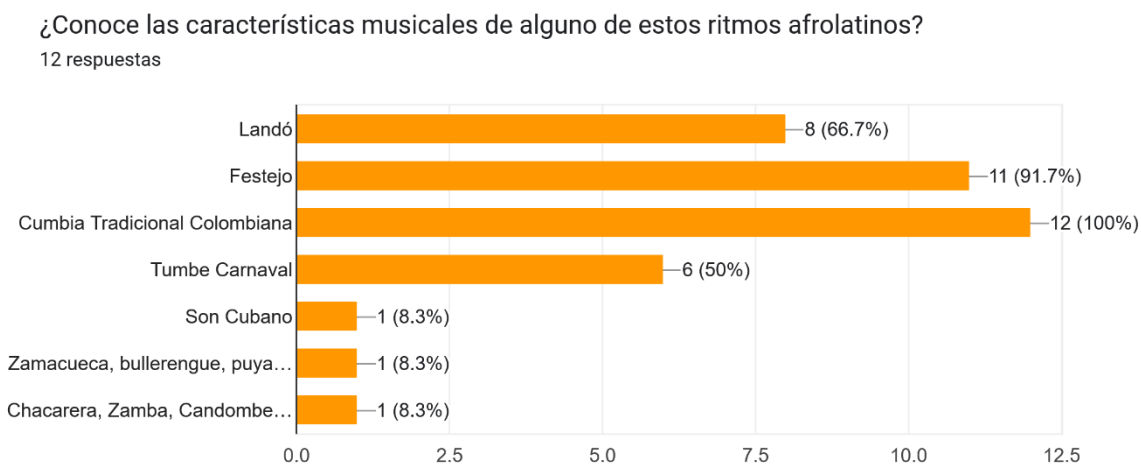
En cuanto a la capacitación en torno al Folklore Latinoamericano 8 de los 12 docentes (67%) afirman haberse capacitado en este ámbito, principalmente mediante cursos, talleres, seminarios, de forma autodidacta, a través de viajes o clases particulares relacionadas con el canto, la danza y la percusión afrolatina. Entre las instituciones y espacios mencionados se destacan la Escuela Nacional de Folklore (ENAFOL), Festival de Arpas al Sur de Chile, Conjunto Huenuicán y Ballet Folklórico de la Universidad de Concepción, Ballet Folklórico Nacional, entre otras. Estos antecedentes evidencian un interés sostenido por ampliar los conocimientos en torno a las expresiones musicales latinoamericanas, capacitándose en espacios culturales u organizaciones que están fuera del sistema educativo formal.

En cuanto al conocimiento sobre los ritmos afrolatinos la encuesta arrojó que 100% de los profesores reconoce la Cumbia Tradicional Colombiana, el 91,7% el Festejo, el 66,7% el Landó y el 50% el Tumbé Carnaval, lo que implica un amplio conocimiento de estos ritmos

entre los participantes. Además, algunos mencionan otros ritmos vinculados a la diáspora africana en Latinoamérica, como el Son Cubano, la Rumba, el Bullerengue, la Puya, el Mapalé, el Candombe, el Caporal, la Chacarera o la Zamacueca.

## Figura 95

### Resultados pregunta 11



*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbe carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

Respecto a la práctica de estos ritmos, los docentes manifiestan haberlos desarrollado principalmente en danza (42%) y el resto (58%) en canto y ejecución instrumental, mencionando, por ejemplo: cajón peruano, tambora, tambor alegre, congas, bombo, campana, instrumentos de cuerda o ensambles de percusión.

### Sección 3: Experiencias pedagógicas y percepciones personales

La enseñanza de estos géneros en el aula también ha resultado ser una experiencia significativa: el 75% ha intentado enseñar ritmos afrolatinos a sus estudiantes, destacando una respuesta positiva en términos de motivación, participación y curiosidad cultural, más aún

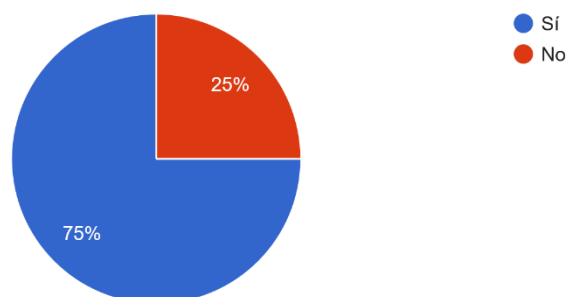
cuando han sido enseñados en talleres ya que lo toman como un desafío al ser formas musicales desconocidas y ajenas a su medio.

### Figura 96

#### Resultados pregunta 13

¿Ha intentado enseñar alguno de estos u otros ritmos afrolatinos en el aula?

12 respuestas



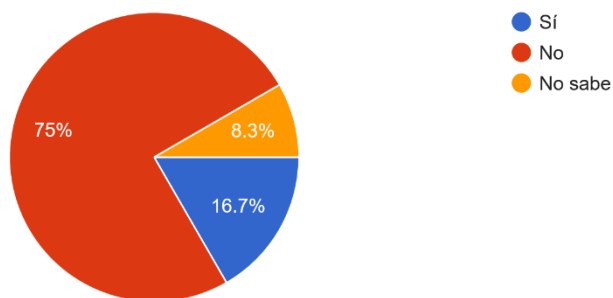
*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

Sin embargo, los docentes también señalan algunos desafíos, como la falta de instrumentos, la dificultad de mantener el pulso y la coordinación rítmica en el tiempo, al ser ritmos sincopados, y la escasez de material pedagógico en el currículo escolar. Estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de contar con recursos didácticos estructurados que faciliten la enseñanza de este repertorio en el aula.

**Figura 97***Respuesta pregunta 15*

Desde su experiencia como profesor/a ¿Existe material educativo en el currículo escolar sobre ritmos afrolatinos?

12 respuestas



*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

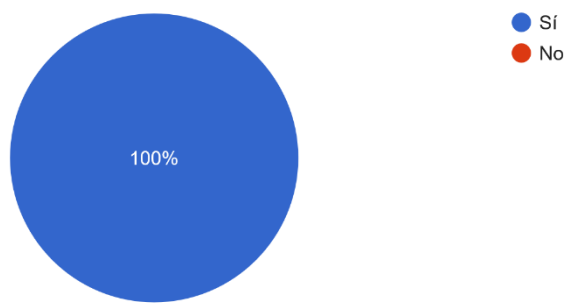
La gran mayoría de los docentes (75%) considera que no existe material educativo suficiente sobre ritmos afrolatinos en el currículo escolar chileno. A pesar de ello, el 100% de los encuestados coincide en que es importante integrar estos ritmos en la educación musical, destacando su potencial formativo y cultural.

## Figura 98

### Respuesta pregunta 16

¿Considera importante integrar ritmos afrolatinos en la enseñanza musical escolar?

12 respuestas



*Nota:* Encuesta para Docentes de Música para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

Las respuestas de los docentes consultados reflejan una valoración unánime y fundada sobre la pertinencia de integrar ritmos afrolatinos en la educación musical escolar. Según las respuestas, este repertorio no solo aporta un contenido adicional, sino que constituye “parte importante de las características rítmico-musicales de Latinoamérica”, contribuyendo a definir en gran medida la identidad de nuestra música. En palabras de varios participantes, enseñar estos ritmos implica reconocer y transmitir “la influencia de la música africana en la música latina”, entendida no solo como un dato histórico, sino como una herencia viva que requiere su estudio y su práctica en la escuela.

Desde la dimensión identitaria, los docentes enfatizan que los ritmos afrolatinos son “parte de nuestra esencia mestiza” y que su incorporación escolar favorece el reconocimiento de raíces culturales muchas veces invisibilizadas. Incluir estos contenidos permite, según las respuestas, otorgar “sentido de identidad al reconocer la raíz afrolatina como herencia musical en América”, fortaleciendo la pertenencia y la conciencia histórica de los estudiantes frente a la

diversidad cultural de Chile y el continente.

En términos pedagógicos, las respuestas subrayan beneficios concretos para el desarrollo de competencias múltiples:

1. “Genera autonomía, se trabaja el cerebro, se practica la paciencia y la autonomía y, además, fomentar el trabajo en equipo y a desarrollar oído musical”.
2. “Veo una conexión profunda con nuestras raíces culturales y una forma muy rica de expresión que va más allá de lo puramente musical”.

Los docentes valoran especialmente la capacidad de estos ritmos para contribuir a la coordinación motora, la escucha activa, la expresión de emociones y la integración en ensambles, es decir, habilidades sociales y musicales que trascienden la mera ejecución instrumental individual reforzando la cooperación dentro del aula. Así, la enseñanza de estos ritmos contribuye tanto al desarrollo técnico musical como a la formación de actitudes y habilidades socioemocionales, colaborativas y disciplinares.

En el plano estético, los profesores destacan la riqueza rítmica y sonora de estos repertorios tanto en la danza como en la música:

- “Tiene una riqueza cultural importante en lo dancístico y en lo instrumental, diferente a lo que se acostumbra en Chile, la idea es formar musicalmente a nuestros estudiantes de manera integral”.
- “Porque los africanos tienen una gran riqueza rítmica en sus danzas y canciones”.

Estas observaciones apuntan a la necesidad de materiales y propuestas didácticas que articulen lo rítmico, lo melódico y lo corporal, permitiendo abordar los ritmos afrolatinos desde prácticas que combinen percusión, canto y movimiento.

Finalmente, las opiniones recogidas reclaman una mayor incorporación curricular:

- “Considero muy importante integrar ritmos afrolatinos (Deberían ser más integrados) en

la enseñanza musical escolar.”

Los docentes reflejan que estos ritmos son parte de nuestra identidad como latinoamericanos, que existe a través de ellos una conexión con nuestras raíces culturales, y que son una forma de expresión que “tiene una fuerza rítmica y un sentido comunitario que conectan a los estudiantes con el cuerpo, la emoción y la historia.” Integrar sistemáticamente estos contenidos en la escuela, como propone la presente propuesta metodológica, no solo amplía el repertorio pedagógico, sino que responde a demandas formativas y culturales identificadas por el profesorado como esenciales para una educación musical más integral, inclusiva, crítica, cultural y contextualizada.

### ***Encuesta a músicos percusionistas***

La presente encuesta fue aplicada a un grupo de músicos percusionistas vinculados a la práctica y difusión de ritmos afrolatinos<sup>40</sup> en la Región del Biobío. Su propósito fue recoger percepciones, experiencias y valoraciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de estos ritmos, con el fin de validar la pertinencia y coherencia de la propuesta metodológica diseñada para estudiantes de sexto año básico.

La encuesta se estructuró en torno a tres dimensiones:

1. Datos personales
2. Formación y práctica musical
3. Enseñanza y visión educativa

Los participantes, con formación diversa, tanto académica como autodidacta, constituyen agentes activos en la transmisión cultural de géneros afroperuanos, afrocubanos, afrochilenos, etc., siendo su perspectiva esencial para comprender las dinámicas pedagógicas, técnicas y culturales que subyacen a estos repertorios.

---

<sup>40</sup> La encuesta preguntó específicamente por los ritmos: Landó, Festejo, Cumbia Tradicional Colombiana y Tumbé Carnaval.

## Sección 1: Datos personales

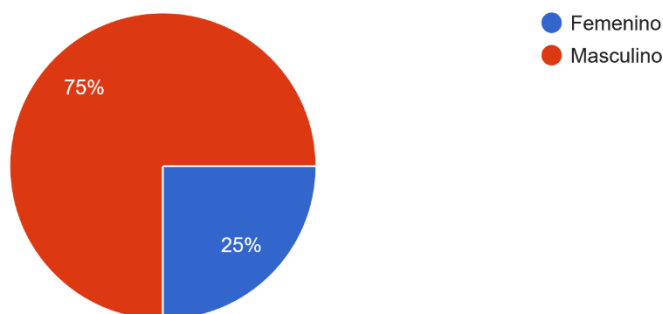
Participaron cuatro músicos percusionistas provenientes principalmente de la Región del Biobío, de comunas como Talcahuano, Hualpén y Concepción. Tres de ellos se identifican con el género masculino y mientras que la restante se identifica con el género femenino. En cuanto a sus ocupaciones principales, algunos se desempeñan directamente en el ámbito musical, ya sea como intérpretes o docentes, mientras que otros combinan la música con otras actividades laborales o de emprendimiento cultural.

### Figura 99

*Resultados pregunta 2*

Género

4 respuestas



*Nota:* Encuesta para Músicos/as dedicados al área de Percusión Latinoamericana para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

## Sección 2: Formación y práctica musical

La formación de los encuestados es heterogénea, incluyendo tanto formación formal (estudios universitarios de Educación Musical) como procesos autogestionados.

Los procesos de aprendizaje descritos por los músicos se vinculan estrechamente con la formación práctica y vivencial. Algunos mencionan haber aprendido en talleres, clases

particulares y de manera autodidacta, mientras otros destacan la transmisión directa con cultores y la experiencia adquirida en viajes o encuentros interculturales. Este aspecto sugiere una comunidad musical que se ha nutrido de diversas instancias de aprendizaje donde la observación, la imitación y la práctica conjunta siguen teniendo un papel relevante en la adquisición de conocimientos sobre ritmos afrolatinos predominando por sobre la enseñanza académica tradicional.

Todos los encuestados conocen algunos ritmos afrolatinos (Ver Figura 100) y participan actualmente en agrupaciones musicales relacionadas con estos ritmos (Ver Figura 101), desempeñándose como percusionistas, docentes o gestores culturales. Algunas de las agrupaciones mencionadas tienen además un enfoque social o de género, como el caso de Kurimbe Mujeres al Tambor, centrada en la difusión y práctica del Shekere en Ritmos Afrolatinos.

### Figura 100

#### Resultados pregunta 6



*Nota:* Encuesta para Músicos/as dedicados al área de Percusión Latinoamericana para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y

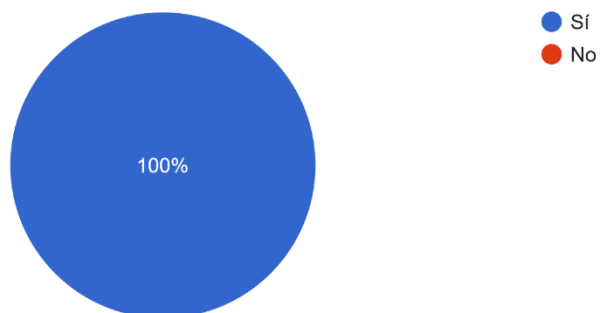
tumbe carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

### Figura 101

#### Resultados pregunta 8

¿Participa actualmente en agrupaciones musicales u organizaciones relacionadas con estos ritmos?

4 respuestas



*Nota:* Encuesta para Músicos/as dedicados al área de Percusión Latinoamericana para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumba carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

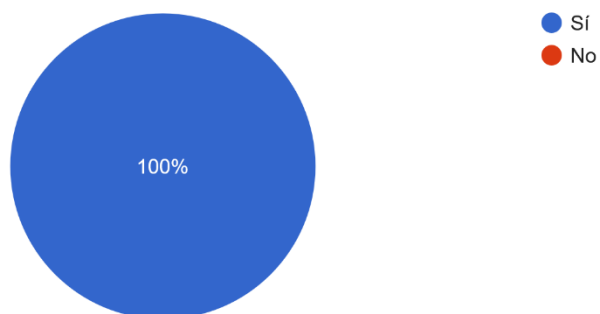
Asimismo, todos los músicos encuestados han enseñado ritmos afrolatinos, principalmente en talleres, clases particulares o espacios grupales, lo que confirma su rol como agentes activos de transmisión cultural dentro de sus comunidades. (Ver Figura 102 y 103).

## Figura 102

### Resultados pregunta 10

¿Ha enseñado estos ritmos?

4 respuestas



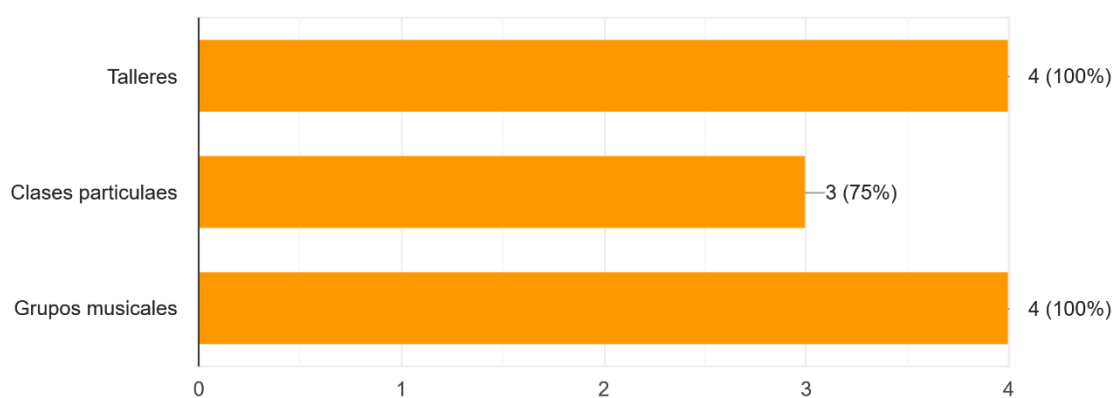
*Nota:* Encuesta para Músicos/as dedicados al área de Percusión Latinoamericana para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

## Figura 103

### Resultados pregunta 11

Si la respuesta es sí, ¿En qué contexto/s?

4 respuestas



*Nota:* Encuesta para Músicos/as dedicados al área de Percusión Latinoamericana para una tesis sobre una propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de los ritmos landó, festejo, cumbia y tumbé carnaval para estudiantes de 6to año básico. Elaboración propia.

### Sección 3: Enseñanza y visión educativa

Entre los elementos que los participantes consideran esenciales al momento de enseñar ritmos afrolatinos se encuentran:

Tabla 7

*Elementos considerados al enseñar percusión por los músicos encuestados*

Contexto histórico-cultural y evolución de los ritmos e instrumentos	Conocimiento técnico, patrones rítmicos y lenguaje según el ritmo
Desarrollo de la técnica	Enseñar la clave de cada ritmo
Trabajo de disociación corporal	Instrumentos
Desarrollo del pulso interno y contra pulso	Métricas
Trabajo de sentido y consciencia rítmica	Uso de metrónomo
Ensamblés rítmico-vocales y corporales	Instrumentación en ensamble

*Nota:* Elaboración propia.

Todos estos elementos refuerzan la idea de una enseñanza integral que no se limite solo al aspecto técnico-musical, sino que también incluya la historia y contexto cultural de cada ritmo transmitiendo sentido, identidad y pertenencia.

En cuanto a los principales desafíos enfrentados al enseñar estos ritmos, los músicos encuestados mencionan la falta de instrumentos adecuados, las limitaciones de recursos para las clases, y la dificultad de mantener una práctica constante por parte de los estudiantes o asistentes a talleres. También se destaca la diversidad sociocultural de los públicos con los que trabajan, lo cual exige adaptar metodologías según las realidades locales y los niveles de experiencia musical de los participantes.

Con relación a las estrategias utilizadas para enseñar estos ritmos, los encuestados priorizan metodologías lúdicas y activas, tales como:

- El uso de onomatopeyas
- El movimiento corporal
- La repetición
- Ejercicios que reúnan la conciencia, la voz y el cuerpo (pensar - decir - hacer)
- La audición guiada
- Ejercicios de Técnica
- Ejercicios de “tambor corporal”
- Enseñar por compases
- Enseñanza paulatina (de menos a más)

Los encuestados además proponen que para enseñar estos ritmos a niños en un contexto escolar se deben generar estrategias didácticas para captar la atención de los estudiantes, a través de actividades diversas y contrastantes, comenzando con ejercicios rítmicos básicos e ir complejizando poco a poco y enseñando a través del juego y actividades lúdicas: “contexto histórico con cuentos o videos, motivar mostrándole carnavales y vestuarios y danzas, mostrarles la energía que generan estos ritmos”. Además de “generar conciencia de la importancia de mantener vigente la cultura Latinoamericana”. También se resalta la necesidad de disponer de instrumentos musicales.

Las respuestas finales revelan una coincidencia absoluta: todos los encuestados consideran muy importante difundir y enseñar los ritmos afrolatinos en el sistema escolar chileno. Las razones apuntan a su valor como patrimonio cultural y ancestral latinoamericano, y como medio para promover el trabajo en equipo, la identidad cultural y la conexión emocional con la historia. “Las raíces afro están muy presentes desde siempre, y más ahora particularmente con la población inmigrante en escuelas. Esto impulsará la inclusión, el sentido de pertenencia de los/las peques, el reconocimiento de las diferentes culturas presentes en

nuestro territorio, la presencia afrochilena. Además de la enseñanza de los ritmos”.

Se reconoce que estos ritmos son “cultura ancestral latinoamericana que hay que mantener viva, las bases culturales, musicales del pasado son las bases del futuro y hay mucha riqueza en ello”. Todas estas manifestaciones poseen una fuerza rítmica y simbólica capaz de conectar cuerpo, emoción e historia, convirtiéndose en herramientas pedagógicas poderosas para la formación integral de los estudiantes.

En síntesis, la interpretación de los resultados permite afirmar que los músicos percusionistas consultados validan de manera significativa la pertinencia de incorporar los ritmos afrolatinos y el Tumbé Carnaval en la educación musical escolar, tanto por su valor cultural como por su potencial pedagógico. Las ideas expresadas reafirman los principios que sustentan la propuesta metodológica, orientada a promover una enseñanza didáctica, corporal, contextualizada y basada en el respeto por otras culturas.

De esta forma, la voz de los músicos complementa la perspectiva de los docentes encuestados previamente, consolidando una visión integral y coherente sobre la necesidad de reconocer, preservar y enseñar las manifestaciones afrodescendientes como parte del patrimonio musical latinoamericano y de la formación artística escolar contemporánea.

## CAPÍTULO VII: ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN CHILE

El sistema educativo chileno ha experimentado transformaciones significativas durante los últimos años, especialmente a partir del impacto que generó la pandemia de COVID-19 en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación musical, al igual que otras áreas del currículo, debió adaptarse rápidamente a nuevas modalidades de trabajo mediadas por la tecnología, impulsando la integración de recursos digitales y metodologías híbridas que hoy continúan siendo parte del escenario pedagógico nacional. Este contexto ha abierto nuevas posibilidades para la enseñanza artística, pero también ha revelado brechas en el acceso, la formación docente y la participación estudiantil.

En respuesta a estos desafíos, y considerando los cambios sociales, culturales y tecnológicos que ha experimentado el país y el mundo en los últimos años, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha promovido la actualización y fortalecimiento de las Bases Curriculares y los Programas de Estudio<sup>41</sup>, enfatizando el desarrollo integral de los estudiantes, la inclusión, la equidad, la creatividad y el uso pedagógico de la tecnología como herramienta de aprendizaje. En el caso de la educación musical, estas orientaciones buscan no solo el desarrollo de habilidades técnicas (interpretación, creación, análisis, etc.) y expresivas, sino también el fomento de la sensibilidad estética, la valoración de la diversidad cultural integrando responsabilidades sociales, cívicas y afectivas y para que los estudiantes se acerquen a expresiones sonoras y musicales de distintos momentos históricos, culturas y territorios de manera sensible, participativa, reflexiva y crítica.

En este marco, resulta relevante analizar cómo se configuran actualmente los lineamientos curriculares y las prácticas pedagógicas de la educación musical en Chile, especialmente en el nivel de sexto año básico, considerando las características propias de los estudiantes de este

---

<sup>41</sup> Ver más en Curriculum Nacional – Actualización Curricular.  
<https://www.curriculumnacional.cl/actualizacion-curricular>

ciclo. Este análisis permitirá comprender el contexto educativo en el que se inserta la presente propuesta metodológica, orientada al fortalecimiento de la enseñanza musical desde una perspectiva de valoración de la música y cultura afroarriqueña, de forma inclusiva y participativa, que prepare a docentes y estudiantes para una práctica crítica y creativa en contextos presenciales y tecnológicos.

## **Bases Curriculares**

El Programa de Música de sexto año básico, al igual que todas las asignaturas del Curriculum chileno, está articulado por las Bases Curriculares, las cuales se subdividen según el nivel educativo:

- Bases Curriculares de Educación Parvularia (vigentes desde 2019)
- Bases Curriculares 1° a 6° Básico (vigentes desde 2012)
- Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio (última actualización 2015)
- Bases Curriculares 3° y 4° Medio (Plan de Formación General, 2019; Formación Diferenciada Técnico-Profesional, 2016; OF Terminales de Formación Diferenciada Artística, 2007).
- Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (vigentes desde 2024)
- Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 1° a 6° año básico (vigentes de forma progresiva el año 2021 (1° y 2° básico) y el año 2022 (3°, 4°, 5° y 6° básico)).<sup>42</sup>

Estas Bases Curriculares son resultado de una serie de actualizaciones del curriculum nacional de Chile, el cual estableció sus fundamentos entre 1990 y 1998, siendo el año 2009

---

<sup>42</sup> Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile>

donde se realiza “una reforma profunda de la institucionalidad educativa” (p. 12) gracias a la Ley General de Educación y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, el cual

establece que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares. (p. 12)

Gracias a esta actualización es que se conforman las Bases Curriculares por niveles, y además los Planes y Programas de Estudio “que organizan en el tiempo estos aprendizajes y cumplen la función de ser una herramienta de ayuda práctica para los docentes en su labor”. Además, emergen los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) (de los cuales derivan las actitudes, los conocimientos y las habilidades de cada disciplina), reemplazando a los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que establecía la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990). Para la enseñanza básica estas bases curriculares entran en vigencia el año 2012 en algunas asignaturas, y para la asignatura de música, el año 2013.<sup>43</sup>

Estas nuevas Bases Curriculares trajeron consigo muchas innovaciones en la forma de organizar el aprendizaje de los estudiantes, conservando algunos de sus elementos estructurales y añadiendo otros nuevos, convirtiéndose en el instrumento central del currículum escolar actual.

En cuanto a la asignatura de Música, las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico (2018) ponen énfasis en seis elementos fundamentales<sup>44</sup> que debería tener la Educación Musical actual para el ciclo básico:

1. **Todo lo que se hace en clase de música debe ser musical:** En la clase de música

---

<sup>43</sup> Bases Curriculares Primero a Sexto Básico (2018).

<sup>44</sup> Citados textualmente de las Bases Curriculares Primero a Sexto Básico (2018).

se debe hacer música; es decir, escuchar, interpretar, crear, comentar, analizar e investigar. Esto significa que lo que se hace en clase y las actividades relacionadas con la disciplina deben considerar que la música es, en esencia, un fenómeno sonoro. A partir del sonido, la clase de música puede abarcar una enorme gama de propósitos y actividades. (p. 344)

2. **Integración de los componentes de la música:** Se debe comprender la música desde su totalidad, integrando el lenguaje musical, sus elementos (las cualidades del sonido, el silencio, la melodía, el ritmo, la textura, entre otros) y procedimientos como reiteraciones, contrastes, patrones, variaciones, con su propósito expresivo. Para que se pueda hablar de expresión musical, deben coexistir sonidos organizados y su propósito expresivo. De esta manera, los estudiantes podrán comprender la música como un fenómeno integrado y no por medio del estudio aislado de sus partes. (p. 344-345)
3. **Integración de la música con otros medios de expresión:** Los medios de expresión artística (literario, musical, corporal y visual) tienen un origen común: la capacidad de asombro y observación del ser humano, la necesidad de volcar la interioridad y la capacidad de crear. En la asignatura de Música se promueve la integración de estos medios para un doble propósito: comprender mejor la música, y comprender mejor los otros medios de expresión artística y sus procesos generativos. Integrar la música con las otras artes permite que se enriquezcan, complementen y suplementen mutuamente y abre posibilidades para que se descubran nexos, se establezcan comparaciones y se comprenda mejor la esencia de la expresión artística. (p. 345)
4. **Conservación y transmisión musical:** Las bases priorizan el desarrollo de habilidades y conocimientos musicales que permitirán al estudiante comprender, valorar y disfrutar la música y participar activamente en ella. En todas las culturas, la

conservación de las expresiones musicales se ha dado por medio de la transmisión oral y/o la transmisión escrita, las cuales actualmente están vigentes y validadas. En este contexto, el momento y el modo de incorporar la grafía musical tradicional no se estipula explícitamente, dado el contexto de nuestra realidad educacional. No obstante lo anterior, el programa afirma que es muy recomendable que los estudiantes estén siempre en contacto con partituras tanto convencionales como no convencionales e interactúen con ellas en la medida de sus posibilidades. (p. 345)

5. **El repertorio musical:** Para cada nivel, las presentes Bases Curriculares proponen un repertorio, que tiene como fin proporcionar al estudiante la oportunidad de conocer e interactuar con músicas de variados contextos y culturas, teniendo a la propia como punto de partida. Este repertorio se ajusta a los intereses y las necesidades de los alumnos en cuanto a su calidad, variedad y cantidad. Se sugiere un repertorio a interpretar, que corresponde a las posibilidades técnicas del nivel en que se encuentran los estudiantes. Por otra parte, se propone también un repertorio para escuchar que abarca variados géneros y estilos, de duración adecuada. Los ejemplos son sugerencias que apoyan al docente en sus propias elecciones de acuerdo a sus preferencias, necesidades y recursos. (p. 345)
6. **Profundización y ejercitación:** Para que los estudiantes logren los conocimientos y las habilidades que la asignatura de Música propone, se requiere amplia práctica y ejercitación. Para que los aprendizajes se consoliden, progresen y se profundicen, es necesario que el profesor asigne tiempos para la práctica de las habilidades que definen las Bases Curriculares. (p. 345)

En resumen, las bases curriculares plantean que las clases de música se deben centrar en la práctica musical constante, ya sea escuchando o interpretando repertorio, analizando, creando o investigando, todo esto integrando los elementos del lenguaje musical y

los procedimientos compositivos, dando énfasis al propósito expresivo de la música, además de vincularla con otras artes para que así se potencien entre ellas. También sugiere utilizar grafías convencionales y no convencionales, valorando las distintas formas de conservación y transmisión musical, tanto oral como escrita, además de incorporar repertorio diverso y culturalmente significativo que conecte al estudiante con músicas de distintos contextos, incluyendo la propia. Finalmente, aborda la necesidad de sostener una práctica constante, para consolidar habilidades musicales, desarrollar la expresividad y asegurar la profundización de los aprendizajes a lo largo del proceso formativo.

### **Características de los estudiantes de Sexto Básico**

Al situarnos en el contexto de sexto año básico nos encontramos con estudiantes de entre 10 a 12 años, los cuales se encuentran en un momento de tránsito de la niñez a la adolescencia, etapa que se caracteriza por los intensos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales. Según la SAHM (Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia) la adolescencia consta de 3 fases: adolescencia inicial (10-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-21 años) (p. 234). Los estudiantes de sexto año básico se encuentran en la etapa de la adolescencia inicial, la cual se caracteriza por los cambios puberales, los cuales varían de un adolescente a otro y según el género (Güemes, et al. 2017, p. 236).

Estos cambios, de forma general, están expuestos en la Tabla 8.

Tabla 8

*Cambios en la adolescencia*

<b>Género</b>	<b>Cambios físicos</b>	<b>Cambios psicosociales y emocionales</b> <b>Ambos géneros</b>
<b>Femenino</b>  Tanto los cambios físicos como psicosociales y emocionales suceden 1-2 años antes que los varones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento del porcentaje de grasa.</li> <li>• Ensanchamiento de la pelvis.</li> <li>• Desarrollo mamario.</li> <li>• Mayor producción de estrógeno, progesterona y otras hormonas.</li> </ul>	<b>Independencia</b> - Menos interés por los padres - Comportamiento/humor inestables  <b>Imagen corporal</b> - Comparación con otros jóvenes. - Preocupación por su apariencia y atractivo.
<b>Masculino</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la masa muscular.</li> <li>• Ensanchamiento de los hombros.</li> <li>• Aumento del volumen testicular.</li> <li>• Mayor producción de testosterona y otras hormonas.</li> </ul>	- Inseguridad - Se preguntan si son normales. - Pueden aparecer trastornos alimenticios.  <b>Amigos</b> - Relaciones con amigos del mismo sexo. - Sentimientos de ternura, miedo.
<b>Ambos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecimiento de las extremidades por segmentos.</li> </ul>	<b>Identidad</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crecimiento de los órganos internos (corazón, pulmones, hígado, bazo, riñones).</li> <li>• Crecimiento y desarrollo cerebral.</li> <li>• Maduración sexual (gónadas,</li> <li>• órganos reproductores y caracteres sexuales secundarios).</li> <li>• Crecimiento de vello púbico y/o axilar.</li> <li>• Aumento de talla.</li> <li>• Cambio de voz (más notoria en los hombres)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Más capacidad cognitiva</li> <li>- Autointerés y fantasías</li> <li>- Objetivos vocacionales idealistas</li> <li>- Intimidad</li> <li>- Sentimientos sexuales</li> <li>- No control de impulsos</li> </ul>
--	---	---

*Nota:* Adaptado de Güemes, Ceñal, e Hidalgo, 2017. Desarrollo durante la adolescencia: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244.

### ***Diversidades sexoafectivas y de género en el aula: orientaciones para una práctica docente inclusiva<sup>45</sup>***

En el contexto educativo actual, es fundamental reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas, especialmente en estudiantes del nivel de sexto año básico, quienes se

<sup>45</sup> Basadas en el documento “Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno” del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023).

encuentran en una etapa crucial de desarrollo personal y social. En este sentido, abordar las diversidades sexuales y de género se convierte en una necesidad para garantizar una educación inclusiva que respete los derechos de todas y todos.

Según las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile, es esencial promover espacios educativos que eliminen barreras para el aprendizaje, fomenten la convivencia inclusiva y resguarden la salud mental y el bienestar de estudiantes que se identifican con orientaciones sexoafectivas e identidades de género diversas. Esto implica la implementación de acciones afirmativas, (diarios murales, señaléticas, etc.) el uso de un lenguaje inclusivo, la sensibilización de la comunidad educativa y el trabajo conjunto con las familias y organizaciones territoriales, entre otras acciones. La educación inclusiva no solo busca integrar, sino transformar los espacios educativos en lugares de encuentro, diálogo y valoración de la diversidad, contribuyendo a la formación de una sociedad más justa, respetuosa y libre de discriminación.

El rol del profesor en el aula es fundamental para garantizar una educación inclusiva que promueva el respeto y la valoración de las diversidades sexuales y de género. En el marco de esta propuesta metodológica, el docente debe asumir una postura activa como mediador y facilitador de espacios seguros y respetuosos, donde cada estudiante pueda expresarse libremente y desarrollar su identidad sin temor a ser discriminado. Esto implica utilizar un lenguaje inclusivo, respetar el nombre social y los pronombres elegidos por los estudiantes, y fomentar un ambiente de confianza y empatía que permita el diálogo abierto sobre temas relacionados con la diversidad. Además, el/la profesor/a debe permitir en las actividades musicales la flexibilidad que sea necesaria para respetar, visibilizar y celebrar las diversidades culturales y sexuales, promoviendo la reflexión y el aprendizaje desde una perspectiva de derechos y equidad.

Asimismo, el docente tiene la responsabilidad de diseñar estrategias pedagógicas que

incluyan a todos los estudiantes, considerando sus particularidades y necesidades. En el caso de los talleres de música, se pueden implementar dinámicas que fomenten la colaboración, la creación y expresión artística y la construcción de identidad, utilizando la música como herramienta para explorar temas como la igualdad, el respeto y la diversidad. Es importante que el docente se mantenga en constante formación sobre temáticas de género y diversidad, para abordar estos temas con sensibilidad y conocimiento, y que propicie además un ambiente de aprendizaje donde cada estudiante se sienta valorado, integrado y respetado. De esta manera, el aula y los talleres se convierten en espacios transformadores que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

### **Análisis documental del Programa de Música de sexto año básico <sup>46</sup>**

#### ***Organización Curricular***

El Programa de Estudio de Música para 6º año básico (MINEDUC, 2013) se estructura a partir de los Ejes Temáticos definidos en las Bases Curriculares de Educación Musical, los cuales orientan el desarrollo de experiencias significativas para el aprendizaje musical de los estudiantes. Estos ejes buscan promover una formación integral que articule la sensibilidad estética, la práctica artística y la comprensión cultural de la música.

#### **Ejes Temáticos**

##### ***Escuchar y apreciar.***

Este eje tiene como meta generar constantes espacios de escucha activa para que los estudiantes puedan apreciar los sonidos y la música y reflexionar sobre ella, considerando la

---

<sup>46</sup> Programa de Estudio para Sexto Año Básico (2013).

utilización de todos los medios tecnológicos que hoy permiten enriquecer la audición. Además de:

- Conocer y analizar aspectos técnicos y expresivos del lenguaje musical.
- Fomentar conexiones personales entre la música y las propias vivencias y emociones.
- Analizar, apreciar y criticar la música.
- Educar la atención, recibir, interpretar y comprender la información que proviene de la audición.
- Estimular la sensibilidad y el goce estético de los alumnos.
- Comunicar las ideas, las sensaciones y las emociones que les produce la música que escuchan.

### ***Interpretar y crear.***

Este eje se centra en dos habilidades fundamentales de la práctica musical. Por un lado, la interpretación musical, la cual se entiende como la práctica de tocar y cantar obras o expresiones musicales con un fin comunicativo y expresivo por medio del cuerpo, la voz, objetos y/o instrumentos. Para desarrollar esta habilidad se da énfasis a los juegos musicales, los cuales:

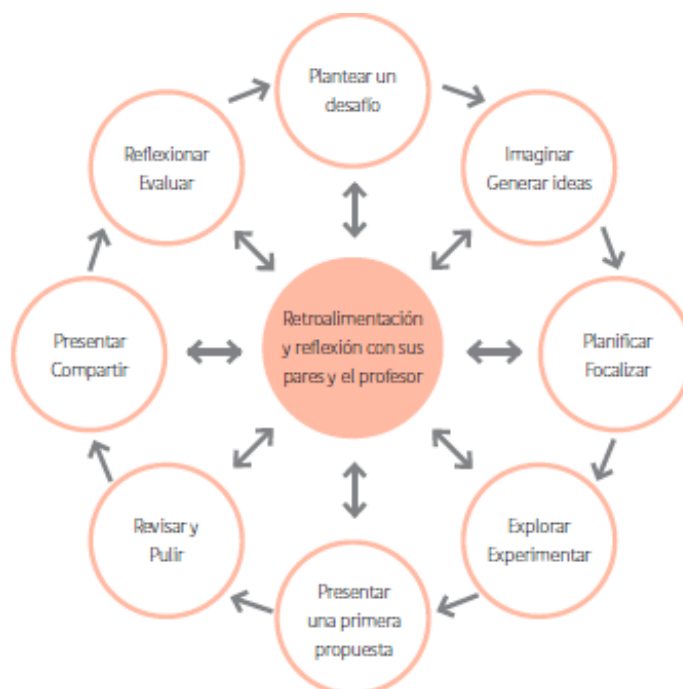
- Ayudan a lograr destrezas motrices.
- Fomentan la creatividad y la musicalidad en los estudiantes.
- Fomentan habilidades sociales fundamentales para el quehacer musical y para la vida.

Por su parte, el eje de creación refiere que la música es un arte generativo, por lo que la creación es fundamental para conocer, transmitir y enriquecer la música, por tanto, la creación contempla todo aporte que el estudiante pueda realizar en el ámbito sonoro:

- Variaciones en esquemas rítmicos o melódicos
- Improvisación
- Experimentaciones sonoras con fin lúdico o expresivo
- Creación de una obra completa

Este eje plantea que el aprendizaje musical se potencia a través del juego, la experimentación y el desarrollo gradual de habilidades técnicas y expresivas. Estas experiencias, junto con la profundización en el lenguaje musical, permiten al estudiante fortalecer su creatividad, aumentar su motivación hacia el aprendizaje y ampliar su manera de percibir y apreciar el mundo sonoro.

El programa plantea un modelo flexible para apoyar el proceso creativo centrado en la generación de ideas personales y en la retroalimentación constante del docente y de los estudiantes, ya que la creación es un proceso complejo, que implica no solo generar ideas, sino planificar un proceso y concretarlo en una propuesta musical.

**Figura 104***Diagrama del proceso creativo*

*Nota:* Adaptado del *Programa de Música de sexto básico*, MINEDUC, 2013.

### ***Reflexionar y contextualizar.***

Este eje abarca pensar y analizar sobre el trabajo musical en el aula y también comprender el fenómeno musical en diferentes lugares y culturas, además del contexto en el que se originan. Fomenta que a través de las expresiones musicales puedan conocer y apreciar su propia cultura y respetar la de otros, ampliando su visión sobre las distintas expresiones musicales y la diversidad humana.

La habilidad de reflexión implica que cada estudiante debe poder descubrir y comunicar qué y cómo ha podido aprender de la actividad musical, de sus compañeros y de sí mismo, profundizando en el autoconocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. También, este eje contempla la habilidad de relacionar los elementos y procedimientos musicales con su

propósito expresivo y la música con otras artes y áreas de aprendizaje. Mediante la reflexión los estudiantes pueden descubrir que actitudes como la atención, el respeto y la tolerancia les permiten un buen desempeño en la escuela y en otras dimensiones de su vida.

Por otro lado, la habilidad de contextualización se relaciona con el hecho de que la música surge en entornos geográficos, históricos, sociales y culturales distintos y que es ahí donde está la importancia de conocer cómo se han formado y afianzado identidades en los diversos lugares y épocas.

Cada estudiante posee diversas experiencias musicales, propias de su contexto familiar, social y cultural, las cuales influirán en la actividad musical de toda la clase. Poner en contraste las distintas experiencias promueve el desarrollo de una actitud de interés y respeto frente a otras manifestaciones culturales, comenzando por las de su entorno hasta las de otros lugares y tiempo. Es fundamental conocer, estudiar y valorar las diferentes expresiones musicales tanto locales como regionales, como una forma de acercarse a la reflexión musical desde el propio contexto de los estudiantes.

### **Objetivos de Aprendizaje**

Desde los Ejes Temáticos se derivan los Objetivos de Aprendizaje (OA) que guían los procesos de enseñanza. Dichos objetivos establecen las habilidades y conocimientos mínimos que los estudiantes deben desarrollar al finalizar el año escolar, considerando, entre otros, la audición activa, la ejecución musical, la creación individual y colectiva, así como la valoración del patrimonio musical de Chile y del mundo.

En conjunto, los OA permiten abordar la música como una manifestación cultural viva, vinculando la experiencia sonora con la reflexión crítica y la expresión artística. Esta estructura curricular está dentro de un marco flexible, resultando en una guía que posibilita al docente de música poder ajustarla a su contexto educativo y a la realidad de sus estudiantes.

## **Relación entre los Objetivos de Aprendizaje<sup>47</sup> y los Ejes Temáticos**

### **Escuchar y Apreciar**

#### **Objetivos:**

**OA1:** Describir la música escuchada e interpretada basándose en los elementos del lenguaje musical (reiteraciones, contrastes, pulsos, acentos, patrones rítmicos y melódicos, diseños melódicos, variaciones, dinámica, *tempo*, secciones A-AB-ABA-otras, preguntas- respuestas y texturas) y a su propósito expresivo.

**OA2:** Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle, las sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada e interpretada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).

**OA3:** Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en:

› tradición escrita (docta)

1. música de compositores chilenos y del mundo [...]

› tradición oral (folclor, música de pueblos originarios)

2. música chilena y sus orígenes [...]

› popular (jazz, rock, fusión, etc.)

3. música chilena y sus influencias [...]

(Escuchar apreciativamente al menos 15 músicas variadas de corta y mediana duración).

Los objetivos de este eje articulan de forma progresiva la exposición a repertorios diversos, el análisis de sus elementos musicales y la posterior expresión reflexiva de estas experiencias sonoras. De esta manera, los objetivos guían al estudiante desde la audición

---

<sup>47</sup> Citados textualmente del Programa de Música de Sexto Básico (2013).

constante hacia la comprensión técnica del lenguaje musical y su puesta en palabras, movimiento o creación.

### **Interpretar y Crear**

#### **Objetivos:**

**OA4:** Cantar al unísono y a más voces y tocar instrumentos de percusión, melódicos (metalófono, flauta dulce u otros) y/o armónicos (guitarra, teclado, otros).

**OA5:** Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical.

**OA6:** Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.

Estos objetivos ahora están enfocados hacia la parte práctica, integrando la adquisición de habilidades instrumentales y vocales con la exploración creativa para finalizar con la presentación pública de este trabajo. Así, se logra ejecutar repertorio aplicando técnicas instrumentales tanto de forma individual como en formato de ensamble, generar material propio mediante improvisación y composición según criterios musicales, y presentar ese trabajo con responsabilidad, expresividad y dominio ante la comunidad.

### **Reflexionar y Contextualizar**

#### **Objetivos:**

**OA7:** Explicar la relación entre las obras interpretadas y/o escuchadas, con elementos del contexto en que surgen.

**OA8:** Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar la audición, la interpretación y la creación, propia y de otros, con respeto y autocrítica.

Estos objetivos promueven la comprensión crítica de la música en su marco cultural e

histórico y el autoanálisis constructivo del propio quehacer musical. De esta forma se trabaja la investigación y contextualización de la música como un fenómeno más allá de lo meramente musical, y fomenta la reflexión respetuosa sobre fortalezas y aspectos propios y de los pares a mejorar, fortaleciendo la capacidad de crítica y la autonomía en el aprendizaje musical.

### ***Presencia del Ritmo y Repertorio Afrolatinamericano en Actividades Sugeridas del Programa***

#### **Presencia del Ritmo**

Este apartado de análisis examina la presencia y tratamiento del ritmo en el Programa de Estudio de Música para Sexto Año Básico (MINEDUC, 2013), con el objetivo de identificar dentro de las unidades, aquellas actividades que trabajen el ritmo, entendido en un sentido amplio (pulso, acento, figuras rítmicas, patrones rítmicos, percusión corporal etc.) y cómo lo trabajan, además de determinar si el programa incorpora actividades con ritmos y repertorios afrolatinoamericanos o afrochilenos, específicamente el Tumbé Carnaval.

A continuación, se presenta la Tabla 9 que expone las actividades del programa que trabajan el ritmo, la unidad temática y los Objetivos de Aprendizaje relacionados.

Tabla 9

*Actividades del Programa de Música de sexto básico que trabajan el ritmo*

Unidad	Objetivos de Aprendizaje	Ejemplos de Actividades Relacionadas con el Ritmo	Contenidos rítmicos
Unidad 1	<b>OA 4:</b> Cantar al unísono y a más voces y tocar instrumentos de percusión, melódicos (metalófono, - flauta dulce u otros) y/o armónicos (guitarra, teclado, otros).	3. Repiten ecos rítmicos con el cuerpo o con instrumentos de percusión basados en el repertorio que están trabajando o trabajarán. Junto con tocar, podrán relacionar estos patrones con músicas que conocen. Cuando el curso se muestra seguro, podrán proponer patrones rítmicos. Si el profesor lo estima conveniente, puede escribir los esquemas. (p. 65)	Ecos rítmicos Percusión instrumental Percusión corporal Patrones rítmicos
Unidad 2	<b>OA 4.</b> <b>OA 5:</b> Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y un adecuado dominio del lenguaje musical.	4. Recitan un verso rítmico como “Tiquitiquitíquitiquitá, una mentirita, y no pasa ná”, acompañándose rítmicamente con palmeos o palmas sobre los muslos (puede ser el pulso, el acento o algún patrón sencillo). Improvisar versos sobre el patrón rítmico inicial. [...]. (p.	Percusión corporal Patrones rítmicos Improvisación rítmica
		5. Los alumnos escriben su nombre en código morse. Luego, con ayuda del docente, escriben el ritmo resultante. El curso completo percute los ritmos de todos los nombres. (p. 87) 6. A partir de la actividad anterior, los estudiantes variarán unas cuatro veces el ritmo obtenido, usando técnicas típicas de composición, como retrogradación, variación simple (omitiendo una figura del ritmo original), etcétera. Cada vez que se realiza una	Ritmos basados en código Variación rítmica Percusión instrumental Repetición de patrones rítmicos

		<p>variación, se repite este segmento antes de pasar al siguiente. (p. 87)</p> <p>7. Eligen algunos de los patrones rítmicos de la actividad anterior y por grupos, la instrumentalizan, [...]. (p. 88)</p>	
Unidad 3	<p><b>OA 4.</b></p> <p><b>OA 5.</b></p> <p><b>OA 6:</b> Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.</p>	<p>8. Aprenden villancicos tradicionales como Buenas noches Mariquita, Arrurú, Señora doña María, entre otros, con una técnica vocal apropiada. Cantan acompañados de guitarra o teclado y, si pueden, hacen segundas voces. El docente les pide que improvisen acompañamientos rítmicos con palmas y pies. Se presentan por grupos y fundamentan sus elecciones. Los compañeros y el docente velan por la precisión rítmica y la calidad del sonido. (p. 108)</p>	<p>Improvisación rítmico-corporal</p> <p>Acompañamiento rítmico</p>
		<p>9. Aprenden un nuevo verso rítmico con interés literario, como <i>Sinfonía de cuna</i> de N. Parra y R. Cortés o crean un verso rítmico a partir de un poema elegido por ellos. Relacionan el texto con la proposición rítmica y lo ejercitan para lograr seguridad y soltura. Analizan la obra, y buscan modos para resaltar aspectos del texto como musicales que son relevantes. Una vez seguros, la interpretan a un público, guiados por el profesor. A partir de esta actividad, pueden poner ritmo a otros poemas y presentarlos. (p. 111)</p>	<p>Versos rítmicos</p> <p>Escritura rítmica</p>
Unidad 4	<p><b>OA 4.</b></p> <p><b>OA 6.</b></p>	<p>10. Eligen una canción, la interpretan instrumental y vocalmente y crean un arreglo musical, incorporando acompañamiento rítmico o notas</p>	<p>Acompañamiento rítmico</p>

		pedales, introducción o postludio. Ensayan, se escuchan, comentan y reconocen las fortalezas y los aspectos a mejorar. (P. 125)	
--	--	--	--

*Nota:* Adaptado del *Programa de Música de sexto básico*. MINEDUC, 2013. Elaboración propia.

El análisis de las actividades rítmicas sugeridas en el Programa de Estudio de Música de Sexto Básico revela que el ritmo, si bien presente en todas las unidades, cumple un rol fundamentalmente secundario o de acompañamiento. La mayoría de las actividades listadas lo utilizan como un medio para lograr un fin interpretativo o creativo, en lugar de ser un objeto de experimentación y exploración rítmica en sí mismo.

#### **Rol Complementario del Ritmo:**

- **Refuerzo Interpretativo:** El ritmo opera primariamente como un recurso de apoyo al canto y la interpretación instrumental como lo demuestran las actividades N°6 y N°8. La meta es la precisión rítmica para sostener la obra principal.
- **Herramienta para la Creación:** En la Unidad 2, el ritmo se usa como una matriz de composición, como en la actividad N°3 y N°4, al crear ritmos a partir del código morse y aplicarles variación y repetición. Esto desarrolla habilidades de estructura y notación rítmica, pero se centra en el proceso intelectual de la creación más que en la experiencia cinestésica del pulso o el acento.
- **Vínculo con el Lenguaje:** Actividades como los versos rítmicos conectan la prosodia y el ritmo vocal, lo que, si bien es valioso, subraya un enfoque del ritmo en relación con el lenguaje.

La propuesta metodológica pretende resolver esto trabajando el ritmo como elemento principal, a través de la experimentación corporal e instrumental junto con la interiorización del pulso y la práctica de diversas figuras y agrupaciones rítmicas, que luego se verán reflejadas

en los patrones del Tumbé Carnaval.

### **Presencia de Repertorio de Influencia Afrolatinoamericana**

El Programa de Música de Sexto Básico (2013) incluye solo dos ejemplos de actividades con repertorio con influencias afrodescendientes, sin embargo, son de origen foráneo, lo que resalta la ausencia de representaciones afrochilenas específicas:

- Se sugiere el canon "Yényere Gumá" (tradicional cubano) cuya inclusión sirve para exponer a los estudiantes a la música cubana y a la forma de canon con base rítmica de origen africano, además del canon jazz "Dubadap dá", con evidente influencia afroamericana, en la Unidad 1 (p. 66).
- Se propone explorar canciones basadas en un "bajo típico de blues" con progresiones armónicas del blues/jazz (como I-VI-II-V), con ejemplos como *Blue Moon* o *Sixteen Tons*. Esta actividad sugiere explorar el scat, una técnica vocal clave en el jazz, pero se enfoca en la dimensión armónica y la improvisación (p. 85).

### **Presencia del Tumbé Carnaval**

El Programa de Sexto Básico (2013) no menciona al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno o al Tumbé Carnaval como un ejemplo de repertorio sugerido para estudiar la música chilena, a la cual le da especial realce en este nivel: "el énfasis de este año estará en Chile, su música y sus influencias musicales" (p. 55). El foco nacional está en música de la Cultura Mapuche, folklor chileno y compositores doctos y populares chilenos (p. 47).

Esto puede deberse a que la última actualización de las bases curriculares de Primero a Sexto Básico fue el 2012, año en que el Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno aún estaba en proceso de lucha por su visibilización y reconocimiento legal, el cual, como ya se mencionó,

se le fue otorgado el año 2019 a través de la ley 21.151, la cual, a propósito de esta temática, en su artículo N°4 declara que el sistema nacional de educación de Chile deberá contemplar una unidad programática que contemple la historia, lenguaje y cultura de los afrodescendientes, promoviendo sus expresiones artísticas y culturales desde el nivel preescolar, básico, medio y universitario (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile), por ende, el Estado tiene la obligación de incluir al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en el currículo escolar, lo cual realza la pertinencia de esta propuesta metodológica, que pretende además, ser una guía para convertir el ritmo en protagonista, sugiriendo actividades enfocadas en explorarlo e internalizarlo desde su esencia, utilizando el cuerpo como el primer instrumento de percusión.

### **Inclusión del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en el Currículo Escolar**

La inclusión del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en el currículo escolar es un proceso que se encuentra en desarrollo. Renato Yantén, Yarlette Marambio y Claudia Flor, en la entrevista personal realizada el 4 de noviembre de 2025, entregan sus visiones al respecto:

Renato Yantén comenta que la importancia de este tema radica en que la cultura afrochilena es parte del territorio y es una cultura viva, por lo que incluir parte de este folklor dentro de la malla curricular es un gran avance, y es algo que está en deuda con el Pueblo Tribal Afrodescendiente Ariqueño por parte del Estado. Menciona, además, que actualmente, además de la ley que se venía trabajando hace años, la ONG Oro Negro y Marta Salgado, se ha reunido con comisiones del Ministerio de Educación y están trabajando en material; de hecho, ya existen algunos libros pequeños para la básica y juegos de mesa, como trivias con preguntas sobre el Pueblo Tribal Afrodescendiente.

Claudia Flor menciona que “en el año 2026 ya en los textos básicos va a salir la historia del patrimonio cultural afrodescendiente chileno”.

Por su parte, Yarllette Marambio comenta que es importante incluir la enseñanza del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en los colegios porque la base de la sociedad son los niños, entonces desde ahí es importante que conozcan la música y la danza ya que, a través de ellos, van a conocer al pueblo afrodescendiente. Como lo que le pasó a ella cuando conoció el tumbe y supo que era afrodescendiente, también puede pasarles a los niños que no se explican su existencia o sus características físicas. A través del Tumbé, pueden identificarse como afrodescendientes, lo cual ha pasado mucho a lo largo de Chile.

Agrega también que es importante que se conozca, ya que hoy en día, al menos en Arica e Iquique, e incluso en algunas ciudades del sur, se ha implementado en la celebración de Fiestas Patrias que los cursos bailen el Tumbé. Sin embargo, en ocasiones les ha pasado que lo confunden con el Batuque:

pasaba a veces en Arica que, como no se enseña la historia ni la música, solo lo aprendían para esa instancia. A nosotros nos contrataban con el Batuque, (Yarllette y Renato también participaban en agrupaciones de batucada), pero siempre preguntábamos ¿están seguros de que es batuque?; a pesar de que la gente allá lo conoce más, ellos decían: 'sí, sí, necesitamos una agrupación de batuque para que toque mientras los chicos bailan'; insistían en que era batucada. Entonces llegábamos allá con los tambores de batucada y estaban todos vestidos con trajes de Tumbé. Por lo tanto, si quizás se enseñara desde una base en el colegio y no sólo para esta ocasión en específico, sabrían qué instrumentos son, qué necesitan, cómo son los trajes y los pasos.

Yantén concluye que es muy necesario que la gente, y sobre todo las futuras generaciones que nacen en las básicas de los colegios, conozcan la historia para que no se siga tergiversando y se vaya entendiendo lo que es el Tumbé Carnaval.

Marambio agrega que hoy, una persona mayor de 50 años es muy probable que no

sepa nada del pueblo afro, pero en 20 años, uno le va a preguntar a alguien y sí lo va a saber porque lo aprendió en el colegio, entonces es muy importante. Y un por qué literal es porque ya es ley, y como tal tienen que incluirlo en el currículo escolar.

Marambio y Yantén mencionan que, en la clase de Música, en particular, es esencial incluir el folklor afrochileno, ya que actualmente se aprende más folklor peruano y boliviano, sobre todo en la clase de Educación Física. Entonces al incluirlo también en la clase de música se puede trabajar en conjunto la música y la danza con otras asignaturas como Educación Física o Artes confeccionando trajes y accesorios.

Marambio añade desde su experiencia, que los niños a través del Tumbe, van formando una personalidad distinta, que no es lo mismo que pasa con el folklor andino, que es más tranquilo. En el Tumbe se forma otra identidad, sacan otra personalidad, conviven más con sus compañeros al ser de tocar con las manos, así más libre. Y el hecho de que no tenga una técnica de aprenderse notas o acordes, también hace que sea más comunitario. Entonces, genera más vínculo entre los alumnos y que desarrollen la personalidad, porque no solo tienen que aprender a tocar, también tienen que aprender a cantar y tocar a la vez, entonces eso les ayuda a sacar la voz y siempre genera una personalidad más fuerte.

En conjunto, los testimonios de los entrevistados refuerzan la necesidad urgente de integrar el patrimonio del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en la formación escolar, destacando su valor cultural, identitario y pedagógico. Las experiencias compartidas muestran que la enseñanza del Tumbe Carnaval no solo compensa vacíos históricos y evita confusiones con otros ritmos, sino que también potencia la expresión, el sentido comunitario y el reconocimiento de la diversidad en los estudiantes. En este marco, la propuesta metodológica diseñada cobra plena pertinencia y relevancia, pues responde a estas demandas actuales, ofreciendo una vía concreta y contextualizada para introducir ritmos, prácticas y saberes afrochilenos en el aula. Así, se convierte en un aporte real para avanzar hacia una educación

más inclusiva, significativa e intercultural.

## **CAPÍTULO VIII: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA SEXTO AÑO BÁSICO**

La propuesta metodológica ha sido diseñada para ser implementada en el nivel de sexto año básico del sistema educativo chileno, en el marco de la asignatura de Música. Para su elaboración, se consideraron los lineamientos establecidos en las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico (MINEDUC, 2018), los cuales permitieron orientar el diseño de la propuesta entregándole una mayor validez curricular, y además considera los Objetivos de Aprendizaje y los Ejes del Programa de Estudio de Sexto Año Básico como parte de su sustento.

Esta propuesta surge como respuesta a la necesidad de integrar de forma activa y contextualizada el ritmo afrochileno Tumbe Carnaval, en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical. Se fundamenta en base a la carencia de material didáctico y tratamiento de este ritmo en el Programa de Música para Sexto Básico y en la ley 21.151, además de apoyar los procesos de visibilización y difusión del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno. La propuesta contribuye al desarrollo de habilidades musicales, socioemocionales, expresivas e interculturales, mediante el uso de estrategias didácticas activas que valoran la diversidad cultural de Chile y Latinoamérica y fomentan una actitud consciente, respetuosa y crítica frente al trabajo musical colectivo e individual.

El material está diseñado para ser una herramienta de apoyo tanto para docentes especialistas en Educación Musical como para Educadores Generales y/o Monitores que busquen enriquecer su práctica pedagógica musical con propuestas innovadoras y multiculturales significativas. Para ello, se incluyen un conjunto de actividades diseñadas y articuladas con los Objetivos de Aprendizaje y los contenidos del nivel, recursos didácticos multimodales complementarios y la fundamentación que respalda cada una de las decisiones

pedagógicas-metodológicas tomadas.

La propuesta permite una implementación flexible y adaptativa, considerando las distintas realidades escolares, los recursos disponibles y las características particulares del grupo. Su enfoque apunta no solo a la adquisición de conocimientos musicales, sino también a la formación de estudiantes capaces de valorar y dialogar con la riqueza rítmica y cultural de Chile y América Latina. De esta manera, es posible la implementación total o parcial de toda la propuesta, ya sea en el aula o en talleres extracurriculares.

A continuación, se presenta la fundamentación teórica y metodológica que orienta el diseño de esta propuesta.

## Fundamentación teórica para el diseño de la Propuesta Metodológica

### ***Objetivos de Aprendizaje de la Educación Musical en Sexto Año Básico***

A partir de los Ejes Fundamentales, el Ministerio de Educación ha definido ocho Objetivos de Aprendizaje (OA) específicos para el nivel de Sexto Año Básico. Estos objetivos, ya analizados anteriormente, han sido tomados textualmente de las Bases Curriculares de Primero a Sexto Básico (MINEDUC, 2018) y se presentan en la tabla que se expone a continuación.

Tabla 10

#### *Objetivos de Aprendizaje Sexto Básico*

Sexto Año Básico - Objetivos de Aprendizaje según los Ejes Fundamentales		
Escuchar y apreciar	Interpretar y crear	Reflexionar y contextualizar
<b>OA 1</b> Describir la música escuchada e interpretada basándose en los elementos del lenguaje musical (reiteraciones, contrastes,	<b>OA 4</b> Cantar al unísono y a más voces y tocar instrumentos de percusión, melódicos (metalófono, flauta dulce u otros) y/o armónicos	<b>OA 7</b> Explicar la relación entre las obras interpretadas y/o escuchadas, con elementos del contexto en que surgen.

<p>pulsos, acentos, patrones rítmicos y melódicos, diseños melódicos, variaciones, dinámica, <i>tempo</i>, secciones A-AB-ABA-otras, preguntas-respuestas y texturas) y a su propósito expresivo.</p> <p><b>OA 2</b> Expresar, mostrando grados crecientes de elaboración y detalle, las sensaciones, emociones e ideas que les sugiere la música escuchada e interpretada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual).</p> <p><b>OA 3</b> Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas, poniendo énfasis en: tradición escrita (docta), tradición oral (folklórica) y popular.</p>	<p>(guitarra, teclado, otros).</p> <p><b>OA 5</b> Improvisar y crear ideas musicales con un propósito dado y con un adecuado dominio del lenguaje musical.</p> <p><b>OA 6</b> Presentar su trabajo musical al curso y la comunidad, en forma individual y grupal, con responsabilidad, dominio y musicalidad.</p>	<p><b>OA 8</b> Reflexionar sobre sus fortalezas y las áreas en que pueden mejorar la audición, la interpretación y la creación, propia y de otros, con respeto y autocrítica.</p>
---	---	---

*Nota:* Adaptado del *Programa de Música de sexto básico*. MINEDUC, 2013. Elaboración propia.

### **Habilidades musicales de los niños de 10 a 12 años**

Para lograr diseñar una propuesta metodológica pertinente al contexto escolar de los estudiantes de entre los 10 y 12 años, es necesario comprender las distintas habilidades musicales que desarrollan durante esta etapa: perceptivas, técnicas, expresivas y reflexivas.

Para ello en la Tabla 11 se vinculan los Ejes de aprendizaje y los Objetivos de Aprendizaje (OA) declarados en las Bases Curriculares con una serie de características o

habilidades musicales descritas por diversos autores.

Tabla 11

*Habilidades musicales de niños y niñas de 10 a 12 años*

<b>Habilidades perceptivas-estéticas</b>	
<b>Eje: escuchar y apreciar</b>	
<b>OA 1; OA 2; OA 3.</b>	
<b>Características</b>	<b>Autores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Juzgan la apreciación estética de acuerdo a las reglas sociales y no de forma personal.</li> </ul>	Lacarcel (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden diferenciar distintos estilos musicales basándose en variables como ritmo, instrumentos y textura.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>La música popular y el gusto musical influyen positivamente en el juicio emitido en cuanto a discriminación y análisis auditivo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican variaciones en la articulación, timbre o dinámica.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican el carácter de piezas musicales (alegre, triste, emocionada, calmada).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocen y recuerdan melodías.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican intervalos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perciben el ritmo intrínseco de una melodía o canción.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifican el contorno melódico (sube-baja).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Conciencia de fraseo.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocen la sensación de conclusión (cadencias).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden comprender la estructura musical.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden discriminar entre diferencias de tono o alturas, es decir, si el segundo sonido es más alto o más bajo que el primero.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden memorizar patrones rítmicos de mediana complejidad.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Tienen adquirido el sentido de tónica y tonalidad.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pueden discriminar, con un poco de dificultad, el orden correcto de secuencias</li> </ul>	

de acordes con melodías.	
<b>Habilidades técnicas</b> <b>Eje: Interpretar y crear</b> <b>OA 4; OA 5; OA 6.</b>	
<b>Características</b>	<b>Autores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para sincronizar movimiento (sincronización senso-motora) y acompañar marchas, danzas y tempos musicales con un pulso externo. También pueden ajustar su pulso interno (mantener compás, coordinar con otros).</li> </ul>	Lacarcel (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para retener y ejecutar estructuras o agrupaciones rítmicas propuestas coordinando sus movimientos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayores habilidades motoras y de coordinación que permiten tocar instrumentos (de percusión) y ejecutar movimientos rítmicos y dancísticos más complejos simultáneamente (saltos, giros, coordinación de extremidades).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden acompañar el ritmo y movimiento mediante palabras, frases e improvisaciones rítmicas y melódicas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden crear estructuras rítmicas.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienen la capacidad para combinar motivos dados y crear entidades musicales apropiadas a su cultura (Gardner, 1973).</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de la expresión rítmico-corporal.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pueden expresar y manifestar lo observado a través de la imitación.</li> </ul>	Camara (2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes que vienen con una formación vocal previa desarrollan más confianza y están mejor preparados para cantar con mejor entonación.</li> </ul>	
<b>Habilidades reflexivas</b> <b>Eje: Reflexionar y contextualizar</b> <b>OA 7 y OA 8.</b>	
<b>Características</b>	<b>Autores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia reflexiva de las estructuras musicales.</li> </ul>	Lacarcel (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de emitir juicios reflexivos ante situaciones perceptivo-musicales (por ejemplo, variación en algún parámetro (altura, timbre) o expresión (velocidad, carácter).</li> </ul>	

*Nota:* Elaboración propia.

Todas estas características presentadas en la Tabla 11 corresponden a un marco de referencia general, ya que, es importante considerar que cada estudiante desarrolla estas habilidades a ritmos y edades distintas, en función de su contexto y experiencias de aprendizaje propias. En este sentido, la labor docente debe centrarse en identificar las necesidades didácticas individuales de cada estudiante para favorecer su aprendizaje y procurar que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje establecidos en el currículum, a pesar de la diversidad que presentan (MINEDUC, 2013).

### ***Contenidos abordados en la Propuesta Metodológica***

La propuesta adopta como eje principal los contenidos presentes en los Objetivos de Aprendizaje 1 y 3 (OA 1 y OA 3) del Programa de Música de Sexto Básico, por su coherencia con los elementos característicos en la práctica del Tumbé Carnaval y por posibilitar una articulación dinámica con los demás contenidos y habilidades de la propuesta.

### **Lenguaje musical**

La música desde hace mucho tiempo es considerada como un lenguaje, debido a sus similitudes con el lenguaje hablado. Ávila (1977) citado en Lara (2013), define al lenguaje como “el fenómeno humano que sirve para interiorizar ideas, emociones y deseos mediante un sistema de signos orales y escritos” (p. 18), así mismo, Gainza (2009) citado en Lara (2013) afirma que

la música es un lenguaje y que como tal puede expresar impresiones, sentimientos, estados de ánimo, etc., [y] considera que su universalidad radica en que entre las personas de una misma cultura suele existir consenso en cuanto al tipo de emociones que produce una determinada música. (p. 18)

De esta manera se pueden establecer similitudes entre la música y el lenguaje, ya que

a través de ambos el ser humano, según la cultura en la que esté inserto, se expresa y se comunica, “manifestando sentimientos, actitudes, estados de espíritu, manifestaciones exteriores” (Ramírez, 2006, citado en Lara, 2013).

Para poder comprender la música se hace necesario primeramente conocer su lenguaje, es decir, el “lenguaje musical”. Lara (2013) afirma que el lenguaje musical, además de considerar la notación musical, “hace referencia a la música en sí misma, a sus mecanismos de funcionamiento y a los elementos que la constituyen” (p. 22). De esta manera, el concepto no se limita únicamente a la forma gráfica de representar la música, sino que se refiere a todos los aspectos que la conforman.

Por su parte el glosario del Programa de Estudio de Sexto Año Básico (MINEDUC, 2013), define los elementos del lenguaje musical como “componentes y procedimientos mediante los cuales se constituye la expresión musical. Incluyen los elementos de la música, las formas y estructuras y las cualidades del sonido, entre otros” (p. 178).

### **Elementos del lenguaje musical**

Los elementos del lenguaje musical descritos en el OA 1 y OA 3 son los siguientes<sup>48</sup>:

- Pulso: Duración periódica en la música métrica (*medida*). Unidad básica de medida temporal. / El “latir del corazón” de una obra musical.
- Tempo: Velocidad, estado de ánimo de la música (del italiano).
- Acento: El énfasis que se asigna a determinadas notas o pulsos dentro del discurso musical.<sup>49</sup>
- Dinámica: Variación, graduación y contraste en la intensidad de los sonidos musicales.

<sup>48</sup> Tomados del Glosario del Programa de Estudio de Sexto Año Básico (MINEDUC, 2013).

<sup>49</sup> Definición tomada de la página web de la Fundación Juan March. <https://recursos.march.es>

- Patrón (rítmico y melódico): Esquema o comportamiento musical regularizado o estandarizado. Pueden ser formales, melódicos, armónicos, tímbricos, rítmicos, etcétera.
- Sección: Parte distintiva de una obra musical (estrofa, estribillo, introducción u otros). Cada sección se denomina tradicionalmente con una letra (A, B, C, etc.).
- Preguntas y respuestas: Partes de la frase musical, que es el ciclo completo de una idea melódica. La pregunta tiende a ser suspensiva y la respuesta, conclusiva.

Otros contenidos considerados para abordar la propuesta:

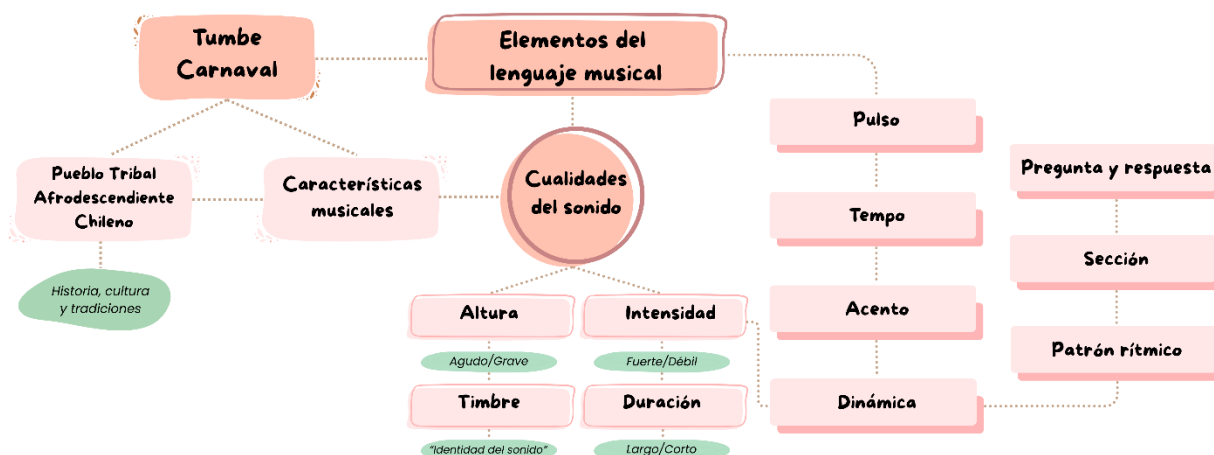
### **Cualidades del sonido**

- Altura: La propiedad de lo agudo o grave que tiene un sonido. La altura depende de la frecuencia de la onda sonora.
- Intensidad: Grado de fuerza con que un sonido llega a nuestro oído; depende de la amplitud de la vibración. /Potencia acústica (volumen) de un sonido; se mide en decibeles.
- Timbre: Cualidad, color o característica propia de cualquier sonido o grupo de sonidos. El timbre no solo comprende las otras tres cualidades (altura, intensidad, duración) y es indisociable de ellas, sino que es determinado por la fuente sonora (madera, metal etcétera) y la forma de producir el sonido (soplar, frotar, tañer, etc.), principalmente. Esta cualidad no es medible, solo es descriptible.
- Duración: Tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin de un sonido.

Estos elementos forman parte de los contenidos específicos de la Asignatura de Música y permiten ser trabajados mediante los diversos repertorios de Tumbe Carnaval.

Figura 105

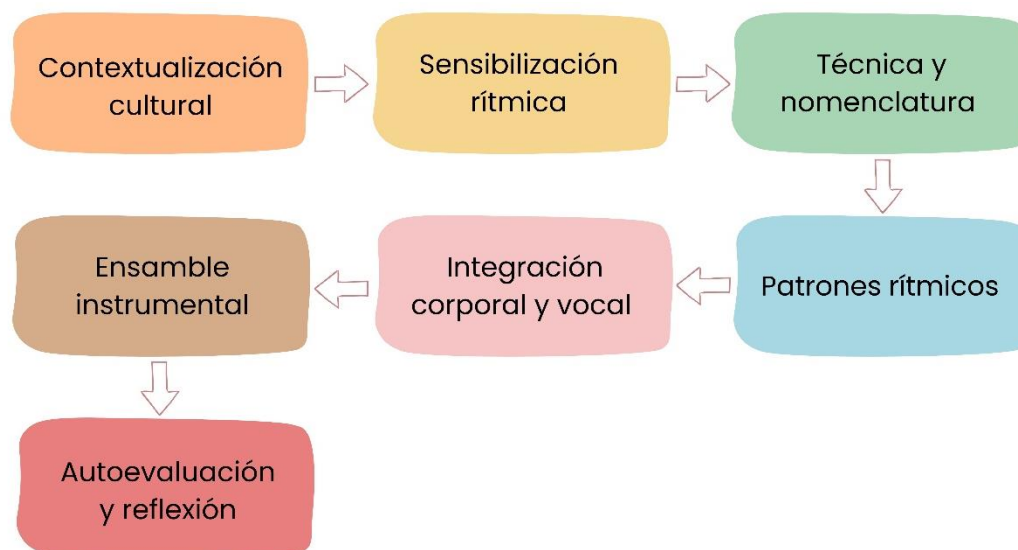
Red de contenidos



Nota: Diagrama de distribución de contenidos conceptuales. Elaboración Propia.

### ***Aproximación Didáctica de la Propuesta***

Para poder abordar eficazmente la propuesta y comprender de manera general el trabajo a realizar, se diseñaron una serie de módulos ordenados según el diagrama de contenidos (Figura 105) abordados de acuerdo a la siguiente secuencia metodológica (Figura 106).

**Figura 106***Secuencia metodológica*

*Nota:* Elaboración Propia.

**Secuencia metodológica**

- Contextualización histórico-cultural: Conocimiento del origen, historia y manifestaciones culturales del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, con énfasis en sus tradiciones, expresiones musicales, danza e instrumentos tradicionales. Se busca promover una comprensión significativa del Tumbe Carnaval como práctica identitaria y colectiva, valorando su aporte al patrimonio cultural nacional, a través de láminas, guías de aprendizaje y materiales audiovisuales.
- Sensibilización rítmica: Desarrollo de la sensibilización rítmica mediante repertorio diverso incluyendo de raíz africana y de Tumbe Carnaval con actividades corporales que les permitan a los estudiantes percibir y ejecutar el pulso en una primera instancia, para luego profundizar e interiorizar las figuras rítmicas presentes en el Tumbe Carnaval. Este módulo combina estrategias como la grafía convencional y no

convencional, onomatopeyas, musicogramas y uso de tecnologías, favoreciendo la curiosidad, la participación y la conexión emocional con la cultura afrodescendiente.

- Técnica y nomenclatura del Tumbé Carnaval: Introducción a los fundamentos técnicos necesarios para ejecutar los instrumentos de percusión del Tumbé Carnaval, comprendiendo la nomenclatura sugerida de los golpes y toques, la postura básica de ejecución y los gestos motores esenciales que permiten producir un sonido adecuado, combinando ejercicios de técnica con ejercicios rítmicos.
- Patrones rítmicos: Profundizar en la comprensión y ejecución de los patrones rítmicos propios de los instrumentos del Tumbé Carnaval, aplicando de manera integral los conocimientos adquiridos en los módulos previos, comenzando por la exploración y ejecución corporal y vocal de los ritmos para luego ser traspasados a los instrumentos aplicando la técnica aprendida previamente. Este módulo contempla el uso de onomatopeyas, la repetición, trabajo grupal y ejercicios rítmicos de disociación.
- Integración corporal y vocal: Integrar la ejecución instrumental, el movimiento corporal y el canto. En este módulo, los estudiantes comienzan a integrar el repertorio vocal del Tumbé Carnaval a la ejecución instrumental de forma progresiva, lo que implica cantar y tocar instrumentos de percusión al mismo tiempo. Superado este primer desafío, se incluye el desplazamiento por el espacio, es decir, se hace un acercamiento al formato de Tumbé Comparsa.
- Ensamble y presentación: Interpretación colectiva del Tumbé Carnaval. En este módulo se distribuyen los distintos roles dentro del grupo curso, valorando la capacidad de los estudiantes para coordinar, ejecutar y sostener los patrones rítmicos y el repertorio aprendidos, aplicando técnica, trabajo colaborativo y comprensión cultural del repertorio. Además de trabajar y comprender la importancia de la capacidad de organización, responsabilidad y colaboración con el proceso de montaje y presentación

(ensayos, traslado de instrumentos, prueba de sonido, etc.).

- Autoevaluación y reflexión. Analizar, reconocer y valorar el trabajo individual y colectivo realizado durante los módulos vinculado al aprendizaje del Tumbé Carnaval. A través de estrategias de autoevaluación, coevaluación y reflexión guiada, se busca fortalecer la metacognición, la autonomía y la capacidad de reconocer logros, desafíos enfrentados, las fortalezas emergidas y proyecciones de mejora.

### ***Aspectos considerados para abordar la Propuesta***

**Pulso.** Uno de los primeros elementos que se debe tener en cuenta al trabajar cualquier repertorio es el pulso, ya que del manejo de éste depende la coordinación de todo el grupo, pues funciona como columna vertebral de la música. El pulso, está presente en nuestras vidas prácticamente desde siempre y es observable en la naturaleza, tal como plantea Vallejos (1995), se presenta “en el corazón, el goteo de un grifo, el día y la noche, las estaciones del año, las mareas, etc. Algunos tienen la peculiaridad de que no son exactos, son flexibles, [...]” (p. 37). Y en cuanto a su origen Vallejos (1995) plantea que el concepto surge “en el Ars Nova (S. XIV), y es a partir de los primeros relojes mecánicos cuando los compositores dividen el tiempo en unidades proporcionales. Hasta entonces, el tiempo no se oía (reloj de arena, de sol...)” (p. 38).

Simba Arom, citado en Vallejos (1995), define el pulso como: *“Patrón, isócrono, neutro, constante, orgánico, que determina el tiempo”* y explica cada uno:

*Patrón:* delimitado por una unidad de tiempo.

*Isócrono:* a intervalos iguales.

*Neutro:* ningún tiempo se diferencia de otros, ni existe ninguna idea de tiempos a un nivel superior.

*Constante*: es invariable.

Orgánico: inherente a la música.

*Determinante del tiempo*: relativo al movimiento interior de la música que sostiene.

Vallejos (1995) concluye que

el pulso es un punto de referencia constante, regular, en función del cual se organiza y se desarrolla el fluir rítmico. En una música polifónica, la pulsación, en el plano de la organización temporal, es el denominador común a todas las partes.

La unidad que determina el pulso puede ser representada por cualquier figura musical y el espacio que separa las pulsaciones marca la velocidad, es decir, el tempo. El pulso es exteriorizado con palmas en la música africana. (p. 38)

En la propuesta metodológica se proponen actividades para trabajar el pulso, con el fin de interiorizar su percepción en los estudiantes y de esta manera tengan una base firme para trabajar los ritmos del Tumbé Carnaval.

**Percepción Auditiva.** El oído es el principal órgano por el cual se conoce la música. “Es el órgano receptor encargado de comenzar el camino, a través del cual, el estímulo acústico se convierte en una sensación sonora, que se procesa en el cerebro” (Sánchez, 2022, p. 6).

Se debe hacer la distinción entre oír y escuchar, pues la primera “consiste en percibir las vibraciones de sonido, en cambio, escuchar implica comprender y entender lo que estamos oyendo” (Sánchez, 2022, p. 6). Promover la escucha activa es clave para fomentar en los estudiantes la capacidad de concentración y atención que se requiere para realizar las actividades de la propuesta, pues “la escucha activa es una forma de comunicación que transmite ideas claras sin irrumpir al receptor; [y] demuestra la atención de una persona

durante el diálogo, es decir, escucha atentamente, razonando, analizando y comprendiendo, la información que se está transmitiendo” (Hernández y Lesmes, 2018, citados en Sánchez, 2022, p. 7). De esta manera, además, estamos trabajando la actitud de respeto hacia el o la docente y sus pares.

**Imitación y Repetición.** Al momento de enseñar ritmos, un elemento muy importante es la repetición. Cuando se aprende un instrumento de percusión, además de la práctica constante, se deben realizar trabajos de repetición, donde el o la profesora realizan primero el ejemplo y los estudiantes lo imitan. Esta es la estrategia más común al enseñar instrumentos de percusión que, además, viene muy de la mano con la tradición oral del folklor, tal como lo afirma Melo (2016), “la forma de aprendizaje por imitación y repetición está relacionada a la enseñanza por tradición oral, [y] es de uso común en los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 44). En la propuesta metodológica se sugiere trabajar estos elementos a través del “eco rítmico” y la “corriente rítmica”, que según afirma Melo (2016) “son dinámicas adecuadas para la enseñanza y aprendizaje del sentido rítmico” (p. 44).

Según Edgar Willems, citado en Melo (2016),

Eco rítmico: “consiste en que el docente presenta un ejercicio y todo el grupo de estudiantes después de escucharlo atentamente debe imitarlo” (p. 44).

Corriente rítmica: “se trata de una secuencia en donde el docente propone un ejercicio que posteriormente los estudiantes deben imitar cada uno en su turno procurando realizarlo de forma acertada manteniendo el pulso colectivo” (p. 44).

Dentro de la enseñanza de un instrumento de percusión como un tambor, existe otra forma de imitación directa, que se puede denominar como “espejo”. Consiste en que profesor y estudiante se posicionen frente a frente, puede ser en el mismo tambor del estudiante o cada uno con un tambor, y el profesor ejemplificará el ritmo con las manos contrarias a como lo haría normalmente, sirviendo como un espejo al estudiante, lo que le servirá de guía para

saber con qué manos debe tocar, ya que visualmente está usando las mismas manos que el o la profesora para tocar el patrón rítmico que se esté estudiando.

Al utilizar estas estrategias, se debe ir observando y corrigiendo la postura corporal y la técnica de cada estudiante, para evitar posibles lesiones.

**Simbolización visual.** Esta propuesta metodológica contempla el uso tanto de grafías convencionales como no convencionales, usando estas últimas como antesala a la escritura musical en partituras, ya que es una manera más amigable y lúdica de acercar a los estudiantes al lenguaje musical, además de ser un complemento para el trabajo auditivo, pues según Willems y Orff, citados en Sánchez (2022), “escuchar música resulta beneficioso para la formación sensorio-auditiva y que si, además, los sonidos están relacionados con imágenes, nombres, colores o números, resultará más sencillo de reconocer o recordar para los estudiantes la melodía trabajada” (p. 7).

Aunque en el nivel de sexto básico los estudiantes ya deberían conocer las figuras rítmicas básicas, (blanca, negra, corchea, redonda, etc.) de igual manera éstas se deben reforzar para dar paso a las figuras rítmicas del Tumbe Carnaval (saltillo, galopa, silencios, etc.). De esta manera se propone trabajar ambas grafías de forma paralela, sobre todo en el módulo de sensibilización rítmica.

La grafía no convencional se puede trabajar a través de:

**Musicograma.** Es un recurso para la educación musical

creado por el pedagogo belga Jos Wuytack (a principios de los setenta), con el objetivo de que cualquier persona, sin distinción de edad ni necesidad de conocimientos musicales previos, aprendiera a escuchar música clásica. [...]. Consiste en sustituir la grafía musical convencional, por una serie de símbolos o dibujos más sencillos, capaces de ser entendidos por oyentes sin formación musical, en particular niños y jóvenes.

(Sánchez, 2022, p. 6)

De esta manera, el musicograma ayuda a los estudiantes a poder trasladar aquello que perciben auditivamente a un plano físico, donde pueden ver la música y las figuras rítmicas permitiéndoles llegar a una comprensión más profunda de éstas. Además, permiten que los estudiantes participen activamente, al ir realizando movimientos sobre éstos o junto con éstos.<sup>50</sup>

En resumen, un musicograma consiste en una representación visual de la música mediante dibujos o símbolos que ilustran sus elementos, como el ritmo, la intensidad y el fraseo. Este recurso facilita la comprensión activa de la obra musical, permitiendo escucharla, visualizarla e interpretarla de manera integrada y significativa.

**Onomatopeyas.** Una onomatopeya es una “palabra cuya pronunciación imita el sonido de aquello que describe” (MINEDUC, 2013). Por ejemplo, el sonido de un reloj: tic – tac, o el sonido de un gato: miau. De esta misma manera se pueden usar las onomatopeyas para trabajar los ritmos de instrumentos de percusión. En la propuesta metodológica se usan tanto las onomatopeyas de sonido o sílabas rítmicas (por ejemplo, kin, kun, tun, tan, tu, tá, etc.), como también las frases u oraciones con palabras para aprender o recordar un ritmo, las cuales, en esta propuesta se denominarán ritmófonos.

**Instrumentos musicales no convencionales.** Corresponden a “fuentes u objetos que se pueden usar como instrumento musical (MINEDUC, 2013).

Dado que conseguir los instrumentos del Tumbe Carnaval puede llegar a ser muy complicado según la zona geográfica donde se encuentre el establecimiento educacional, se

---

<sup>50</sup> Por ejemplo, algunos de los musicogramas que se encuentran en el canal de Youtube The Music Teacher Toolbox. <https://www.youtube.com/channel/UC4bp4xRYZ2YL6cdypWAwU0Q>

sugiere la utilización tanto de instrumentos musicales similares (congas, bombos, panderetas, otros tambores, afuché, etc.) como de instrumentos musicales no convencionales para aprender y estudiar el Tumbe, los cuales pueden ser contruidos por los mismos estudiantes con materiales reciclados u otros elementos que se tengan a mano.

Aunque cabe destacar que por respeto al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, su cultura y la lucha que han llevado por años de reivindicarse, darse a conocer y el arduo trabajo de construcción de los tambores, se sugiere que si se realiza cualquier presentación dentro o fuera del establecimiento educacional con otros instrumentos que no sean originales del Tumbe Carnaval, se debe aclarar y explicar explícitamente cuáles son los instrumentos con los que se toca el Tumbe y que se están utilizando otros instrumentos para representarlo ya que no se tiene acceso a ellos.

### **Práctica constante**

Es indiscutible que la mejor manera de conocer desde un principio el ritmo es viviéndolo, mejor dicho, realizándolo. Partiendo de que tanto la capacidad para cantar y para hacer ritmos se pueden considerar como inherentes al ser humano, es lógico que su práctica habitual proporcione una base musical sólida, sobre la cual se sustentarán aprendizajes posteriores más complejos. (Vallejo, P., p. 36)

La práctica hace al maestro, sin duda una frase célebre que lleva consigo una gran verdad, pues solo practicando constantemente y de forma escalonada se logran consolidar los aprendizajes, sobre todo de ritmos de complejidad media como el Tumbe Carnaval y dominar la técnica de sus instrumentos de percusión.

**Videocápsulas.** Para esta propuesta metodológica se ha elaborado material audiovisual ejemplificando y mostrando tanto la técnica de los instrumentos como cada patrón

rítmico, llamado y corte presentado anteriormente, como complemento ilustrativo a la enseñanza del Tumbé Carnaval.

### ***Evaluación del aprendizaje de las Actividades de la Propuesta***

La evaluación constituye un componente esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues se integra de manera permanente al quehacer pedagógico y cumple un rol central tanto en la promoción como en el logro de los aprendizajes esperados. En este sentido, el Programa de Estudio de Música para Sexto Año Básico señala explícitamente que “la evaluación forma parte constitutiva del proceso de enseñanza” y que su función principal es favorecer el aprendizaje de los estudiantes de manera progresiva y significativa (MINEDUC, 2013, p. 22).

De acuerdo con el currículum nacional, la evaluación tiene como objetivos fundamentales:

- Medir progreso en el logro de los aprendizajes.
- Ser una herramienta que permita la autorregulación del alumno.

Proporcionar información que permita conocer fortalezas y debilidades de los estudiantes.

- Y, sobre esa base, retroalimentar la enseñanza y potenciar los logros esperados dentro de la asignatura (MINEDUC, 2013, p. 22).

Asimismo, se reconoce su utilidad como un insumo clave para orientar la planificación docente y ajustar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades reales del grupo curso.

En el ámbito de la educación musical, la evaluación adquiere características

particulares, ya que se vincula estrechamente con procesos expresivos, corporales, creativos y sociales. En coherencia con ello, el Programa de Estudio de Música establece que “la base de la evaluación será el trabajo musical mismo: su proceso, su producto final y las reflexiones en torno a este quehacer” (MINEDUC, 2013, p. 44). Esta concepción permite comprender la evaluación no como un evento aislado, sino como un proceso continuo que acompaña el desarrollo de los aprendizajes musicales a lo largo del tiempo.

No obstante, la evaluación en música presenta desafíos asociados a la diversidad de enfoques, criterios y niveles de exigencia que pueden adoptar los docentes. Frente a este escenario, el currículo enfatiza que “lo importante en la evaluación en música es notar el crecimiento personal de cada alumno” (MINEDUC, 2013, p. 44), promoviendo así una evaluación formativa que otorgue sentido al proceso educativo en su conjunto, para evitar la sobrevaloración de la calificación numérica como único indicador de logro.

**Enfoque evaluativo de la propuesta.** La presente propuesta metodológica se sustenta en un enfoque evaluativo principalmente formativo, coherente con los lineamientos del Programa de Música y con la naturaleza práctica, colectiva y vivencial de la enseñanza de percusión y ritmos afrodescendientes. La evaluación se concibe como una herramienta pedagógica orientada a acompañar el aprendizaje, retroalimentar de manera constante y favorecer la autorregulación de los estudiantes.

En este marco, es fundamental la comunicación constante durante el proceso evaluativo y sobre todo darles a “conocer los criterios de evaluación antes de ser evaluados”, (MINEDUC, 2013, p. 22), favoreciendo la transparencia del proceso evaluativo y e impulsando la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

El Programa de Estudios (MINEDUC, 2013), sugiere diversos instrumentos de evaluación, de los cuales los siguientes cuatro serán considerados en la propuesta

metodológica<sup>51</sup>:

- **Uso de Registro Auditivo y Visual:** Este tipo de registro es particularmente útil para analizar y evaluar los trabajos de interpretación y creación musical, ya sea individual o grupal. Además, la facilidad y accesibilidad que aporta actualmente la tecnología permite que los mismos estudiantes usen esta herramienta, generando una forma eficaz de autoevaluación.
- **Autoevaluación y Coevaluación:** Consiste en que un alumno o un grupo de ellos, luego de finalizada una tarea, puedan anotar una serie de factores que determinaron su trabajo. Ello les permite tomar conciencia de los desafíos que se enfrentan al hacer música, cuáles fueron sus áreas de crecimiento, qué elementos o dificultades descubrieron en el trabajo en conjunto y cómo podrían mejorarlo en el futuro. Asimismo, la autoevaluación permite al estudiante descubrir cómo aprende (metacognición), cómo aprenden sus compañeros y cómo pueden ayudarse mutuamente. La autoevaluación es una herramienta valiosa que permite que el alumno tome conciencia de que él es el responsable y parte fundamental de su propio aprendizaje. Es muy recomendable que los profesores incorporen diferentes modos de realizar estas evaluaciones (registros, opiniones, listas de cotejo, ensayos, etcétera), con lo cual los estudiantes tendrán diferentes alternativas de expresar y comunicar sus ideas.
- **Pautas de Evaluación:** Preparar un conjunto de criterios (enunciados, preguntas, etcétera) que ayuden a evidenciar conductas positivas o a mejorar por parte de los alumnos, es fundamental en el proceso evaluativo. Ayuda al docente no solo porque le da criterios para evaluar, sino porque le permite revisar sus objetivos nuevamente y sopesar si son realmente significativos para el crecimiento de sus estudiantes. Los

---

<sup>51</sup> Tomados textualmente del Programa de Música para Sexto Año Básico (MINEDUC, 2013).

indicadores de evaluación también son fundamentales en este proceso. [...].

Se propone que los criterios de evaluación comprendan aspectos específicos de la especialidad y actitudes. Es importante también que se contemplen tanto los procesos como los productos. Con esto, el docente podrá tener una mayor comprensión del trabajo y más información para ayudar a sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Presentación o difusión de lo realizado en clases:** Siendo la música una expresión y comunicación humana, tanto en su proceso como en su realización, parte importante del quehacer musical es compartirla. Las presentaciones son fundamentales y necesarias en el proceso de aprendizaje. Se trata de instancias altamente formadoras que se destacan por el desarrollo de la autosuperación y el alcance de metas, y permiten llevar el trabajo de ejercitación musical a un punto de maduración tal, que compartirlo será un desafío y un goce. Los aportes desde las otras artes y asignaturas (como escenografías, programas con datos del contexto de la obra e ilustraciones, incorporar la expresión corporal, entre otros) serán un gran complemento y permitirán que los estudiantes y el público invitado comprendan mejor la música presentada.

Para calificar un trabajo de este tipo, es fundamental que el profesor considere tanto el proceso como el producto y que la presentación sea una instancia más del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que se aprende también de los errores y de cómo se enfrentan y solucionan en el momento. Si los estudiantes se sienten comprometidos e involucrados en la preparación (a medida de sus posibilidades), es más probable que su desempeño sea mejor que si sienten que es algo ajeno.

Cada instrumento de evaluación es diferente y evalúa distintos aspectos del mismo quehacer musical, por lo que, al utilizarlos según cada módulo, se logra una revisión completa del proceso de aprendizaje, en donde todos son partícipes y están involucrados.

En síntesis, la evaluación de la presente propuesta metodológica se configura como un proceso formativo, flexible y contextualizado, estrechamente vinculado a la dinámica propia de la enseñanza grupal de la música y, en particular, del Tumbe Carnaval. Desde esta perspectiva, evaluar no implica únicamente constatar resultados técnicos, sino acompañar y comprender el desarrollo progresivo de los aprendizajes musicales de los estudiantes, considerando sus capacidades, experiencias corporales, vocales y rítmicas en un contexto de trabajo colectivo.

La práctica del Tumbe Carnaval, al integrar percusión, canto, movimiento corporal y audición, requiere una evaluación que valore la participación activa, la coordinación grupal y la capacidad de escucha mutua por sobre la ejecución perfecta de la técnica.

En este sentido, los instrumentos de evaluación seleccionados permiten observar cómo los estudiantes van “evolucionando” en el aprendizaje del pulso, del ritmo, su conciencia corporal, su relación con los instrumentos, con la historia y el contexto, cómo se involucran en el ensamble con sus compañeros, cómo regulan su propio desempeño en relación con el grupo y cómo construyen aprendizajes a partir de la interacción con sus pares.

Asimismo, la evaluación se concibe como una herramienta que reconoce la diversidad de contextos educativos y la disponibilidad de recursos materiales de cada establecimiento. La flexibilidad de la propuesta metodológica posibilita que los aprendizajes del Tumbe Carnaval se desarrollen utilizando distintos tipos de instrumentos de percusión<sup>52</sup>, recursos corporales y soportes tecnológicos, sin que estas variables condicionen el valor formativo de la experiencia musical. De este modo, la evaluación se centra en los procesos vividos por los estudiantes y no en la homogeneidad de los medios o recursos utilizados.

La priorización de los pequeños avances personales constituye un eje fundamental de

---

<sup>52</sup> Siendo conscientes de la tradición del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, su historia y sus elementos propios, como su danza, vestimenta e instrumentos musicales.

la propuesta evaluativa. A través de instancias de autoevaluación, coevaluación y reflexión guiada, los estudiantes son invitados a reconocer sus propios progresos, identificar desafíos y comprender el error como parte inherente del aprendizaje musical. Esta mirada favorece una evaluación centrada en el crecimiento individual dentro del colectivo, fortaleciendo la confianza, la motivación y el compromiso con el trabajo musical grupal.

Finalmente, la evaluación se articula como un elemento pedagógico que otorga coherencia al conjunto de la propuesta metodológica, en diálogo con las actividades propuestas, los Objetivos de Aprendizaje y la reflexión docente. Al situar la evaluación al servicio del aprendizaje y no de la perfección técnica, se promueve una enseñanza de la música significativa, inclusiva y respetuosa de los ritmos de aprendizaje, donde el Tumbé Carnaval se transforma en un medio para desarrollar habilidades musicales, emocionales, sociales y expresivas a través del trabajo colaborativo, el cuerpo en movimiento y la experiencia sonora compartida.

## **CAPÍTULO IX: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS FINALES**

El Tumbé Carnaval constituye una expresión musical propia de nuestro territorio y del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno, al cual se le debe reconocimiento y difusión como parte fundamental de nuestro patrimonio cultural. Abordar este contenido en el aula de clases representa un aporte significativo para avanzar en dicho propósito, favoreciendo su conocimiento, defensa y respeto, al igual que con cualquier otra manifestación de nuestro folklore. Para ello, resulta indispensable conocer y comprender sus principales características históricas, culturales y musicales.

En este contexto, se desarrolla el presente trabajo de investigación, cuyo objetivo es ayudar a visibilizar y poner en valor, tanto en las aulas como, eventualmente, en el currículum de la asignatura de Música, la historia y las tradiciones del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno. Se trata de un trabajo modesto, en tanto reconoce que quedan fuera numerosos antecedentes históricos, experiencias y detalles propios de la cultura de este pueblo, y que constituye solo un acercamiento inicial. Este acercamiento lo realizo desde el máximo respeto, con la intención de contribuir al rescate y preservación de tradiciones ancestrales que, si bien no forman parte de mis propias tradiciones, las comparto y admiro profundamente.

Asumir esta tarea implica también una responsabilidad ética y profesional. Como futura Profesora de Música, considero un deber entregar a mis estudiantes la mayor cantidad de conocimientos posibles, especialmente en el ámbito del folklore, siempre desde una postura reflexiva y autocrítica. En este sentido, resulta fundamental reconocer que no somos poseedores de verdades absolutas, y que la labor docente se construye desde el diálogo, la apertura, la empatía y el aprendizaje constante.

Educar en valores constituye un eje central del rol docente, y esta propuesta metodológica busca intencionar especialmente el desarrollo del respeto, la empatía, la responsabilidad y la tolerancia, tanto hacia el Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno como

entre los propios estudiantes, sus pares, docentes y la comunidad educativa en general. La enseñanza musical, por tanto, no se limita únicamente a la transmisión de contenidos técnico-teóricos, sino que se nutre de las cualidades humanistas propias de esta disciplina, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes. Desde este punto de vista, la música posee un potencial formativo amplio, ya que “tiene la capacidad de influir en el ser humano a todos los niveles: biológico, fisiológico, psicológico, intelectual, social y espiritual” (Romero, 2017, p. 9).

Desde mi experiencia, el trabajo con instrumentos de percusión ofrece una vivencia musical significativamente distinta a la que se genera con instrumentos melódicos o armónicos. La relación directa entre golpear un tambor y la producción del sonido permite una conexión inmediata con la música, haciendo posible que cualquier persona pueda participar activamente, incluso sin experiencia previa. Con una guía adecuada, es posible explorar diversos sonidos, ritmos y patrones que, al trabajarse de manera colectiva, generan una red de aprendizaje en la que todos y todas, desde un nivel de conocimiento similar, logran hacer música en conjunto en un corto período de tiempo.

Asimismo, el trabajo percusivo favorece procesos de descarga de energía de forma positiva, contribuyendo al bienestar y la relajación. Y, por su parte, el aprendizaje de patrones rítmicos implica, además, la realización de operaciones cognitivas complejas, tales como la percepción auditiva, la coordinación motriz y el reconocimiento de figuras rítmicas. De este modo, se potencian habilidades como la atención, la concentración y la memorización. Por estas razones, trabajar la percusión en el aula resulta altamente beneficioso, no solo desde lo musical, sino también desde lo social y emocional, puesto que se generan dinámicas de interacción constante, en las que uno realiza llamados y el grupo responde, donde quienes presentan mayores avances apoyan a quienes enfrentan mayores dificultades, y donde el ensamble se construye colectivamente. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal convergen, dando lugar a un ambiente de colaboración, disfrute y sentido de

pertenencia en torno a la música.

No obstante, uno de los principales desafíos de la educación musical, especialmente en el contexto de la educación municipal, es el acceso a instrumentos musicales, debido a su alto costo y, en algunos casos, a la escasa valoración y cuidado por parte del estudiantado. Frente a esta realidad, la presente propuesta invita a los y las docentes de música a asumir un rol proactivo, promoviendo la creatividad tanto propia como de sus estudiantes. Esto implica problematizar estas dificultades y buscar soluciones contextualizadas y alcanzables, tales como la construcción de instrumentos con materiales reciclados, la adaptación de otros instrumentos disponibles, el vínculo con comparsas de tumbé existentes en la comuna, si las hubiera, el trabajo colaborativo entre cursos o comunidades educativas, y la gestión de recursos para la adquisición de instrumentos.

Existen múltiples formas de hacer música, y cuando el o la docente demuestra compromiso, motivación y energía, estos elementos se transmiten al estudiantado, incentivando su participación, colaboración e interés por su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el docente se constituye como un agente clave y el motor principal que impulsa a los estudiantes a la acción y al aprendizaje significativo.

Finalmente, esta propuesta metodológica no solo busca ser una guía de apoyo para la enseñanza del Tumbé Carnaval, sino también un material coherente con lo establecido en la Ley N.º 21.151, específicamente en su artículo 4, promoviendo la enseñanza, difusión y valoración del Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno en las aulas del país, y contribuyendo así a una educación más inclusiva, diversa y culturalmente pertinente.

### **Proyecciones de la investigación**

La propuesta metodológica desarrollada en la presente investigación se concibe como un aporte flexible y transferible, cuyo alcance trasciende el contexto específico de su implementación en Sexto Año Básico. Si bien fue diseñada considerando las características del

Currículo Nacional y las particularidades del estudiantado de este nivel, sus fundamentos teóricos, metodológicos y culturales permiten proyectar su aplicación en diversos ámbitos formativos.

En primer lugar, la propuesta puede ser adaptada a otros niveles del sistema escolar, especialmente a cursos del segundo ciclo de educación básica y a enseñanza media, ajustando la complejidad rítmica, los recursos musicales y las instancias de reflexión según las características y necesidades del grupo. Asimismo, el enfoque metodológico basado en la corporalidad, la oralidad, el trabajo colectivo y la contextualización cultural resulta pertinente para ser implementado en talleres artísticos, electivos y espacios extracurriculares, tanto en establecimientos educacionales como en la comuna o localidad y contextos culturales.

Por otra parte, la propuesta presenta un potencial significativo para su aplicación en contextos educativos no formales, tales como talleres comunitarios, agrupaciones culturales, centros culturales y espacios de formación musical independiente, donde el Tumbé Carnaval y otras expresiones musicales de raíz afrodescendiente pueden ser abordadas desde una perspectiva pedagógica respetuosa de su tradición, su sentido comunitario y su dimensión identitaria.

Asimismo, esta propuesta metodológica puede constituirse como un recurso para el perfeccionamiento y la formación continua de docentes de música, especialmente en relación con la enseñanza de repertorios latinoamericanos y afrodescendientes, área que suele presentar una presencia limitada en la formación inicial docente. En este sentido, la propuesta podría ser utilizada como base para instancias de capacitación, actualización profesional o programas de educación continua ofrecidos por instituciones de educación superior, contribuyendo a fortalecer prácticas pedagógicas culturalmente pertinentes y contextualizadas.

Finalmente, la investigación abre proyecciones para futuras indagaciones que profundicen en dimensiones no abordadas de manera exhaustiva en este trabajo, tales como la danza del Tumbé Carnaval, entendida como una expresión corporal, simbólica y comunitaria

inseparable de su práctica musical. El estudio de la danza permitiría ampliar la comprensión integral de esta manifestación cultural, así como explorar nuevas estrategias pedagógicas que integren música, movimiento y corporalidad desde una perspectiva interdisciplinaria. De este modo, el trabajo realizado no solo aporta una propuesta metodológica concreta para la educación musical, sino que también invita a continuar investigando y construyendo prácticas pedagógicas desde otras áreas que valoren la diversidad cultural como eje central de la formación artística y educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Araya, I. (2022). Tumbiar al patriarcado. Etnografía con agrupaciones femeninas de Tumbé Carnaval en Arica. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 27(2), 150-164. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-68942022000200149&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-68942022000200149&script=sci_arttext)
- Archivo Nacional de Chile. (2021). *El Pueblo Afrodescendiente Chileno. Memorias, identidad, archivos*. <https://www.archivonacional.gob.cl>
- Artal, N. (2012). A(f)rica: relatos y memorias afrodescendientes en Arica tras la chilenización y el conflicto entre Perú y Chile (1883-1929). *Aletheia*, 2(4), 1-16. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr5284>
- Bastide, R. (1979). Historia del papel desempeñado por los africanos y sus descendientes en la evolución sociocultural de América Latina. En *Introducción a la cultura africana en América Latina*. UNESCO.
- Camara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, (17), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501708.pdf>
- Camarena, E. (2010). *Las aptitudes musicales de los alumnos de diez a doce años en la escuela primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. [https://up-rid.up.ac.pa/2961/3/eduardo\\_camarena.pdf](https://up-rid.up.ac.pa/2961/3/eduardo_camarena.pdf)
- Chaunu, P. (1961). *Historia de América Latina*. EUDEBA.
- Díaz, A., Briones, V. y Sánchez, E. (2019). Afrodescendientes en Arica. Registros coloniales para una historia regional. En *...y llegaron con cadenas... Las poblaciones afrodescendientes en la Historia de Arica y Tarapacá (Siglos XVII–XIX)*, 29-64. Ediciones Universidad de Tarapacá. <http://sb.uta.cl/libros/y-llegaron-con-cadenas-VF2.pdf>
- Guzmán Romo, J. (2020). La educación rítmica de la percusión afrolatinoamericana en la carrera Maestro en Música en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 167-175. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000300167&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202020000300167&script=sci_arttext)
- Güemes, M., Ceñal, M. y Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 21(4), 233-244. <https://www.adolescenciasema.org>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lacarcel, J. (1992). La psicología de la música en la educación primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (13), 35-52. <https://dialnet.unirioja.es>
- Lara, L. (2013). *La adquisición del lenguaje musical* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net>
- Ley 21151 de 2019. Otorga reconocimiento legal al Pueblo Tribal Afrodescendiente Chileno.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile>
- León, A. (1979). Música popular de origen africano en América. En *Introducción a la cultura africana en América Latina*. UNESCO.
- Linares, A. (2007). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.academia.edu>
- List, G. (1987). La influencia africana en la rítmica y la métrica de la canción y la música folclórica de la costa. *Huellas*, (20), 27-32. <https://manqlar.uninorte.edu.co>
- Martín, E. (2006). *Aptitudes musicales y atención en niños entre diez y doce años* [Tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es>
- Melo, R. (2016). *El aprendizaje en movimiento* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repositorio.upn.edu.co>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Música. Programa de Estudio para Sexto Año Básico*. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. <https://www.curriculumnacional.cl>
- Ortiz, C. (1994). Antropología y folklore. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 49(2). <https://www.proquest.com>
- Pelinski, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología*. Ediciones Akal. <https://www.google.cl/books>
- Peñalver, J. (2013). Formación rítmica: los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación musical. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, (32), 92-120. <https://turia.uv.es>
- Pérez, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos*, (8), 189-196. <https://dialnet.unirioja.es>
- Romero, E. (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Revista de Enfermería Herediana*, 10(1), 9-13. <https://revistas.upch.edu.pe>
- Vallejo, P. (1995). Del pulso a la polirritmia. Una experiencia creativa. *Quodlibet*, 2, 35-58. <https://www.academia.edu>
- Vera, A. (1989). El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 107-121. <https://journals.sagepub.com>

**MATERIAL ACOMPAÑANTE: PROPUESTA METODOLÓGICA; ¡A TUMBAR CON RITMO!  
APRENDIENDO EL TUMBE CARNAVAL – LIBRO DE MÚSICA 6° BÁSICO**

El material acompañante corresponde a la Propuesta Metodológica, elaborada como producto final de acuerdo con la Modalidad 3, Submodalidad A del Trabajo de Titulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción.

El diseño de la propuesta corresponde a un formato de libro digital que se concibe como un recurso flexible, adaptable a los distintos contextos escolares y a la disponibilidad de recursos de cada establecimiento, favoreciendo su aplicación.

El libro se titula ¡A tumar con ritmo! Aprendiendo el Tumbé Carnaval - Libro de Música 6° Básico.

*Portada “¡A tumar con ritmo! Aprendiendo el Tumbé Carnaval - Libro de Música 6° Básico”.*



Para el desarrollo del libro “¡A tumbar con ritmo! Aprendiendo el Tumbé Carnaval - Libro de Música 6° Básico” fue necesario cumplir diversas funciones, las cuales se describen a continuación. Asimismo, se presenta información complementaria relativa al tipo de licencia bajo la cual se dispone esta propuesta.

**Autora, redacción, diseño pedagógico, ilustración, maquetación, selección y elaboración de recursos visuales:** Vanessa Bustos Piceros

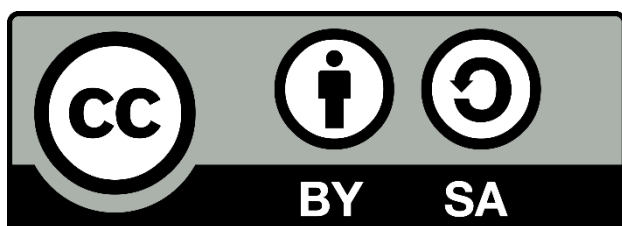
**Orientación Metodológica y Didáctica:** Mg. Grisnery Sepúlveda Cofré

Primera Edición, enero 2026

Concepción, Chile.

Esta obra se encuentra bajo una Licencia [Creative Commons Atribución-CompartirIgual](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



*Esta licencia permite copiar, distribuir y adaptar el material, siempre que se reconozca la autoría, no se utilice con fines comerciales y se mantenga la misma licencia.*

**Contacto:**

Correo: [profvaneedmusical@gmail.com](mailto:profvaneedmusical@gmail.com)

Redes Sociales: <https://www.instagram.com/profevane./>

Para facilitar su acceso y difusión, la Propuesta Metodológica “¡A tumbar con ritmo! Aprendiendo el Tumbe Carnaval - Libro de Música 6° Básico” junto a todos sus recursos, se encuentra disponible en formato digital, escaneando el siguiente código QR con un dispositivo móvil o a través del hipervínculo<sup>53</sup>.

*Código QR*



*Hipervínculo*

[bit.ly/propuestaTUMBE](https://bit.ly/propuestaTUMBE)

Ambas modalidades conducen a una carpeta de Google Drive, desde la cual es posible visualizar el material en línea y/o descargarlo, siempre que se respeten las condiciones establecidas en la licencia previamente indicada.

---

<sup>53</sup> Los hipervínculos se encuentran habilitados únicamente en los formatos digitales del documento; no obstante, el acceso al material puede realizarse igualmente mediante la digitación directa de la URL en un navegador web.