



CONSTRUYENDO GRUPALIDAD

Prácticas colectivas y
aprendizajes musicales

Compiladora: **Andrea Sarmiento**

Construyendo grupalidad
Prácticas colectivas y aprendizajes musicales

Construyendo grupalidad
Prácticas colectivas y aprendizajes musicales

Compiladora

Andrea Sarmiento

Autoras y Autores

Agustina Bonino

Marcos Mikhail de Llamas Faner

Luis Diego Joyas

Lorena Ledesma

José López

María Virginia Manfredi

Andrea Sarmiento

María Belén Silenzi

Gabriela Yaya

Título: *Construyendo grupalidad. Prácticas colectivas y aprendizajes musicales.*

Compiladora: *Andrea Sarmiento.*

Autoras y Autores: *Agustina Bonino, Marcos Mikhail de Llamas Faner, Luis Diego Joyas, Lorena Ledesma, José López, María Virginia Manfredi, Andrea Sarmiento, María Belén Silenzi, Gabriela Yaya.*

Construyendo grupalidad : prácticas colectivas y aprendizajes musicales / Agustina Bonino ... [et al.] ; compilación de Andrea Sarmiento ; ilustrado por Lucía Manfredi ; prólogo de Andrés Samper Arbeláez. - 1a ed. - Córdoba : EdFA - Editorial de la Facultad de Artes. Facultad de Artes, 2023.
284 p. : il. ; 25 x 17 cm.

ISBN 978-987-48917-2-3

1. Educación Musical. I. Bonino, Agustina. II. Sarmiento, Andrea, comp. III. Manfredi, Lucía, ilus. IV. Samper Arbeláez, Andrés, prolog.
CDD 780.71

Diseño y Maquetación: Puebl'a | Taller de Diseño.

DI. Florencia del Río y DG. Marina Fernández.

Arte de Tapa: Lucía Manfredi.

Febrero 2023

EdFA Editorial de la
Facultad de Artes

 facultad
de artes



Universidad
Nacional
de Córdoba

Índice

Presentación 09

Prólogo 13

Andrés Samper Arbeláez

Capítulo 1 23

*Primeros acercamientos a las prácticas musicales
colectivas. Tensiones y singularidades en escenarios
diversos*

Andrea Sarmiento y María Belén Silenzi

Un recorrido por los estudios sobre prácticas musicales
colectivas y aprendizajes informales 25

Comunidades de aprendizaje 28

La escuela como escenario 29

Prácticas colectivas como narrativas y ficciones 32

Una lectura desde el enfoque decolonial 34

Capítulo 2 41

Candombe, duende, tambor

José López

Los duendes del parque 44

El toque 47

Cómo aprenden 52

El tambor como resistencia: identidad cultural 62

Lo circular 65

Al cierre 68

Capítulo 3 _____	72
<i>Entre muros. Un estudio sobre las prácticas musicales con adolescentes en contextos de encierro</i>	
<i>María Belén Silenzi y Marcos Mikhail de Llamas Faner</i>	
Introducción _____	72
Identidades y territorios musicales _____	73
El Complejo Esperanza y las clases de música del PIT _____	77
Discusiones sobre adolescencias y contextos de encierro _____	79
Matices y silencios: lecturas de prácticas musicales y sentidos que anidan desde voces singulares _____	87
Libertad en encierro, compleja esperanza _____	95
Capítulo 4 _____	102
<i>Aprender, enseñar y construir. Un acercamiento a las prácticas educativas en contextos de encierro</i>	
<i>Agustina Bonino</i>	
Habitando el PIT _____	104
Trabajar en la emergencia: tensiones y desafíos en los procesos de enseñanza _____	111
El taller como posibilidad _____	114
Contexto de pandemia en contexto de encierro _____	115
¿Qué sucedió en Música? _____	117
El aula como espacio habilitador de nuevas construcciones _____	118
Capítulo 5 _____	123
<i>Ensamblajes y Meet: entre encuentros y desencuentros</i>	
<i>Luis Diego Joyas y María Virginia Manfredi</i>	
Barajar y dar de nuevo _____	127
¡Que comience el juego! _____	132
Piropos _____	132
Marioneta _____	134
Sin palabras _____	135
Ensayo de 'orquesta' y música popular _____	137
A veces se gana, a veces se pierde, pero siempre se aprende _____	139

Capítulo 6 _____	150
<i>Aislamiento social obligatorio y prácticas musicales en la escuela secundaria. Transformaciones, nuevos escenarios y permanencias</i>	
<i>Lorena Ledesma</i>	
Docentes-aprendices: de las fotocopias a lo digital _____	151
Exploración, dominio, imitación e imaginación _____	152
Lo grupal como manera de <i>hackear</i> el aislamiento _____	154
Nuevos interrogantes _____	157
Capítulo 7 _____	160
<i>Itinerarios posibles para las prácticas musicales colectivas en la educación formal</i>	
<i>Andrea Sarmiento</i>	
Lo común no es lo uniforme _____	162
Un acercamiento a la educación musical formal _____	165
Juego de roles _____	169
Los referentes _____	171
La construcción de nuevos lugares para el profesorado _____	174
Posibilitar el trabajo colectivo _____	177
Capítulo 8 _____	182
<i>Prácticas colectivas ¿Evaluación grupal? Un territorio en conflicto</i>	
<i>Luis Diego Joyas y María Virginia Manfredi</i>	
Explorando el terreno _____	185
Objetos a ser evaluados _____	188
Criterios _____	189
Contexto para la evaluación _____	192
Calificación _____	192
Registro _____	200
En busca de acuerdos _____	202

Capítulo 9 _____	207
<i>Prácticas colectivas en trabajos finales de Licenciatura en Composición Musical</i>	
<i>Gabriela Yaya</i>	
Introducción _____	207
Cuestión de números _____	209
Algunas hipótesis sobre el crecimiento de la matrícula _____	210
Solo-Tutti: consecuencias del aumento de la matrícula _____	214
El nuevo Reglamento de Trabajo Final _____	223
Algunas experiencias de TFLs grupales _____	226
Proyecto Orlando: traducir, crear y cantar colectivamente en la producción de una performance músico-teatral _____	226
Ensamblés: procesos de creación colectiva en la producción de una obra musical _____	227
Suite Oriental. Proceso de investigación y creación musical a partir de la mixtura de músicas académicas de tradición escrita con murga uruguaya _____	228
Conclusiones _____	229
Capítulo 10 _____	235
<i>Territorios y tiempos en la experiencia colectiva: aportes en clave filosófica</i>	
<i>María Belén Silenzi</i>	
Apertura: elogio al pensar _____	235
Habitar territorios y la noción de acontecimiento _____	237
Territorios como lugares de la voz _____	244
La experiencia en el tiempo _____	249
Una lectura sobre temporalidades desde la mitología griega _____	253
Problematizar las lógicas colectivas: tres dimensiones _____	257
La intensidad en la experiencia: entramados finales _____	260
Breve biografía de autoras y autores _____	271

Presentación

En este libro se exponen los avances de un proceso de investigación realizado durante el período 2018-2022. “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” es un proyecto de investigación radicado en el *Centro de Producción e Investigación en Artes de la Facultad de Artes (CePIA-FA)* y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (SeCyT-UNC). Propone un estudio focalizado en prácticas y experiencias de aprendizajes musicales colectivos en diversos espacios formativos escolares y no escolares de la ciudad de Córdoba.

Como parte del proceso investigativo se estudian las características particulares que asumen las prácticas musicales colectivas en el entramado social y se analizan las lógicas alternas de apropiación de conocimientos que acontecen en los espacios conocidos como “informales”. Por otra parte, se plantean algunas reflexiones sobre los modos de pensar y hacer música entre las tensiones y lógicas de ambos campos (formal e informal) con el propósito de aportar algunas claves de lectura que posibiliten la innovación sobre los modos de enseñanza en la educación musical.

Durante los dos primeros años de implementación, el trabajo de campo –desde una perspectiva socioantropológica– se desenvuelve en tres escenarios diferentes: a) agrupaciones musicales; b) educación musical y jóvenes en contexto de encierro y c) espacios escolares.

En el primer caso, se toma como referencia la banda “Les Enemigos del Pulso” que durante el año 2018 desarrolla sus actividades en un proyecto de producción musical de improvisación con lenguaje de señas radicado en el CePIA–UNC. En el segundo caso se realiza un estudio en la asignatura Música en el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) del Complejo Esperanza¹ y en el Coro del Centro Socioeducativo para Adolescentes Mujeres (Ce.S.A.M.). Ambos centros socioeducativos para jóvenes “con medidas de privación de libertad y las medidas alternativas al encierro, de acompañamiento en territorio”², dependen de la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) de la provincia de Córdoba que trabaja en articulación con el Poder Judicial. Para el último caso se analizan prácticas educativas en las clases de Música de seis escuelas secundarias de gestión pública y privada de la ciudad de Córdoba y en cinco unidades curriculares de producción artística del Profesorado de Música de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

En el año 2020, irrumpe la pandemia desatada por el Covid 19. Las políticas de cuidado sanitario imponen el aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio. Las prácticas educativas se modifican de forma abrupta en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo.

La singularidad de este contexto marca también un corte en el proceso de investigación y obliga a redefinir el rumbo de la propuesta. Por ello, se analizan diversos modos de comunicación y posibilidades de trabajo musical colec-

¹ El trabajo de campo en el PIT del Complejo Esperanza se reanuda de manera presencial en el año 2022.

² <http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-de-justicia-y-derechos-humanos/secretaria-de-ninez-adolescencia-y-familia/>

tivo mediados por tecnologías y se incorporan otros casos de estudios. Para las instituciones educativas formales, se toman como referencia algunos trabajos finales de la licenciatura en Composición Musical FA-UNC y una unidad curricular del Conservatorio Félix T. Garzón de la UPC, cuyo eje es la producción musical. En cuanto a las agrupaciones musicales se suma la agrupación de tango “La Cabulera” de la ciudad de Villa María y la cuerda de candombe “Los Duendes del Parque” de la ciudad de Córdoba.

Un proyecto que inicialmente establece como estrategias metodológicas centrales la observación participante y las entrevistas en profundidad, necesita recurrir a nuevos procedimientos metodológicos para dar voz a lo indecible. El nuevo escenario impulsa a formular otros interrogantes: ¿existen posibilidades de estudiar experiencias de prácticas colectivas en espacios físicos vacíos, deshabitados?; ¿es posible construir comunidades musicales en el aislamiento?; ¿será necesario cambiar la óptica para poder mirar “lo nuevo” hilando redes entre tiempos?

A lo largo de los diez capítulos que conforman este texto, se desarrollan hipótesis, se formulan preguntas, se presentan perspectivas teóricas y construyen categorías de análisis que dan cuenta de los debates y los aprendizajes que durante cinco años este equipo de docentes investigadores, atravesados por las circunstancias más diversas de la vida cotidiana, ha podido desarrollar.

Esta producción no hubiera sido posible sin los aportes generosos de las instituciones educativas y las agrupaciones musicales con las que trabajamos. Cada una de las personas entrevistadas, cada escena observada, cada momento de música compartido, cada documento, conversación, partitura o grabación aportada hizo posible un acercamiento y un conocimiento más profundo sobre las prácticas musicales colectivas.

Finalmente, queremos destacar que esta investigación se desarrolla en el marco de las universidades naciona-

les argentinas. Por ello, nuestro agradecimiento a la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba; a la Editorial de la Facultad de Artes y a la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba. Un agradecimiento especial para el profesor colombiano Andrés Samper Arbeláez quien escribió el *Prólogo* que enaltece este libro.

Andrés Samper Arbeláez

Prólogo

La música – en su versión más sofisticada o en la más cotidiana – es, por lo general, una experiencia social. La música para el baile en una fiesta de cumpleaños, una madre que le canta a su hijo o hija mientras le da de comer, el concierto de una orquesta sinfónica o de una banda de rock, una comparsa de tambores que baja por la calle, un coro en una iglesia, un conjunto instrumental en la escuela, un grupo de flautas en una procesión indígena. Algo está en juego allí a nivel comunitario que a muchos nos intriga por su potencia para construir vínculo y sentido en medio de la experiencia sensible y sonora compartida.

Este volumen presenta una mirada ‘caleidoscópica’ de una diversidad de prácticas musicales colectivas dentro y fuera de la academia que nos ayudan a rastrear aspectos de esta experiencia social de la música que pueden informar las formas en que vivimos y propiciamos la experiencia musical en contextos formales y no formales. Así reunidas, estas miradas ofrecen una puerta de entrada a lo que podría ser una suerte de ‘epistemología de la música colectiva o comunitaria’ con un impacto no solo pedagógico, musi-

cal y estético en nuestro contexto regional. También es una apuesta por una forma de relacionarse con la música que tiene un fuerte carácter político, donde lo musical irrumpe como un aglutinante del vínculo a través del sonar juntos con efectos éticos poderosos, toda vez que ofrece una opción de agencia comunitaria frente a la amenaza contemporánea del individualismo y de la fragmentación social.

Elaborar este prólogo ha sido una oportunidad para recorrer el tejido, precisamente colectivo, que llegan a configurar los autores del libro. Mi posición ‘desde afuera’ me permite (eso espero) retornar a los autores una mirada de algunos patrones comunes, puntos de unión o de fuga, texturas y matices que se observan en el tejido después de interrogarlo con la mirada privilegiada del observador externo. Recorrí con interés las páginas del volumen que es el resultado de cinco años de trabajo de investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba que han indagado las prácticas colectivas en contextos educativos formales y no formales. El hecho de que las reflexiones presentadas provengan de la experiencia investigativa situada en contextos reales de hacer música en grupo confiere un peso particular a los capítulos y los ubica como referente para procesos investigativos similares a nivel regional que se interesen por seguir estudiando de manera sistemática las condiciones y alcances de las prácticas musicales colectivas.

El lector encontrará en este trabajo colaborativo resultados derivados de proyectos desarrollados en una diversidad de contextos: un grupo de candombe (Capítulo 2 y 7), dos instituciones de encierro para jóvenes (Capítulos 3 y 4), conjuntos instrumentales en carreras de música a nivel superior (Capítulo 5), prácticas musicales colectivas en la escuela secundaria (Capítulo 6), un grupo de improvisación guiado por lenguaje de señas (Capítulo 7), conjuntos de canto coral, instrumental, producción artística y músicas urbanas a nivel superior (Capítulo 8), espacios de composición colectiva a nivel universitario (Capítulo 9). El capítulo 1

sitúa la discusión en el marco de un estado del arte contemporáneo con una perspectiva crítica y decolonial de la pedagogía y de la educación musical. El capítulo 10, a manera de cierre, introduce una plataforma filosófica para pensar las prácticas colectivas como territorios en devenir mediados por la experiencia sensible, la multiplicidad y el deseo.

Es importante mencionar que los proyectos fueron atravesados a lo largo de su desarrollo por la experiencia mundial de pandemia por Covid – 19 y las consecuencias de ésta en cuanto a aislamiento social. Esto a la vez fue un desafío y una oportunidad para explorar nuevas mediaciones y formas de relación que permitieran mantener el tejido colectivo en medio de la virtualidad. Varios de los capítulos ofrecen hallazgos valiosos en este sentido.

Pasando a comentar sus contenidos, comienzo diciendo que este volumen nos recuerda la importancia de la pregunta más básica: ¿para qué hacemos música? Es decir, el cuestionamiento por el sentido de lo que hacemos y por las apuestas éticas derivadas de la ‘vida querida’ que soñamos y su relación con las prácticas pedagógicas y musicales en las que estamos inmersos. En ese sentido, el libro nos ofrece una serie de posturas claras y conceptos, varios traídos de la filosofía posmoderna (Deleuze, Guattari, entre otros), que nos permiten dar un marco conceptual a la experiencia colectiva/comunitaria dentro y fuera de la academia.

En este marco de ideas, surge también la pregunta esencial sobre lo que entendemos por ‘música’. Resulta claro que los autores coinciden en entender la música como una experiencia viva, que incluye los productos musicales pero que no se queda en ellos. Las ‘músicas’, en plural para atender a la diversidad de estéticas que pueden circular por los territorios, son espacios de acontecimiento, que, a la manera de fisuras en el tiempo lineal occidental, permiten la emergencia de una multiplicidad de caminos creativos y de encuentros. El tiempo cronológico se detiene al hacer

música, y da paso al tiempo del Kairós, en donde somos 'atrapados' por el asombro que genera la experiencia estética del sonar juntos. Se nos invita, entonces, a vivir un 'tiempo otro', que escapa las lógicas del eficientismo contemporáneo y neoliberal para plantear espacios de duración, en donde es posible demorarse en la exploración de sí mismo, del acto creativo y del vínculo con el otro sin la presión de la utilidad y del resultado. Es un tiempo de la experiencia y no del cronómetro.

La música es, por otra parte, un derecho humano. Una experiencia sensible en la que 'todos caben', independientemente de su nivel, edad, género, raza o preparación musical previa. Desde esta visión, la mirada acá propuesta localiza a las personas en el centro, en contraste con una educación musical formal (conservatorios, universidades) en donde el foco se pueda volcar, a veces neuróticamente, hacia las habilidades y los productos normalizados. Al ubicar en el centro de la experiencia a la persona, recupera la autonomía como un valor clave del aprendizaje: en la escogencia del repertorio, la conformación y gestión de los grupos, la autogestión de las rutas y decisiones estéticas. Y al mirar a la persona, acepta su ser y su esencia, y al mismo tiempo entiende que al interior de cada participante hay una potencia que puede expandirse (a la manera de una semilla que crece, da frutos y se multiplica) hasta el límite de sus posibilidades, si tiene las condiciones propicias. El núcleo de esta expansión es el deseo, como motor del aprendizaje, del desarrollo musical y del vínculo con los otros. El foco ya no está, entonces, solo en evaluar qué tan *afinado*, *limpio*, en *estilo*, *sin errores* (etc.) está el producto musical; sino también, y, ante todo, en valorar las condiciones que posibilitan o inhiben la circulación y expansión de esa energía creativa al interior de las comunidades que hacen música. Nos invita a cuidar la autoestima de las personas para que puedan expandir su potencial sensible sin miedos: porque es su derecho.

En esta misma línea, una visión de la música como derecho humano nos llama a mirar con atención la dignidad de las personas. El derecho que todos y todas tienen a aprender a sus propios ritmos; a que sus deseos, aspiraciones, límites, heridas y miedos, sean escuchados y tenidos en cuenta. A poder vivir y aprender en condiciones dignas. Para esto, se hace necesario desmontar los prejuicios y los rótulos que nos separan de los otros al imponerles moldes o al proyectar expectativas sobre ellos con relación a lo que ‘deberían ser’. Un ejemplo significativo de esto se presenta en los capítulos 3 y 4 en donde se relatan dos experiencias trabajando con jóvenes en contextos de encierro frente a los cuales se hace preciso desmontar preconceptos portadores de estigmas que se enredan en las categorías de *adolescencia* (juventud ‘problemática’, ‘rebelde’, etc.) y de *delincuencia*. Detrás del rótulo hay una persona singular que recorre caminos existenciales con las mismas preguntas y anhelos que cualquier otra. Se nos invita a atender a este núcleo de lo humano como configurador de la dignidad más básica.

Plantear las experiencias colectivas desde esta mirada supone una actitud abierta a lo incierto, que acepta la incomodidad de lo nuevo y se asombra ante lo nuevo. Esto es así, porque partir de la potencia situada de las personas y de los grupos implica inevitablemente aceptar la diversidad de los múltiples puntos de partida y de recorridos posibles. No hay cartografías previamente definidas, sino por construir. Es por ello que este libro no ofrece una serie de ‘recetas’ para trabajar la música ‘de manera colectiva’, porque sus autores entienden que las prácticas de este tipo no están prescritas, sino que devienen. El árbol, con su tronco central y sus ramas, es la estructura que alberga la concepción normalizada del aprendizaje, por ejemplo, en los currículos de los conservatorios y universidades; en contraste, la estructura que alberga este devenir del que hablamos es el rizoma, como imagen de esas energías que van expandiéndose, como la yerba silvestre, al explorar nuevos sonidos,

colores, gestos expresivos, ritmos, repertorios. El músico y el grupo como peregrinos, el aprendizaje como viaje.

Desde lo pedagógico, el tejido de textos contenidos en este libro, plantean también una postura. En línea con los enfoques de las pedagogías activas del Siglo XX (como la aportada por Carl Orff, o Murray Schaffer, entre otros) se proponen las prácticas colectivas como formas de aprendizaje integradas, en donde los participantes no solo tocan, sino también arreglan, improvisan, componen, escuchan, caminan, se mueven, bailan. Se aprende desde el hacer: las habilidades y los conceptos vienen a ser como el resultado natural de la expansión del deseo de tocar con los otros, y al mismo tiempo medios para lograrlo. En otras palabras, la técnica y la teoría son un medio para la expresión y la creación, y no fines en sí mismos.

La exploración y la creación resultan elementos clave en este proceso porque, a la manera de un espiral, van permitiendo que el participante imite al otro (líder, docente, par), al tiempo que va buscando sus propias estructuras, medios y formas. La tensión entre la tradición y la búsqueda personal va abriendo camino a la expresión de voces individuales y grupales que tienen autenticidad y una marca propia. Esto es especialmente potente, cuando toma como punto de partida la conciencia del mundo interior del estudiante y la expresión de éste a través de la música. El capítulo 6 nos cuenta como, en plena pandemia, se propone una creación a partir de la lectura de la experiencia interior de cada participante quien era invitado a entregar una imagen (asociada a una emoción) de lo que estaba viviendo en ese momento de confinamiento, para a partir de allí crear un diseño rítmico y melódico en *bandlab*.

La exploración requiere, de otra parte, la posibilidad de entender el error como una parte esencial del proceso de desarrollo, a partir del cual se aprende y del cual, incluso, se desprenden nuevas posibilidades estéticas. La creación puede ser individual o colectiva, como en la experiencia na-

rrada en el capítulo 9 en donde los estudiantes se juntan en un programa de licenciatura para producir obras académicas ‘a varias manos’. Grupos que se van consolidando como colectivos artísticos en donde el vínculo, las negociaciones, los acuerdos y la capacidad para ‘soltar los preconceptos’ resultan a la vez ingredientes centrales y consecuencias naturales del proceso.

Otro componente que predomina en las prácticas colectivas estudiadas en los proyectos recogidos en este volumen es el de la oralidad. En especial las prácticas que acontecen por fuera de la academia, encuentran en la imitación un recurso central para aprender: lo que algunos entrevistados llaman ‘pasar el toque’. El ejercicio de aprender de esta forma, observando atentamente al otro y reproduciendo sus movimientos y gestos, permite pasar el aprendizaje por el cuerpo sin la mediación de la partitura y, en ese proceso, la incorporación de una serie de saberes tácitos que pueden ser difíciles de nombrar o representar en la partitura, en especial asuntos relacionados con el sabor y la expresión. Una herramienta valiosa acá, en clave contemporánea, que precisamente fue potenciada por el confinamiento, es el de la ‘oralidad de segundo orden’, es decir, la posibilidad de utilizar los recursos audiovisuales como herramienta para la imitación de manera asincrónica y con la facilidad de poder detener el video, hacer zoom, trabajar por partes, entre otros. La notación aparece de maneras subsidiarias y abiertas, se negocian códigos al interior de los grupos y se gestan sistemas de representación abiertos que se van acomodando a las necesidades de comunicación de cada experiencia musical. De a poco, se puede ir llegando a la partitura convencional, si el contexto lo permite y si su uso es pertinente.

En cuanto a la evaluación (tema central del capítulo 8), los autores proponen comprenderla como una herramienta de aprender que supera la mera calificación (evaluación numérica) para atender a los componentes cualitativos de la experiencia con miradas no punitivas ni estandariza-

das. Se sugiere tener en cuenta las voces de los estudiantes quienes pueden aportar ideas sobre los criterios, formas y momentos para evaluar. Se invita a utilizar los soportes de audio y de video como herramienta de autoevaluación que permite desencadenar procesos metacognitivos y de auto aprendizaje. También se proponen otros soportes como los portafolios, las bitácoras, los diálogos entre estudiantes y con el docente. Este tipo de evaluación cualitativa y procesual permite atender a la dimensión musical de la experiencia, pero también a asuntos actitudinales, motivacionales y expresivos. En suma, puede ser un medio potente para reflexionar sobre y sentir las experiencias con distancia y detenimiento, recogiendo frutos, discerniendo caminos y proyectando preguntas que alimentan nuevas búsquedas.

En este punto, quiero destacar un componente del tejido que hemos venido develando a lo largo de este prólogo, el cual me parece el centro de la potencia que puede tener un modelo de prácticas colectivas como éste a nivel ético y político. Me refiero, concretamente, a su dimensión comunitaria. El musicar, como experiencia de ritual social, no se limita a los sonidos, implica también la posibilidad de que emerja el vínculo afectivo y sensible con el otro en espacios hospitalarios y humanizantes, en donde cabe la diferencia como potencia. En medio de la experiencia de hacer música, dicen los integrantes del grupo de Candombe, hay un vínculo sonoro que se establece a lo largo de la marcha y que se significa con un abrazo final. No solo se toca y se canta, también se conversa, se ríe, se discute, se tensionan las relaciones. No es solo un colectivo, es una comunidad que se teje a sí misma alrededor del fuego y del alimento compartido. Es ágape.

Una invitación adicional del libro es traer a la discusión las epistemes de los pueblos indígenas a propósito de la mirada que trasciende la visión objetual del mundo para entender que hay un espacio otro más allá de la materialidad. Una suerte de vaso comunicante entre las personas, y

entre las cosas del cosmos. Aportaría yo la noción de territorio desde la visión indígena como algo que es inseparable de la comunidad y cuya salud – la del territorio –, por ejemplo, está directamente relacionada con la salud misma de las personas. Desde esta perspectiva, el cuidado de las cosas, de la naturaleza y de las personas es el cuidado de la comunidad misma.

Toda esta filosofía y pedagogía de lo colectivo requiere, por una parte, de un tipo de docente que es capaz de poner en suspenso los prejuicios para dar entrada a voces que lo interpelan y que se dejan interpelar por él o por ella. Un docente que no funge como un policía que cuida la normalidad y la rigidez del canon, sino más bien como un acompañante de camino que sabe detectar las potencias diversas en los grupos para ayudarlas a desplegarse; que invita, seduce, interroga, que tensiona y desafía los procesos. Es, él mismo, un agente en desarrollo, vulnerable y sensible. Es un musicante más del grupo; disfruta y se hace preguntas, acepta entrar en el peregrinaje acogiendo el vértigo de la incertidumbre y el asombro del recorrido. Suelta el control y escucha.

Por otra parte, se trata de un tipo de experiencia que también requiere de una disposición especial por parte del participante, quien también acepta salir de los preconceptos para estar abierto a la otredad y a la vivencia. Acepta lo incierto del recorrido y se permite observar y replantear sus hábitos. Y, sobre todo, acepta entrar en un camino en el cual, como sostiene la autora del capítulo 10, se hace ‘ética-mente imprescindible *dejarnos entrar*’.

Lo que acá se propone, en poco, es una mirada alternativa de la práctica musical y pedagógica con énfasis en lo colectivo que, por una parte, ejerce resistencia a las tendencias coloniales que excluyen los saberes no occidentales de los currículos, junto con sus culturas y cosmovisiones, e invita a espacios en donde la diversidad es un motor del desarrollo musical y del tejido social. Problematisa la noción

universalista de la formación universitaria, la idea de genio y de talento innato como requisito para aprender y propone un espacio de aprender en donde basta querer hacer música para poder participar del musicar con otros y, desde allí, crecer. Entiende que la racionalidad y el cientificismo en la educación tienen potencias, pero también límites que pueden ser saldados con miradas que integran también la intuición, el cuerpo consciente y el afecto como parte del aprendizaje. Se resiste a la imagen del músico solista como paradigma fundante de la formación académica porque sabe que el mundo contemporáneo requiere de artistas capaces de interactuar con otros artistas de maneras creativas y dialogantes, y en múltiples tipos de formatos. Frente a la noción lineal y utilitaria del tiempo invita a un tiempo demorado que permite captar y disfrutar el sabor de las cosas.

Finalmente, las prácticas musicales que acá se proponen no se reducen a ser meros ensambles que suenan bien. Son, al mismo tiempo, comunidades humanas vivas en donde emergen sentidos existenciales y valores de mundo: allí está la apuesta política. Las prácticas colectivas abren una fisura o 'intersticio' social, posibilitando comunidades de intercambio que escapan al encuadre económico capitalista porque no responden a la lógica de la utilidad y de la ganancia. Espacios micro políticos de gratuidad donde lo que está en juego es el intercambio sensible y solidario que humaniza a través de los sonidos que conectan cuerpos y territorios. Estamos hablando de un modelo de mundo en donde, al decir del *Sumak Kawsay* (Buen vivir) de los pueblos nativos de los Andes americanos: 'Yo soy, si tú eres'.

Bogotá, noviembre de 2022

Primeros acercamientos a las prácticas musicales colectivas.

Tensiones y singularidades en escenarios diversos

La educación musical puede asumirse desde diversos enfoques¹. Desde una perspectiva praxial, se considera que cada estudiante lleva al aula un variado bagaje de experiencias musicales, de tal manera que sería necesario construir sobre esos conocimientos musicales, incrementar sus destrezas para *musiciar*, promover aprendizajes significativos y no intentar redimir a alumnas y alumnos de sus propias praxis. Nos referimos a una educación musical activa, que valore y recupere los territorios musicales de infancias y adolescencias, que convierta el espacio áulico en escenarios de encuentros, que habilite diversas puertas de acceso a la práctica y al conocimiento musical.

Es necesario profundizar debates, renovar interrogantes, deconstruir los modos tradicionales que asumió la clase de Música en la escuela para que emerjan algunas respuestas que nos permitan vislumbrar otras perspecti-

¹ Este capítulo se propone presentar, a grandes rasgos, el marco teórico en el que se sustenta el proyecto de investigación "Prácticas Colectivas y Aprendizajes Musicales" SeCyT-UNC 2018-2022. Recupera algunas de las discusiones que se dieron en el seno del equipo de investigación y toma como referencia una publicación previa de las autoras (Sarmiento, A. y Silenzi, M. B., 2022).

vas. ¿Es posible pensar que las prácticas musicales colectivas pueden convertirse en una alternativa válida para la educación musical?

Las prácticas colectivas reúnen a un grupo de personas con el fin de realizar alguna tarea en conjunto vinculada al hacer musical que, en general, se desarrolla en los llamados ámbitos informales. Estos espacios, al no estar presionados para asumir los lineamientos que se definen en los diferentes estratos de validación del saber y su transmisión, muchas veces pueden correrse de los mandatos educativos formales e incorporar otros modos de pensar y hacer.

No hay un plan pautado para el aprendizaje, se va construyendo en el propio hacer, muchas veces sin la posibilidad de “darle nombre” a la práctica. Los miembros del grupo deciden sobre los rumbos a seguir. Se observan diversos modos de organización: una persona toma la iniciativa y divide tareas, o simplemente empiezan a tocar y quien primero resuelve se convierte en guía para sus compañeros y compañeras e intenta que otros y otras puedan hacerlo. Esto nos permite pensar en una red multidimensional que involucra a quienes participan de una manera más completa, compleja e íntegra, no reducida a resultados y procesos lineales. El accionar de cada miembro del grupo –los compromisos que asumen– tiene consecuencias para la práctica del conjunto y aporta a la experiencia colectiva.

En el hacer se escucha, se prueba, se aprende de los pares y se enseña lo que cada uno/-a sabe. Los saberes transmitidos forman parte de un contexto cultural que se comparte, de este modo todos/-as aprenden algo. Se aprende a tocar o cantar; acordes nuevos, técnicas o modos de interpretar. Los aprendizajes no son exclusivamente musicales. En el proceso, se descubre un lugar y un rol en el grupo, se construyen vínculos, se aprende a tomar decisiones, a argumentar, a aceptar y valorar otras posturas.

En general, los procesos de aprendizaje se desarrollan de manera menos vertical y lineal que en espacios educati-

vos formales. Cada persona que conforma un colectivo se encuentra motivada para participar y comparte algunas “definiciones” de lo que significa hacer música. Lo que convoca es algo que se conecta con las emociones, que moviliza anímicamente, ya que las acciones están orientadas a intereses colectivos más o menos comunes. Por esto es que podríamos comprender los aprendizajes colectivos en términos de relación, de conversación, como una manera particular de concebir una comunidad.

Si consideramos, como afirma Regelski (2009), que “los teóricos del currículum señalan que cuando las ‘asignaturas’ se abordan en la escuela, se transforman, neutralizan y hasta se niegan” (p. 32), se torna necesario indagar en otros enfoques que respeten las identidades de las personas involucradas y que permitan la conexión con sus mundos musicales, reconociendo que las comunidades participan en eventos musicales desde muchos lugares posibles y construyen a partir de estas experiencias múltiples significaciones.

Un recorrido por los estudios sobre prácticas musicales colectivas y aprendizajes informales

Las investigaciones con mención sociológica de la Dra. Lucy Green, docente e investigadora inglesa especializada en el campo de la educación musical, ofrecen un aporte ineludible para abordar un estudio sobre prácticas musicales colectivas. Autora de numerosas publicaciones, transita por problemáticas diversas, tales como género, ideología, significado musical, inclusión e igualdad. En particular, nos interesa hacer un recorrido por algunas ideas sobre los aprendizajes informales que desarrolla en su libro “Cómo aprenden los músicos populares” (2019).

Green entiende por aprendizaje musical informal una variedad de acercamientos para adquirir habilidades musicales y conocimientos fuera del marco educacional formal,

como el que, en general, llevan a cabo las personas que se dedican a la música popular. Se refiere a un conjunto de prácticas más que a métodos, que incluyen encuentros, experiencias de aprendizajes que pueden ser conscientes o inconscientes. Las experiencias, a través de la enculturación dentro del entorno musical, son mediadas por “la interacción con otros tales como pares, familiares u otros músicos que no actúan como maestros en capacidades formales; y desarrollan métodos de aprendizaje independientes a través de técnicas de auto enseñanza” (Green, 2019, p. 34).

La autora toma como punto de partida la observación de los modos en que las personas músicas en el ámbito popular adquieren sus habilidades y conocimientos específicos para repensarlos dentro de contextos escolares. Señala cinco características principales que sintetizamos a continuación:

- 1-** No hay imposición de repertorio; eligen lo que les resulta familiar, les gusta y disfrutan de escuchar; hay una fuerte tendencia de identificación con lo seleccionado. Situación que se distancia de lo que suele suceder en las escuelas, en donde son los y las docentes quienes definen lo que se entiende por música.
- 2-** No se utiliza la notación musical, la música se imita “de oído” sobre la base del ensayo-error, al menos al comienzo. Esto requiere de procesos de escucha atenta.
- 3-** El conocimiento se construye en el seno de un grupo de pares, con quienes se comparten destrezas e intereses afines y se da una ayuda mutua. Distintamente de lo que ocurre en la escuela, este aprendizaje se desarrolla casi por completo en ausencia de la supervisión o guía de un adulto.
- 4-** Se procede de manera holística: se abordan piezas musicales completas del “mundo real”, no hay progresiones establecidas que procedan de lo simple a lo complejo.
- 5-** Hay una integración de competencias: la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con énfasis

en la creatividad personal. Nuevamente se marca una diferencia con la educación musical formal, donde se separan las destrezas en diversas lecciones o secciones.

Es posible poner en diálogo esta propuesta que plantea Lucy Green con la idea de educación musical por el encuentro que desarrolla su coterráneo Keith Swanwick (1991, pp. 135-156), quien recupera un estudio de Blacking (1984) sobre el aprendizaje musical del pueblo venda en Sudáfrica. Esta práctica se desarrolla en el contexto de la vida social comunitaria, en sus actividades diarias, probando, haciendo de manera informal entre pares, desde una participación activa en la comunidad a la cual pertenecen. Sin aprendizaje académico, se participa de la música por ensayo y error, previa observación y escucha. Una motivación que moviliza es la interpretación y la escucha con otros/-as.

“La música no queda fragmentada en pequeñas parcelas para fines prácticos o de análisis sino que se presenta y se acoge como un todo dentro de un contexto social global” (Swanwick, 1991, p. 143). La experiencia musical de los participantes es polivalente y no está organizada secuencialmente ni por orden de dificultad.

Ambos estudios ponen la mirada en ámbitos que escapan de lo escolar para poner en foco otros espacios sociales, donde la música está presente de otros modos. Es una apuesta a salir de lo conocido, a correrse de las estructuras de los aprendizajes formales legitimados para reflexionar sobre los valores y posibilidades que nos ofrecen otras prácticas.

Los procesos de aprendizajes informales hacen hincapié en los grupos de pares y los esfuerzos colaborativos. No podemos dejar de advertir que, desde esta perspectiva, el conocimiento es considerado como un constructo social y por tanto el proceso educativo es facilitado por interacciones sociales. En esta línea de sentido, sostenemos que la práctica musical colectiva permite acortar la brecha entre el mundo sonoro de los y las estudiantes fuera de la escue-

la y las músicas que puedan recrearse y componerse en las aulas. Como práctica común en la música popular y reconociendo sus diferencias, puede transferirse al terreno de lo escolar: la posibilidad de elegir la propia música, de hacer con pares, de sacar de oído y aprender de forma holística, de reversionar y recrear, favoreciendo un modo de hacer más cercano a los que se producen en el campo de las artes.

Comunidades de aprendizaje

Uno de los interrogantes que movilizan esta investigación tiene que ver con las condiciones que enmarcan y favorecen los aprendizajes singulares dentro de las prácticas musicales colectivas. La respuesta que aparece con mayor frecuencia nos remite a la posibilidad del encuentro con otras personas, en espacios que propician el intercambio de músicas, información, ideas, en los que los actores sociales se vinculan de manera horizontal. El énfasis está en el hacer, en el proceso, en la exploración más que en una obra o producción acabada. Ya que los tiempos de aprendizaje no son monocrónicos, este enfoque permite “tiempos de espera” para que cada miembro pueda construir su proceso de aprendizaje, mientras el grupo en su conjunto “va sonando”.

Consideramos al espacio, en consonancia con los aportes de Plaza (2019, pp. 41-42), no solo como el espacio físico donde transcurre el encuentro, sino también como contexto productor de sentidos, que mediatiza condiciones concretas de existencia, en el sentido de condición de despliegue para la vida relacional. Se percibe como algo propio y común, donde se recrean las relaciones, valores, costumbres, motivaciones, representaciones y prácticas que posibilitan la escucha atenta de una polifonía de voces, donde las circunstancias y los participantes van marcando el rumbo de la propuesta.

Si recuperamos la idea de comunidades musicales planteadas por Miranda Pineda (2015, pp. 33-35) y sumamos algunos aportes desde la perspectiva de la psicología social (Plaza, 2019), consideramos valioso incluir tres elementos en la noción de comunidad: pertenencia (sentirse parte de o identificado con); interrelación (comunicación, interdependencia e influencia mutua entre sus miembros) y cultura común (existencia de significados compartidos). Desde esta mirada, encontramos la posibilidad de generar comunidades de aprendizaje a partir de los aportes, intereses y propósitos conjuntos que se van gestando y la construcción de una identidad grupal atravesada por el intercambio de saberes y habilidades musicales.

Cada integrante comparte su conocimiento y tiene la misma posibilidad de participación. El compromiso mutuo y el sentido de colaboración son valores predominantes que se generan en el aprendizaje comunitario. En palabras de un entrevistado, es una práctica que:

Te pone esa tensión: el otro está proponiendo algo que vos no sabés, que no entendés y tenés que terminar entendiéndolo... y te lleva a salirte de los límites que tenés vos... y pasa mucho, termina en discusiones... y terminás teniendo que ceder y ves una nueva forma que al final termina saliendo muy bien. Entonces te permite esa apertura, aprendés a hacer. [Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 2, septiembre de 2018]

La escuela como escenario

Dispuestos a reflexionar sobre los aprendizajes escolares, cabe recordar que, si bien se llevan a cabo en un entorno social determinado, constituyen un proceso que se produce en el interior de cada sujeto. Este, a través de

sus experiencias, pone en marcha diversos mecanismos que permiten la interiorización y vinculación de nuevos saberes, la construcción de conocimientos.

Desde la pedagogía se subraya la necesidad y la importancia de las actividades de aprendizaje colectivas con el doble propósito de formar en la socialización y favorecer el intercambio entre pares que tiendan a contribuir a los progresos y procesos individuales. Meirieu (2016) llama la atención sobre las producciones colectivas y expresa que “hay que garantizar que el trabajo común no suscite la división del trabajo y que engendre, en cambio, una verdadera cooperación que promueva el progreso de todos” (p. 48). Sostiene que la calidad del resultado no garantiza necesariamente ni la implicación ni el aprendizaje de cada miembro del grupo. Puede suceder lo contrario, una producción bien lograda podría haberse concretado empleando las competencias ya existentes en algunos/-as alumnos/-as y podrían dejar al margen a otros/-as. Es este quizás uno de los retos que más nos interpela cuando pensamos en actividades colectivas, a saber, que cada miembro del grupo aporte y se nutra de él, que no se asuman dentro del grupo siempre los mismos roles de una manera estereotipada, lo cual coarta las posibilidades de construir nuevos conocimientos.

Las prácticas escolares pueden asumir múltiples formas: actividades individuales, producciones que se plantean de manera grupal (pero se resuelven empleando las competencias ya existentes en algunos/-as alumnos/-as) y, finalmente, aquellas que se resuelven con el trabajo conjunto y colaborativo de todas las personas involucradas. Como señala Souto (2007):

Es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de

cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal (...). (p. 56)

La constitución y el trabajo del grupo, lo grupal y el factor motivacional son categorías relevantes a la hora de reflexionar sobre las factibilidades de implementación de esta modalidad de trabajo en el terreno de lo escolar. Una de sus principales ventajas reside en la posibilidad de construir el aprendizaje en comunidades musicales. Miranda Pineda (2015, p. 33) sostiene que estas comunidades no tienen restricción de accesibilidad, cualquier persona puede tener acceso a ellas sin importar su nivel de conocimientos, y por esto ofrecen la posibilidad de participar activamente en prácticas colectivas. De este modo, la heterogeneidad de saberes en el punto de partida deja de ser un problema.

Otro punto de vista para considerar se desprende de los aportes que realizan Álvarez y del Río (1999), quienes afirman que, en general, el conocimiento que se fomenta en la escuela es individual, mientras que en otros ámbitos es compartido: “El conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera de ella es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos fuera de contexto, mientras que fuera de ella se trabaja y se razona sobre contextos concretos” (p. 107). Con relación a la educación informal, los autores, señalan que el proceso de cooperación en el trabajo colectivo se sostiene en tres mecanismos básicos: mimesis, identificación y empatía. Así, se pone de relieve la importancia de lo social en la construcción de aprendizajes significativos y la gran carga afectiva que conlleva.

Estos estudios permiten analizar cuáles son las características generales que presentan las prácticas colectivas de aprendizajes en el campo de la educación musical y colaboran en la comprensión de la trama que se teje alrededor de estas experiencias.

Prácticas colectivas como narrativas y ficciones

Bárcena (2014, pp. 3-4), músico y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, centrado en las reflexiones filosóficas de lo que se considera acontecimiento educativo, plantea dos formas de leer la educación. Una forma que denomina “lectura normativa y prescriptiva”, de orden técnico (como prescripciones didácticas) y moral (aludiendo a una serie de componentes, deberes, obligaciones y principios morales). Esta supone que, si se maneja adecuadamente un conjunto de variables en ambas dimensiones con respecto al saber pedagógico, es posible crear condiciones para que, en una situación determinada, se produzca un efecto educativo en el sujeto. Una segunda manera de leer la educación implica una lectura “existencial y estética”, que en lugar de vincular la educación con “pretensiones técnicas, científicas o morales”, la mira en relación con los lenguajes de la experiencia y la construcción de sentido.

Considerando la educación y las prácticas artísticas como construcciones sociales complejas, nos situamos en esta segunda clave de lectura, la cual creemos propone un giro lingüístico. Giro que se corre de las ontologías del ser (la identidad fija, la persona/individuo, lo que es y lo que no), hacia las del devenir (la construcción subjetiva, la persona/sujeto, lo que pasa y nos pasa). Así, la pregunta que suscita se aleja de lugares esencialistas y aplicacionistas que intentan definir qué son las prácticas colectivas y cómo aplicarlas, para concebirlas en clave relacional, en términos de experiencia, de encuentro y acontecimiento, en sentido narrativo.

Las narrativas se comprenden como versiones de las historias; una forma de pensar, de preguntar, de encontrar nuevos sentidos a lo vivido, de construir saberes otros y nuevas versiones de sí en el mundo. Entre la memorización de las situaciones y su evocación, ocurre la mediación de las significaciones que quienes narran atribuyen retrospectivamente a las experiencias rememoradas.

Como proceso singular y dialéctico, la narrativa implica desplegar en un pensamiento de extrañeza y de sospecha frente a todo sentido de dominio. Un interpelar la aventura que se emprende; un viaje fugitivo, contingente, colectivo, creador, perturbador, pasional. Aceptar la inseguridad y la incertidumbre de no saber cuándo sucederán ni cuáles serán los efectos de las relaciones pedagógicas nos hace responsables de emprender un viaje en común.

En la experiencia narrativa, como proceso de alteridad, damos lugar a la presencia y a la aparición propia y de otro/-a. Nos enfrentamos a los estereotipos, anticipaciones y estigmas construidos para ampliar los regímenes de visibilidad en zonas opacadas, descubriendo movimientos potenciales en donde imaginábamos límites inamovibles.

En este sentido, Catalano (2008) propone pensar la educación como “posible ficción eficaz” dada por el poder del lenguaje que, en su estructura narrativa de “viaje de conocimiento”, dispone maneras de habitar los territorios produciendo acciones para conocer y transformar el mundo; ficción que es eficaz cuando se vincula con “la intensidad de una experiencia” (p. 32). El autor expresa que la ficción “al ser el territorio de lo posible, amplía los límites de lo real y rescata la posibilidad de incluir los nuevos imaginarios, las nuevas experiencias, en la definición de lo humano” (p. 33). Así como la noción de cultura no es estática, las prácticas colectivas como ficciones nos invitan a sumergirnos en itinerarios vivos y múltiples.

Por otra parte, Stublely (1992, pp. 1-2) introduce dos interrogantes para pensar en una filosofía de la investigación en educación musical: ¿qué se entiende por conocimiento y de qué formas accedemos a él? En su estudio define tres modos de conocimiento musical atravesados por la reflexión y la experiencia, a saber, la audición, la ejecución y la composición. Al mismo tiempo, indaga en las concepciones y características de estos procesos cognitivos como manifestaciones construidas en diversos momentos

históricos. Sostiene que los contenidos afectan al abanico de preguntas merecedoras de ser atendidas y que, a su vez, las concepciones que radican en el interior de estas influyen en las formas en que los contenidos son definidos (p. 1). Para advertir esta situación, propone reconocer tres aspectos centrales: el estilo musical como problemática y construcción social; los saberes que portan los sujetos a la experiencia musical; y cómo estas dimensiones individuales y sociales se sitúan e interactúan en contextos diversos (pp. 14-15).

Interrogar aquello que damos por sentado permite despejar lo que hay de cristalizado y naturalizado para resignificar las escenas pedagógicas con la emergencia de nuevos interrogantes; poder registrar, escuchar e interrogar lo que allí hay para asumir nuestra responsabilidad como parte del asunto y posibilitar otros decires.

Una lectura desde el enfoque decolonial

Como todo lenguaje y conocimiento, las prácticas musicales colectivas se construyen desde los modos singulares de atribución de significados en lo que acontece en cada contexto. Las singularidades que se manifiestan en las producciones hacen del arte y la experiencia artística un lenguaje simbólico tanto productor como producto del propio contexto en el que está inserto, un término polisémico que admite múltiples significados e interpretaciones.

Desde el lenguaje, los discursos se manifiestan introduciendo al sujeto en la representación, interpretación y cocreación del mundo en que está viviendo. En los discursos están implicadas las condiciones de época y diversos atravesamientos, por lo cual las músicas y las concepciones que de estas se tengan, conllevan a su vez una dimensión histórica y social. A partir de los significados compartidos, el arte como conocimiento construye como tal una red de saberes que cohabitan en el orden de la cultura. Pensar en

diálogo de saberes implica que el sujeto se asuma tanto en su singularidad como en la colectividad.

La construcción del saber no está carente de tensiones (e intenciones) que se verifican en sus efectos o consecuencias. Los contextos de validación de saberes se encuentran en tensión constante. Por un lado, legitima ciertos discursos en detrimento de otros, causando efectos de invisibilización y subordinación. Por el otro, hace posible la transformación y la emergencia de nuevos saberes y relaciones mediante la condición interpelante.

Una perspectiva latinoamericana que se introduce en esta problemática tiene que ver con los estudios sobre los efectos que tienen los procesos de colonización en nuestros territorios. Recuperamos algunos planteos situados en el campo de la educación musical y sus resonancias con las prácticas colectivas.

La colonialidad está constituida como un patrón de poder que excede ampliamente las formas directas de colonización política, para abarcar un conjunto de dominaciones, en la que se incluye la cultural y la del saber. El sustento teórico de la dominación fue la epistemología cartesiana. El eurocentrismo constituye el modo en que la matriz de poder de la colonialidad codifica las identidades ajenas. Basado en el concepto de raza, genera efectos opresores en donde lo no europeo es considerado objeto de conocimiento y estudio.

La educación musical en América Latina se caracteriza por el traslado de aparatos ideológicos de diferentes periodos históricos que influenciaron la concepción de música. En el periodo de la conquista, se estableció la noción de arte a partir de la diferencia y el imaginario de la superioridad racial. En ese momento se implantó la colonialidad del poder cuando el

conquistador definió el tipo de producción que se consideró como arte. El arte fue toda expresión realizada por los vencedores. Lo creado por el hombre no europeo se consideró como artesanía -el arte de los vencidos-. (Barreiro y Rojas, 1986, como se citó en Holguín Tovar, 2017, p. 151)

Se instala de esta manera la perspectiva cognitiva europea en la visión hegemónica del mundo desde la lógica de lo universal. Esto impacta en las formas en que son concebidas las configuraciones culturales no europeas dentro del campo educativo en diversas épocas, por lo cual se las coloca en un lugar marginal y subalterno.

La concepción de música y sus prácticas no escapan a esta lógica que, asociada al racionalismo y la universalidad, impone un solo discurso como forma natural de entender el mundo, generando y reproduciendo “a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas” (Quijano, 2000, como se citó en Serrati, 2017, p. 94).

Una de las instituciones paradigmáticas que reprodujeron este modelo fueron los conservatorios de música. La imposición de la notación tradicional occidental como conocimiento válido del saber y el hacer musical, la inclusión del estudio de repertorios y compositores pertenecientes a diversos períodos de la historia eurocéntrica, son algunos ejemplos válidos al respecto, prácticas que aún tienen sus reminiscencias en la actualidad.

Coincidiendo con los estudios realizados, no basta con la inclusión de nuevas músicas o formas de hacer, sino con interrogar las concepciones que anidan en el interior de nuestras prácticas y discursos, para asumir nuestra política.

El acto de enseñar conlleva un modo de relación ética con la diversidad musical en tanto legado y creación. No se reduce a la mera incorporación o exclusión de repertorios ni a la instauración de culturas populares como “espejos invertidos de la cultura de elite, invirtiendo el sentido social de la legitimidad cultural” (Shifres y Gonnet, 2015, como se citó en Serrati, 2017, p. 97). Tampoco se basa en lógicas normativas que, desde una mirada estigmatizante y preconcebida, reproduce las ideas imperantes en una lectura binarista, como por ejemplo, la música clásica y popular, inclusive al tiempo de creer cuestionarlas.

Como plantean estos estudios, se trata de indagar y evidenciar las continuidades de los efectos coloniales en los contextos de producción cultural y simbólica. Deconstruir el paradigma de la razón eurocéntrica y redimensionar los modos en que las músicas se entretrejen desde sus singularidades, permite inscribirlas en territorios de escucha y conversación: un diálogo de saberes en donde las diferencias ingresan haciendo posible la creación de lo común. Quizás un modo más directo de acercarnos al enfoque decolonial se encuentre en la narración de uno de los entrevistados:

Me parece que el tambor en su raíz afro y en esto que es la música circular tiene más relación con la espontaneidad, [...] me resulta mucho más interesante dejarme atravesar por esa espiritualidad, pero no lográs nunca dejarte atravesar por la espiritualidad, si no dejás de pensar. En nuestro chip occidental nos cuesta un montón dejar de pensar. [...] Sin embargo hay un momento, que, si lográs apagar la mente y soltar los brazos, te juro que hay un momento en que te das cuenta de que no sos vos el que está tocando. Hay un montón de fuerzas que te atraviesan, que se mueven. [...] Hay un montón

de esferas y cosas que se mueven, el tambor genera cosas muy zarpadas en ese otro plano, pero tenemos que dejarnos entrar. [Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n°5, diciembre de 2021]

La experiencia en las prácticas colectivas se relaciona con aquello que nos hace acercarnos a la música y permanecer en ella; con la construcción de lazos, en tanto relaciones que funcionan en la medida en que haya en cauce un deseo que anime al acto educativo. Deseo que, sin ser anónimo, se sostenga en un modo singular de estar presente y en un interés, implicación y sostenimiento en lo que consideramos valioso transmitir y poner a conversar en copresencia para delinear itinerarios posibles en el marco de la cultura.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1999). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona del desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 93-119. Alianza Editorial.
- Bárcena, F. (12 de diciembre de 2014). *Leer la educación (o la lectura como transformación). Tentativa de una educación proustiana*. [Conferencia]. Congreso Internacional «La lectura de las ciencias humanas y sociales en el siglo XXI». Università degli Studi ECampus. Roma, Italia.
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Revista foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1 (1), 133-156.

- Catalano, C. (2008). Educación y Ficción. En: P. Zelmanovich (coord.), *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario en siete estaciones*. CePA. Ministerio de Educación Ciudad de Buenos Aires. http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Dirigir%2oesuelas%2oprimarias%2ohoy.pdf.
- Green, L. (2019). *Cómo aprenden los músicos populares. Avanzando en la Educación Musical* (edición en español). Morata.
- Holguín Tovar, P. J. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *ISME Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149-157. <https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/136>.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Miranda Pineda, Y. (2015). *Las lógicas de apropiación de la música andina tradicional suramericana en los contextos de aprendizaje informal, no formal o formal* [tesis de maestría en Música con énfasis en Educación Musical. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia]. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.16590>.
- Plaza, S. (2019). Apuntes sobre psicología comunitaria. En Barrault, O., Chena, M., Díaz, I., Muro, J. y Plaza, S., *Tramas que insisten. Debates en Psicología Comunitaria* (pp. 21-71). Cuadernos de Psicología Comunitaria N° 2. Facultad de Psicología UNC.
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En D. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Morata.
- Sarmiento, A., y Silenzi, M. B. (2022). Habitar en red: un estudio sobre prácticas musicales colectivas. *Revista AVANCES*, 31, 233-249. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/37690>.

- Serrati, P. (2017). Cuestionar la colonialidad en la educación musical. *ISME Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 93-101. <https://www.revistaeducacion-musical.org/index.php/rem1/article/view/123>.
- Silenzi, M. B. (2021). Entre-tejidos y territorios: lenguajes en la educación musical. En G. A. Alonso (comp.), *Libro de ponencias completas. II Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2019: cuando la creatividad artística en la inclusión habla* (pp. 470-478). Universidad Nacional de Rosario. <https://educacionartisticacongreso.blogspot.com/p/libro-completo-con-las-ponencias-del-ii.html?fbclid=IwARoSbpeJaEDgzUMVyJlIO3UoXo-pltnUCnZ-5JE6ntHlcaTOUZOcTHiEhtT8>.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Morata.
- Stubley, E. (1992). Manual de Investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música. Fundamentos filosóficos. [traducido por L. F. Bongiorno]. En R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – Shirmer Books. <https://docer.com.ar/doc/n5so1e1>.

José López

Candombe, duende, tambor

Invitamos a leer nuevamente el título de este capítulo: candombe, duende, tambor. Y a decirlo en voz alta: candombe, duende, tambor. Y a repetirlo: candombe, duende, tambor (varias veces). Ahora les proponemos que refuercen sus palabras golpeando en la mesa o sobre sus piernas, un golpe por sílaba: candombe, duende, tambor. Y de nuevo: candombe, duende, tambor / / candombe, duende, tambor / / candombe, duende, tambor / / candombe, duende, tambor...

Listo, ya estamos haciendo música. ¿estamos haciendo música?

Es amplia y vasta la bibliografía que trata sobre la necesidad de rescatar el trabajo colectivo, la grupalidad y el conjunto, como herramientas pedagógicas fundamentales, sobre todo en lo relacionado con el campo de la enseñanza y aprendizaje de la música. Dentro de esta línea actual de reconsideración de ciertas prácticas pedagógicas podríamos decir que hay procesos de imitación, de transmisión oral y de aprendizaje grupal con cuerpos presentes -entre otros- que son muy apropiados como dispositivo de trabajo; dis-

positivos que pueden desarrollarse muy naturalmente y resultar efectivos en la formación integral de personas en proceso de aprendizaje musical (y quizás no así en la fabricación del estereotipo de intérprete “genio”, virtuoso, destacado del resto). Creemos también que estos dispositivos podrían dar mejores frutos –o al menos más saludables– que la pura decodificación de registros escritos y que la exposición y desglose de propuestas absolutamente teóricas de cuestionable destino práctico y finalidad expresiva.

De igual modo, en la actualidad se pueden advertir las ventajas del potenciarse y retroalimentarse de las personas que aprenden y viven la experiencia musical “junto con” –en vivo y en directo, es decir con el cuerpo y todos los sentidos atentos en un mismo espacio/tiempo–. La cuestión que aquí nos convoca invita a profundizar en estos conceptos, indagando en las posibilidades reales de proponer instancias de reflexión que aporten a la formación musical, para imaginar nuevas metodologías de trabajo, pero también para recuperar formas y prácticas que desde tiempos inmemoriales forman parte de la vida cultural de algunas comunidades y que en el devenir histórico han sido ocultadas, menospreciadas y descartadas como maneras de enseñar/aprender música, entre otros saberes.

Nuestro trabajo de investigación sobre las prácticas colectivas en música nos sumergió en lecturas, charlas y reflexiones en conjunto que aquí se vierten, tomando el tinte propio de las temáticas que diferentes integrantes elegimos para escribir. En este caso el germen disparador surge luego de realizar observaciones de toques y entrevistas a integrantes de una cuerda de tambores de candombe: “los duendes del Parque” de la ciudad de Córdoba. La idea de trabajar con tambores –y más precisamente con el candombe– surge al reflexionar sobre dos puntos: por un lado, hay prácticas musicales legitimadas, sistematizadas y teorizadas, que, siguiendo la línea tradicional de formación centroeuropea, han sido históricamente de carácter individual,

en sorprendentes condiciones de soledad, prácticas que precisamente proponemos revisar y cuyas metodologías merecen una adecuación a un “aquí” y a un “ahora” nuestros, de este lugar y de este tiempo. Por otro lado, encontramos que hay otras formas de acercarse, aprender, enseñar y experimentar la música, que vienen desarrollándose desde hace varias generaciones y que también existen en la actualidad, formas que cuentan con muchas de las potencialidades que nos interesan y que poco –o nada– fueron tenidas en cuenta en los reconocidos ámbitos de formación musical como posibles metodologías de trabajo o, al menos, como insumos pedagógicos. Son músicas que suceden en determinados circuitos que lamentablemente se suelen juzgar como alternativos, disidentes y, a veces, hasta revolucionarios¹. El candombe es una de esas prácticas: su lugar son los patios, la calle, las plazas; no hay escenario ni condiciones técnicas de luces y sonido, no hay partituras, no hay hora de inicio ni de final, no hay público ni programa de concierto.

El candombe puede suceder si hay cuerda de tambores, y la cuerda de tambores existe si, al menos, hay tres personas. Así nos lo cuenta María José, integrante de “los Duendes”:

El candombe en sí –para que sea candombe– necesitás tres tambores. Chico, repique y piano. Desde el vamos son tres tambores, tres personas que tienen que tocar. Entonces para que haya una comunicación primero tienen que haber tres por lo menos. (Entrevista n° 2, octubre de 2021)

¹ Conceptos que, si bien en algunos casos pueden resultar atractivos para las personas que eligen habitar estos circuitos, en realidad no hacen más que continuar excluyendo de “lo normal” o de lo habitual a las actividades que allí se generan. Con esto, gran parte de la sociedad no accede siquiera a conocer la existencia ni los fundamentos que sostienen estas prácticas, lo cual impide que se legitime socialmente un bien cuyo trasfondo histórico –y hasta filosófico– merecería ser considerado al menos como legado cultural en constante desarrollo.

Es un género o, podríamos decir, una experiencia musical-sensorial, que solamente existe si hay conjunto, si hay grupo, si hay un “muches” dispuesto a sonar. La “línea” de cada tambor cobra sentido en su relación con las otras, la circularidad o repetición de ciertas estructuras rítmicas no podría sostenerse en la soledad de un único intérprete. Hay una especie de funcionamiento celular basado en la sumatoria de sonidos disparados por sujetos que según se miran, se escuchan, se huelen, se mueven, caminan y bailan, van confluyendo en una instancia sonora de carácter dinámico, impredecible e irrepetible.

Entonces surgen las preguntas que dan pie a este capítulo: ¿qué hay en el candombe que se pueda utilizar como insumo de trabajo en los diferentes ámbitos de formación musical? ¿Cómo un número considerable de personas puede tocar en conjunto durante muchos minutos sin dirección ni grandes pautas preestablecidas? ¿Qué ocurre en la relación entre sujetos que se juntan a tocar que los potencia a sonar de ese modo? Si en general nadie gana dinero por ello, ni recibe reconocimiento del medio hegemónico cultural ¿para qué se hace candombe? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué en Córdoba hay cada vez más comparsas, cuerdas de candombe y personas que tocan el tambor si es una práctica que no tiene reconocimiento del mercado hegemónico musical actual?

Los duendes del parque

Es sábado nueve de octubre de 2021 y llegamos a la casa en donde se reúnen “los Duendes”. Luego de varias idas y vueltas logramos ser invitados y bienvenidos a una juntada de la comparsa; nos reciben con cordialidad a pesar de lo extraño (y tal vez incómodo) que les resulta que vayamos a hacer entrevistas, grabar y registrar en imágenes, observar desde nuestro rol de investigadores de la UNC. Los intercambios de mensajes por WhatsApp en los días previos se dieron con el Negro Matías, quien finalmente

nos convocó a esta juntada en la casa de Santi. A causa de la pandemia se vienen juntando poco, mucho menos que en años anteriores, y además no resulta muy sencillo encontrar lugar dónde juntarse, aunque últimamente esta casa parece ser el sitio preferido:

No, como era en el parque no. Lo estamos generando, (...) de repente acá estamos saliendo más seguido porque el barrio nos recibe bien. Por ahí, esa es otra, vamos a algún lado y te tiran el auto encima, o medio que no, qué se yo. Acá nos reciben bien entonces estamos insistiendo acá. (Gonzalo, entrevista n° 4, octubre de 2021)

La casa y el barrio están bien y pueden salir a tocar sin problemas, pero no es cómo en los inicios de la comparsa en que la juntada ocurría en el parque que ahora está cerrado:

(...) eran cuatro monos que se juntaron ahí, a no sé qué, a descular la cosa, empezar a ver de qué se trataba. En un momento consiguieron una cuerda de tambores, de Uruguay, de Montevideo, y ahí fue arrancando. De cuatro pasó a siete y muy rápidamente se fue juntando un montón de gente en el parque las Heras, en un momento los viernes era una cosa hermosa, era muy lindo. (Pedro, entrevista n° 1, octubre de 2021)

Con orgullo cuentan que “los Duendes” comenzaron a juntarse en agosto del 2000 y que, según creen, con el paso de los años pudieron constituirse en la primera comparsa de candombe de Córdoba. En esos años dos de los principales referentes (que en la actualidad no se están juntando) comenzaron a dar un taller de candombe, lo que convocó aún a más personas a unirse al grupo:

Al taller lo daban Rodrigo y Marcos que son integrantes de los duendes, también parte de los fundadores de los duendes, y empezaron a dar estos talleres también para contagiar y empezar a armar el sueño de que alguna vez hubiera una comparsa en Córdoba de candombe. (María José, entrevista n° 2, octubre de 2021)

Al entrar a esta casa pequeña pasamos directamente al patio del fondo que se conecta por una puertita a un pasillo que da a otras casas. En las mesas y en los cuerpos hay rastros de almuerzo abundante, de charlas e intercambio de amistad, hay mucha risa, se escuchan anécdotas, se pueden ver pequeños grupos de dos o tres repartidos por todos lados. En el centro del patio hicieron una fogata y hay unos doce tambores pintados con iguales diseños y colores, acostados, orientando su parche al fuego; al parecer ya han estado tocando en grupos pequeños, calentando manos y oídos. Pero lo que está por ocurrir es la “salida” a tocar por el barrio, una especie de “llamada”² local para la cual comienzan a organizarse porque van a participar todas y todos. Entre el bullicio general, y ante la probable lluvia que parece venir, el Negro Matías se para al lado de los tambores y grita, silenciando las diferentes conversaciones:

Sh, shhh... cuchá, cuchá, vamos a terminar de afinar los tambores así salimos que se nos viene (haciendo ademán de caída de lluvia), pongamoslé conciencia a este momento así nos vamos, ¿sí? Cada uno con su tambor que ya sabe, terminen de templar así nos vamos, ¿sí?

² El término “llamada”, según Lauro Ayestarán et al. (1990), supone ciertos requisitos respecto de la cantidad de tambores, el tipo de desfile, la presencia de determinados personajes y bailarines y un cierto momento del año determinado (p.13). Sin arriesgarnos a posibles divergencias con lo que propone el término en su concepción más tradicional basada en el candombe de Montevideo, simplemente aclaramos que le decimos “llamada” a la salida a tocar en marcha por las calles de un grupo de tambores de candombe.

En pocos minutos cada cual tiene su tambor y todo el mundo se dispone a salir en dirección a la esquina, desde la cual se abre una calle que luego de una cuadra desemboca en un pequeño pasaje de tierra (algo extraño para esa zona cercana al centro de la ciudad), con casas pequeñas y humildes, y algunos terrenos baldíos. Al comienzo las nubes amenazan con el agua, pero de repente aparece el sol del atardecer que se filtra en el cielo tiñendo de rosa y amarillo la poca luz que resta de la tarde. Con cámara y micrófono en mano nos unimos al grupo y pudimos observar cómo cada detalle terminaba por conformar una escena hermosa, con escenografía de barrio, de calles y casas, de vecinos en las ventanas, de gente que pasa.

El toque

Tipo 18:30 hs los tambores y las personas están dispuestas para empezar, cada una con un palo en la mano hábil, dejando a la otra libre para percutir con palmas y dedos. Mujeres y hombres se ubican en tres filas de cuatro, con su tambor levemente inclinado, colgando desde la cintura hasta las canillas, intentando conservar una misma distancia. Hay tres tambores “piano” que son los más grandes, pesados y que se encargan de los sonidos más graves; hay tres tambores “repique” que son los de tamaño intermedio y de registro medio agudo, y hay seis tambores “chico” que, siendo los de menor diámetro, producen los sonidos más agudos. De izquierda a derecha la primera fila se arma con: piano, chico, chico, repique. La segunda fila: repique, chico, chico, piano. Y la tercera: piano, chico, repique, chico. Antes de empezar a tocar el Negro Matías vuelve a alzar la voz:

Cuchá [sic], acá en la esquina doblamos a la derecha, y hay un pasajito que es medio incómodo y chiquito, no nos alborotemos con eso; y por lo menos que el milongón llegue hasta que salgamos del pasaje (...).

Según nos cuentan, “milongón” le llaman en Montevideo al tiempo lento del candombe, y como la comparsa planea marchar tocando durante varias cuerdas hasta regresar al punto inicial –y a sabiendas de que naturalmente el tiempo de toque (*tempo*) irá acelerando paulatinamente hasta lo máximo que la comparsa pueda/sepa– lo que intentarán es sostener el ritmo lento lo suficiente como para que el tiempo más rápido (que insume mayor esfuerzo físico) llegue recién hacia el final del recorrido.

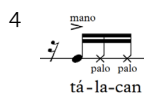
En un comienzo, y sin que nadie realice una cuenta previa, todos los y las integrantes empiezan a percutir con el palo sobre la madera de su tambor. Es un sonido muy agudo y estridente cuyos golpes conforman una línea rítmica de cinco golpes que generalmente se conoce como *clave* y a la que el percusionista y docente Carlo Seminara denomina *línea conductora* (2021)³. En este comienzo, la clave nos dicta un pulso (y no al revés) de 70 bpm (golpes por minuto), algo bastante lento para las acciones que el candombe sugiere: la marcha (un paso por pulso), un ensamble polirrítmico complejo y el baile. El grupo pasa más de tres minutos sin moverse, mirándose entre todos, haciendo sonar la clave, intentando sonar parejo, con algunas pequeñas intervenciones de tambor piano que se ubican en lo que sería el final de la *línea conductora*. Poco a poco se comienzan a escuchar los parches de algunos repiques, sonidos sueltos, pequeños gestos improvisados. Finalmente, los chicos comienzan con su toque: son el “aire” del candombe, tres golpes por pulso (mano, palo, palo), según Seminara (2021) “*cálacan, cálacan, cálacan*” (p. 123); según Gonzalo: “y ahí hace *tálacam, tálacam*, y le vas buscando como entra, el sabor que tiene...” (entrevista n° 4, octubre de 2021). Estos tres golpes se repiten invariables alternados por un solo

3 Seminara (2021) afirma que en general las músicas latinoamericanas de origen o influencia afro cuentan con una línea conductora y que esta, esté o no sonando, “siempre estará implícita y seguirá cumpliendo su función de organización, y que cada integrante del colectivo deberá sentir internamente (p. 79). A esto mismo agrega más adelante: “podría definirse tal vez como una representación, equivalente a un gráfico, que refleja los puntos de apoyo de una estructura rítmica determinada, es decir, de un ensamble” (p. 89).

silencio/espacio, allí justo donde en la escritura tradicional⁴ diríamos que está el golpe fuerte, es decir en la primera semicorchea de un pulso de negras; un espacio de tiempo en que, a cambio de percutir el tambor, se da un paso más de la marcha. Una vez sonando todos los chicos, con un pulso colectivo finalmente estable, se suman repiques y por último pianos, ambos con sus toques particulares; toques que –si bien incluyen improvisaciones y variaciones constantes– también cuentan con patrones característicos que se repiten a lo largo de ese breve ciclo igual a la duración de la *línea conductora* (y que en la escritura tradicional podríamos representar con la duración de un compás de cuatro tiempos⁵)⁶.

Luego de esos pocos minutos “los Duendes” inician su marcha, el tiempo rítmico ya aumentó a 80 bpm lo cual resulta más cómodo para dar cada paso. Además de las personas que tocan hay varias mujeres que bailan unos metros adelante de los tambores, lo hacen sin vestuario ni coreografía, a veces coinciden en sus movimientos, pero no siempre, su baile es libre. El resto de los que acompañamos la comparsa también tendemos a avanzar bailando. Es muy difícil no hacerlo ante un caudal de volumen realmente enorme y con un nivel de polirritmia y desarrollo tímbrico tan complejo e interesante que difícilmente no afecte el plano emotivo de quienes participan (tocando o presenciando).

La comparsa avanza durante unas cinco cuerdas en las que el pulso acelera y el volumen aumenta; durante el trayecto a veces se detienen (sin dejar de tocar nunca) para que pasen los autos, por momentos se “amuchan” y,



6 Link a registro filmico: Inicio llamada / <https://youtu.be/vOgdXoy8om8>

en otros, se separan un poco. Entre las doce personas que tocan no hay más comunicación que la marcha misma, sin muchas miradas, cada cual parece habitar un estado ritual, un proceso interno. Solo se advierten algunos gestos casuales y gritos de aliento a “no aflojar” que mayormente realiza el Negro Matías, quien a esta altura ya asociamos con cierta función de líder o referente⁷.

El toque, más allá del crecimiento del tiempo y del volumen, nos hace escuchar una estructura estable, un evento sonoro minimal que, aun cuando parezca regular, se modifica segundo a segundo y permite entender lo que en una jornada posterior Emanuel (otro integrante de “los Duendes”) nos contaría:

Es un compás, un patrón, y se repite, y se repite y se repite. Y erróneamente muchas veces se cree que el candombe es siempre lo mismo, y en realidad donde está el jugo de la cuestión es que ningún compás suena igual al anterior, ninguno. (Entrevista n° 1, diciembre de 2021)

Entre otros detalles del toque hay acciones más evidentes que nos muestran cómo es que la cosa suena siempre igual, pero en realidad se escucha siempre diferente: entre los pianos “conversan”, cuando uno de ellos propone algo nuevo (elevando el volumen y modificando su patrón estable) hay otro que le responde a la manera de complementación melódica. Acto seguido rota el intérprete del tambor repique que improvisa, tocando libre durante unos cuantos segundos mientras algún otro “baja a maderas” (vuelven a tocar *la clave* sobre los listones del tambor, contribuyendo siempre a “acomodar” el ensamble general, el pulso colectivo). No sabemos con certeza si estos procesos están pautados, intuimos más bien que son fruto de la práctica, de la escucha, de la intuición de los/las intérpretes

⁷ Link a registro fílmico: La marcha de Los Duendes / <https://youtu.be/-qagL-O6HqA>

y de una posible tradición de toque. Cuando preguntamos sobre “la conversa” el mismo Emanuel nos dice:

Tiene que ver con las cadencias, me parece, para nosotros entenderlo en términos occidentales. Porque se construye un motivo, se construye algo, (...) se cierra, y continúa. Viste, es como decir ocho compases, se cerró una idea y continúa la siguiente, o la misma que se repite. (Entrevista n° 1, diciembre de 2021)

Pasaron 25 minutos hasta que se detienen en una esquina y rompen las posiciones que tenían, armando un círculo compacto de tambores que suenan a 130 bpm (casi el doble de la velocidad inicial). Ante tal intensidad hay caras de fatiga y esfuerzo, algunas miradas comienzan a entrecruzarse y podemos notar cómo se aguza la escucha de cada intérprete que espera la señal de cierre. Luego de unos pocos minutos, los repiques (y quizás también los pianos) realizan un gesto rítmico notorio y aún más fuerte, consiguiendo que todos los tambores terminen acentuando en un mismo golpe, justo en el primero de *la clave* que, para ese momento, ya nadie toca y solo viene “sonando” dentro de cada cuerpo⁸.

El saludo entre todas y todos es un encuentro de paños (baquetas) chocándose en lo alto hacia el centro de ese círculo final, luego se dispersan y comienzan los abrazos. Hasta aquí sucedió la primera parte de esta llamada. Eligieron esa esquina porque queda más o menos a una distancia similar de la casa de Santi que el trayecto recorrido (regresando por otras calles), y porque no hay demasiados autos. Mientras descansan prenden una fogata al lado del cordón con algunas maderas de cajones de verduras y con ramas que algunos asistentes voluntarios fueron levantando por el camino. Los tambores vuelven al piso, orientados al fue-

⁸ Link a registro filmico: Final primera marcha / <https://youtu.be/QQTyxCbe6Jc>

go: hay que volver a templar para sostener la “nota” de los parches.

Ya se hizo de noche, lo que resta es una salida parecida a la primera pero que comienza en un pulso mayor al de aquel “milongón” inicial (luego de lo ocurrido no podría ser de otra manera). La cuerda no suena igual, la marcha no es la misma, el tiempo es más parejo que en la primera salida, aunque también va acelerando. La noche dibuja otra escena, en la oscuridad los cuerpos cansados golpean el tambor de otra forma. El regreso a la casa de Santi representa de algún modo el regreso a la cotidianidad, al trabajo, a los quehaceres diarios. Para los que tuvimos la suerte de vivirlo alguna vez, la última variación rítmica de repiques y pianos y el fuertísimo último golpe de estos doce tambores se parecen mucho a la despedida final de un carnaval. Un pequeño carnaval.

Cómo aprenden

Cuesta comprender que el candombe, como construcción musical realmente compleja, sea interpretado por personas que no se consideran intérpretes de música. De hecho, la palabra “música” no aparece en el léxico candombero ni en muchas de las expresiones musicales de raíz afro de América Latina, y según algunos autores “en casi ninguna lengua africana (hay alrededor de mil) existe un término que signifique música” (Vallejo Polo, 1997, como se citó en Pérez Guarneri, 2016, p. 28). Hay integrantes de “los Duendes” que solamente consideran “músicos” a otros que estudian en alguna formación académica, como si esto les permitiera entrar en esa categoría en mayor medida que el hecho de tocar en una llamada durante una hora seguida, sosteniendo la aceleración del tiempo en conjunto, incrementando casi imperceptiblemente la intensidad, atendiendo a “la conversa” de los pianos y tantas otras acciones claramente musicales. Es que quizás el concepto de música

está ligado, en realidad, al concepto de música centroeuropea:

En la mirada occidental, la música en particular ha ido convirtiéndose en un mero entretenimiento, vaciada de funcionalidad, aislada del hecho colectivo, ejecutada por gente que “es apta” y ha estudiado “debidamente” para serlo. Así se instala en el sentido común de las sociedades una diferencia entre las personas que “son” músicas y las que no. (Seminara, 2021, p. 20)

En la misma sintonía que el párrafo anterior, y permitiéndonos entender claramente cuán colonizado está nuestro concepto de música (y de conocimiento en general), Seminara (2021) llama la atención sobre la idea ya instalada de que “desde el saber occidental podemos entender al resto de las expresiones del mundo entero y de la historia de la humanidad. Para “ser” en la música hay que “ser” desde el pensamiento europeo” (p. 21).

Lo que nos interesa aquí no es la discusión teórica sobre qué es música, por el contrario, queremos destacar cómo hay personas interesadas en vivenciar expresiones musicales obviando cualquier tipo de marco conceptual y reemplazándolo por el simple hecho de vivir una experiencia sonora. Además, en general, gran parte de esas experiencias son de naturaleza colectiva y para vivenciar tal vez no haga falta saber nada. Y probablemente, luego de vivenciar la experiencia, y de repetirla y repetirla, algo se aprenda, y se sepan entonces ya algunas cosas, o muchas.

Nos encontramos así con esta cuestión: nadie se prepara en soledad, estudiando en su casa, para ir a tocar candombe. Según las entrevistas realizadas aparecen dos tipos de “nuevos integrantes”: los que conocen el candombe

desde “pequeños” y que, habiendo presenciado llamadas y carnavales enteros en Montevideo y Buenos Aires, se dedicaron a tocar, a investigar, a conseguir o construir tambores y destinar gran parte de su vida a la cultura del candombe (que además incluye viajes, conocer muchas comparsas, “estudiar” percusión, etc.). Por otra parte, están los integrantes que inicialmente se sumaron a un “taller de candombe” siendo jóvenes adultos y sin mayores herramientas que el interés por tocar el tambor. A esos talleres los brinda algún “referente” de la comparsa (así les llaman en general, para evitar la atribución del rol de “profesor” o “director”); y en el caso de los Duendes esos referentes (Rodrigo y Marcos al inicio; el Negro Matías después, Emanuel ahora) son los que precisamente entrarían en la primera clasificación.

Si bien los entrevistados en ambas jornadas hacen énfasis en que el aprendizaje es más bien espontáneo, se da principalmente por imitación y se nutre en gran medida de un carácter ritual de esta forma de musicar, nos parece importante indagar en estos espacios de talleres en los cuales algunos aspectos se parecen al esquema de enseñanza musical más conocido (en ese sentido en una entrevista sí surgió la palabra “profe”, o frases como “me enseñó, me corrigió”). Entonces, más allá de una dinámica y un concepto de “pasar el toque” en contraposición con el de desarrollar una “clase de música”, en el mundo del candombe esta instancia de taller sería la que más se acerca a esa clase, con roles diferentes entre los integrantes –tallerista/referente y asistentes/aprendices–, con un saber que se transmite y se genera en retroalimentación, aunque sin instancias de evaluación. Esto nos interesa particularmente porque son espacios gestados desde afuera del sistema educativo, pero protagonizados por personas que habitan nuestra comunidad, habiendo transitado muy probablemente por ámbitos formales de educación⁹.

⁹ Link a registro filmico: Taller de candombe, fragmento / <https://youtu.be/gwF-UzqnHeU>

En relación con cómo se aprende y con la función de los talleres compartimos algunos relatos de integrantes que precisamente llegaron a “los Duendes” por medio de esos espacios a cargo de referentes:

En realidad, estos espacios de taller siguieron a lo largo del tiempo con diferentes personas que integran la comparsa, y bueno, después uno se iba sumando a los talleres y en función de sumarse a los talleres te ibas sumando a una juntada como la de hoy que nos juntamos a compartir, a comer, a vivir, a prender el fuego y a tocar esto que es candombe. (María José, Entrevista n° 2, octubre de 2021)

Yo había escuchado candombe en Uruguay, cuando iba de vacaciones, en Aguas Dulces. Íbamos con mis viejos de muy chiquitos y veíamos. Y fue como... quiero hacer esto. Me río porque hace poco cayó un vecino de Santi de 14 años, el pibe golpeó la puerta y dijo: “loco, yo quiero hacer esto”. Un día, no sé por qué, agarré y pregunté y (...) estaba por arrancar el taller de los chicos, que lo daba el Negro y el Marquito. Y nada, fue hermoso, porque arrancamos los jueves. (Gonzalo, Entrevista n° 4, octubre de 2021)

Bueno, era un taller, para mí era muy loco porque yo me imaginaba candombe, ritmo, música, bueno, vamos a ir y nos van a enseñar cómo tocar, la mano así, el palo así, y cuando

llegamos era el profe como: “¡Toquen! A ver qué sale”. O sea, era como una mezcla entre que no nos salía nada y que no podíamos parar, o sea, no dejamos de ir nunca, nos re copamos, pero era una cosa tan difícil, tan dura de aprender, porque eso, no había técnica. Era como, a ver, nos largó así como a niños digamos, a ver qué sale. (Helena, entrevista n° 3, diciembre de 2021)

Por otra parte, es interesante rescatar la mirada de uno de estos referentes: Emanuel, a quien ya citamos anteriormente, y quien un par de meses después de la llamada nos invitó a su casa a presenciar una jornada del taller que ofrece, permitiéndonos continuar con nuestro registro de observaciones y entrevistas:

(...) si a vos tu comunidad te reconoce como un referente y te consulta, tá [sic], mortal. Por eso este espacio se ha generado acá, no porque yo lo decidí, sino porque la comunidad lo decidió. Porque no había espacios donde tocar, los duendes nos juntábamos en el parque Las Heras hasta que se hizo esta obra gigante pandemia de por medio (...), entonces no teníamos lugares donde tocar y me dijeron: pelado, vamos a tu barrio que está divino; bueno vamos. Hagamos un taller en tu casa; bueno, mortal, vengan a casa, quieren venir, vengan, y aprendemos entre todes. Entonces, lejos de esa instancia viste como de que llegan las personas y pizarrón, bueno, chico, corchea (hace ademán de quien escribe en pizarrón). No, no, es llegar y compartir. Porque, así como yo tengo mi

trayectoria que quizás entre los que vienen acá por ahí es la más larga, si se quiere, pero hay un montón de otras personas que tienen su trayectoria, tienen sus conocimientos y tienen un montón de información para compartir. Entonces si una persona no sabe nada, y hay dos o tres ahí con esa persona enseñándole a tocar chico, y yo estoy con otra pasándole unos piques nuevos de piano, y hay otro que está tirando una reflexión re copada, y ahí se genera una cosa re linda. (Entrevista n° 1, diciembre de 2021)

Entonces una forma actual de aprender a tocar candombe es yendo a estos talleres: espacios de aprendizaje que bien pueden ser propuestos por la misma comunidad, espacios en los que se reflexiona en conjunto y se comparte el conocimiento venga de quien venga, espacios en los que pueden “pasarte el toque del chico” o un “pique de piano” entre varios, y en los que también pueden soltarte como a un niño a ver qué sale, espacios de compartir, de prender el fuego, de juntarse a comer. Está claro que en esta modalidad el trabajo grupal, la trasmisión oral, el recurso de la imitación (basada en la escucha) y el de la repetición son herramientas claves que, si bien no están sistematizadas, son fundamentales en el desarrollo de habilidades para la interpretación musical y para la generación de sentido de pertenencia a este mundo del tambor.

Por otra parte, varios coinciden en la importancia de “la escucha” como elemento central, tanto en el aprendizaje como en la interpretación misma. Un proceso de escucha activa que permita acceder a diferentes “postas”:

- 1-** escuchar para conocer cómo hacen “los que saben”;
- 2-** escuchar para entender la música y todo el contexto que la rodea;

- 3- escucharse a sí mismo mientras se toca el tambor;
- 4- escuchar al resto también tocando (en simultáneo con la propia interpretación);
- 5- escuchar finalmente el todo para actuar/tocar en consecuencia.

Al parecer esa sumatoria de escuchas individuales garantiza que haya comunicación, fluidez y dinamismo, lo que permite que la cuerda (así sean tres o setenta tambores) suene como una sola masa sonora.

Según manifiestan Shifres y Burcet (2013) aquí estaríamos haciendo referencia a la necesidad de desarrollar una *escucha productiva*, que tiene lugar cuando nos involucramos con la música con la finalidad deliberada de ajustar adecuadamente una acción propia al fenómeno musical manifiesto (p. 9). Para los autores, este tipo de escucha está orientada a la performance y permite ajustar nuestra participación como intérpretes, pero también posibilita categorizar eventos musicales, realizar anotaciones, desarrollar imitaciones y otro tipo de “producciones” que precisamente dan nombre a esta clasificación. Asimismo, contraponen este concepto a los de “escucha implícita (automática), musicológica (conceptual, fría), y receptiva”, al tiempo que las relacionan con una falencia del enfoque tradicional que a menudo conduce a “situaciones frustrantes en las que las habilidades adquiridas no encuentran aplicación en la vida musical del músico y se divorcian de las experiencias cotidianas que tiene el estudiante con la música” (p. 17).

El correlato en los entrevistados de esta *escucha productiva* como categoría teórica dice así:

(...) yo no entendía nada, para mí todos los tambores eran iguales y hacían todos más o menos lo mismo, ¿viste? No entendía lo que estaba escuchando. Acá aprendí a escuchar eso. Y fue mucho, mucho de escuchar al principio, sí

iba al taller, pero escuchar videos e ir al parque y escuchar tocar y escuchar y escuchar y escuchar, y me decían che colgate el tambor y no, y era como escuchar y escuchar y escuchar hasta que un día dije bueno, puede ser, me cuelgo el tambor, pero primero era escuchar mucho. (Integrante de “los Duendes”, entrevista n° 2, diciembre de 2021)

Porque ¿qué pasa? Es muy típico que vos estás aprendiendo a tocar el tambor y estás tocando el tambor chico y no escuchás más que tu tambor chico, si es que lo llegás a escuchar. Porque muchas veces estás tocando el tambor y no te escuchás vos [mí énfasis] tocando el tambor. Entonces recién, cuando empezás a escuchar tu tambor, se empieza a abrir un poquito la cabeza y empezás a escuchar al que tenés al lado por lo menos, al que tenés acá en tu radio, digamos. Y a esa escucha se va entrenándola, ¿no? Y poniendo foco, consciente de abrir cada vez más la escucha, porque no es que mágicamente sucede. (Emanuel, entrevista n° 1, diciembre de 2021)

Continuando con el cómo se aprende, vale destacar dos estrategias centrales en estos procesos de transmisión oral y de imitación. Por un lado, está la onomatopeya, recurso que utiliza el que “pasa el toque”, y que sirve de ayuda memoria para quien aprende, ya que le permite recordar el ritmo y el tipo de golpe en cuestión sin tener el tambor disponible; con esto puede “llevar” el toque consigo a todas partes y en cualquier momento. En párrafos anteriores ya citamos algunos ejemplos surgidos de las entrevistas rea-

lizadas y la bibliografía consultada (más precisamente en el caso de Seminara 2021). En voz de Emanuel van algunos otros:

- *Cututún... cutún tu* (pregunta y respuesta de pianos);
- *caratata caratata* (el chico con tercer palo);
- *taqui taqui taqui chá* (el repique);
- *tun tupa – quiriquiritum – turucurucurucurucuru-pám* (un “corte”).

Como complemento de la onomatopeya también se utilizan frases u oraciones con palabras de nuestra lengua cuyas métricas, rítmicas y tímbricas se asemejan mucho al sonido del tambor, lo cual las vuelve muy prácticas para recordar. Carlo Seminara (2021) nos presenta un ejemplo muy claro de cómo suena el repique; vale la pena invitar al lector a leer en voz alta la siguiente frase, haciéndolo naturalmente, sin agregar ni prolongar sílabas ni espacios entre las palabras: *“Sé tocar pero también sé bailar. .. sé tocar pero también sé bailar... Sé tocar pero también sé bailar, pero también sé tocar, pero también sé bailar...”* (p. 124).

Si lo repite varias veces es muy probable que se sorprenda de estar interpretando un ritmo de tambor de cuatro compases sin haberlo escuchado nunca.

La segunda herramienta a la que nos referíamos anteriormente es el gesto. A diferencia de la onomatopeya, el gesto enseña en vivo, es decir, durante la misma acción de toque de la cuerda. Los intérpretes más experimentados tocan con mayor soltura llegando muchas veces a un nivel elevado de automatismo que posibilita cierta abstracción mental, delegando la responsabilidad del toque al cuerpo que podría funcionar solo:

Sin embargo hay un momento, que si lográs apagar la mente y soltar los brazos, te juro que hay un momento en que te das cuenta de que

no sos vos el que está tocando. Hay un montón de fuerzas que te atraviesan, que se mueven. Vos sabés muy bien, la música mueve, mueve. (Emanuel, entrevista n° 1, diciembre de 2021)

Para Emanuel si se apaga la mente, el cuerpo funciona atravesado por fuerzas que vienen de otro lado, y en principio vienen de la misma música. Hay movimientos que ocurren en los brazos, en los pies, en los dedos de la mano que percuten el parche, en el cuello y en la cara. Esos movimientos configuran gestos que producen música, que produce fuerza, que atraviesa a las personas para resultar nuevamente en otro gesto y así renovar el ciclo. Lo bueno de esos gestos es que pueden contemplarse. Y los y las intérpretes menos experimentados/as, al no poder desarrollar con solvencia ese fenómeno circular de música, fuerza y gesto, tienen la posibilidad de observar (y escuchar) conscientemente a aquellos que sí lo hacen, y tienden a imitar la música (y por consiguiente el gesto) que de allí emerge.

Finalmente resulta interesante rescatar una propuesta de definición para el gesto en música. Tomamos para ello una de Balderrabano (2006) que si bien aclara que se refiere a la música académica, la encontramos muy compatible y relacionada a nuestro caso:

Dentro del campo específico de la música académica, el concepto de *gesto musical* suele remitir, frecuentemente, a una especie de “traducción” corporal que surge de la percepción de los emergentes sonoros de las obras musicales. (...). O también puede remitir al resultado sonoro de una gestualidad física sobre un instrumento musical como, por ejemplo, el rasgueo de una guitarra, el golpe de una baqueta sobre un xilofón o el movimiento de un arco sobre una cuerda de un violín. (p. 1).

Desde esta perspectiva, hablar de “gestualidad musical” es referirse, entonces, a una gestualidad corporal entendida como el vehículo con el que un músico comunica corporalmente ese complejo mundo de sensaciones, imágenes, movimientos que surgen internamente al hacer música. (Balderrabano, 2006, p. 1)

Presencia física, grupalidad, no sistematización, imitación, transmisión oral, escucha activa (produccional), gesto y onomatopeya, modalidad taller, son entre otros, los recursos pedagógicos que pudimos evidenciar hasta aquí. En los párrafos siguientes emergen otros que exceden al candombe en sí y abren paso a expresiones sonoras de origen o influencia africanas en general. Veamos.

El tambor como resistencia: identidad cultural

Al despegarnos de la idea de arte musical como un fenómeno social de producción de entretenimiento y fabricación de obras que se compran y venden según las diferentes apreciaciones estéticas de sus consumidores, nos encontraremos en la necesidad de entender otros fundamentos, otras maneras de funcionar, otras concepciones y filosofías respecto de la idea de música. En este sentido volvemos a mencionar lo que por defecto se da de modo masivo en sociedades como la nuestra, que actúa sobre la base de un pensamiento colonizado y que a más de doscientos años de la independencia política-geográfica parece estar muy lejos de independizarse en lo que al campo del conocimiento se refiere: cuando hablamos de música estamos en realidad hablando de lo que la tradición europea-occidental entiende por música.

Nos resulta importante repetirlo porque uno de los ejes de este capítulo es el toque del tambor y “tocar un tambor también es *hacer política*” [Énfasis del original]. (Semi-

nara, 2021, p. 44). Si tocar el tambor tiene una influencia o un origen diferente (contrastante) al de las legitimadas músicas centroeuropeas, podríamos intuir que responde a una idea de resistencia y preservación de identidades sociales divergentes a lo que propone el mundo “globalizado” (es decir, un mundo unificado en el capitalismo político-económico conducido desde el “primer mundo”). Y sí que responde a una idea de resistencia, porque incluso el origen físico del tambor en Latinoamérica da cuenta de una herramienta fundamental que la comunidad negra tuvo y tiene para poder crear (recrear) su cultura, luego del desarme sufrido con la esclavitud a la que fue sometida. En este sentido Seminara (2021) afirma respecto de los tambores:

(...) descienden de los recipientes en los que se trasladaban las mercancías en épocas coloniales, por lo tanto, diferentes a los instrumentos que se utilizaban en África. Aquí, lxs africanxs recrearon aquellos tambores que no habían podido traer, con lo que tuvieron a mano. Así, los cajones y barriles (entre otros objetos de uso cotidiano) desechados por la clase alta, eran acunados y elevados al rango de *instrumento musical* por africanxs y sus descendientes (p. 53).

Entre otras cosas las culturas africanas pudieron seguir siendo en Latinoamérica gracias al tambor, el tambor como objeto y como expresión musical. En relación con esta “expresión”, el docente y guitarrista colombiano Andrés Samper Arbeláez (2011) aporta al caso afirmando que “así, la expresión musical resulta ser interesante no porque refleje una determinada forma de ser de una persona o grupo social, sino porque es una parte constitutiva de lo que ese individuo o grupo es en un instante determinado” (p. 300). Y se es, cuando se tiene y se puede ejercer cierta identidad,

que es lo que la comunidad africana esclavizada y forzada a subsistir en América pudo ir logrando a partir de expresiones como el toque del tambor.

Entre otros objetivos, nos hemos introducido a investigar algo del mundo del candombe porque creemos que es un aporte a la preservación de una identidad cultural necesaria y enriquecedora, y porque además nos aclara el panorama, permitiéndonos rescatar elementos útiles que están, existen y se desarrollan en nuestra sociedad y que lamentablemente no son tenidos en cuenta desde el hegemónico mundo *mainstream* del conocimiento. “Preservar las identidades culturales, trae como consecuencia legitimar socialmente los saberes periféricos y favorece la inclusión, pero también rescata modos alternos de ver y comprender la sociedad y el mundo” (Samper Arbeláez, 2011, p. 302).

El tambor es un “arma” porque la identidad cultural lo es. Según Coriún Aharonián (1994) el término (“arma” en relación a música) debería referirse en primera instancia al uso que la misma Europa le dio como una herramienta más para colonizar, resultando efectivo en base al tamaño, cantidad y difusión de sus obras. Al respecto el mismo Aharonián (1994) también afirma:

(...) modelos insistentes a nivel de martilleo cotidiano o, muy a menudo, de virtual bombardeo, se convierten en poderosos factores unificadores en todo el territorio colonial. Puede que uno o cien de ellos fallen, pero su oferta es cuantitativamente tan grande, que siempre cabrá la posibilidad de que alguno o algunos cumplan con el propósito de imponerse y sustituir de ese modo los modelos nativos. (p. 4)

Lo circular

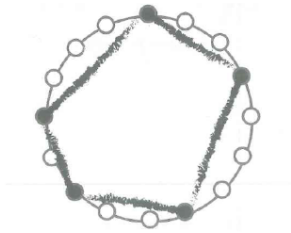
Desde la concepción africana podemos diferenciar dos evocaciones al “círculo” que están íntimamente relacionadas pero que, en primera instancia, resultan de diferente orden.

En primer lugar, hablamos del círculo físico, el que podemos ver con los ojos y también percibir con el resto de los sentidos. En la historia de la humanidad quizás haya sido el fuego quien dibujó el primer círculo en el suelo, alentando a que los presentes se ubiquen también en círculo para disfrutarlo a distancias semejantes. No es casual que en el candombe cada toque inicie con un círculo de personas alrededor de una fogata y que la llamada termine con un círculo de personas chocando sus baquetas en el punto central. De hecho, vale aclarar que en los toques de candombe en los que no se marcha por las calles (en la “llamada” es lógica la formación en filas y no en círculo a causa de que hay un recorrido hacia adelante) la ubicación de los tambores también es en círculo, lo cual permite que cada tamborero/a tenga proyección visual hacia el resto. Pero, además, circulares son las bocas y los parches del tambor y también los movimientos que sugiere la danza de esta música¹⁰.

El círculo es una línea que dobla y dobla, hasta encontrarse consigo misma, y lo opuesto a eso sería una línea recta cuyo principio y final se alejan cada vez más a medida que crece. En ese sentido la propuesta física del círculo resulta en un plano de igualdad y equidistancia de los sujetos que lo integran, en contraposición con la línea recta que ubica a sus componentes en un “arriba” y “abajo” o en un “adelante” y “atrás”. Lo circular entonces, como un modo práctico de organizar los cuerpos en el espacio, pero también como una manera de resistir y combatir a la cada vez más desarrollada ambición individualista, de trayectoria siempre recta y vertical.

¹⁰ Link a registro filmico: Círculo taller-candombe / <https://youtu.be/HabT-ZaHNUpg>

En segundo término, hablamos de círculo para referirnos a lo que se repite, más precisamente a fragmentos de música que, dotados de cierta unidad de sentido, se repiten sin mediar ninguna pausa entre su final y el nuevo inicio. El *loop* o bucle, “la vuelta”, son términos muy utilizados que también aluden a este círculo musical.



Clave de rumba (16 pulsaciones): 3-4-3-2-4

Veamos cuán gráfico resulta el “sistema de representación circular”¹¹ que Seminara (2021) propone para la notación de patrones rítmicos cíclicos a partir de imágenes como la siguiente (p. 105):

Las músicas africanas, o las afrolatinas, basadas en toques de tambor, se desarrollarían a través del concepto de repetición principalmente por un motivo:

La funcionalidad de esta música determina su carácter cíclico-repetitivo, ligado a los ciclos vitales de la naturaleza, al trabajo, al lenguaje y a todas las actividades diarias. La repetición se constituye en un medio para el logro del objetivo de esta música: la acción. (Pérez Guarneri, 2016, p. 37)

Al respecto volvemos al valioso aporte que realiza Carlo Seminara (2021), en un lenguaje y marco conceptual

¹¹ Escribe el autor: “este sistema representa el carácter cíclico, infinito, propio de las líneas conductoras. Por otro lado, mediante una única representación incluimos a muchas “otras” variantes que resultan de la rotación de la estructura” (Seminara, 2021, p. 32).

muy similar al de Pérez Guarneri: “Se toca por y para algo. Se toca, se baila y se canta. Grupalmente. En África, la música siempre tiene una *funcionalidad* [Énfasis del original]. Y más allá de si es religiosa o festiva, su fin siempre es social” (p. 41).

Podemos así continuar contraponiendo fundamentos y formas de concebir la práctica musical. La tradición musical occidental, representada en la formación clásica académica, así como en “la industria” musical actual, se manifiesta a través de “obras musicales” características de expresiones estéticas que en la mayoría de los casos se convierten en mercancía con valor de capital. Desde otra mirada, las expresiones sonoras de origen o influencia africana remiten a una “funcionalidad” relacionada con eventos principalmente festivos o religiosos y que, por su propia naturaleza, se dan en la comunión de sus habitantes, es decir, en comunidad. La música se basa en eventos de repetición porque la vida en comunidad es cíclica, porque la misma naturaleza es circular (un gran y perfecto *loop*), porque la identidad cultural se sostiene y protege a través de la repetición de ritos y costumbres que se transmiten y se repiten todos los días, año tras año, de generación en generación.

Resulta interesante reparar en que, desde mediados del siglo XX y hasta la actualidad, algunas corrientes de música académica occidental derivaron en expresiones sonoras minimalistas basadas en la repetición, en general esquivas a cualquier intención de desarrollo formal narrativo. En la misma línea, la música electrónica bolichera de hoy se fue legitimando como el *dance* actual de alcance masivo que basa también su desarrollo en repeticiones, *loops*, y formas “abiertas”. Lamentablemente parece instalarse la idea de que estas músicas son solamente producto del desarrollo expresivo y del progreso intelectual de la música occidental, y con ello se ocultan legados culturales, influencias y herencias de otras raíces con infinita riqueza y valor conceptual-filosófico. Es más, en muchos casos, la formación

musical académica actual continúa presentando como una novedad de carácter rupturista a las músicas repetitivas y minimales, sin siquiera nombrar ni tener en cuenta el inmenso y ancestral mundo de África y su tambor¹².

Al cierre

Reflexionando acerca de la identidad cultural y la multiculturalidad, el ya citado pedagogo Andrés Samper Arbeláez imagina en lo que se refiere a la enseñanza de la música la apertura de muchas puertas, que se basan en el aprovechamiento de rasgos culturales diversos de nuestra sociedad y también en la atención a las subjetividades de las personas en formación que -por suerte- siempre expresan un abanico de intereses plural y dinámico. En su artículo para la revista *El artista*, Samper Arbeláez (2011) manifiesta la necesidad de buscar una formación epistemológicamente alternativa a la hegemónica: "(...) una posibilidad para construir epistemes musicales alternativas, que recuperen la oralidad, lo ritual, lo sagrado, lo holístico, el valor del cuerpo y de los sentidos, la intuición y el sentido colectivo de la experiencia musical" (p. 302).

Si bien el autor no entra en detalle sobre cuáles expresiones musicales de la actualidad cuentan con esas características, nosotros sí podemos aportar al caso diciendo que la música de origen africano¹³ representada en el toque del tambor se corresponde absolutamente. El África de co-

12 Y en el caso de que se hable de otras culturas, muchas veces se termina clasificando a estas influencias como *world music* o como bienes prácticamente arqueológicos, del pasado, de mundos "lejanos". Así se invisibiliza la existencia real y actual de músicas que terminan vistiéndose de periferia sonora, de expresiones exóticas y alternativas al mundo hegemónico.

13 Hemos elegido no entrar en detalle respecto de una posible clasificación en expresiones o músicas puramente "africanas", "afrolatinas" (o "afroargentinas", "afrobrasileras", etc.) y latinas "de influencia afro". El candombe, por ejemplo, debería considerarse solamente "uruguayo" (sin el "afro") por no tener "una conexión directa con una práctica determinada de una población africana específica" (Seminara, 2021, p. 59). No obstante, la comunidad negra elige llamarlo "afrouuguayo" por militancia cultural, por resistencia, y para visibilizar el aporte africano representado claramente en el uso del tambor y en su concepción filosófica de base.

comunidades tribales milenarias aún vivas y en resistencia, el África negra inmiscuida en músicas legitimadas de occidente (el jazz, el rock, por ej.), y por sobre todo el África reinventada en América a través de culturas que desde hace siglos se desarrollan en silencio, múltiples y diversas, con un elemento en común a lo largo de todo el territorio latinoamericano: el tambor.

Y la pregunta es: como latinoamericanos, ¿tenemos las herramientas para aprender con y a través de tradiciones musicales africanas? Si lo pensamos desde el esquema de educación actual en el que la palabra “África” probablemente aparezca en nuestras escuelas un par de veces, recién en el nivel medio, y para hacer referencia a la esclavitud, entonces no. Pero si reparamos en el hecho de que el tambor “negro” suena en nuestra tierra desde hace siglos, sin haber dejado nunca de sonar, dando pie a prácticas musicales colectivas que abundan y crecen día a día, integrando a participantes de diversos orígenes culturales, entonces la respuesta es sí.

Volvemos una vez más a Carlo Seminara (2021) que nos invita a reconocer en el tambor el poder de una voz:

Los tambores son, en muchas comunidades, además medios comunicacionales que tienen un lenguaje propio equiparable a la voz humana. Se comunican no sólo con fines musicales, sino con la danza, la naturaleza, los antepasados y las deidades. Se usaron y se usan tambores para comunicarse a la distancia entre comunidades vecinas. (p. 41)

Las músicas practicadas con base en el toque de tambor son un relato de la resistencia pasada y un manifiesto de la cultura presente. El tambor es la voz.

Una voz ritual, circular, sagrada, holística y corporal que es muda en lo individual, pero que desde lo colectivo es poderosa, suena muy fuerte y se hace grito: “Existe una palabra en el sur de África que representa este sentido: *Ubuntu*. Soy porque todxs somos” (Seminar 2021, p. 21).

¡¡Ubuntu!!

¡¡prá, prá, prá, prá-qui-ta-qui ta-ri-ca-ra-qui-tá, pu-púm!!¹⁴

14

prá prá prá prá-qui ta-qui ta-ri-ca-ra-qui-tá pu púm *fff*

Referencias bibliográficas

- Aharonián, C. (1994). Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, 15 (2), 189-225.
- Ayestarán, A., Rodríguez de Ayestarán, F. y Ayestarán, L. (1990). *El tamboril y la comparsa*. Arca Editorial.
- Balderrabano, S. (2006). *Reflexiones en torno a la gestualidad musical*. [Exposición]. II Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales, Facultad de Bellas Artes, La Plata, Argentina.
- Pérez Guarneri, A. (2016). *África en el aula*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Samper Arbeláez, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 8, 297-316.
- Seminara, C. (2021). *Curtir el cuero. Propuestas pedagógicas desde el tambor latinoamericano*. UNR Editora.
- Shifres, F. y Burcet, M. I. (2013). *Escuchar y pensar la música, bases teóricas y metodológicas*. Edulp.

Entre muros.

Un estudio sobre las prácticas musicales con adolescentes en contextos de encierro

Introducción

Desde un enfoque socioantropológico, este capítulo propone un espacio de conversación entre las experiencias musicales con adolescentes en contextos de encierro y algunos aportes teóricos para pensar los atravesamientos y problemáticas en el campo de la educación musical y las prácticas colectivas.

Nos situamos en un escenario local, el Complejo Esperanza, un centro socioeducativo para jóvenes en conflicto con la ley penal. En 2018, se realiza un trabajo de campo situado en el “Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT 14-17)” (de aquí en adelante PIT), una propuesta en política educativa pública del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, creada en 2009 e implementada a partir del año 2010.

Durante el transcurso de la investigación¹ se realizaron observaciones participantes en las clases de música, registros de actividades y encuestas a dieciséis alumnos; encuestas a preceptores, docentes, a la coordinadora sociopedagógica del PIT y del área de educación del Complejo Esperanza, y una entrevista al profesor de música. Los diversos interrogantes que promueven nuestro estudio tienen que ver con las formas de habitar las músicas; las expresiones de los adolescentes -todos varones- en su relación con las músicas y en vínculo con otros; los sentidos que pueden advertirse en cruzamiento con el contexto; las particularidades que presentan las instituciones de encierro y los márgenes posibles que permiten acercarnos a las prácticas musicales colectivas en términos de experiencia.

Identidades y territorios musicales

En las juventudes y adolescencias, la música es parte de la producción de identidades individuales y colectivas. Mediante procesos de identificación y diferenciación, particularmente de la esfera adulta, se construyen maneras de mirar y estar en el mundo. Un factor que incide en las construcciones identitarias son los grupos de pares. Según Urresti (s/f), estos funcionan como contextos relativos de autonomía influidos por las estructuras sociales y procesados conforme a sus propias particularidades. Como “programas culturales” implican, en mayor o menor medida, una parte de la experiencia social e histórica de los sujetos.

La música forma parte de los variados productos que las industrias culturales ofrecen mediante el mercado de bienes de consumo masivo y colabora, a través de sus múltiples formatos, con la sedimentación de discursos, imágenes y estéticas. Se difunden prescripciones explícitas e

¹ En este capítulo se recuperan aportes y estudios realizados durante la trayectoria de investigación previa, en el marco del equipo “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección” (SeCyT-FA-UNC). El estudio de campo fue presentado en Silenzi, M. B. y de Llamas Faner, M. M. (octubre de 2018).

implícitas que contribuyen a configurar imaginarios y representaciones sociales inherentes al relato de la autoidentificación. El consumo de bienes culturales ofrece a adolescentes y jóvenes “anclajes para sus ansias de identificación: así adoptan modismos y estilemas similares a los de aquellos que valoran, configurando con ello los espejos en los que se reconocen” (Urresti, s/f, p. 9). Los consumos y producciones culturales, entendidos como procesos de apropiación de bienes materiales y simbólicos, mediados por las industrias culturales, permiten el encuentro y configuran territorios. En estos, adolescentes y jóvenes se crean y recrean, se agrupan y se separan; un universo de negociaciones, aceptaciones y rechazos.

En la música los jóvenes encuentran, y también construyen, un lugar plagado de sentidos, afectos, códigos, reglas. El territorio de la música ofrece un orden: inclusiones, exclusiones, solidaridades, formas de pertenecer, amigos, enemigos. La música ofrece nombres y maneras de decir el mundo. Es un terreno que favorece la grupalidad: la identificación con algunos y la diferenciación respecto de otros. Es por esto que se erige como un espacio fundamental en la constitución del yo. Un yo individual y a la vez colectivo pues la música genera experiencias de alto grado de comunión. (FLACSO, 2004, p. 20)

Colella (2015) asume que “la construcción subjetiva supone una forma novedosa de *pensar* y *pensarse* en una situación dada” (p. 14) [énfasis en el original]. El autor, recuperando aportes de Badiou y Rancière entre otros (pp. 101-105), expresa que el sujeto adviene cuando es llevado más allá de sí mismo por la fuerza de un acontecimiento que interrumpe el estado de normalidad. El acontecimiento

puede ocasionar efectos de readaptación o, por el contrario, efectos de índole desestructurante y el “grado de disrupción sólo podría dimensionarse una vez desplegadas sus consecuencias” (p. 103).

A su vez, Goffman (2006) afirma que el medio social establece diversas categorías de sujetos. Concebimos determinados supuestos sobre el otro y podemos prever, ante la figura del “extraño”, sus atributos. Se configura así lo que se denomina “identidad social” y se transforman estas anticipaciones en “expectativas normativas” (Goffman, 2006, pp. 11-12.) En este sentido, la noción de identidades juveniles se enmarca como resultado del encuentro entre diversos mandatos y la voluntad de poder hacer algo distinto.

Coincidimos con Kantor (2008, p. 16) en el hecho de que el sentido plural de nombrar adolescencias y juventudes invita a cuestionar visiones y prácticas homogeneizantes. El plural constituye una opción teórica que se corre de atributos de orden naturalista y discute la creencia de identidades estáticas, “lo normal es la norma impuesta, la norma impuesta deviene prescripción y, consecuentemente, todo aquello que no se ajusta a la norma implica un desvío a ser corregido” (Kantor, 2008, p. 24). Si bien el plural denuncia actos excluyentes que producen desigualdad y segregación, su uso no implica necesariamente cambios en las prácticas, formas de mirar y pensar las adolescencias.

En esta perspectiva, (...) las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas, y los itinerarios vitales están fuertemente condicionados por los *datos duros* del origen, que definen un lugar social para cada quien, una manera de ser nombrado por las teorías, por las políticas públicas, por la gente. Así, «algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven *infancia* o *adolescencia*, mientras

que otros se vuelven *menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres*. [...] Algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas». (Diker, 2004, p. 9, como se citó en Kantor, 2008, p. 22) [énfasis en el original]

Estamos de acuerdo con Contreras (como se citó en Skliar y Larrosa, 2014, p. 9) en que la educación es ante todo el lugar de la relación, del encuentro con el otro, un lugar de construcción de subjetividades. Este encuentro no puede pensarse como predeterminado. La relación se comprende entre diferencias. Como aborda Skliar (2017, pp. 26-29), si las relaciones se establecen en términos de diferentes en lugar de diferencias, lo que comanda es la norma: por un lado, los normales, por el otro, una multiplicidad de figuras de lo anormal. En este sentido, del otro lado de lo normal no está lo anormal, sino el tener o no tener tiempo para conversar, para estar juntos: “Si tuviéramos tiempo para darnos tiempo, si en vez de juzgar apreciáramos, escucháramos, hiciéramos cosas comunes, no habría ninguna necesidad de nombrar como diferente a los demás” (Skliar, 2017, pp. 26-27).

Si nos situamos en contextos de encierro, las adolescencias se construyen en el interior de los muros y bajo el control y la mirada constante desplegada sobre los cuerpos. El dispositivo institucional deja huellas: algunas, circunscritas a la reproducción de mitos y estigmas; otras, en el mejor de los casos, a posibilidades de apertura y transformación de la noción de destino. Sostenemos que la música como lenguaje determina una manera de pensar, de estar-siendo con otro, de concebir un mundo, de participar en él, formarlo y transformarlo. ¿Hay algo de lo posible en la creación de mundos entre muros?

El Complejo Esperanza y las clases de música del PIT

Sobre un gran predio, cuyo perímetro está cercado con alambre tejido y alambre concertina, funciona el Complejo Esperanza, ubicado en el kilómetro 14 y 1/2 del Camino a 60 Cuadras de la capital cordobesa. Fue creado en el año 1995 como un centro socioeducativo para jóvenes con medidas de privación de libertad, de acompañamiento en territorio y las medidas alternativas al encierro. Depende de la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Córdoba en articulación con el poder judicial. En 2018, albergaba alrededor de 180 jóvenes y 400 agentes de personal. En la actualidad, a causa de modificaciones de la ley penal, alberga alrededor de 60 jóvenes, reduciendo así dos tercios de la población.

Cuando se inició esta investigación en el año 2018, el Complejo Esperanza -y por lo tanto las escuelas- albergaba jóvenes varones. Desde el año 2021, ingresa al predio el CESAM (Centro Socioeducativo para Adolescentes Mujeres) y a raíz de esto las escuelas comienzan con una modalidad mixta. Nuestro estudio se realiza en el PIT, un programa cuyo principal interés se centra en jóvenes entre 14 y 17 años que abandonaron o no iniciaron sus estudios en la escuela secundaria y en posibilitar las condiciones y los servicios para que esos jóvenes puedan iniciar, retomar, avanzar y finalizar el nivel medio. Surge de un compromiso por parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba², para garantizar el acceso a la Educación Secundaria Obligatoria como un bien público y un derecho personal. En 2021, el PIT se deriva desde la Dirección General de Educación Secundaria a la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional.

² Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 en el marco de los acuerdos del Consejo Federal de Educación (Resoluciones N° 79/2009, N° 84/2009, N° 88/2009 y N° 90/2009, N° 93/2009) y del Decreto Provincial N° 125/09.

Organizado como bachillerato en ciencias sociales, establece un trayecto formativo integral compuesto por espacios curriculares obligatorios y de formación complementaria acreditados por asignaturas con un régimen de correlatividades. El campo de la Educación Artística se conforma por Artes Visuales y Música. Si bien el PIT comprende trayectorias particulares diferenciadas de la estructura curricular vigente para la escuela media, los objetivos de Música mencionados en la Propuesta Curricular de Educación Secundaria-PIT no se alejan de aquellos que comprende el diseño curricular vigente para la educación secundaria común.

Actualmente, las clases del PIT se realizan en el edificio de la escuela, aunque no siempre fue así. En 2018, año en que realizamos el trabajo de campo, las clases de música se desarrollaron en dos ámbitos. Por un lado, en la escuela, edificio independiente al que se alojan los jóvenes, cuyo espacio utilizado por el PIT fue inaugurado ese mismo año. Por el otro, y a falta de espacio en las aulas de la escuela, las clases se dictaban en una habitación dentro de uno de los módulos.

Los módulos son una serie de edificios muy separados unos de otros y se encuentran dentro del predio del Complejo Esperanza; en tres de ellos se alojan los jóvenes. Cada módulo se divide estructuralmente por sectores, un sector es un pasillo aislado por rejas que conecta las habitaciones donde se ubica un grupo de adolescentes. De los tres módulos, la escuela organiza cuatro grupos que en la actualidad se distribuyen equitativamente entre Música y Artes Visuales.

A su vez, con el fin de evitar enfrentamientos entre pares que pongan en riesgo la integridad física, la escuela implementa diversas estrategias para garantizar las trayectorias escolares de los adolescentes que pueden concurrir, como, por ejemplo, subdividir el grupo que tenga conflictos graves. De esta manera, ocurre que algunos grupos suelen

tener clases cada dos semanas, lo que incluye otra variable en el estudio a tener en cuenta, además de la constante entrada y salida de jóvenes dentro del Complejo.

La escuela, al funcionar en un edificio independiente de los módulos, posiblemente ocupe un espacio simbólico en cuanto al desenvolvimiento de muchos de los adolescentes. El salir de los módulos para concurrir a la escuela puede ofrecer una relación con “el afuera” que podría implicar cierta condición de libertad.

Discusiones sobre adolescencias y contextos de encierro

Para indagar sobre las prácticas pedagógicas y musicales desarrolladas durante el año 2018 en el PIT del Complejo Esperanza, planteamos a continuación una serie de aportes teóricos que, derivados del análisis realizado en ese momento, problematizan sobre las concepciones de adolescencias, las características de los contextos de encierro y el lugar de la educación y la música.

En primer lugar, Pasi y Suárez (como se citó en Daroqui y otros/-as, 2012), sostienen que en las escuelas en contexto de encierro hay una lógica reduccionista en la cual priman “los criterios de seguridad y orden, exaltados por la posible ‘peligrosidad’ de cada evento que suponga salir de la celda y transitar un espacio diferente” (p. 267). Las autoras recogen experiencias de distintas instituciones de Buenos Aires para plantear una serie de problemáticas que, en la mayoría de los casos, producen resonancias para leer el interior del Complejo Esperanza.

Siguiendo a las autoras, en cuanto a lo edilicio, las escuelas en contexto de encierro suelen estar montadas en una cocina, en un pasillo, comedores, oficinas, espacios residuales. En algunas instituciones ni siquiera cuentan con personal docente. “Son ‘escuelas de la precariedad’, donde el derecho a la educación se hace operativo a través de

prácticas irregulares y discontinuas que devalúan la calidad educativa y las posibilidades concretas para el aprendizaje” (p. 265).

Siguiendo la lógica reduccionista, otra de las principales devaluaciones de las escuelas en estos contextos radica en que los estudiantes no asisten todos los días a clases. En nuestro caso, observamos que muy pocos alumnos asisten los 5 días de la semana. Además, la duración de la jornada escolar es otro aspecto que profundiza esta precariedad. La mayoría de los alumnos en el PIT tienen entre una hora y una hora y media de clases los días que van a la escuela. Otros, tienen jornadas entre las dos y tres horas. Un tercer aspecto que recuperamos de la investigación de Pasin y Suárez es que la duración de la clase puede variar también según cuánto se demore el equipo de seguridad encargado de los traslados a la escuela. Muchas veces las demoras surgen por problemáticas en el camino o en los módulos, en ocasiones la jornada de algunos grupos de estudiantes puede durar la mitad del tiempo habitual.

Las carpetas, materiales bibliográficos y otros elementos escolares no pueden llevarse a los módulos, quedan en la escuela y los estudiantes vuelven a tener contacto con esos materiales en la siguiente clase. En palabras de las autoras, esto imposibilita estudiar:

(...) hacer tareas y mantener un contacto más o menos permanente con aquellos objetos que hacen al sentido de pertenencia de una experiencia de escolarización. Por su contrario, todas estas vivencias están moldeadas, gestionadas, y filtradas por los engranajes de un gobierno institucional atento al orden y la desactivación, antes que a la promoción educativa y social. (Pasin y Suárez, como se citó en Daroqui y otros/-as, 2012, p. 268)

Ir a la escuela implica también que, luego de clases, al regresar al módulo, los estudiantes pasen por instancias de requisas. Por lo tanto, las salidas a la escuela, “además de garantizar precariamente un derecho, sirven de insumo para las evaluaciones de informes disciplinarios y de control, que harán a los jóvenes portadores de premios o castigos institucionales y además serán elevados al ámbito judicial” (Pasin y Suárez, como se citó en Daroqui y otros/-as, 2012, p. 271).

Relacionamos este enfoque con la perspectiva sociológica de Goffman (2001 y 2006) y la categoría de “instituciones totales”, definidas como lugares de residencia donde los sujetos permanecen aislados por un tiempo prolongado, compartiendo rutinas administradas formalmente. Se caracterizan por una ruptura de los ámbitos habituales de la vida social que se manifiesta en tres puntos centrales: todos los aspectos de vida se desarrollan en un mismo lugar, las actividades diarias son estrictamente administradas y estas son controladas formalmente por una misma autoridad. Las instituciones totales presentan una tendencia absorbente o totalizadora que, simbolizada por la ruptura con el exterior, adquiere formas materiales como puertas cerradas, muros altos, alambres de púa, etc. Las relaciones se dan en un “carácter binario” que se compone por “internos” y “el personal”.

Con respecto a la construcción subjetiva, el autor afirma que “las barreras que las instituciones levantan entre el interno y el exterior marca la primera mutilación del yo” (Goffman, 2001, p. 27); esta ruptura está representada inicialmente con la pérdida del nombre. Una de las características que también impacta en la relación con el yo es el despojo de pertenencias, ergo el despojo de su apariencia. Todo puede ser arrebatado, negado o guardado para ser restituido una vez que el sujeto salga afuera. Tanto quien ejerce la función de inspección como las inspecciones en sí mismas, las que se realizan cuando el sujeto ingresa en la

institución como aquellas de rutina, “invaden la intimidad del sujeto y violan el campo del yo” (Goffman, 2001, p. 40). Esto produce una “situación de inferioridad de los internos con respecto a la que ocupaban en el mundo exterior, establecida inicialmente a través de los procesos de despojo” (Goffman, 2001, p. 75), favoreciendo la creación de una atmósfera de depresión, agobio, desgracia.

Entre algunas características generales de internos se encuentran el sistema de apodos, la producción de una clase particular de egoísmo, la desculturización como la pérdida o incapacidad para adquirir hábitos que normalmente se adquieren en la sociedad y la estigmatización.

El estigma tiene que ver con un “atributo profundamente desacreditador, (...) lo que en verdad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos” (Goffman, 2006, p. 13). Los griegos llamaban estigma al signo corporal utilizado para exhibir “algo malo y poco habitual en el status moral” (p. 11) en las personas que lo presentan. Algunos estigmas eran cortes o quemaduras en la piel para significar al sujeto como esclavo, traidor, criminal, alguien que no debiera acercarse a los espacios públicos. A lo largo de la historia, este término tuvo diversos significados, por ejemplo, el que adopta la religión católica para convertirlo en signo divino y de santidad en referencia a ciertas marcas o heridas corporales de orden sobrenatural similares a las que padece Jesús en la crucifixión. Sin embargo, el autor sostiene que, actualmente, el estigma se refiere a algo similar a su primera acepción, pero que, excediendo las marcas corporales, hoy se aplica al mal en sí mismo. En las diversas categorías de estigmas, se encuentran rasgos comunes:

(...) un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos,

anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos. Posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto. (Goffman, 2006, p. 15)

En las figuras del estigma se presenta ansiedad, frustración, inseguridad, necesidad de aceptación, exposición a la mirada del otro, incertidumbre por no saber lo que las demás personas piensan, emociones que tienden a la defensa o a la violencia, sobreprotección, exposición al peligro, ocultación, encubrimiento y otra serie de aspectos que dependen de las relaciones sociales, las épocas y los lugares y funciones que se ocupan en el tejido social.

Goffman (2001) plantea que la vida de los sujetos dentro de las instituciones totales transcurre en tres lugares: a) uno situado fuera de su alcance, un territorio al que no pueden acceder (entre los que se encuentran las oficinas y pabellones de otros reclusos, incluso aquellos lugares que se ubican detrás de los muros); b) un espacio de vigilancia, donde se encuentran sometidos a la autoridad y restricciones usuales; y c) un espacio donde esta vigilancia es mínima o nula denominados “lugares libres” (pp. 226-236).

Con respecto a la tercera categoría, los lugares libres incluyen prácticas que eluden la vigilancia, como esconder un cigarrillo cuando está prohibido fumar, la creación de espacios en cooperación y negociación entre reclusos y el personal, la apropiación de sectores inutilizados o poco frecuentados por el personal donde cada sujeto es dueño de sí. Debido a los vínculos afectivos que se construyen en los lugares libres, y a pesar de compartirse con personal institucional, los internos pueden desenvolverse con un sentido parcial de libertad. Las recurrentes actividades de evasión “proporcionan al individuo la posibilidad de olvidarse de sí mismo, y borran temporariamente toda conciencia del medio circundante en el cual permanece y está obligado a habitar” (Goffman, 2001, p. 304). No llama la atención que,

desde la perspectiva del autor, esta asignación se refiera particularmente a espacios en donde se realizan prácticas y talleres artísticos.

En otra clave de lectura, interesa un aporte de Korinfeld (2010), psicólogo, referente en salud mental con desempeño en problemáticas de infancias y adolescencias dentro de ámbitos institucionales, quien recupera un orientador de la filosofía deleuziana y define las sociedades disciplinarias y los dispositivos de aprisionamiento que ejercen diversas instituciones:

Las sociedades disciplinarias ejercen su poder neutralizando la diferencia y la repetición y su potencia de variación (la diferencia que va difiriendo), subordinándola a la reproducción. Encerrar el afuera, encerrar lo virtual, significa neutralizar la potencia de invención y codificar la repetición para quitarle toda potencia de variación, para reducirla a una simple reproducción. (Korinfeld, 2010, p. 19)

El autor plantea cómo en diversas instituciones en donde circulan jóvenes, las relaciones que sostienen modos de lazo en los que predominan procesos de objetualización producen formas de microsegregación como continuidad de lógicas segregativas en mayor escala. Las palabras que utilizamos, nuestras formas de mirar, las acciones que realizamos, los silencios que aturden, pueden dejar huellas subjetivas en el otro. Algo que se corre de la norma o lo que concebimos como normativo se traslada a un rasgo identitario y se convierte en estigma “cerrando el círculo del sometimiento con la profecía autocumplida” (Korinfeld, 2010, p. 16). Los efectos de estas marcas son incalculables. En su mayor medida, las formas de microsegregación, de las que participan gran parte de adultos, pretenden el bienestar del otro y del conjunto social.

Objeto de políticas, de programas, de reformas, de campañas, para prevenir, anticipar, para reeducar, rehabilitar. El joven comienza siendo objeto de desconfianza, de sospecha, de detección cuando no de persecución, antes que sujeto de su educación, de su curación y de distintas decisiones y acciones cotidianas compartidas con sus pares y con adultos en los diferentes espacios en los que transcurre su vida. (Korinfeld, 2010, p. 16)

Finalmente, coincidimos con un aporte que realiza Martín-Criado (2005), profesor y doctor en sociología. El autor analiza las dinámicas de construcción de los llamados “problemas juveniles” en términos de edades y las implicaciones políticas que pueden contener dichas definiciones. Además, diferencia las nociones que implica pensar en problemas *de* jóvenes y problemas *con* jóvenes. En este sentido, las definiciones y construcciones de los problemas juveniles, no dependen de las características que puedan presentar por sí mismos ni devienen de lo que en abstracto se denomina sociedad. Dependen en cambio, de un interjuego de fuerzas de ciertos actores y sectores sociales en un campo de lucha. Estas dinámicas en donde los intereses se ponen en juego hacen a la construcción de las definiciones, objetivan grupos bajo determinadas categorías y plantean soluciones, comprendiendo así una dimensión política que produce efectos.

La definición de los problemas sociales siempre implica una serie de supuestos sobre lo qué -o quién- constituye el verdadero problema, y por tanto, cuál puede ser la solución. Esta definición es política: depende -y altera- la relación de fuerzas entre distintos grupos sociales. (Martín-Criado, 2005, p. 87)

Desde las posiciones privilegiadas al acceso de bienes simbólicos, culturales, económicos, se imponen percepciones de ciertas situaciones que se viven en determinados lugares y tiempos bajo la condición de problemas. La acción política, en su dimensión simbólica, produce imaginarios que adquieren sentido de verdad y estructura lo que se percibe como realidad partiendo de categorías complejas de cuestionar, por lo que son objeto de disputa de poder. Ante cualquier categorización, como la de juventud como problema social, el autor considera pertinente preguntar qué otras posibles opciones se excluyen y cuáles son sus consecuencias políticas. “La división en edades ha tendido, en muchas teorías y también en muchas prácticas políticas, a pasar a segundo plano la desigualdad social de clases y a sustituir las soluciones económicas y políticas por soluciones culturales” .(Martín-Criado, 2005, p. 91)

Recuperando las lecturas desarrolladas y pensando en clave de derechos, Daroqui y López (como se citó en Daroqui y otros/-as, 2012) sostienen que:

La “oferta programática” precarizada es parte de una más amplia devaluación regular y sistemática de los derechos de los jóvenes, se hace visible en las prácticas y discursos de guardias, directivos, docentes y profesionales, pero también se encuentra en las propias reglamentaciones internas, en la disponibilidad de recursos humanos y materiales, y fundamentalmente en la regulación y limitación del tiempo, así como en la distribución e inaccesibilidad de los espacios. (p. 261)

Creemos que al concebir la adolescencia desde lógicas del ser, se construyen categorías colectivas que dan apariencia de homogeneidad. Por medio de la atribución de categorías universalizantes y totalizantes se generan procesos

de cosificación que producen diversos modos de obturación en la construcción de las relaciones pedagógicas. Al mismo tiempo, son estas mismas cristalizaciones las que nos encontramos cotidianamente en las instituciones y que, por lo general, no advertimos o no sabemos cómo tramitar. En un punto, aquello que tratamos como problema es efecto de lo que generamos como personas adultas. Como hemos desarrollado, las lógicas reduccionistas y totalizantes, los criterios de seguridad y orden, los modos de pensar, nombrar y abordar las problemáticas juveniles se reflejan incluso más allá de los contextos de encierro en figuras como por ejemplo “los/-as jóvenes son peligrosos/-as”. Los sentidos que simbolizan palabras como “niños/-as” y “menores” en diversos ámbitos, no nos resultan ajenas en el campo educativo. Tampoco en lo que refiere a las músicas. Como cristalizaciones de sentidos inscriptos en las condiciones de época, instituyen una realidad objetiva que, al decir de Fernández (2007), “organizan las formas de los lazos sociales, es decir que *institucionalizan tanto las relaciones materiales como subjetivas de las personas*” (p. 107) [énfasis en el original].

¿Qué lugares encuentran los jóvenes en el PIT del Complejo Esperanza para manifestarse con la música y cómo lo hacen? ¿Qué importancia tiene esta en sus vidas? ¿Cuáles son sus preferencias y qué sentidos se construyen en relación con la música dentro de este contexto particular? Estos son algunos de los interrogantes que gestaron un primer acercamiento al estudio. A continuación, recuperamos las voces de adolescentes y agentes institucionales para disponernos nuevamente a la conversación.

Matices y silencios: lecturas de prácticas musicales y sentidos que anidan desde voces singulares

En primer lugar, el personal encuestado coincide en que “en el día a día” de la vida de los adolescentes la música ocupa un lugar “relevante”, “central” “muy importante

en este contexto” y en que la escuchan habitualmente. Un preceptor expresa que la música en estos contextos ocupa “un lugar central, los chicos sienten que la música los libera y es un medio de expresión que los motiva para cumplir con su encierro de una manera amena” [Preceptor, encuesta n° 8, septiembre de 2018]. Llama la atención las categorías que utilizan tanto adultos como jóvenes para aludir a los lugares que habitan: se refieren a “sectores” o “módulos”, palabras que parecen ser propias y naturalizadas en este contexto. La coordinadora pedagógica dice: “Considero que la música es importante para los adolescentes en este contexto ya que constantemente están escuchando en sus sectores y piden que se les copie música” [Coordinadora Pedagógica, encuesta n° 1, septiembre de 2018]. Una profesora menciona que: “Es casi el único pasatiempo de los chicos, además del televisor en los sectores” [Profesora, encuesta n° 4, septiembre de 2018]; un joven dice: “me gusta escuchar con los del sector” [Estudiante, encuesta n° 14, septiembre de 2018].

Como lugar de vigilancia, es el personal del Complejo quien administra la música a través de televisores y radios; es decir, es el mundo adulto quien define qué se escucha y qué no. Sin embargo, es a través de algunas relaciones que construyen estos jóvenes y adultos donde observamos algunas características acerca de los lugares libres (Goffman, 2001). Un joven menciona con respecto a las socio-educadoras: “Las socios nos hacen el favor de descargar ese tipo de música, sino mandas a pedir un pendrive a la calle y fue” [Estudiante, encuesta n° 2, agosto de 2018].

Los/-as agentes reconocen que las prácticas musicales inciden de alguna manera en las relaciones entre pares, dando cuenta de la importancia de la música en la construcción de sus vínculos. El docente de música dice que “al compartir sus gustos musicales se generan interacciones que contribuyen a una mejor relación entre pares” [Profesor de música, entrevista n° 1, septiembre de 2018]. En una en-

cuesta, un preceptor menciona: “Hubo momentos en que la música los unió porque hacían rap y hip hop y se complementaban con otros que cantaban y hacían percusión con la boca (beatbox)” [Preceptor, encuesta n° 7, septiembre de 2018]. Además, en diversas encuestas, se alude a los lugares en que estas experiencias musicales ocurren: cuando los estudiantes se reúnen “a escuchar y cantar en el hall del sector” [Preceptor, encuesta n° 3, septiembre de 2018] y en “recreos, espacios de esparcimiento compartido” [Profesora, encuesta n° 5, septiembre de 2018]. El testimonio siguiente lleva a pensar en los sitios sociales mencionados por Goffman (2001), aquellos ubicados por fuera del alcance de los jóvenes. Pareciera que en algunos casos la música vincula a los adolescentes con el deseo y el recuerdo de la vida por fuera de los muros.

(La música) Incide de muchas maneras, como por ejemplo en el lenguaje, en el modo de pensar las relaciones amorosas y sexuales (sobre todo con las letras de reggaeton), entre otros. Asimismo, la música que les gusta suele predisponerlos de mejor humor, así sea para trabajar. La música lenta o con mensajes (sobre todo de la libertad o la madre) puede poner a algunos un poco tristes. [Profesora, encuesta n° 4, septiembre de 2018]

Es interesante advertir lo que estos jóvenes consideran acerca de la música. En las encuestas realizadas a los dieciséis estudiantes entre agosto y septiembre de 2018, ante la pregunta sobre “cómo imaginan un mundo sin música”, la mayoría utilizó expresiones como “aburrido”, “sin sentido”, “triste”, “apagado”, “feo”, “horrible”, “tiradaso”. En algunas encuestas se puede leer: “todo en silencio”, “sin ruido no hubiera emociones”, “cómo sería no sé xq nunca hubiese escuchado la música”, “me imagino que no habría

emociones, no podrías expresar tus sentimientos”. Expresan que en la música encuentran una forma de “pasar el tiempo porque es divertido”; que les gusta escucharla “porque sí”, para “bailar”, “disfrutarla”, “relajarse”, “cantar”, “flayar” [sic]. Además, observamos que la música forma parte de otras actividades diarias, la vinculan con situaciones como “jugar”, “bañarse”, “limpiar”; “salir a correr con mi amigo”; un joven dijo: “no sé, es mi mundo”; otro menciona: “me hace pensar y recordar”.

Podríamos pensar que la relación que establecen con la música expresa un ámbito que conecta dos trayectorias: por un lado, como lugar de placer, un causante para sonreír, territorio de la alegría, del compartir con sus pares y expresar sus emociones; lugar de sentidos en donde palpitan la vida, los enciende, los afecta; por el otro, un lugar de evasión que permite salirse del lugar que están obligados a transitar.

En cuanto a las preferencias musicales, Samper Arbeláez (2010, pp. 31-32) sostiene que el territorio musical está ligado a dimensiones de la vida social de los adolescentes que van conformando rasgos identitarios que los caracterizan. En el mismo sentido, Stublely (1992, pp. 14-15) otorga importancia a la comprensión del estilo musical como construcción sociohistórica, a los conocimientos que aportan los sujetos de sus experiencias musicales y los modos de interacción entre las dimensiones individuales, sociales e históricas. “La experiencia tiene una dimensión social al punto de que los estilos musicales definen los marcos colectivos de referencia, a través de los cuales los significados son compartidos en un contexto social más amplio” (Stublely, 1992, p. 14).

Al indagar en las preferencias musicales de los jóvenes aparecen fundamentalmente el reggeaton, el trap y el cuarteto: incluyen figuras como Ozuna y otras del cuarteto cordobés como la Mona Jiménez, Damián Córdoba, Ulises Bueno, Chipote, la Banda de Carlitos; pocos mencionan la

cumbia y la salsa. Los repertorios que dejan fuera son en todos los casos “el folklore”; en la mayoría, apartan “el tango” y “el rock”; algunos mencionan “la bachata”, “lo internacional”, “el pop”, “la música de iglesia”.

Expresan que estas músicas las conocen fundamentalmente por los medios masivos de comunicación -TV, radio, internet- y por la música que *escuchaban* con sus familias en sus respectivas casas y con amigos en la calle. Nos preguntamos si el uso de un verbo en pasado puede vincularse a las relaciones emocionales que remiten al plano de lo lejano, de la libertad, del afuera. Se advertiría en respuestas como: “...porque mi familia siempre escuchaba esa música”; “porque mi papá la escuchaba”; “me hizo escuchar esas músicas mi papá”, “porque lo escuché en mi casa; en los bayle” [sic].

Comparten sus gustos musicales con sus pares y su familia; utilizan generalmente un pendrive, TV y radios de la institución, mencionando que se sienten identificados y esperando que a los demás les guste también, como una forma de aceptación y construcción de lazo. La escucha compartida es una de las modalidades más recurrentes: “la comparto porque a los demás les gusta, como que les atrae ese mundo”; “porque somos compañeros”; “porque me gusta escuchar con varios”; uno menciona: “no la comparto, porque tengo vergüenza”.

Por otro lado, el personal entrevistado refiere a las preferencias que observan en los adolescentes. Llama la atención la categoría que nombra un docente cuando alude a las músicas que circulan en la institución como “canciones tumberas” [Profesor, encuesta n° 6, septiembre de 2018]. Este modo particular de nombrar nos lleva a preguntarnos si estos estigmas, que hemos tratado anteriormente, están inscriptos en las formas de expresarnos sobre algunas músicas, muchas veces deslegitimadas y vinculadas a contextos sociales vulnerabilizados. Hemos mencionado cómo el medio social construye determinados supuestos sobre el

otro configurando una identidad social. En el mismo sentido puede leerse otro testimonio desde la esfera adulta: “no conozco los grupos y cantos de preferencia, pero considero que el trap, reggaeton y cuarteto son los géneros de preferencia” [Profesora, encuesta n° 5, septiembre de 2018]. En palabras del profesor de música entrevistado, estas elecciones responden a:

(...) una cuestión cultural, ya que la gran mayoría de los adolescentes escuchan estos tipos de músicas: la música que se escucha en su hogar, durante su niñez, lo que está de moda, lo que escuchan sus amigos. [Profesor de música, entrevista n° 1, septiembre de 2018]

Con respecto a las prácticas musicales habituales observadas en los adolescentes, la mayoría del personal menciona el “beatbox”, así también la “percusión con las manos”; pocos hacen referencia a escucharlos cantar, a verlos tocar instrumentos como guitarra o cajón peruano. En una expresión sobre repertorios que realiza una docente, se puede advertir una distancia que definiría una identidad social, de un “nosotros los docentes” diferente al de “los otros, los jóvenes”:

En algunas ocasiones hemos tenido alumnos que hacían beatbox. Generalmente cantan alguna canción, pero no es la norma. Si ponemos música los docentes, presentan escasa tolerancia a escuchar otros géneros/ritmos musicales. Se encierran en que “eso no es música”. [Profesora, encuesta n° 4, septiembre de 2018] [énfasis en el original]

Regelski (2009) sostiene que en la escuela, la educación musical debería marcar una diferencia en la vida de

estudiantes teniendo así un valor que perdure en el tiempo. Afirmo que la mayoría de las prácticas están lejos de hacerlo, y esto se observa en que muchos sujetos tienen una “vida musical muy ajena a lo que se les ofreció como parte de aquellos estudios” (p. 26). El autor considera que hay una distancia en la relación del sujeto con la música dentro y fuera del escenario escolar, lo cual deviene muchas veces en resistencia, alejamiento, desprecio. Esta situación parecería acentuarse en estos contextos, marcando una distancia simbólica mayor entre adultos y jóvenes. Por otro lado, nos preguntamos si en esta expresión hay algo que excede lo específicamente musical respecto de los repertorios que circulan para adentrarnos a ubicar algunas lógicas segregativas que puedan estar operando en los modos que tienen las generaciones de relacionarse.

Con respecto a los gustos musicales, la incorporación de los repertorios sin etiquetamientos que, como hemos mencionado, muchas veces legitiman unos en detrimento de otros, se vincula con los deseos que los adolescentes expresan en las clases y los valores culturales que los representan, siempre y cuando, al decir de algunos profesionales encuestados, “no impliquen mensajes violentos”. Por ello, una de las prácticas y estrategias metodológicas dentro de las clases de música es el armado de un cancionero que recopila canciones elegidas por los integrantes de los diferentes grupos con los que trabaja el PIT. El repertorio comprende canciones sugeridas tanto por adolescentes como por el docente de música a cargo. A partir de allí se abordan diversos contenidos en relación con la disciplina.

El docente de música entrevistado comenta que la práctica musical varía según los grupos, los cuales son definidos por él en términos de estabilidad (haciendo alusión a la permanencia de los adolescentes en la institución). En los grupos más estables, el docente incursiona en la ejecución de la guitarra como instrumento melódico y armónico; proyectos de murga y percusión colectiva con el objetivo de

armar una obra compuesta por los alumnos utilizando instrumentos de percusión. Con respecto a los otros grupos, dice:

Los grupos menos estables presentan otros desafíos dado que las clases suelen ser entrecortadas y espaciadas. Con algunos de los grupos se logra cantar alguna canción, en otros los alumnos han enseñado beatbox a sus compañeros, a veces se incursiona en la percusión corporal y rara vez se han podido tocar instrumentos de percusión en el ámbito de algunos de los ejes convencionales de la materia. [Profesor de música, entrevista n° 1, septiembre de 2018]

Además, el docente percibe que otro de los factores que no ha colaborado con la implementación de prácticas musicales, se relaciona con las metodologías de trabajo propias de otras disciplinas educativas y expresa sus propósitos y desafíos actuales en este contexto:

Cuando el PIT no tenía las aulas inauguradas en 2018 y todas las clases se dictaban en los módulos, era notable cómo los alumnos entraban al aula y se disponían a copiar algo en las carpetas esperando la nota del día y se iban. (...) Creo que generar dinámicas educativas eficaces a la hora de incorporar prácticas musicales seguirá siendo un desafío principalmente en los grupos más cambiantes, mientras que en los grupos más estables es un logro que va ganando terreno. (...) A la hora de propiciar la práctica musical intento construir a

partir de las diversidades, incluso las diferencias de procedencia, de escolarización, de contextos familiares, de adicciones, de accesos culturales, de comunicación, de conflicto con la ley penal. [Profesor de música, entrevista n° 1, septiembre de 2018]

En escenarios donde operan las prácticas de control, donde parecería estar todo dicho, ¿cómo introducir matices entre los márgenes de la normalidad?, ¿cómo abrir un espacio de oxigenación que posibilite el encuentro?, ¿puede la música ser mediadora entre muros?, ¿son posibles las prácticas musicales colectivas en contexto de privación de la libertad?, ¿de qué tendríamos que liberarnos como adultos para hacer música con adolescentes en el encierro? Entendemos que unas de las características que definen las prácticas musicales colectivas es la elección de las propias músicas, también que la mera inclusión no basta para producir efectos positivos. Creemos que una clave en cuanto al rol profesional radica en la otorgación de valor por lo que las demás personas traen consigo y una ampliación de los regímenes de la mirada y la escucha a partir de poner en suspenso los prejuicios, dando entrada a una voz interpelada e interpelante.

Libertad en encierro, compleja esperanza

La construcción de identidades estigmatizadas y violentadas, relacionadas generalmente con escenarios denominados como vulnerables, se da en un orden y dimensión política-simbólica que despliega dispositivos específicos para su tratamiento. La violencia es una construcción social productora y producto de sentidos en disputa.

La historia de las distribuciones de poder, de la organización de sus jerarquías, de las prácticas

y los sistemas de valores que ha legitimado, como los lazos sociales que genera en diferentes estructuras materiales, ocupa un lugar central en el cuadro de la vida social. (Fernández, 2007, p. 85)

Jóvenes atravesados/-as por múltiples problemáticas se encuentran muchas veces ante las imposibilidades de formación de representaciones simbólicas con respecto a futuros posibles. Encuentran en la música tanto un lugar de evasión de su condición de encierro, como uno de los pocos factores de disfrute que los acerca y los vincula de otras formas, los agrupa construyendo su identidad individual y grupal. Jóvenes que, siguiendo a Kantor (2008), no son protagonistas de sus vidas, sino espectadores de dramas ya escritos y confirmados en un presente sin sentido de percibir alguna posibilidad de futuro, un presente en donde son marginales, violentos, inseguros, amenazantes, peligrosos (p. 23). La autora expresa que el plural adolescencias y juventudes “viene a denunciar (...) que no hay expresión singular capaz de albergar semejante desigualdad. Y que las diferencias aluden, más que a la diversidad cultural, a la magnitud de la injusticia y a la profundidad de sus marcas” (Kantor, 2008, p. 24).

Las biografías se inscriben en las estructuras simbólicas del entramado social. Las canciones y repertorios populares que estos jóvenes escuchan implican a su vez determinadas ideas, significados que se crean y (re)producen, revelando el mundo simbólico, cargado de sentidos de pertenencia, separación y estigmatización. Mundos atravesados a su vez por los signos de la época, las industrias y consumos culturales. Las huellas que observamos en sus testimonios relacionan la música con la identificación de un lugar común con pares, en su ámbito familiar y en la calle; poco aparece en cuanto a sus procesos formativos previos en la escuela.

Generar un espacio de expresión artística mediante prácticas musicales colectivas es un trabajo tan complejo como necesario y ¿posible? Nos interpela en nuestra condición humana desde lo ético: asumir nuestra politicidad y poner en suspenso las categorías que afirman de antemano lo que “ya sabemos” de los adolescentes en contextos de privación de libertad, para preguntarnos más allá de los prontuarios e imaginar otras versiones de sí. Abrir el espacio de un no saber (docta ignorancia) que moviliza una capacidad inventiva para propiciar el encuentro.

La escuela que funciona en el Complejo Esperanza implica un “salir fuera” del sector, del módulo y posiblemente una conexión con el exterior, la calle, la libertad. Creemos que las prácticas musicales tienen el potencial de conectar con ese afuera, así lo expresa el docente de música entrevistado:

Cuando hay alumnos que han participado como instrumentistas en corsos, murgas, toques en hinchadas de fútbol, juntadas en plazas públicas a hacer beatbox y rap. Esas experiencias son incluidas en clases de música ya que generan vínculos, invitan a escucharse y escuchar, a conversar, conectan con el movimiento y el cuerpo. (...) En las clases de música circulan charlas sobre sus situaciones penales, si avanzó el juicio, si salieron de permiso, si les dieron una cautelar, si recibieron visitas, me preguntan de qué barrio soy, hincha de qué cuadro, si conozco tal lugar. Las emociones siempre están presentes de algún modo. [Profesor de música, entrevista n° 1, septiembre de 2018]

Comunicarse, compartir, acercarse, estar-siendo en ese encuentro con el otro, es indispensable para generar un

lugar posible en donde suenen las voces de estos jóvenes, sus voces sean escuchadas y acogidas. Lugar de empoderamiento, de construcción colectiva, de concientización del encierro, pero con procesos que tiendan a la lucha por cambiar las desigualdades en lugar de alimentar la revictimización y profundización de estigmas. Lugar del hacer colectivo. Un ida y vuelta constante entre lo musical y lo no musical, entre menores en conflicto con la ley penal y adolescentes singulares que se mueve con otros/as entre ese adentro y ese afuera. Un lugar en donde se vuelve necesario deconstruir nuestros propios juicios para generar condiciones de vida, pensar “no sólo qué es lo que pretendemos o es posible hacer en cada contexto, sino también qué supuestos y mensajes deberemos contrarrestar, de qué improntas (propias) tendremos que librarnos y qué es lo que vamos a defender” (Kantor, 2008, p. 25). Mediante relaciones humanizantes, la música puede posibilitar la creación de un lugar de oxigenación en el encierro, donde cada quien pueda habitar su condición de semilla, condición que, como tal, con los cuidados y orientaciones necesarias, puede germinar, crecer, multiplicarse.

Referencias bibliográficas

- Colella, L. J. (2015). *El concepto de “sujeto colectivo” en la educación: Un abordaje desde la teoría del sujeto de Alain Badiou y la noción de “emancipación intelectual” de Jacques Rancière*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1114/te.1114.pdf>.
- Daroqui, A., López, A. L., García, R. (2012). *Sujeto de castigos: Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens Ediciones.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. (2004). *Nuevos medios para el tratamiento de la diversidad en las escuelas. Son-es música y jóvenes en la ciudad. Guía de trabajo para el Episodio N° 5 (1° ed.)*. (I. Dussel, dir.) Buenos Aires: FLACSO.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial. https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4273/1/variaciones_kantor.pdf.
- Korinfeld, D. (2010). *Adolescencias y juventudes: “Los desconocidos de siempre” ¿Hacia otros modos de lazo intergeneracional?* En FLACSO Argentina, Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. Cohorte 24. Clase 13. Módulo 4.

- Martín-Criado, E. (2005). La construcción de los problemas juveniles. *Revista Nómadas*, 23, 86-93. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_23/23_9M_Laconstrucciondelosproblemasjuveniles.pdf.
- Regelski, T. A. (2009). La música y la educación musical: teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En Linares, D. K. (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Morata.
- Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*. 5 (2), 29-41. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/1957>.
- Silenzi, M. B. y de Llamas Faner, M. M. (octubre de 2018). *Prácticas musicales y procesos de subjetivación en contexto de encierro* [ponencia]. 2º Congreso Internacional de Música Popular, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Skliar, C. (2017). Alteridad, normalidad y lenguaje. Leer las diferencias. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 15, 21-30. <https://doi.org/10.25074/07195532.15.546>.
- Stubley, E. (1992). Manual de Investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música. Fundamentos filosóficos. En R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Shirmer Books. Traducción: Luciano F. Bongiorno. <https://docer.com.ar/doc/n5s01e1>.
- Urresti, M. (s/f). Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad. <https://isfd87-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/URRESTI1.pdf>.

Corpus documental

Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, DGPIE (2010-2011). *Documento Base: Propuesta Curricular de Educación Secundaria - PIT Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba, Argentina. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf>.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2014). *Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Duro, E. (dir). https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/violencias_y_escuelas.pdf.

Aprender, enseñar y construir.

Un acercamiento a las prácticas educativas en contextos de encierro

En este capítulo nos enfocaremos en plantear y analizar algunos interrogantes en torno a la educación musical de jóvenes en contexto de encierro y cómo esta se vio afectada por las restricciones impuestas a raíz de la pandemia de Covid 19. Nuestra intención es aportar a la reflexión sobre los modos de enseñanza de Educación Musical haciendo foco en las experiencias colectivas de aprendizaje de espacios de formación escolar y no formal.

Este trabajo se realizó en la sede del PIT¹ de la escuela del Complejo Esperanza. Para indagar en las problemáticas objeto de estudio realizamos entrevistas a diferentes docentes de la institución así como también a la coordinadora de esta sede. Las entrevistas fueron realizadas en el año 2022, cuando ya se había vuelto a la presencialidad y nos fue posible visitar el espacio.

Dentro del Complejo Esperanza hay una zona donde funcionan tres establecimientos educativos diferentes: el

¹ El PIT es el Programa de Inclusión y Terminalidad de la educación secundaria para jóvenes de entre 14 y 17 años. Presenta una alternativa para la realización del nivel secundario para aquellos que abandonaron la escuela o no la iniciaron. Este programa depende del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

CENMA², la escuela primaria y el PIT. Estos dos últimos comparten edificio y los espacios se distribuyen de forma horizontal: en la parte del frente funciona el PIT y en la parte de atrás funciona la escuela primaria. La sede del PIT cuenta con una sala donde trabaja parte del personal (coordinadora, preceptores y secretarios) ubicada en una punta del edificio y una sala de profesores, que funciona también como espacio para guardar todos los materiales (carpetas, útiles, fotocopias, equipos de sonido, instrumentos), ubicada en la otra punta del edificio. En el medio se encuentran tres aulas que son utilizadas en diferentes horarios para el dictado de clases.

A la escuela puede acceder únicamente el personal que depende del Ministerio de Educación. El personal de seguridad acompaña a los alumnos desde los módulos hasta la puerta de la misma e interviene en caso de que sea estrictamente necesario en situaciones que desbordan al personal docente.

El Complejo Esperanza cuenta también con personal especializado en cuestiones educativas que no pertenece al Ministerio de Educación sino a la SENAF (Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia), organismo del cual depende el Complejo Esperanza que tiene como función conectar a los chicos con la escuela, poder orientar y ayudar con los contenidos fuera del horario de clases, etc. Así lo explica la coordinadora del PIT: (...) “ellas tienen entre otras funciones, el poder hacer el nexo con la escuela, en el sentido de van, no va, incentivemos, hablemos, veamos la asistencia junto con nosotros” (entrevista n° 2, 1 de junio de 2022).

A este PIT concurren estudiantes de entre 16 y 19 años en conflicto con la ley penal. El límite de 16 años se debe a que las últimas reformas de la Ley provincial N° 9.944 de promoción y protección integral de los Derechos de las Ni-

² El CENMA es un secundario orientado hacia jóvenes y adultos mayores de 18 años que por diversas razones no finalizaron sus estudios. Sus siglas significan Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos. También depende del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

ñas, Niños y Adolescentes establece que los menores de 16 años en conflicto con la ley penal no pueden estar en centros socioeducativos como el Complejo Esperanza.

Se comparte la organización común a todos los PIT, los contenidos se desarrollan en cuatro trayectos que equivalen a diferentes años de las escuelas secundarias. Sin embargo se diseñan programas y planificaciones de una manera muy particular que difiere de los que son habituales en los PIT, los CENMA y las primarias *de afuera*. Lo que se busca es que el programa se adapte al contexto en que se encuentra la escuela; en palabras de una docente: “Es una escuela que está entre la lógica esta de toda la libertad que te da educación, en el medio de un contexto donde lo que prima es la seguridad” (entrevista n° 3, 1 de junio de 2022).

Compartir la estructura de este programa, permite que los jóvenes puedan pedir el pase a otra escuela y de ese modo continuar sus estudios cuando se resuelva su condición penal.

La asistencia es obligatoria, todos los chicos que están en el Complejo Esperanza deben estar escolarizados de alguna manera. Algunos han terminado el secundario y sin embargo asisten a actividades de formación, cursos virtuales o lo que sea posible en el marco de lo que la institución ofrece.

Habitando el PIT

A partir de la irrupción de la pandemia, el equipo de investigación construye nuevos interrogantes, y hay varios que toman otro sentido cuando se los piensa en un contexto tan particular como es el PIT del Complejo Esperanza. Algunos de ellos se relacionan con la posibilidad de reconstruir lo colectivo, si es que esa posibilidad existe durante el aislamiento en pandemia. Nos preguntamos también, si fue factible construir redes en este contexto y si hubo algún lugar para las prácticas musicales colectivas.

El punto de partida para reflexionar sobre esta problemática es poner en evidencia las condiciones de vida de estos adolescentes y jóvenes que asisten al PIT: ¿se puede caracterizar como una comunidad?, ¿se construye noción de comunidad en la escuela?

Cuando realizamos las entrevistas pudimos escuchar que efectivamente la escuela (por unos meses hasta que pudo volverse a abrir) no fue el espacio de encuentro de los estudiantes. Sin embargo, cuando fue posible volver a la presencialidad, se pusieron de manifiesto -y esto aparece de forma recurrente en las entrevistas- las dinámicas que caracterizan a este espacio y cómo estas se trasladan al interior del aula afectando el desarrollo de las clases y del aprendizaje. En palabras de una docente:

“Sí. Porque.. no solamente la relación entre ellos, que por ahí hay conflictos, o alguna cuestión de ellos que nosotros desconocemos. Si no también las cosas que les pasan a ellos, si reciben alguna noticia, si no sé, van a juicio o alguna situación similar. Todo eso repercute en el comportamiento en el aula o la energía, digamos, que tienen, en la ganas de trabajar. A veces la visita puede ser positiva o negativa”.
(Entrevista n° 1, 1 de junio de 2022).

Frente a las situaciones que se presentan a diario el dictado de clases se vuelve dificultoso, la obligatoriedad de asistencia a la escuela hace que esta muchas veces se transforme en un lugar de contención. En algunas oportunidades no se desarrollan los contenidos sino que es necesario crear espacios de diálogo donde los alumnos puedan sentirse escuchados y acompañados. Esta práctica hace que los docentes tengan que estar dispuestos a trabajar desde este lugar con los estudiantes. Por esto podemos pensar que en

las aulas de la escuela se intenta construir comunidad, se busca que para los alumnos sea un lugar significativo más allá de los contenidos y los aprendizajes. También nos invita a pensar qué sucedió durante el proceso de aislamiento obligatorio con toda esa construcción: cuando la escuela se cerró, los estudiantes se quedaron sin este espacio para poder compartir.

En todas las clases de cada una de las materias los alumnos deben obtener una calificación, la misma engloba cómo han trabajado, si participan en clases, si han dejado trabajar a los demás, si han molestado. Si la situación judicial de alguno de los jóvenes se resuelve y este deja el Complejo Esperanza, estas calificaciones pueden colaborar en el proceso de inserción en otras escuelas de afuera. Si durante el tiempo que están en el PIT del Complejo finalizan la materia reuniendo los requisitos solicitados, esta se considera aprobada.

En torno a la forma de calificar y de evaluar que se desarrolla en esta institución coincidimos con el análisis que realiza Perrenoud (2008, p. 11), quien sostiene que mirada la evaluación de un modo tradicional, se convierte en formadora de jerarquías, no regula los aprendizajes sino que regula las relaciones de autoridad y las relaciones entre la familia y la escuela. También menciona que la nota se transforma en un mensaje, uno que no dice al alumno lo que sabe, sino lo que puede suceder *si continúa así* hasta fin de año. Más globalmente, a lo largo de la trayectoria rige lo que se denomina éxito o fracaso escolar.

En contraposición a la evaluación tradicional, el autor habla de la evaluación formativa: una nueva forma que, rompiendo con las regulaciones tradicionales, significa una estrategia de lucha contra el fracaso escolar y las desigualdades; pero se enfrenta a numerosos obstáculos materiales e institucionales: el número de alumnos, la sobrecarga de los programas, la concepción de los medios de enseñanza y las didácticas que no privilegian suficientemente la diferen-

ciación, el horario escolar, el recorte de la trayectoria escolar en grados, la administración de los espacios y, en este caso particular, la condición de vida de los estudiantes en este contexto.

Esto sucede en el Complejo Esperanza: se intenta trabajar desde una perspectiva que considere al alumno de forma integrada, que considere la totalidad de sus acciones dentro de la escuela y el aula, pero el resultado final, condicionado por las exigencias burocráticas, muchas veces se reduce a completar planillas para dar cuenta a otras instituciones de que al alumno se le enseñaron determinados contenidos, a fin de que, como mencionamos anteriormente, una vez resuelta su condición penal, pueda concurrir a otra escuela y continuar los estudios secundarios.

Al mismo tiempo al estar la escuela inmersa, en palabras de Goffman (2001, p.13), en una institución total, que maneja lógicas tradicionales de premios y castigos, en la que las personas son estigmatizadas de forma permanente, resulta complejo romper esas lógicas desde el trabajo que se realiza en la escuela, teniendo en cuenta que los docentes ven a los alumnos una vez a la semana.

Una profesora nos comparte acerca de los alumnos:

(...) tienen escasa tolerancia a lo que es el fracaso, quieren todo rápido, se frustran de manera rapidísima. Ellos creen que son burros, ellos no se ven como estudiantes, ellos creen que todo el tiempo son chorros. Entonces yo siempre les digo, y bueno, vos podés ser chorro un rato en la calle, después sos hijo, sos hermano, sos amigo, porque qué triste ser solamente chorro. Es tristísimo. Yo acá soy tu profesora, cuando voy a mi casa soy mamá, después soy esposa, soy amiga, somos muchas cosas. Y acá adentro, somos estudiantes. Eso es lo que les cuesta

muchísimo. Una vez que lo entienden vos ves el cambio que hacen. (Entrevista n° 3, 1 de junio de 2022).

Desde la coordinación de la escuela se busca que los estudiantes que no finalizan la educación secundaria en su estadía en el Complejo continúen en otra institución. Sin embargo, son pocos los estudiantes que le dan continuidad. Al tener una matrícula tan grande (y por falta de recursos humanos) no es factible realizar un seguimiento individual cuando recuperan su libertad.

En palabras de la coordinadora:

La mayoría se acerca a la otra escuela y va un tiempito, son muy pocos los que terminan el secundario en otro PIT y la mayoría nos está costando mucho vincularlos con otra escuela. Porque por más que nosotros busquemos una escuela, ya no depende de nosotros que vaya. Cuando empezamos en el PIT, teníamos poquitos alumnos, teníamos 16, 20 chicos, yo podía hacer esto del nexo con la escuela, hasta el primer día de escuela lo acompañaba yo, la familia y nos presentábamos todos. Con esto de que se hicieron muchos chicos y la modalidad de trabajo es diferente, ya no se los puede acompañar. Entonces ¿dónde termina la función nuestra? en conseguir la escuela, a lo sumo hablar con una trabajadora social que está a cargo del chico y decirle: “che mirá, ya está inscripto, hay que hacer que vaya, o conseguir la documentación que hace falta” y ahí termina nuestra función. A menos que los coordinadores de otros PIT nos llamen y nos

pidan alguna guía para trabajar con los chicos, o cosas así. (Entrevista n° 2, 1 de junio de 2022).

La forma de trabajo dentro del PIT se ha ido modificando. En un principio se desarrollaba con proyectos integradores entre las cátedras. En la actualidad, esta modalidad se dejó de lado para favorecer que los alumnos pudieran asistir más horas a la escuela.

Por la particularidad de este contexto los alumnos no pueden acceder al material fuera del horario escolar, las carpetas y los materiales quedan en la escuela y se reparten cuando llegan a las aulas. Hay momentos del año en que se enfrentan algunas dificultades que escapan al orden de lo escolar y afectan la concurrencia a la escuela. Por ejemplo, durante el invierno no asisten tanto con la excusa de que hace frío y la escuela, por el momento, no cuenta con calefacción. Desde la coordinación de la escuela se trabaja para que asista la mayor cantidad de estudiantes diariamente a fin de profundizar el trabajo tanto desde lo pedagógico como desde lo social.

Los grupos que asisten a clases son ordenados según las unidades del Complejo y funcionan con modalidad pluricurso. Entonces, dentro de un mismo curso asisten estudiantes de diversas edades y cada uno se aboca al estudio de unidades con contenidos diferentes. Dentro de la dinámica de la escuela puede suceder que a algunos alumnos se le dificulte el contenido de la unidad que tienen que abordar entonces trabajan con otras anteriores para poder continuar con los estudios. Esto es propio de la dinámica que sostiene el PIT, esta modalidad es para estudiantes que no pueden cursar la escolaridad de forma continuada, entonces puede suceder que vuelvan a la escuela después de varios años sin asistir, por lo que tienen dificultades para leer y escribir. Dentro de este PIT en particular, han elaborado un dispositivo de alfabetización para que el estudiante pueda refrescar esos contenidos y, de ese modo, desarrollar

las unidades que tiene que cursar y acreditar.

Para este seguimiento personalizado se necesita la ayuda de algún otro adulto que participe y pueda orientar a los chicos, ese rol lo ocupan los preceptores. Intervienen en las aulas siempre que sea necesario:

(...) les das una vuelta de rosca para que logren autonomía, porque eso es lo que les cuesta mucho, la autonomía. No saben trabajar solos, por eso te digo que lo salen a buscar a él corriendo [señala al preceptor] a veces los más avanzados, lo salen a buscar a él. Porque saben que él les lee, los ayuda a leer. (Docente del PIT, entrevista n° 3, 1 de junio de 2022)

En esta dinámica podemos observar lo que Vigotsky llama “aprendizaje colaborativo”, ya que el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los vínculos que surgen de los grupos sociales (Vigotsky, como se citó en González *et al.*, 2012, p.6). Vigotsky recalca la importancia de las relaciones sociales en los procesos de aprendizaje, la construcción del conocimiento como un acto individual y social. El conocimiento lo construye el educando de forma individual y con la ayuda que es proporcionada por los otros.

Podemos decir que la situación relatada por la docente anteriormente se vincula con el concepto de “zona de desarrollo próximo”, elaborado por Vigotsky. Los estudiantes buscan aprender y entender a partir del intercambio con otro adulto, un adulto con quienes ellos entablan una relación de confianza.

Trabajar en la emergencia: tensiones y desafíos en los procesos de enseñanza

Cómo se evidencia en lo que venimos desarrollando, trabajar en este contexto tiene complejidades y dificultades particulares que se relacionan con el lugar en que está situada la institución.

En las entrevistas realizadas encontramos ciertas recurrencias que se presentan en las diferentes clases y materias. Una de ellas es la limitación con respecto a los materiales con los que se pueden trabajar, ya que los elementos pequeños pueden ser tomados y no devueltos por los chicos, como nos cuenta una profesora: “entonces tenés que tener muy claro que todo lo que entrás al aula, te lo tenés que llevar de vuelta para evitar que los requisen cuando vuelvan a los módulos” (entrevista n° 3, 1 de junio de 2022).

Otra particularidad es no poder darles actividades para hacer fuera de la escuela, ya que no pueden llevarse las carpetas ni las fotocopias. También se presentan dificultades en relación a algunos temas que se quieren trabajar. Así lo describe un docente:

Acá tenés que tener primero más limitado la posibilidad de materiales, por ejemplo, yo no puedo trabajar con tijeras, o productos que se puedan llevar. Tenés que controlar todo lo que tenés y traer también material. No les puedo decir, “chicos, investiguen tal cosa para la clase que viene” porque no pueden hacer tareas. No pueden estudiar, no se llevan las carpetas. (entrevista n° 1, 1 de junio de 2022)

Otra situación recurrente es la movilidad de los estudiantes, esto hace que muchas veces no se trabaje con el mismo grupo todo el año, ni siquiera todo el mes. Además,

en ocasiones los estudiantes necesitan hablar y comunicar otras cosas que no tienen que ver estrictamente con el contenido escolar. Lo explica la coordinadora del programa con estas palabras:

Todos trabajamos por la emergencia. Un profe cuando viene a dar clases, no sabe si va a tener un chico o va a tener diez, no sabe si ese chico va a estar bien o no. No sabe si va a poder dar su clase o se va a tener que poner a hablar sobre el clima, sobre el permiso del que se fue, nunca se sabe. Entonces vivimos con eso, con las emergencias. No nos sentamos a armar algo que sea general, que sea permanente. (entrevista n° 2, 1 de junio de 2022)

Una docente nos cuenta que lo más importante es entablar un vínculo sincero con los chicos para poder llevar adelante el desarrollo de las clases y los contenidos, “ya que ellos se dan cuenta al toque cuando no tenés compromiso como docente y no te interesa lo que les sucede como personas” (entrevista n°3, 1 de junio de 2022).

Ay, bueno. Primero el vínculo, que si no entablás un vínculo sincero con los chicos, la vas a pasar mal. En julio va a hacer diez años que trabajo acá. Lo que siempre me llamó la atención es que los chicos huelen tres cosas. Tienen como un olfato para tres cosas. Primero es el miedo de la persona, del docente que se para al frente, si les tiene miedo, si les tiene asco, lo huelen al toque. Se ve que hay una postura, algo, que ellos lo detectan al toque. Y la tercera que me di cuenta hace un par de años, es que se dan cuenta de la falta de compromiso de los docentes. Por

ahí te hacen recriminaciones. (Docente del PIT,
entrevista n° 3, 1 de junio de 2022)

A partir de aquí nos preguntamos de qué forma se construyen estos vínculos, cómo se construyen las identidades dentro del contexto de encierro y qué aportes pueden hacerse desde la escuela en general y desde las clases de música en particular. Siguiendo a Silenzi y de Llamas Fanner (2018) decimos que, en contextos de encierro, las adolescencias se construyen al interior de los muros bajo el control y la mirada constante desplegada sobre los cuerpos. Los procesos y dispositivos institucionales dejan fuertes huellas en la construcción de identidades.

Una docente nos comenta que trabaja con estudiantes de diferentes edades pero que durante la semana conviven juntos, ya que a la escuela no van grupos que conviven en espacios separados. Esto lo hacen para evitar conflictos.

Es destacable el rol que cumple la escuela y la labor que lleva adelante el personal docente, quienes hacen una apuesta hacia un futuro más esperanzador, mientras que desde diferentes discursos sociales se tiende a la estigmatización, haciendo referencia a los jóvenes de sectores vulnerables como peligrosos. Tomando las ideas de Kantor (2008, p.22) podemos decir que los adolescentes en estos contextos cuentan con un doble estigma, el de ser adolescentes, al que se le adosa el de ser pobres. Al mismo tiempo los jóvenes se encuentran estigmatizados y vulnerabilizados por discursos paradójicamente “redentores”, adolescentes y jóvenes se miran al espejo deformante que le tienden los adultos y construyen de este modo una mala imagen de sí mismos.

Por esto es que la escuela es fundamental en la vida de los estudiantes del PIT, es este el espacio en el que se brinda (o puede brindarse) la posibilidad no solo de construcción de conocimiento sino también de ruptura de estos estigmas y de construcción de identidades, con sus pares

y con los docentes. Como sostiene Contreras (Skliar y Larrosa, 2014, p. 9), la educación es ante todo el lugar de la relación, del encuentro con el otro.

El taller como posibilidad

Ahora bien, ¿qué sucede en la clase de Música? En la organización del PIT hay Educación Artística en los cuatro trayectos: dos corresponden a Música y dos, a Artes Visuales. Como señalamos anteriormente, en este PIT los cursos se organizan en grupos que corresponden a los edificios en donde se alojan en el Complejo Esperanza.

La modalidad de trabajo en las materias especiales (Educación Física, Artes Visuales y Música) no es de pluri-curso. Se trabaja en formato taller con un contenido común para todo el grupo en cada encuentro. Al igual que las demás clases, se debe calificar a cada alumno con una evaluación que engloba cómo han trabajado, si han participado o no, si han dejado trabajar a los demás o han molestado.

El docente de Música relata que, para trabajar en el formato taller, la institución cuenta con algunos instrumentos como guitarras y cajones peruanos: “(al cajón) lo usamos el año pasado con un chico que ya tenía conocimientos previos de percusión, ya había tocado en algún lado. Y también tenemos unas guitarras, que las solemos usar también, cuando yo considero que hay un grupo más o menos estable que puede llegar a cuidar los instrumentos” (entrevista n°4, 1 de junio de 2022).

En general el trabajo se divide en dos instancias a lo largo del año: durante el primer cuatrimestre los alumnos se enfocan en el análisis, la escucha y la escritura; en el segundo, en la práctica musical. Esto se ve afectado por la dinámica propia de la institución, el docente entrevistado nos comentó que venía trabajando con un grupo estable (a lo largo de un año y medio aproximadamente) en el que había estudiantes que tenían conocimiento previo de guitarra y

percusión; cuando se resolvió la situación penal de estos estudiantes, recobraron su libertad y el ensamble en el que participaban quedó sin instrumentistas.

Sobre el desarrollo de las clases, el docente de Música manifiesta:

(...) es una idea, no estoy seguro de que haya sido así todos los años, el primer semestre es así, vamos leyendo analizando, viendo qué músicas escuchan ellos, que los moviliza. Por ejemplo, al principio vimos algo de murga, jah! por el carnaval. Estamos cerca de febrero, empezamos a hablar de carnaval, de murga, los corsos. En casi todos los grupos hay alguien que conoce, que participó. Y como que en el segundo semestre, vamos hacia la práctica musical. (entrevista n° 4, 1 de junio de 2022)

Contexto de pandemia en contexto de encierro

Durante el aislamiento social y obligatorio, la escuela se mantuvo cerrada por disposición del Ministerio, por lo tanto ni alumnos ni docentes asistieron a la institución. La modalidad de trabajo durante este período fue remota. Como ya hemos explicado, es complejo acceder a la conexión a internet en la escuela por lo tanto no pudieron llevarse adelante clases virtuales, a excepción de algunas pocas que se desarrollaron de forma sincrónica y se pudieron realizar a través de videollamadas.

En general, los profesores enviaban actividades que los estudiantes debían realizar de forma escrita y cuyas resoluciones eran devueltas a los docentes. Estas devoluciones tardaban entre quince o veinte días en llegar. Nos cuenta una docente:

(...) en el primer año [sc. de la pandemia, 2020] nos arreglábamos con actividades que le mandábamos los profes y de algún modo eso les llegaba a los chicos y, después de semanas y semanas, nos llegaban a nosotros, la coordinadora o quién sea, las escaneaba y nos la mandaba a nosotros con la respuesta. (entrevista n° 4, 1 de junio de 2022)

En esta instancia los estudiantes fueron acompañados por las socioeducadoras y por los coordinadores, que sí asistían por su cargo en SENAF, hasta que se otorgaron los permisos para asistir. De todas formas en algunas áreas se hizo difícil prestar colaboración porque no contaban con la formación específica de ese espacio curricular, cómo sucedió con Música.

En el desarrollo de las entrevistas se mencionó de forma reiterada que los chicos se copiaban en las actividades y que se evidenciaba que recibían mucha ayuda de parte de los adultos que los acompañaban. Esta ayuda es vista por los docentes de una forma negativa para el aprendizaje de los estudiantes, ya que no colabora en el desarrollo de la autonomía.

Los docentes entrevistados expresaron su preocupación por los modos de evaluar en esta etapa, ya que ellos no podían estar presentes para corroborar que los trabajos fueran realizados de manera individual.

Esta lógica de la ‘ayuda’ durante el aislamiento obligatorio es muy distinta a la que realizan los preceptores en la presencialidad. En estas ocasiones, las docentes acuerdan con el acompañamiento porque consideran que los preceptores realizan un aporte significativo en los procesos de aprendizaje.

¿Qué sucedió en Música?

Retomando la idea central de este capítulo, sostenemos que la clase de Música es un espacio propicio para trabajar los vínculos entre pares y favorecer la construcción identitaria de los estudiantes. Al dejar de lado el pluricurso y trabajar en formato taller se favorece la construcción colectiva del conocimiento y la posibilidad de que todos los estudiantes participen en la producción de forma equitativa y cooperativa.

El docente de Música relata que cuando se volvió a la presencialidad se pudo trabajar en un ensamble “entre todos (preceptores, otros profes, alumnos de varios grupos), nos pudimos juntar para practicar una canción tipo coro y un pequeño ensamble instrumental para fin de año” (entrevista n° 4, 1 de junio de 2022), lo que muestra que, por medio del trabajo colaborativo y desde una lógica no punitivista, los alumnos pueden trabajar juntos.

Ahora bien, estos logros fueron posibles en la presencialidad, con los docentes y preceptores trabajando en conjunto con los alumnos. Como ya mencionamos, durante la pandemia, la escuela no contó con internet y el trabajo con las diferentes materias debió ser por escrito y remoto. Los contenidos de Música fueron trabajados sin sonido, debieron reinventarse. Entonces nos preguntamos: ¿qué puede hacerse en el campo musical con el trabajo meramente escrito?

El trabajo en las clases de Música del PIT se da desde la escucha, el análisis y la práctica musical, y después se llevan los contenidos al papel. Frente a este nuevo modo de trabajo, con todas las dificultades descritas, fue necesario realizar una revisión de los contenidos curriculares y una reinención en la forma de presentarlos.

Otro aspecto que nos parece importante recuperar es que, en este formato que se planteó durante el 2020, el trabajo dejó de ser grupal (porque no se implementó en

modalidad taller) y se volvió a los roles asimétricos entre docente y alumnos: el docente enviaba las actividades y las evaluaba.

El aula como espacio habilitador de nuevas construcciones

A lo largo de este capítulo hicimos un breve repaso sobre la educación en contexto de encierro y lo sucedido durante el proceso de pandemia.

Consideramos que en este contexto el espacio de la escuela y del aula en particular se vuelven espacios de suma importancia para la vida de los estudiantes, ya que es en estos lugares donde pueden desarrollarse la comunicación, los vínculos y el encuentro.

Además, es fundamental el rol docente dentro de las aulas del PIT como la persona responsable no sólo de seleccionar el contenido, secuenciar y planificar las actividades de las clases, sino también de desarrollar una dinámica grupal y promover el clima áulico que se transita durante la clase, además de diseñar estrategias que promuevan la motivación de los estudiantes en el aprendizaje.

La Ley Provincial 9944 de 2011, en su artículo 27, detalla que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a opinar y a ser oídos; también señala que tienen el derecho a participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernen y en aquellos que tengan interés. En sintonía con esto, pensamos que el espacio de la escuela se vuelve fundamental para desarrollar y generar estos momentos de escucha, expresión y reflexión para con los alumnos. En este mismo artículo de la ley se menciona que sus opiniones deben ser tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo y que se extiende a todos los ámbitos donde se desenvuelven, en este caso el contexto de encierro. Nos parece importante decir también que es la escuela el espacio donde los alumnos pueden encontrar la posibili-

dad de ser oídos y donde pueden romper con su condición estigmatizante.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional establece diversas modalidades dentro del sistema educativo, entre ellas la educación en contextos de privación de libertad. En el artículo 55 se establece que está “destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno”. El ejercicio de este derecho que “no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro” se vio seriamente afectado durante la pandemia (Ley 26.206 de 2006).

En la etapa de aislamiento obligatorio la escuela se mantuvo cerrada impidiendo que sea ese espacio de encuentro entre los alumnos. Esto sucedió en todas las escuelas y en términos generales afectó a todos los estudiantes, pero de un modo particular a los más vulnerables (como son los estudiantes de este PIT). En comparación con otras instituciones educativas, la escuela tiene un lugar muy necesario en la vida que se desarrolla en el Complejo Esperanza. A lo largo de este trabajo se han compartido y expuesto argumentos variados de por qué este espacio se vuelve indispensable, pero uno en especial es que, a lo largo del año 2020, fue el único lugar donde los estudiantes tenían posibilidad de generar otro tipo de rutina y pudieron por momentos vencer la condición de encierro y compartir momentos de encuentro con los docentes.

Al mismo tiempo los estudiantes de este PIT se encuentran en una situación particular a la que Bisig (2012) denomina complejo tutelar: una infraestructura de prevención que genera el Estado a partir de la preocupación por las infancias en peligro/peligrosas. Goffman (2001) plantea que, avanzado el siglo XX, se puede evidenciar cómo esta infraestructura incorporará -paulatina y sucesivamente- rasgos, nominaciones, improntas identificatorias propias de ese sistema y su discurso, y de qué forma la identidad

de estos sujetos pasará a ser pública ya que, todo lo que suceda dentro, será informado y tutelado por la institución.

La situación actual del Complejo Esperanza y del Centro Socioeducativo para Mujeres Adolescentes (CeSAM) tienen su raíz histórica, principalmente, en algunas transformaciones que se fueron dando en las políticas públicas y prácticas institucionales en Córdoba a partir de la década del 90. Los cambios en el sistema (previamente llamado correccional) de jóvenes en conflicto con la ley penal incluyeron la construcción de estos centros socioeducativos. A pesar de la nueva denominación, subsisten conceptualizaciones y prácticas del antiguo dispositivo carcelario, como relata el informe *Mirar tras los muros* (Bonafé et al., 2014):

[El Complejo Esperanza] comparte múltiples características con las instituciones carcelarias, por ejemplo la programación de todos los aspectos de la vida en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, la disciplina constante, la vigilancia permanente, el orden jerárquico, son algunas características que se pueden apreciar en esta institución de privación de la libertad.

El espacio de la escuela en este contexto tiene un significado muy importante para los estudiantes que allí asisten. Como dijimos de forma reiterada a lo largo de este capítulo, es aquí donde los estudiantes pueden construir otras lógicas, pensar otras posibilidades y romper con la condición estigmatizante. Es la escuela el espacio que habilita nuevas construcciones de subjetividades.

Referencias bibliográficas

- Bisig, N. E. (2012). Antecedentes de las políticas de infancia, historia y efectos de la tutela sobre los niños. En Danieli, M. E., Messi, M. del V. (Comp.). *Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil* (pp. 43-58). Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonafé, L., Brocca, M., Burijovich, J., Garbarino, E., Gezmet, S., y Luque, L. (2014). *Mirar tras los Muros: situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba. Segundo Informe Provincial.*
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre) Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Goffman, E. (2001). *Internados: la situación social de los enfermos mentales*. 1ª ed. 3ª reimp. Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- González, R. M. G., González, L. G., De la Cruz, N. M., Fuentes, M. G. L., Aguirre, E. I. R., y González, E. V. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4(2), 156-169.
- Kantor, D., (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial.
- Legislatura de la provincia de Córdoba. (2011, 20 de mayo). Ley 9.944. *Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en la provincia de Córdoba*. <http://www.colectivode-rechofamilia.com/wp-content/uploads/2015/05/Ley-9944.-Promoci-n-y-Protecci-n-Integral-de-los-Derechos-de-las-Ni-as-Ni-os-y-Adolescentes-de-la-Provincia-de-C-rdoba.-R-gimen.-Pol-ticas-p-blicas.-Autoridad-de-aplicaci-n.pdf>.

- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Silenzi, M. B. y de Llamas Faner, M. M. (octubre de 2018). *Prácticas musicales y procesos de subjetivación en contexto de encierro* [ponencia]. 2º Congreso Internacional de Música Popular, Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Skliar, C. y Larrosa, J., (comp.). (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Luis Diego Joyas y María Virginia Manfredi

Ensamblés y *Meet*: entre encuentros y desencuentros

Las prácticas de conjunto en las instituciones formales se ven atravesadas por un largo recorrido en el que se han priorizado distintos saberes, habilidades, metodologías. Pensamos que las nuevas formas no desplazan y reemplazan a las que las preceden, sino que amplían las posibilidades, abordan el hacer musical desde distintos ángulos y posibilitan, al mismo tiempo, nuevas críticas y nuevos horizontes.

Las nuevas prácticas de enseñanza de la música ligadas al trabajo en grupo o de conjunto surgen de las críticas y revisiones realizadas a la enseñanza tradicional de la música devenida de la Modernidad y ligada a la idea de genio artístico, a la formación de instrumentistas como forma prioritaria y hegemónica de acceder al conocimiento musical.

Con el propósito de recuperar aportes significativos que incidieron en el modo de llevar adelante la enseñanza sobre estas prácticas musicales de conjunto en instituciones, haremos un rastreo por algunos hitos que resultan relevantes para analizar esta problemática. Estos hitos no

son cronológicos ni pretenden ser exhaustivos, son acontecimientos que, sin duda, marcaron momentos importantes para el desarrollo de la educación musical y resultan imprescindibles para repensar estas prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la música, y reflexionar en busca de nuevas perspectivas.

En primer lugar mencionaremos a Orff¹ quien, a partir de la década del '30, desarrolla un propuesta de enseñanza que toma como uno de sus principales soportes la formación de conjuntos instrumentales. Plantea un enfoque “sonido a símbolo” (Feldman y Contzius, 2021, p. 27), prioriza la práctica musical por sobre la lectoescritura, crea y adapta instrumentos específicos para el trabajo grupal. Le da importancia a la palabra como generadora de ritmo y a la improvisación. Sugiere una secuencia para el abordaje rítmico, tonal, técnico a través de un repertorio de arreglos específicos. Posibilita el acceso al “musicar” (Small, 1999) con diferentes niveles técnicos, a través de distintos instrumentos, y de complejidad en los arreglos, desde bordones, ostinatos, líneas rítmicas, melodías, etc. En el año 1983 Graetzer adapta el método para Latinoamérica utilizando repertorio local de rimas, recitados y canciones. Se observa una secuenciación en los diferentes parámetros que complejiza progresivamente aspectos del lenguaje musical y de la técnica instrumental.

La influencia de ambos en nuestro país abre el juego a la exploración y práctica instrumental en el ámbito escolar, que hasta entonces se enfocaba principalmente en la práctica vocal del repertorio patriótico y en la escritura musical. A ellos debemos la fuerte presencia no solo de instrumentos de la banda rítmica, de placas y flauta dulce, sino también de arreglos ‘escolares’ con recursos como bordón y ostinato, y con repertorio de alturas reducido; y, a través de todo

¹ Orff-Schulwerk: *Musik für Kinder* se publicó entre 1950 y 1966. Pero los trabajos de Orff comienzan en la Güntherschule (1924). Sus primeras publicaciones Orff-Schulwerk: *Elementare Musikübung* se dan entre 1931-34 (McNeill Carley, 2014).

esto, la posibilidad de *musicar* en el aula de una manera distinta a lo que se observaba hasta entonces.

Con esta impronta se desarrollaron métodos de flauta dulce para la iniciación musical: secuencias de actividades para el desarrollo de la musicalidad que utilizan la flauta dulce como instrumento de fácil acceso. Más allá de la propuesta original, en la que se observa la influencia de Orff en arreglos que incorporan percusión, voces y contramelodías, creemos que en su implementación escolar se tergiversa la propuesta original y se prioriza el dominio técnico de un instrumento.

A partir de estas propuestas, la flauta se constituyó como un instrumento de gran presencia en las escuelas. En algún punto terminó convirtiéndose en *artefacto*² y así su práctica perdió sentido musical y quedó alejada de las propuestas de Orff y los métodos de flauta dulce. Mientras que en su contexto original es un instrumento principalmente solista o camarístico, la escuela se acostumbró a la práctica de una orquesta de instrumentos iguales con interpretaciones al unísono. Creemos que esto responde más a una producción propia de la escuela que a una banalización del *consort*³ de flautas dulces del Renacimiento.

Un modelo diferente surgió de la mano de los compositores de vanguardia de finales del siglo XX (G. Self, M. Schafer, B. Dennis, J. Paynter). A diferencia de los anteriores que intentan secuenciar las producciones para llegar a un dominio cada vez más alto del lenguaje musical y la técnica instrumental, estos generan un contacto directo con la composición desde la exploración y experimentación con el sonido mismo, en concordancia con las búsquedas esté-

² “Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como artefactos. [...] Se podrían definir como aquellos modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propias, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área” (Terigi, 1998, p. 35).

³ Se le llama así a la agrupación musical típica del Renacimiento en la que participan distintos instrumentos de una misma familia, como flautas de diferentes tesoros (soprano, contralto, tenor, bajo, etc).

ticas de la época. Diferenciamos entonces las perspectivas del abordaje metodológico entre las propuestas previas y estos modelos de los compositores, siguiendo a Hemsy de Gainza (2013):

Un enfoque metodológico remite, por lo general, a una creación individual en la que las actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciadas, con el objeto de ofrecer a los educadores y alumnos un panorama completo y ordenado de cierta problemática específica [...] A diferencia del método el *modelo* alude a una producción colectiva (p. 59)

Así, entre las décadas del 1970 y 1990, surgen múltiples aportes orientados a introducir la música contemporánea en el aula. El eje se abre de la interpretación (el foco no está en el dominio de un instrumento, en el abordaje de un repertorio, ni en la lectoescritura como un saber indiscutido) e incluye la creación como otro modo de acceder al conocimiento musical. Esto no significa que las metodologías previas hayan excluido la composición e improvisación, pero aquí cobran un lugar de relevancia y equidad entre audición, interpretación y creación. A su vez, las lógicas de construcción de los saberes toman otras dimensiones: la triangulación didáctica entre estudiante, contenido y docente desplaza a la verticalización y da lugar a una construcción de los saberes compartida entre docentes y estudiantes. “Por primera vez en este siglo es posible introducir en el aula idiomas de avanzada sin tener que ‘aguar’ el estilo hasta el extremo de no quedar nada de música viva” (Self, 1967, p. 4).

Otro hito que cobra relevancia al pensar en las prácticas de conjunto tiene que ver con el movimiento de orquestas sociales, un modelo utilizado por los programas de

contención sociocomunitaria a partir de la articulación de los diferentes organismos del Estado. Este tipo de orquestas-escuelas tiene como objetivo la promoción y el desarrollo social, cultural y educativo y utilizan la práctica musical en conjunto como medio. Brindan la posibilidad de acceder a orgánicos orquestales desde la etapa inicial de aprendizaje de un instrumento, coexistiendo diferentes niveles de dificultad en las producciones musicales. Esto facilita el aprendizaje entre pares. Se amplían las posibilidades de repertorio: no solo se incluye el repertorio sinfónico canónico sino también, recuperando a Mendivil (2016), otras “músicas en plural” que habilitan la incorporación de otros instrumentos regionales o de las músicas ‘populares’.

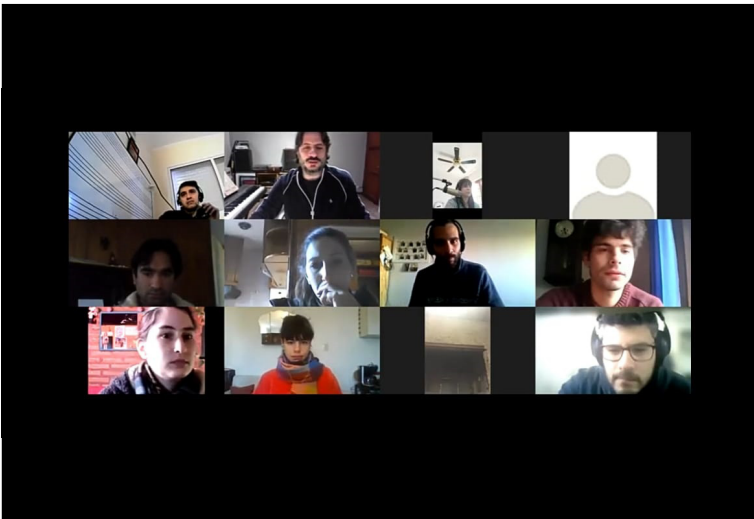
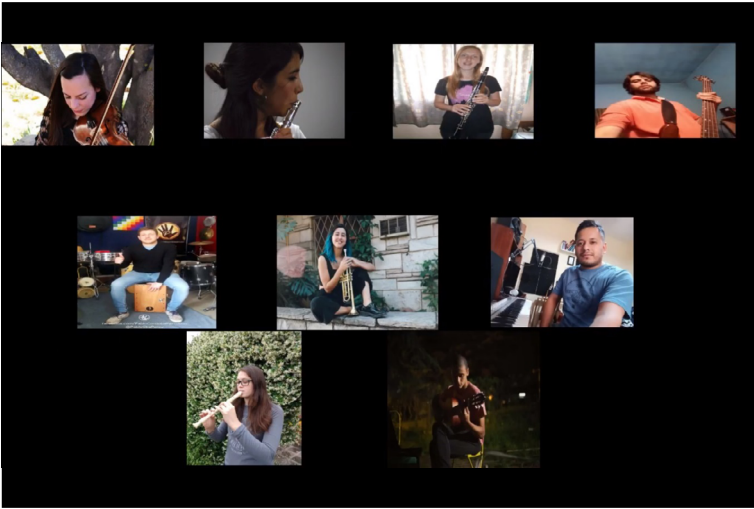
Con estos antecedentes metodológicos, las prácticas instrumentales de conjunto comienzan a consolidarse en las instituciones. Las formas actuales se nutren de todas estas posibilidades e intentan un equilibrio en la práctica musical.

Barajar y dar de nuevo

Cuando, a raíz de la pandemia desatada por el Covid 19, se impuso el ASPO⁴ como una de las políticas de cuidado sanitario, estalló la cotidianeidad y las prácticas sociales y educativas que conocíamos como ‘normalidad’. Los espacios de formación escolar y no escolar, adaptados a una modalidad virtual, propusieron nuevos escenarios, inestables, cambiantes, imprevisibles.

Con la irrupción ocasionada por la pandemia, fueron interpelados los modos de ‘enseñar’ y vivenciar las prácticas de conjunto. Cuando nos referimos a conjuntos instrumentales pensamos en actividades en las que un grupo de personas se congrega para hacer música. Es una actividad que podríamos definir como holística e integradora de saberes musicales, que implica el trabajo colaborativo, el desenvol-

⁴ ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.



vimiento individual y da como resultado una producción musical conjunta.

Si bien las obras que surgen de estos procesos de creación son importantes como evidencia, manifiesto, declaración y huella de los pensamientos, aportes y prácticas del colectivo, lo artístico se da, verdaderamente, en el convivio, es decir, en los días y las horas que los integrantes del grupo pasan juntos en el ejercicio de la creación: jugando, experimentando, problematizando, discutiendo, reflexionando, dialogando, haciendo. (García León, 2021, p. 50)

Como docentes a cargo de espacios de Conjunto Instrumental en diferentes instituciones de Nivel Superior, la imposibilidad del encuentro físico nos generó una gran incertidumbre que nos impulsó de manera constante a preguntarnos: ¿cómo propiciar en un contexto virtual el intercambio necesario para la creación de una producción artística?, ¿cómo y qué espacios virtuales habilitar para el hacer música de manera colectiva a distancia?, ¿cómo vehiculizar la música de manera grupal a través de las redes?, ¿de qué maneras dar lugar a la interacción y el intercambio que permitan hacer música de manera colectiva en virtualidad?, ¿es posible la creación musical colaborativa en contextos virtuales de grupos en conformación?

Podemos ver en estas imágenes, mucho contraste, la diferencia entre lo que comúnmente llamábamos conjunto instrumental y su devenir durante el aislamiento.

Según Stublely (1992, p. 14):

(...) el acto intencional tiene una dimensión social al punto que los humanos no existen aislados, sino en un amplio contexto social. Las

exigencias interactivas de este contexto social, necesitan compartir los significados mediante el desarrollo de marcos de referencia colectivos, contruidos sobre las características comunes de los conocimientos personales acumulados. Todo aquello que los humanos hacen, tiene una dimensión histórica donde el ritual y el atesoramiento de los logros del pasado son las raíces (bases) de las interacciones sociales.

Esta situación de aislamiento social preventivo y obligatorio en la que nos vimos inmersos nos desafió rotundamente: ¿cómo habitaríamos estos nuevos espacios de encuentro?, ¿cómo vehicularíamos el *musicar*?, ¿qué quedó de lo conocido?, ¿es necesario volver a lo conocido?, ¿qué herramientas y/o estrategias son necesarias en este contexto para lograr producción musical conjunta? La transformación fue de grandes dimensiones. El contexto no solo obligó a repensar los contenidos, sino a pensar en nuevos enfoques o propuestas metodológicas para la enseñanza.

Stubley (1992) describe los modos de conocimiento musical –audición, ejecución y composición– y declara que cada uno de esos modos solo puede aprenderse a través de la propia práctica; algo similar ocurre en la música de conjunto: solo puede aprenderse a tocar música colectivamente a través de la misma experiencia, de la interacción y de la necesaria ‘conversión’ con la respuesta sonora del otro.

La ejecución como un modo de conocimiento musical implica que existe una variedad de habilidades y destrezas técnicas que tienen que ver con la producción sonora vocal o instrumental, la lectura, la precisión rítmica y de afinación, y la configuración de frases musicales, que solamente pueden ser aprendidas y demostradas a través de la misma ejecución. La autora señala que estas habilidades técnicas anteriormente mencionadas deben ser escuchadas e inter-

pretadas en una única acción. Esta acción es reflexiva, es decir, implica la comprensión tanto de lo que está sucediendo musical y técnicamente como de lo que debería suceder, y puede determinar estrategias para aproximar el resultado real al ideal. Además, requiere establecer criterios y juicios de valor para posicionarse y desarrollar una concepción personal de la obra.

Cuando Stubley (1992, p. 20) afirma que “existe una conciencia de esa ejecución, con decisiones acerca de las actuaciones que se toman durante el curso de esa ejecución”, nos invita a pensar que, en las interpretaciones colectivas, las decisiones que se toman ‘mientras’ sucede el acto se ven afectadas mutuamente entre los participantes. La información que se pone de manifiesto es sonora y también visual (por la gestualidad de los cuerpos y por el texto de la partitura), y es multidireccional: todos los integrantes están permanentemente comunicando en una práctica simultánea.

Podemos decir que en la educación presencial profesores y estudiantes comparten un espacio y un tiempo que resulta imprescindible para la adquisición de determinados contenidos específicos. En ámbitos virtuales estas dimensiones de espacio y tiempo se fragmentan; si bien la comunicación y el intercambio existen, la simultaneidad para la ejecución grupal, no (a pesar del surgimiento de aplicaciones, la brecha digital de acceso es tan grande que no se presentó como una solución posible), y ese ‘mientras’ queda diluído, se da con *ritardo* y genera discontinuidades y heterogeneidades en los ritmos educativos de los grupos.

Sin duda tuvimos que, recuperando a Sangrà (2020), “gestionar el tiempo de otra forma”, pensar las interacciones tanto de manera sincrónica como asincrónica entendiéndolas como mecanismos íntimamente imbricados en el flujo del proceso educativo, redefinir la organización del trabajo, seleccionar estrategias y aplicaciones en función de los medios disponibles para generar propuestas educativas capaces de promover y acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Con la intención de indagar, conocer y reflexionar sobre los modos de enseñanza que surgen en el campo de la educación musical, con el propósito de hacer y construir conocimiento acerca de la música de manera conjunta en contextos virtuales, es que recuperamos diferentes propuestas pensadas y elaboradas por equipos docentes de Nivel Superior en dos instituciones distintas de la provincia de Córdoba.

¡Que comience el juego!

Hemos seleccionado cuatro propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de la música en espacios de conjunto instrumental en carreras de Música para Nivel Superior que se desarrollaron en entornos virtuales. Si bien todas contemplan los diferentes modos de conocimiento en música, hacen foco en el desarrollo de diferentes habilidades musicales.

Las tres primeras fueron pensadas para la primera etapa de trabajo anual de la Orquesta Escuela de Tango “La Cabulera”, un grupo constituido por estudiantes que ya tocan un instrumento característico de la orquesta típica (violín, viola, violonchelo, contrabajo, piano, bandoneón, voz), pero con diferentes recorridos, no específicamente dentro del tango. Podemos decir que es un grupo heterogéneo en cuanto al conocimiento del lenguaje del género.

La cuarta propuesta corresponde a un proyecto cuatrimestral en el espacio curricular Conjunto Instrumental III del último año del Profesorado de Música, en el cual se aborda la elaboración de arreglos y la interpretación en grupos numerosos.

Piropos

La actividad surge con el objetivo de realizar una interpretación conjunta de una obra, en orgánico reducido,

que implique poner en práctica los conceptos y herramientas musicales propias del estilo ‘tango’ estudiadas hasta el momento (tipos de melodía: rítmica y expresiva, modelos de marcación: *marcados* y *síncopas*, roles de los distintos instrumentos: melódico y base rítmica).

Para poder resolver esta propuesta en un primer momento, se sugirió escuchar una versión de la obra y se facilitó la partitura “esquemática”⁵ para tres partes: una para el rol de melodía principal y dos para los roles de base rítmica. Cada estudiante de manera individual, debía escuchar, ejecutar y tomar decisiones para la interpretación en su instrumento. Si era necesario, podía realizar consultas al docente y como resultado de este proceso tenía que confeccionar una grabación (en video).

En un segundo momento, se procedió a la división del grupo en orgánicos reducidos teniendo en cuenta estos roles (por ejemplo, un violín y un piano; un contrabajo, un violín y un piano; bandoneón y piano) y se intercambiaron las grabaciones. De manera individual, escucharon estas grabaciones y volvieron a tomar decisiones interpretativas, teniendo en cuenta las decisiones del otro rol implicado en la ejecución de la versión.

A partir de esto, realizaron una nueva grabación con estas modificaciones y superpusieron estas últimas versiones. A modo de cierre de la propuesta, se compartieron las producciones finales con todo el grupo y se realizó una reflexión de cada proceso.

En el desarrollo de esta actividad se vieron involucradas habilidades musicales que tienen que ver con la audición, la ejecución y la interpretación. Además, el intercambio entre pares era una condición: tomar decisiones interpretativas teniendo en cuenta las que toma otro compa-

⁵ Cabe aclarar que en la tradición musical del tango se encuentran diferencias entre lo que está escrito y lo que se escucha en las grabaciones, esto se debe a que muchas decisiones interpretativas son tomadas por el ejecutante. Uno de los objetivos de esta actividad es que los y las estudiantes tengan la posibilidad de involucrarse en la toma de decisiones interpretativas, por lo que se ha dispuesto que la partitura que se ofrece sea esquemática y pueda modificarse.

ñero o compañera. La comunicación, a pesar de la distancia física, debía estar en el análisis del video de la ejecución y/o en la conversación y toma conjunta de decisiones. El trabajo colaborativo emerge para la concreción de una versión propia y novedosa.

Ese beneficio, en el caso de la creación artística colectiva, se da tanto en el resultado final, es decir, con la obra y su circulación en festivales, ferias, conciertos, exposiciones u otras, como en todas las acciones o momentos del proceso creativo: en el recoger o coleccionar los saberes, talentos y fuerzas poéticas que se van expresando durante el desarrollo de dicho proceso, en el leer, observar y valorar estos mismos saberes fuerza que se expresan, y en el elegir o decidir conjuntamente, las formas y medios necesarios para el mejor aprovechamiento de estos elementos, a la hora de construir una obra. (García León, 2021, p. 50)

Marioneta

En esta oportunidad el objetivo de la propuesta estuvo enfocado en generar versiones propias para acompañar una interpretación cantada, utilizando los elementos característicos del género estudiado (tango), que se debían poder registrar en una grabación y en algún tipo de notación.

Para ello, la cantante grabó sobre un *click* una versión de la melodía. El resto de la orquesta debía realizar en el instrumento que tenía a disposición un acompañamiento para el tema grabado por la cantante, teniendo como base los modelos de marcación estudiados con anterioridad (marcados, distintos tipos de síncopas). Luego debían reali-

zar una grabación de la producción y escribir el acompañamiento creado para la voz. Durante todo el proceso estuvo abierta la posibilidad de realizar consultas al docente que acompañaba el proceso de creación. Para finalizar la actividad, se realizó una reunión de todo el grupo vía Meet en la que se llevó adelante una escucha conjunta y reflexiva de cada producción.

Esta actividad permitió observar el proceso de apropiación y manipulación de elementos musicales específicos del género tango en cada estudiante, ya que se vieron implicadas habilidades como la creación, audición e interpretación.

Acordamos con Casablanca (2014, p. 21) en que el desafío educativo para la formación de los jóvenes “actuales” se trata de:

(...) vislumbrar las problemáticas que emergen en el aquí y ahora histórico, económico, antropológico, filosófico y cultural; detallar qué se necesita saber para poder operar en este mundo digital, cambiante y contradictorio. Aprender a operar con estas herramientas que tienen a disposición, formarse con ellas, construir conocimiento y ser capaces de darles sentido crítico y creativo.

Podemos decir que, mediante la propuesta, se dio lugar a la exploración e intercambio entre estudiantes de software que permitiera facilitar y perfeccionar la tarea. Esto generó como resultado múltiples versiones totalmente diferentes y originales para acompañar el mismo tango.

Sin palabras

En esta oportunidad la propuesta estuvo ligada a la ejecución de un repertorio para la realización de un audio-

visual grupal a fin de obtener como resultado una ‘orquesta virtual’.

Sin lugar a dudas, se estaba contemplando el desarrollo de habilidades específicamente musicales, pero en la instancia en la que se encontraba el grupo, luego de varios meses de trabajo a distancia, se tornaba necesario que la totalidad de estudiantes pudiera interactuar, intercambiar, involucrarse, funcionar como colectivo. ¿Cómo íbamos a favorecer al desarrollo de la grupalidad, entendiendo a esta “como posibilidad, como potencialidad de ser grupo”, como capacidad “de desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes” y “en tanto dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos”? (Souto, 1993, p. 6). ¿Desde qué lugar las actividades iban a contemplar esta posibilidad?

Fue así que se propuso a todo el grupo trabajar durante un mes un repertorio común. Para ello, en distintas oportunidades se realizaron análisis auditivos grupales vía *Meet* haciendo hincapié en la escucha de las características propias del arreglo (roles, carácter, matices). Era imperioso que todo el grupo estuviera involucrado y con la misma idea interpretativa antes de abordar el estudio técnico en su instrumento, debido a que esta instancia no podía hacerse de manera presencial.

Posteriormente, cada estudiante en su casa estudió su parte; para ello se facilitó la partitura con todas las indicaciones resultantes de la reflexión auditiva y, además, una pista con la base en orgánico reducido más un *click* (para que se pudiera practicar teniendo en cuenta el contexto sonoro). En todo el proceso de estudio técnico se realizaron clases con cada fila (cuerdas, base: piano y contrabajo, bandoneones y voz) para resolver cualquier tipo de dificultad o dudas. Se enviaron pautas para la grabación de tres tomas, dos pruebas y una definitiva; esas pruebas sirvieron para diagnosticar cómo venía el proceso de estudio y si apare-

cían dificultades a la hora de grabar. Se indagó acerca de los recursos tecnológicos para grabar y sobre las características de los ambientes de la casa en la que se encontraba cada estudiante, ya que se necesitaba la mayor calidad posible en la grabación.

Al finalizar el proceso de grabación, se realizó una primera mezcla. En una reunión por *Meet* se escuchó la resultante y de manera conjunta se decidieron modificaciones para ajustar la superposición de grabaciones. Por último, se grabaron los videos, se escuchó la mezcla final y se superpusieron video y audio⁶.

La participación del grupo fue bastante heterogénea, cada estudiante aportó en la medida de sus posibilidades para la concreción de la producción. Para organizar que los tiempos no se dilataran y estuvieran dentro de los establecidos en el cronograma fue necesario respetarlos, pero se contempló desde el inicio un margen de flexibilidad. Al ver la producción final se pudo observar sorpresa, alegría. Daría la impresión de que fue en ese momento que se cobró total dimensión del trabajo que se venía realizando. A modo de concierto, para difundir y compartir la producción artística, surgió la idea de un estreno por el canal de *Youtube*. Todo el grupo compartió por sus redes sociales personales la difusión y estuvo en línea durante el estreno.

Ensayo de 'orquesta' y música popular

Pensando en la idea de un recital final, una producción artística construida grupalmente, los y las estudiantes acordaron una 'temática' para la selección del repertorio: 'Música de compositores cordobeses' y 'La última década' son algunas de las propuestas surgidas del consenso. Se estableció que los grupos fueran de diez personas para anticiparse a la posibilidad de un retorno a presencialidad "cuidada".

⁶ Para ver audiovisual de "Sin Palabras" / <https://youtu.be/64HqTaH2-w>.

Cada estudiante debía preparar un arreglo para ser interpretado por sus pares. Este proceso demanda una amplia gama de conocimientos y habilidades técnicas para resolverlo. Los estudiantes se valen de aprendizajes de distintos espacios curriculares (Lenguaje musical, Músicas urbanas, Folklore, etc.) que se presentan integrados. Si bien se ofrecieron tutorías, el trabajo demanda compromiso de autogestión y cohesión del grupo. El diálogo permanente entre los participantes es fundamental, especialmente para lograr una escritura 'idiomática' con instrumentos con los que han tenido poco o ningún contacto como arregladores. En este proceso se compartieron 'borradores', se comentaron y se revisaron a la luz de los aportes de compañeras y compañeros.

Con los arreglos "finalizados" se procedió a realizar las grabaciones de cada instrumento, para lo cual se acordó un plazo de quince días. Los arregladores facilitaron *particellas* y pistas para instrumento/voz. En algunos casos ofrecieron el *midi* para que todos realizaran la grabación, otros gestionaron la entrega progresiva de grabaciones, armando primero la base rítmico-armónica que se tomó como pista para las siguientes. Esta decisión quedó a cargo de los arregladores que gestionan con sus compañeros y compañeras.

La mezcla la realizaron los mismos arregladores quienes pudieron solicitar nuevas grabaciones con correcciones a los instrumentistas. Cuando la producción de audio finalizó se acordaron maneras de socializar el trabajo mediante audiovisuales, estableciendo pautas entre los grupos para generar unidad en las producciones. Cada arreglador estaba a cargo del armado audiovisual de su obra.

En una instancia de presencialidad cuidada se pudieron realizar ensayos presenciales. Cada arreglador asumió el rol de director/coordinador de ensayo. Esta experiencia se aprovechó para abordar problemáticas específicas de la dinámica del ensayo. La producción había sido pactada desde el principio como audiovisual para compartir por las

redes. Dado que algunos estudiantes estaban imposibilitados de asistir y los grupos no se conformaban completamente, no se pudo realizar un recital o grabación en vivo. El registro socializado fue producto de las grabaciones individuales mezcladas y editadas a través del canal de *Youtube* institucional⁷.

¿Cómo pensamos lo decolonial en este tipo de prácticas? Si tomamos como ejes de la cosmovisión colonial el dominio de la notación y el desarrollo experto de la ejecución instrumental, reconocemos cierta hibridación en esta experiencia. Encontramos una práctica ‘orquestal’, con partituras en notación convencional, un director con funciones de coordinación ‘vertical’, y la necesidad de cada instrumentista de interpretar técnica y musicalmente cada obra. Al mismo tiempo, se valoran y se validan los conocimientos heterogéneos, a través de la variedad de instrumentos definida por las elecciones de los propios estudiantes; los arreglos consideran el nivel de dominio que cada uno tiene en ese momento; el repertorio es elegido por los estudiantes y, como es de esperar, no responde al canon de la música académica occidental; el docente se inserta en el grupo como un instrumentista más e interviene en instancias puntuales para la resolución de situaciones complejas en las que es requerido.

A veces se gana, a veces se pierde, pero siempre se aprende

Consideramos que para poder evaluar las propuestas resulta insuficiente tomar solo como variable los resultados artísticos que devienen de las actividades. Es necesario, además, atender a los procesos de la grupalidad, conocer desde las voces de los y las estudiantes aspectos que emer-

⁷ Para ver audiovisual de “Última década”: https://www.youtube.com/watch?v=FVAK_w5po-Q.

Para ver audiovisual de “Compositores cordobeses”: <https://www.youtube.com/watch?v=yeczehKUums>.

gen de la vivencia.

Con la intención de obtener una mirada más integral acerca de las prácticas musicales colectivas en virtualidad es que volvimos sobre el relato de estas propuestas didáctico-musicales, realizamos un cruce con entrevistas a los y las estudiantes, e indagamos sobre diferentes categorías teóricas con la intención de ampliar nuestras propias configuraciones respecto de los modos de enseñar y aprender la música existentes hasta el momento.

De la lectura de las entrevistas podemos extraer como idea general que las propuestas se consideran experiencias muy valiosas. Se resalta que el haber pasado en reiteradas oportunidades por procesos de grabación implicó una autoevaluación exigente que llevó a profundizar aspectos técnicos individuales. Podemos decir que las diferentes actividades propiciaron un trabajo metacognitivo sobre los conocimientos puestos en juego para la participación individual en procesos grupales. “Cuando estábamos en presencialidad se notaba la ausencia de [...] mirar esas cosas individuales, quizás en esta oportunidad se ha ido al otro extremo” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 10, septiembre 2021).

Los estudiantes que finalmente retornaron a una presencialidad ‘cuidada’ entendieron que se trataba de una serie de pasos para completar un proceso. Aquí aparecen nuevas problemáticas como la del balance, algo que en la mezcla digital podía solucionarse fácilmente. La interacción en tiempo real afecta las interpretaciones individuales y, si bien hay una figura coordinadora del ensayo (el director), los instrumentistas y cantantes hacen sus aportes dentro del marco del arreglo, se imitan, se adaptan, proponen desde el sonido mismo:

Primero el *Muses* [por Musescore]; después, la grabación y, al final, el ensayo. En el ensayo se le puede dar un sentido más ‘musical’, se pueden

comunicar mejor las ideas, incluso mejor que al momento de pedirle a le compañere que grabe de cierta manera (integrante de Conjunto 3, encuesta n° 3, septiembre 2021)

Aquellos que cerraron el proceso en la virtualidad consideran que esta experiencia marcará sus prácticas posteriores: “Todos algo nos llevamos de esta experiencia. Esto nos va a ayudar a afrontar de otra manera lo que vayamos a tocar de ahora en adelante” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 7, septiembre 2021).

Otro aspecto al que hacen referencia de manera positiva en esta práctica es que implica una mayor concientización de los aspectos musicales: la necesidad de “ser muy claro en lo que uno se imagina, espera, idea” (integrante de Conjunto 3, encuesta n° 4, septiembre 2021) para poder comunicarlo adecuadamente, de realizar un mayor análisis o “hilar bastante más fino” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 6, septiembre 2021).

Creo que uno se vuelve un poco más meticoloso, tanto en tocar como en dirigir, por tener que grabarse y editando el audio del propio arreglo; creo que se tiene más conciencia de los detalles, de lo que hace ‘musical’ al arreglo. (Integrante de Conjunto 3, encuesta n° 3, septiembre 2021)

El trabajo individual de producción de arreglos generó un nivel de conceptualización que es valorado especialmente: “Al tener que decidir qué hacer en cada parte, fue como meter las manos en el barro (...) es como entrar en el ADN del género y comprender que aquello que propongo lo había visto o escuchado en otro lado” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 2, septiembre 2021).

Respecto a la modalidad de trabajo, al imponerse la virtualidad como única forma posible, muchos estudiantes lo tomaron como excusa para familiarizarse con recursos digitales que forman parte del proceso productivo y algunos estudiantes lo vivieron como una posibilidad, una oportunidad de aprendizaje en un área descuidada de su formación:

Esta situación sirve para sacar provecho de otros campos menos explorados como grabaciones y ediciones y como un posible camino nuevo para mejorar, también lo viví desde un lugar en donde la tecnología no es aún en mí una aliada dócil. (Integrante de Conjunto 3, encuesta n° 2, septiembre 2021)

Para otros, en cambio, que tenían limitaciones tecnológicas concretas esta situación se volvió un mecanismo de exclusión y generó así un transitar poco grato: “En otros momentos (...) el uso de la tecnología (...) me tiraba muy abajo a la hora de grabar, filmar y demás” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 4, septiembre 2021). O bien: “Entiendo que era necesario para seguir conectados, pero en algunos momentos sentí que hacerlo así no era muy (no se si ético, responsable o qué) pero era angustiante para mí” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 4, septiembre 2021).

Se interpreta que el trabajo se vuelve tedioso cuando las instancias de sincronización de grabaciones van más allá de tener como referencia un *click*. En las interpretaciones se ponen en juego fraseos, microtiempos y articulaciones sensiblemente diferentes y se complejiza el empaste. Para solucionar estos problemas las opciones a las que han recurrido son variadas. Algunos optaron por ‘corregir’ digitalmente, una ardua tarea que no siempre alcanzaba el resultado musical esperado. En otros casos, seleccionaron las grabaciones que mejor interpretaban las ideas del arreglo

y las utilizaron como ‘modelo’ o pista-base para la grabación de otros instrumentos.

Las correcciones en virtualidad son complejas: es necesario recurrir a la expresión proposicional para describir procesos musicales que en la práctica presencial pueden simplemente imitarse o guiarse a través del gesto del director. Esto requiere de un nivel de conceptualización muy elevado y no necesariamente es la manera más clara de comunicar.

La imitación también funciona a través de una video-llamada o mediante grabaciones ‘modelo’. La grabación en la que se incorporan las modificaciones solicitadas resulta la solución más musical, se ponen en juego las decisiones a nivel grupal, se discute y se construye la interpretación colectivamente. Pero los tiempos de la virtualidad son distintos, la propuesta se dilata y en algunos casos el trabajo pierde dinamismo ante un gran número de arreglos para resolver en los tiempos institucionales.

Así como se valora la ‘conciencia’ de los elementos musicales, la contracara es la nostalgia por la comunicación fluida y compleja de un ensayo presencial: “Muchas cosas se dan por sentado en los ensayos, eso se da, pero aquí había que acordar previamente, para llegar al mismo lugar, al mismo objetivo” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 7, septiembre 2021).

Esta multiplicidad y multidireccionalidad de la información que se produce durante el ensayo presencial se reconoce, aunque no se pueda poner en palabras:

Uno ejecuta con una determinada energía, una determinada entrega cuando está siendo parte de un todo, en ese momento estás generando un sonido en conjunto y se presta, musical y corporalmente de una manera diferente en comparación a cuando uno está grabando solo.

(Integrante de La Cabulera, entrevista n° 7, septiembre 2021)

Cada uno realiza gestos a la hora de interpretar distintos que hace que se noten ciertos desfases en la intención. [...] Extrañé tocar en vivo y directo, para poder decidir más 'ahí' lo que se quiere decir o expresar en la interpretación, y no renegar en la copia fiel de una interpretación ajena. (Integrante de La Cabulera, entrevista n° 4, septiembre 2021)

Tocar sobre una grabación implica esta unilateralidad en las decisiones desde el momento que uno graba primero para servir de referencia, se vuelve una interpretación ajena, a la cual no se puede influenciar en tiempo real. La tarea se vuelve, en algún sentido, lineal y 'burocrática', no se posibilita la creación de una representación compartida de la música. Podemos contraponer esta escena de trabajo en entornos virtuales con esta otra de dos pianistas que propone Clarke (2006, p. 83-84):

La coordinación entre los dos pianistas de un dúo no depende (o tal vez no debería depender) de que uno de ellos siga rigurosamente al otro: el análisis que hizo Shaffer de la interpretación de dos pianistas expertos tocando obras para cuatro manos de Beethoven indicó que implica un importante elemento de predicción por parte de ambos pianistas en cuanto al transcurso ulterior de la interpretación expresiva de cada uno. Ello se puede explicar mediante la suposición de que los dos pianistas compartían una representación de la música y

la utilizaban como punto de referencia a partir del cual podían anticipar mutuamente sus formulaciones expresivas.

Un aspecto que alarma en muchas reflexiones es el disfuncionamiento de la grupalidad en estas prácticas, se advierte de manera casi unánime un sentimiento de soledad en el momento de grabación: “el hecho de que los procesos personales no fueran compartidos entre todes, hizo que cada une de nosotres se sintiera muy sole en el proceso” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 6, septiembre 2021) y “con respecto a la última pregunta del grupo es difícil ya que por el hecho de ser virtual no hubo mucha comunicación” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 1, septiembre 2021).

A pesar de haber pensado, diagramado y propuesto actividades en grupo, definidas por Souto (1993) como “una forma de trabajo pedagógico basado en principios de actividad y participación del alumno en clase que se organiza con metodologías y técnicas de grupo, guiadas y dirigidas por el docente” (p. 8), creemos que no fue suficiente para sopesar ese sentimiento de “soledad” o un involucramiento equitativo en los proyectos.

Los roles dentro del grupo quedan limitados a la gestión y ‘división del trabajo’ (quién graba, quién edita, quién arregla). En la práctica misma quedan un poco desdibujados: “Toco en una orquesta, cumplo un rol, pero estoy tocando solo, eso es como raro” (integrante de La Cabulera, entrevista n° 7, septiembre 2021).

El rol que se sigue identificando es el rol que da el texto de la obra, el papel que se juega dentro de la textura de la obra. Pero grupalmente en presencialidad se juegan otros roles, que se expresan a veces intuitivamente, a través de la gestualidad y de la música misma, pero son dinámicos, nunca fijos y rígidos.

Ante la imposibilidad de hacer música sincrónicamente, consideramos que se hace necesario incluir en las propuestas didácticas instancias y tiempos para el intercambio verbal, la revisión, la crítica. Revalorizamos lo proposicional en estas prácticas que definimos como no-proposicionales (Stubley, 1992). Conceptualizamos desde y para la práctica.

Para esto generamos situaciones en las que se vieron implicados los y las estudiantes en distintos roles a través de las consignas, para que pudieran experimentar más allá de los lugares que se establecen “naturalmente” en cada grupo.

El grupo en su proceso va logrando distintos niveles de relación y de organización. Su devenir no es lineal sino es y se da por el enfrentamiento y la resolución de diversos conflictos que se suceden y se vinculan unos con otros. (Souto, 1993, p. 14).

Esta rotación en los roles generó nuevas reflexiones que se pusieron en palabras, y se produjeron intercambios, negociaciones y aprendizajes entre pares. Esto abrió la posibilidad de que, una vez que los grupos asumieron los proyectos, los docentes adscribimos a un modelo informal para intervenir a medida que los estudiantes lo requirieron porque avanzaron en la tarea y demandaron nuevas herramientas.

Pudimos crear producciones artísticas mediadas por lo virtual, desarrollar habilidades musicales, vehicular sensaciones y emociones a través de intercambios. Pero siempre con un dejo de incompletud. ¿En qué medida la tecnología pudo suplir ese estar ahí? ¿Qué hay de irremplazable en la presencia del otro/-a?.

Sin ánimos de concluir, sino de “cerrar abriendo” interrogantes que devienen de la interpretación de estas experiencias, se nos vuelven palabras ya mencionadas como “aquello que estuvo ausente”, “ese estar ahí, con el otro/-a”, “lo imprescindible del encuentro con otras personas”, “eso

que se da en el encuentro”. ¿Será que aquello que no podemos nombrar, que nos es tan necesario, eso que se extraña, que se espera, tendrá potencialidad de acontecimiento? Acontecimientos como aquellas experiencias que después de haberlas vivido y recorrido nos transformaron. “No sabemos cuándo surge, algo de azar lo define, algo nos sacude desde el afuera y arrastra al pensamiento, una sensación, un suceso, un problema, un deseo, una imagen, un sueño, un color, un trauma, una obsesión” (Gil, 2007, p. 4, como se citó en Sossa Santos, 2010, p. 37).

Sin duda la tarea docente en tiempos de pandemia fue un desafío enorme; pensamos, reflexionamos, actuamos, creamos, producimos en tiempo *record* y siempre apostando a que cada estudiante pudiera apropiarse de aprendizajes musicales significativos. Esto no se podría haber logrado, o hubiera sido muy distinto, sin contar con herramientas tecnológicas que posibilitaron y facilitaron la tarea.

Quizás nos queda preguntarnos a qué no renunciamos:

Vamos del principio...,
Un, dos, tres, cuá...,
Violines en el compás 14,
Acá vamos más fuerte...
¡Qué lindo...!
Perdón me confundí...,
Va de nuevo,
¿Me das un mate?
¿Y qué tal, si en esta parte...?
Dale te copio...
Cambie de lugar, pongansé cerca...,
¿Escuchaste la versión de tal...?
¿Cuando yo haga así, vos haces así?

Este ‘hacer’ musical compartido, en síntesis, hace resonar y vibrar la propia ‘fibra’ sonora de nuestro cuerpo y tiene ‘eco’ en un tiempo intensivo y un espacio de encuentro en que se produce el vínculo, se renueva el lazo y se promueve el reconocimiento de otro/otros, en la práctica colectiva (Muiño de Britos, 2010, p. 6)

Lo irrenunciable, entonces, es todo lo que crece y brota del encuentro entre personas, esa posibilidad de crear lo inimaginable en cada encuentro, en cada obra.

Referencias bibliográficas

- Casablanca, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Transitar las TIC para alcanzar las TAC*. Estación Mandioca.
- Clarke, E. (2006). Comprender la psicología de la interpretación. En J. Rink (Ed.), *La interpretación musical* (pp. 81-94). Alianza Editorial.
- Feldman, E. y Contzius, A. (2021). *Instrumental Music Education*. Routledge.
- García León, D (comp.). (2021). *Orientaciones metodológicas para la creación artística colectiva multi, inter y transdisciplinar*. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Lumen.
- McNeill Carley, I. (2014). *Taking the Orff Approach to Heart*. Brasstown Press.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical.

- Muiño de Britos, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista iberoamericana de educación*, 52 (2), pp. 1-9.
- Sangrà, A. y otros. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*, Editorial UOC.
- Self, G. (1967) *Nuevos sonidos en clase*. Ricordi.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música Transcultural*, 4, pp. 1-16.
- Sossa Santos, J. (2010). Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales. *Música, cultura y pensamiento*, 2 (2), pp. 31-44.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.
- Stublely, E. (1992) Manual de Investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza de la música. Fundamentos filosóficos. En R. Colwell (ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Shirmer Books. Traducción: Luciano F. Bongiorno.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi y J. Wiskitski, *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. (pp 13-91). Paidós.

Lorena Ledesma

Aislamiento social obligatorio y prácticas musicales en la escuela secundaria.

Transformaciones, nuevos escenarios y permanencias

Durante el 2020, a raíz de la pandemia desatada por el SARS covid 19, fuimos testigos de una de las crisis sanitarias más serias en los últimos cien años. Nuestra vida, tal como la conocíamos, se vio afectada por el aislamiento: a través de dispositivos, pantallas, aplicaciones y redes sociales, se mediatizaron las interacciones no solo en materia de entretenimiento; todas las dimensiones de la vida se vieron afectadas por la tecnologización: lo vincular, laboral, escolar, comercial.

Las instituciones educativas, clubes, academias, espacios de sociabilidad para niños y jóvenes, debieron reorganizar su oferta para sostener el vínculo con ellos y sus familias. Algunas vidas se informatizaron y otras quedaron a las orillas, al margen: *offline*. No todos los estudiantes contaban con recursos, wifi, dispositivos actualizados y la desigualdad se hizo evidente, acrecentando las diferencias entre quienes tenían posibilidades y quiénes no.

En medio de este contexto, nos vimos obligados a hacer una revisión del proyecto inicial que planteamos en nuestra investigación. Este tenía por objetivo realizar un

estudio sobre experiencias de aprendizajes colectivos en espacios de formación escolar y no escolar, con el propósito de analizar sus características fundamentales y desde allí aportar a la reflexión sobre los modos de enseñanza en la educación musical.

Ante los evidentes cambios de escenario y sobre todo en los modos de interacción, en una primera instancia pensamos que sin presencialidad los aprendizajes colectivos no tendrían lugar.

Sin embargo en el proceso de re-lectura, descubrimos que algunos de los postulados, sobre los cuales se sostiene el proyecto, continuaban articulando desde las bases nuevos modos de *musicar* a la distancia, permaneciendo como ejes de la arquitectura del encuentro, tanto en su dimensión individual como colectiva. Pudimos observar, en los aportes de diversos autores que sustentan nuestras líneas de investigación y en las producciones musicales de estudiantes de nivel secundario, ciertas estructuras fundamentales que permitieron construir conocimiento y comunidad en medio del aislamiento social.

Los aportes de Swanwick (1988), Green (2016), Small (1999) y Beineke (2017) sobre el desarrollo del pensamiento musical, aprendizajes informales, comunidades de aprendizaje y escenarios de encuentro, se hicieron visibles aun cuando los instrumentos musicales dieron paso a programas, apps, y videoconferencias.

Docentes-aprendices: de las fotocopias a lo digital

En investigaciones anteriores¹ pudimos advertir que en la escuela secundaria estamos en presencia del paso de un código curricular a otro: desde una tradición basada en

¹ Nos referimos a los proyectos de investigación llevados a cabo entre 2014 y 2018 titulados "La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección" Primera y segunda parte, subsidiados por SeCyT - UNC.

la música académica europea, a otro que nos lleva a recorrer el camino de las músicas populares. La música popular urbana, en palabras de Juan Pablo González (2013), mediaticizada a través de las industrias y las tecnologías, *linqueó* directamente con el modo de transmisión y circulación que propició la coyuntura de la pandemia, desdibujando la oposición oralidad/escritura. Así como nuevos contenidos nos obligan a pensar en nuevos enfoques, de la misma manera los nuevos escenarios y modos de interacción nos invitaron a pensar nuevos portadores que vehiculizaron los procesos de enseñanza a distancia.

De manera individual estudiantes y docentes fuimos acercándonos a programas y aplicaciones de acceso libre, surgidas antes de la pandemia, para abordar estilos de música como hip hop, trap y un sinnúmero de géneros de la música electrónica: *Chrome Music Lab*, *GroovePad*, *Band Lab* se transformaron en herramientas digitales, que permitieron operar con el sonido, grabar, editar y compartir música. A continuación analizaremos los procesos metacognitivos que observamos a partir de su uso y de la experiencia musical colectiva realizada con estudiantes de manera remota.

Exploración, dominio, imitación e imaginación

Desde el punto de vista pedagógico, cada app y programa se presentó, contemplando una primera instancia de exploración, correspondiente a la fase del Dominio, según el espiral de desarrollo del pensamiento musical planteado por Swanwick (1988, p.70). Se trabajó con actividades de carácter lúdico, experimental, para que cada estudiante pudiese indagar las posibilidades de la app, sus lógicas internas y manejo, con el objetivo de obtener cierto control sobre los materiales musicales, lo cual despertó un grado de disfrute de los sonidos en sí mismos como entidades independientes. Todo el proceso fue acompañado con videos tutoriales. Se brindaron consignas simples, concretas, para poner en juego determinadas características de la herramienta. La

instancia de acomodación dió lugar a la segunda fase: la imitación, como apropiación e internalización de lo aprendido.

Algunas de las consignas fueron:

- Crear con *GrovePad* pistas con *loops* pre diseñados, atendiendo a la forma (secciones) y textura musical (cantidad de elementos que intervienen y su combinación, superposición o alternancia);
- Crear sus propios *loops* rítmicos, jugando con las posibilidades tímbricas de la app *Chrome Music Lab/ Band Lab/ Drum pad*;
- Crear sus propios diseños melódicos aprovechando las variables en cuanto al banco de sonidos y efectos que podían obtener en *Chrome Music Lab/Band Lab*;
- Sumar la propia voz como un elemento más, haciendo uso de ella de manera hablada o cantada, para poder editar y así lograr efectos, matices, *loops* con la presencia de un elemento que aporte identidad subjetiva/sonora/personal;
- Conjugar en una producción todas las herramientas adquiridas, que invite a manejar la grabación y edición multi-pista con el programa *Band Lab*.

Habiendo transcurrido las etapas de dominio e imitación, se invitó a los estudiantes a dar un paso más: utilizar las herramientas de manera expresiva. ¿Cómo? Propusimos consignas sobre el uso de las palabras y sonidos para que pudiesen contar, decir lo que estaban transitando.

Una de las propuestas les convidó a elegir una imagen que represente cómo se estaban sintiendo en el período de cuarentena estricta y desde allí pensar cuál era la emoción que prevalecía en estos estados. Una vez seleccionada la imagen y la emoción sobre la que iban a trabajar, se les propuso pensar algunos diseños rítmico-melódicos que acompañen esa imagen y sensaciones vividas².

² Algunas de las producciones están disponibles en este link https://padlet.com/lorena_eledesma/83tu6943gawnjoly.

Algunas estudiantes sumaron a su producción un relato breve donde expresaban las razones de la elección y la situación particular que atravesaban en ese momento. Desde la exploración individual, pudimos habilitar la carga expresiva (Swanwick, 1988, p.86.) enriqueciendo el estadio anterior de la imitación mediante la asimilación e integración de las habilidades adquiridas con respecto al uso de las apps.

La música, el lenguaje de los sonidos, continuaba siendo el portador de emociones, sensaciones que podían salir de la esfera de lo íntimo-personal y vehiculizar a través de melodías, diseños, *loops*, para hacer público el mundo subjetivo de cada estudiante. La metáfora y lo simbólico propio de los lenguajes artísticos expresaban y decían de otro modo eso que sentían.

Algunos de los programas, como el *Band Lab*, brinda la posibilidad de trabajar sobre un mismo proyecto de manera conjunta. De ese modo, una vez finalizada la exploración individual, se dio paso a la composición colectiva. En esta instancia pudimos observar, aún en contexto de aislamiento, evidencias del trabajo colaborativo.

Lo grupal como manera de *hackear* el aislamiento

Las demandas de algunas asignaturas, exigencias y presentación de trabajos semanales, hacían ardua la tarea, para estudiantes y docentes, sobre todo si se la realizaba en solitario. Pasada la primera parte del año, las estudiantes comenzaron a proponer trabajos grupales, de esa manera se organizaban, acordaban horarios de encuentro por videollamada o se dividían las tareas, que completaban por etapas y de manera asincrónica.

Los grupos se conformaron de manera autónoma y decidían sobre qué tema y con qué herramientas/apps desarrollar su producción. Las consignas fueron amplias y da-

ban la posibilidad de elegir variables que se adaptaran a los intereses y posibilidades de cada grupo. Los proyectos iban cumplimentándose por tramos, con objetivos acotados, orientados hacia un producto final. Se facilitaban cuadros, que indicaban los pasos a seguir de manera semanal, para que pudiesen establecer roles, asumir tareas específicas dentro del mismo proyecto, con los objetivos a corto, mediano y largo plazo. De ese modo las estudiantes llegaban a un resultado en donde se articulaban las intervenciones de cada una de sus integrantes.

Algunas de las producciones realizadas en este contexto fueron:

- Narrativas audiovisuales: “Voces Femeninas, lo que hablan, lo que callan”. Proyecto integrado entre Literatura y Formación Artística (5to año del Ciclo Orientado). Podcast, reflexiones sobre escritoras y poetas argentinas en articulación con la realidad de las mujeres a lo largo de la historia. Los programas utilizados, *Groove Pad*, *Chrome o Band Lab*, acompañaban la narración, que podía contener imágenes ilustrativas;
- Podcast sobre temas de interés, por ejemplo, el cuidado del medio ambiente;
- Radio, programas especiales con invitados/-as especialistas en usos y cuidados de la voz;
- Covers de temas elegidos por las estudiantes;
- Composiciones originales, a modo de *freestyle*, sobre una pista creada con el *Groove Pad*.

Estas producciones colaborativas grupales daban cuenta de lo que Swanwick (1988) plantea como “modo vernáculo” dentro de la expresión (p.86). Los estudiantes intentan que sus composiciones suenen como aquellas que escuchan habitualmente y pertenecen a sus territorios musicales (Samper, 2009, p.31). De ese modo, fieles al estilo de sus referentes musicales, sienten que están “haciendo música de verdad”. La posibilidad de modificar su voz, po-

nerle efectos, crear *beats* propios del *freestyle* o *trap*, hizo que las/-los estudiantes pudieran ser protagonistas y artífices de su propia música dejando el lugar pasivo de meros oyentes y consumidores. Al hacerlo junto a sus compañeras/-os, de manera colaborativa, respetando tiempos y modos de abordar el proyecto, recuperaron una de las bases para el aprendizaje informal que plantea Green (2016) en su investigación sobre cómo aprenden los músicos populares: entre pares, eligiendo el repertorio, de manera holística, por imitación y de oído.

Aun en medio del aislamiento social, observamos evidencias de prácticas colectivas de aprendizaje musical, enmarcadas en nuevos escenarios, virtuales y flexibles, donde las estudiantes fueron aprendiendo dinámicas de funcionamiento y organización en el interior del grupo, estableciendo roles, construyendo sus propias agendas y decidiendo sobre sus prácticas musicales, pero, sobre todo, acompañándose en el camino. Las redes de supervivencia/apoyo/apañe, que se tejieron en pandemia para hacer más llevadero el aislamiento, también colaboraron en la realización de trabajos en conjunto, por lo que se conformaron verdaderas comunidades de aprendizaje. Este tipo de dinámica nos permitió pensar los procesos de enseñanza en otros términos, reencontrar “el sentido”.

Recuperando los aportes de Beineke (2017), cuando la música es elaborada por los alumnos, resulta una experiencia significativa y conectada a sus vidas, despierta su capacidad creadora y colabora en la formación de personas capaces de intervenir y transformar de manera crítica y consciente la sociedad en la que viven. Esto contribuye así a un desarrollo más igualitario de sus capacidades y con menos concentración de poder y control en la dinámica social (p.31).

Nuevos interrogantes

Sobre la mixtura/mestizaje de los códigos de escritura que circulan en las escuelas, (Investigación 2014-2018) en el contexto de aislamiento pudimos observar en las apps y programas de grabación- edición la recurrencia a modos intuitivos y visuales de acceder a elementos del lenguaje musical. Esto brinda la posibilidad de operar sobre ellos sin necesidad de conocer o entender el modo convencional de escritura: ¿qué posibilidades nos ofrecen estas nuevas herramientas? ¿Qué riquezas? ¿Cuáles son sus desventajas? ¿Puede pensarse en una nueva mixtura entre convencional y digital? ¿Estamos en la era de los *loops*, lo breve, lo que uno puede retener y acompañar visualmente? ¿Cómo circula, se registra y se produce música hoy?

El 2020 fue un tiempo de explorar nuestros propios límites. La idea de ruptura, los cambios de escenarios, hicieron necesario el hecho de volver a pensar las tramas, el sentido de lo humano, los vínculos y el modo de hacer circular el afecto, que sostuvieron los últimos vestigios de sociabilidad en tanto especie.

Como educadores, nos vimos en la tarea de acompañar, devolver, comentar y compartir algunas estrategias de supervivencia en la solitaria tarea de enseñar y aprender desde casa. Hacer la tarea con otras/-os, cada una/-o desde sus hogares, permitió habilitar espacios de “encuentro” y la soledad no se hizo tan agobiante: mirar películas *online*, escuchar música en tiempo real; realizar trabajos colaborativos, reunirse, elaborar un proyecto, vehiculizar, a través de aplicaciones y programas digitales, la subjetividad de cada estudiante. La tecnología nos permitió encontrar nuevas vías para que la música, el sonido, el arte, sus voces, tuviesen lugar en la coyuntura de enseñar y aprender a la distancia; ayudó a que circule la emocionalidad, con todos sus matices... en tiempos de incertidumbre.

Si bien previo a la pandemia estas premisas guiaban muchas de las prácticas musicales colectivas dentro de las escuelas, ante el nuevo escenario algunas de ellas permanecieron y otras se digitalizaron.

La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente. Sólo entendiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. (Small, 1999, p.4).

La tecnología estuvo al servicio de la expresión y la creación artística. Aun a la distancia, y en algunos casos sin instrumentos reales, la música se abrió paso cuando la arquitectura de la propuesta habilitó el intercambio. Quienes tuvieron el deseo y los medios para crear y comunicar a través del sonido, pudieron hacerlo y compartirlo con sus pares. Juntas/-os aprendimos nuevos modos de hacer circular la música y construir grupalidad.

Referencias bibliográficas

- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo, *Revista internacional de educación musical*, 5, 31-39. <https://journals.sagepub.com/doi/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>.
- Carabetta, S. (2016). *Entrevista con Lucy Green*. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1 (1), 133-156.
- González, J. P. (2013). *Pensar la música desde América Latina*. Gourmet Musical.

- Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. *Cuadernos de Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 5 (2), 29-42. <https://doi.org/10.11144/laveriana.mvae5-2.amej>.
- Small C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música, Transcultural 4*, 1-16.
- Swanwick, K. (1988). *Música, pensamiento y educación*. Morata.

Itinerarios posibles para las prácticas musicales colectivas en la educación formal

Desde una mirada decolonial reconocemos la necesidad de propiciar un acercamiento a las prácticas artísticas desde perspectivas no canónicas en los procesos de formación musical, prácticas que permitan garantizar el derecho de acceso a la educación artística y a la cultura, el respeto por la diversidad.

Es posible visualizar un largo camino recorrido, desde aquellos mandatos de la modernidad que instituyen la figura del genio artístico (individual, talentoso, erudito, con dominio técnico) hasta los procesos educativos que invitan a un hacer colaborativo. Si pensamos la educación como un lugar en el que se entrama la construcción de la individualidad y de lo colectivo, cobra una central importancia el hacer con otros/-as, la apertura al diálogo, la disposición para participar con la voz, con el cuerpo, con las ideas, desde un involucramiento sensible.

Son múltiples las formas que asumen las prácticas musicales colectivas. Muiño de Britos (2010) las analiza en dos dimensiones: como práctica artística y como práctica social. A esto añade dos coordenadas: temporal y espacial.

Como notas distintivas de las prácticas musicales colectivas miradas como práctica artística destaca que se configuran como espacios de producción sonora, de construcción musical compartida, de compromiso musical. Sostiene, además, que es un tiempo intensivo y efímero, tiempo de expresión, de goce estético, de comunicación. En tanto, la práctica musical colectiva pensada como práctica social es un espacio de identidad, de intersubjetividad, de compromiso social, que propicia un tiempo de exponerse, tiempo en extensión.

Podríamos agregar que las prácticas musicales colectivas se constituyen también como espacios de negociación, de creatividad, de escucha (tanto en su aspecto técnico musical como en su consideración social), de respeto por lo diferente, de experimentación, de reflexión, como lugar y tiempo que propicia la pluralidad, la constitución de identidades, la pertenencia, el formar parte.

¿Hay cabida para las prácticas musicales colectivas en la educación musical formal? ¿Es viable este modo de trabajo en los espacios escolares? ¿Son compatibles con las prácticas de evaluación habituales en el ámbito educativo?¹ ¿Qué propician y que inhiben las escuelas?

Para poner el foco en estos interrogantes, intentaremos dilucidar algunas características de estas experiencias musicales tomando como referencia el trabajo de campo realizado², y de ese modo aproximarnos a los sentidos y significaciones que se le da a lo colectivo y examinar si es posible algún correlato en el ámbito de la educación formal.

Por otra parte, nos proponemos describir y analizar los roles de coordinación y liderazgo, en un doble sentido: en el interior del propio grupo (miembros que lo conforman) y el

¹ Para ampliar esta problemática recomendamos ver el capítulo 8 de este libro (Joyas y Manfredi).

² En la Presentación se hace referencia al trabajo de campo realizado en este proyecto de investigación. Las entrevistas tomadas en el año 2018 y 2019 corresponden a los integrantes del grupo de improvisación guiado por lenguaje de señas "Les Enemigos del Pulso", mientras que los relatos recuperados en los años 2020 y 2021 corresponden a la cuerda de candombe "Los Duendes del Parque".

rol de coordinación, asesoramiento y acompañamiento que juegan los y las docentes en tanto actores a cargo del proceso de enseñanza cuando estas prácticas se desarrollan en el campo de la educación musical formal.

Lo común no es lo uniforme

“La *colectividad*, [énfasis en el original] etimológicamente hablando, no señala la diversidad de quienes integran el grupo, aunque sus particularidades existan y sean apreciadas y respetadas, sino que resalta aquello que es común y compartido por todas las personas que lo integran” (García León, 2021, p. 49).

Diversas identidades se unen en un proyecto colectivo. ¿Qué es lo común en ese encuentro? Una primera apreciación nos indicaría que es el hacer música. Sin embargo, no es lo único ni lo primero que se observa y que se explicita en los relatos de la investigación que hemos realizado.

“Nos juntamos a compartir, a comer, a vivir, a prender el fuego y a tocar esto que es candombe” (entrevista n° 2, octubre de 2021). En cada encuentro de Los Duendes del Parque resaltan como signos distintivos una gran camaradería, abrazos, charlas, bromas, gestos compartidos, pequeños rituales que van preparando el toque. El fuego no solo permite templar los parches de los tambores, convoca, arma la ronda y luego viene la música.

Los tiempos son extensos, tanto de permanencia en el grupo, como el de cada encuentro. Una de las integrantes de esta comparsa comentó: “Yo estoy en el grupo desde los 18, tengo 35 ahora” (entrevista n° 2, octubre de 2021). Otro se refería a su estadía en el grupo y su continuo aprendizaje en estos términos: “El tema de ir pasando el toque (...) Y los nuevos vienen aprendiendo, yo estoy tocando hace veinte años y todavía estoy aprendiendo” (entrevista n° 1, octubre de 2021). En otro caso tenemos algunos detalles sobre los encuentros:

Entonces nos juntábamos mucho en el parque, y tocábamos hasta las 5 de la mañana y era tocar y descolgar la cuerda y ya tocábamos de nuevo, y ya ibas conociendo a los tuyos, cómo tocaba el otro, cómo cerraba, cómo no (...) y a medida que tocamos menos, por los espacios que no tenemos o porque por ahí es difícil, o no lo estamos generando al espacio en la calle, se pierden algunas cosas. (Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 4, diciembre de 2021)

Estos tiempos extensos, no siempre continuos, permiten conocerse, encontrarse, escuchar/-se, aprender, transmitir y construir esos vínculos que hacen a esa identificación colectiva que se construye: “Tiene que ver cómo somos en este grupo, la familia que hemos construido y creado (...) somos parte de una familia” (integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 2, octubre de 2021). Ante la pregunta de cómo se aprende, uno respondió: “Juntándonos, estando acá con familia, con amigos, por un lado. Y, por otro lado, yendo a Montevideo que es la cuna de todo esto. El ABC del candombe musical está allá”. (integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 1, octubre de 2021)

De las palabras de los/las integrantes del grupo emergen puntos de referencia comunes: se comparte una especie de romance con el “verdadero” candombe uruguayo (un gran respeto por el lugar de origen y sus tradiciones y un reconocimiento por el modo de hacer en ese lugar). Una identidad que se forja como colectivo, construcción de sentidos compartidos en cada toque, en cada encuentro, en cada fuego prendido. Procesos de transmisión que también aparecen como comunes: “ir pasando el toque a los nuevos”.

Por otra parte, no podemos dejar de advertir que muchas de estas expresiones musicales nacen con una funcionalidad particular en sus comunidades. El formar parte no implica necesariamente una destreza técnica o un saber erudito. Participar de diversos modos, pertenecer, hacer, crear, recrear y aprender en ese tránsito parecen ser características relevantes de estos espacios de hacer musical.

Si centramos la atención nuevamente en lo etimológico, colectivo viene del latín *collectivus*, adjetivo derivado del verbo *colligo*, que significa juntar, ensamblar, reunir. Por ello, podemos pensar lo colectivo como lo que es propio de un grupo, o como un devenir, aquello que puede conformar un grupo.

Desde este lugar, tratamos de identificar en este estudio rasgos comunes y es allí donde encontramos la idea de motivación:

Por ahí es un tema cuando hay muchas motivaciones individuales encontrar una que nos aúne. Y esa motivación que nos aúna es el tocar y ver la respuesta del público, lo que siempre renovó el entusiasmo grupal es tocar y tener buenas actuaciones, cuando tuvimos buenas actuaciones al otro día estuvimos todos ensayando, con ganas de meterle. (Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 1, agosto de 2018)

Creo que la principal motivación es lo que escuchamos cuando tocamos y sentimos que es lo que se arma, que es impresionante. A nosotros mismos nos sorprende muchas veces lo que llegamos a lograr, y eso es una motivación muy fuerte, creo que es lo que hace que sigamos a través del tiempo. (Integrante

de Les Enemigues del Pulso, entrevista n° 5, noviembre de 2018)

Cada grupo, inmerso en su propio contexto, va construyendo formas particulares en su constitución, modos de hacer y organización. La motivación, entendida como una manera de mantenerse en acción, como motor que sostiene el interés a través del tiempo, podría ser una de las claves para sostener el trabajo colectivo. Construir una motivación común, que tenga la cualidad de agrupar, reunir, sorteando contratiempos y posiciones diferentes, podría abrir la puerta al trabajo colaborativo.

Un acercamiento a la educación musical formal

Los orígenes de la escuela en la modernidad están marcados por una especie de frontera, que delimita un “adentro-afuera” de lo escolar (¿lo sagrado y lo profano?), una separación entre el mundo escolar y el mundo exterior; barreras que comienzan a ser atravesadas, fronteras que comienzan a permear y permitir un flujo de saberes, intercambios, reconocimientos de diversas identidades. Las prácticas musicales colectivas nos invitan a tomar distancia de modelos que abrevan en la instrucción para construir otros que abogan por el encuentro.

Para poder avanzar en esa dirección, interesa retomar algunos aportes que desde múltiples disciplinas exhortan a superar las miradas colonialistas en nuestro campo de conocimiento. Como señalan Shifres y Gonnet (2015) “se ha derivado una actitud de creciente valoración y reivindicación del arte musical originario y popular en diferentes instancias y modalidades” (p. 53). La valoración de formas artísticas, que por mucho tiempo fueron desmerecidas y subvaloradas, invita a reflexionar sobre la necesidad de su inclusión en el terreno de la educación, poder pensar en

“músicas”, en “musicar”³, otros modos de enseñar, construir nuevos espacios de indagación sistemática y nuevos problemas de investigación.

¿Es posible pensar las prácticas musicales colectivas en clave decolonial? ¿Cuáles son las principales características que asumen las prácticas y pensamientos musicales desde esta perspectiva?

La colonización del pensamiento musical en América a partir del siglo XVI excede el silenciamiento y la consecuente sustitución de los repertorios originarios extendiéndose al concepto mismo de música, de músico y sus respectivas formas de existencia. Así, la cosmovisión colonial pervive en la educación musical a través de sus objetivos a menudo incuestionados orientados a marcar la diferenciación del sujeto músico del no músico. Esa marca tiene dos pilares fundamentales: el dominio de la notación musical y el desarrollo experto de las habilidades de ejecución instrumental. Esta perspectiva prevé una pedagogía particular para cada caso (músico y no músico), sobre la base de diferencias ontológicas que se definen con relación a los modos privilegiados de circulación musical. (Shifres y Gonnet, 2015, p. 51)

Reconocer que diversas expresiones musicales forman parte de la práctica musical en los ámbitos formales,

³ En términos de Small (2009, p. 4) musicar es tomar parte, de cualquiera manera, en una actuación musical. Eso significa no solo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar, lo que llamamos componer, prepararse para actuar, practicar y ensayar, o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical.

que esas músicas se constituyan como identitarias y sean elegidas por quienes habitan las aulas, admitir que no hay “una” música que sea universal (tanto para su apreciación como para su práctica), sino que hay músicas, es un primer punto de partida.

El trabajo colaborativo horizontal que propone la práctica musical colectiva supera la separación en dos roles en la participación de la cosmovisión colonial: quien hace música y quien escucha (el músico y el oyente). Desde este enfoque todas las personas involucradas en el grupo hacen música. Es notable el modo en que ha calado en la subjetividad este concepto, que los/las integrantes de la cuerda de candombe, con quince o veinte años de participación en esa experiencia musical, no se consideran músicos.

A raíz de esta horizontalidad, cambia también el rol que se establecía para “los maestros” como únicos poseedores del saber. Se aprende en colaboración, se comparten los saberes, la repetición deja de ser el modo privilegiado de acceder al conocimiento. Se desestructura, en alguna medida, la relación claramente establecida de “maestro-discípulo”.

En cuanto al dominio de la notación musical y al manejo experto de un instrumento musical, hemos observado en nuestro trabajo de campo que no son necesarios para el desempeño musical en este tipo de prácticas. Esto no significa que no haya dominio técnico o experto de los instrumentos, solo que se pueden incorporar personas a los grupos con diferentes niveles en la ejecución instrumental. Se participa de la acción musical compartiendo unos códigos comunes sin necesidad de la escritura musical, del mismo modo que lo hacen las expresiones musicales de tradición oral, y el dominio instrumental se va adquiriendo desde la práctica en conjunto. Es necesario advertir que, además de participar en la práctica colectiva, es posible que se requieran encuentros individuales para poder avanzar en el trabajo con el instrumento, sobre todo, en la educación

especializada. Si cada integrante del grupo tiene dominios instrumentales muy dispares, eso podría tener efectos frustrantes.

A partir de este estudio podríamos sostener que es posible un acercamiento a las prácticas musicales colectivas en el ámbito de la educación formal. No se trata de crear de manera artificial un “escenario” como el que transitan las agrupaciones musicales estudiadas, ya que los procesos de enculturación, las tradiciones, los modos de transmisión del conocimiento, los tiempos dedicados a la actividad, la funcionalidad que presentan algunas de estas músicas, no son replicables en una escuela (y no habría razón alguna para que fueran replicadas).

Sin embargo, es posible trabajar en grupos pequeños (que puedan ser amigos o no) y construir en cada grupo la idea de respeto, de confianza, de cuidado. La posibilidad de elegir la propia música, partir de arreglos simples que sean abordables para cada uno de los miembros del grupo, procesos de escucha intensos para familiarizarse con la música que se hará en conjunto, todo ello colaboraría con la idea de “encontrar una motivación común”.

Por otra parte, las grabaciones de lo producido en cada encuentro permiten la memoria de lo realizado y la posibilidad de evaluar los avances del grupo. La tecnología, además, puede aportar diversas versiones de la música que se esté interpretando, por ejemplo, las aplicaciones para grabar o hacer música y tutoriales a los que de manera individual cada integrante de los pequeños grupos pueda acceder para mejorar su desempeño instrumental.

Esta posibilidad no implica que este abordaje esté exento de dificultades. En principio, los espacios escolares, casi siempre insuficientes, debido al escaso tiempo curricular asignado al área de educación artística, constituyen un factor negativo. Además, es común que se produzcan resistencias por parte de algunos/-as estudiantes, disputas y desacuerdos en el interior de los grupos y, quizás, des-

orientaciones en los y las docentes en algunos momentos del proceso. A pesar de ello, se puede convertir en una experiencia enriquecedora para el trabajo áulico.

Las instituciones educativas están atravesadas por múltiples demandas y por diversas vicisitudes. Sometidas de manera permanente a críticas, siguen siendo un espacio central para el aprendizaje y la contención material y simbólica de las personas. Para construir espacios abiertos al diálogo, la búsqueda de nuevas alternativas, es necesario explorar de manera sistemática diferentes caminos. En este sentido, el trabajo colaborativo se constituye en un desafío para una educación musical más inclusiva, diversa, que atienda diferencias culturales y que propicie modos múltiples y respetuosos de habitar este mundo.

Juego de roles

“El que toca candombe no es el que toca mucho, es el que toca con el otro”. (integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 5, diciembre de 2021)

Tocar con otros/-as, tocar en grupo, organizar y constituir los grupos, dar continuidad a las propuestas no es tarea sencilla. En el interior de cada microcosmos que constituye un grupo emergen fortalezas y debilidades, acuerdos y desacuerdos que favorecen u obstaculizan el trabajo colectivo. Como sostiene Souto (2007): “lo grupal podrá tomar formas diversas desde agrupamientos más o menos efímeros y lábiles hasta grupos primarios muy consolidados” (p. 59).

De acuerdo con las características que asuma cada agrupamiento podremos pensar en la continuidad o en estrategias de reacomodamiento. La autora antes mencionada reconoce lo grupal como campo de interconexiones, de entrecruzamiento de lo individual, lo institucional, lo so-

cial, como un espacio en el que suceden acontecimientos y procesos compartidos entre personas que persiguen objetivos comunes.

Otro concepto que propone Souto (2007) es el de grupalidad, “como posibilidad, como potencialidad de ser grupo” (p. 59). La construcción de grupalidad permite desarrollo, crecimiento, organización, la asunción de modos propios de acción. Este es un proceso clave que hace posible un devenir a través de caminos singulares y diversos.

Para comprender el entramado que se teje en torno a un grupo, es necesario indagar en su interior. El reconocido psiquiatra Pichon Rivière (cf. Adamson, 2014) sostiene que el grupo se estructura sobre la base de un interjuego de roles que no son impuestos, sino que son adjudicados o asumidos por parte de los/las integrantes. En este sentido, enuncia cuatro roles comunes en todo grupo, que no son fijos y que cambian de acuerdo con cada desafío. Estos son: el rol del portavoz, del chivo emisario, del líder y del saboteador.

El rol del portavoz es asumido por un miembro del grupo, que en un momento determinado comunica decisiones, pensamientos y sentimientos que comparte el colectivo y señala el carácter horizontal del emergente. Con respecto al rol del chivo emisario el autor lo define de este modo (en Adamson, 2014, p. 85):

Un miembro del grupo, siguiendo el proceso natural de adjudicación y asunción de roles, se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del grupo o de la tarea, en un acuerdo tácito en el que se compromete tanto él como los otros miembros.

Es común que este rol emerja cuando el grupo está sometido a presiones, por algún desafío, una problemáti-

ca o un proceso de evaluación inminente, que provoca incertidumbre y elevación de ansiedad y temores. Es así que el chivo emisario se hace depositario de todas las culpas y errores que se sufrieron o sufrirán en la nueva situación.

Como contrapartida, el rol del líder se hace depositario de los aspectos positivos en la relación. Sus propuestas logran consenso y son aceptadas por el grupo para ser llevadas adelante. En general ejerce su liderazgo en varias direcciones: pertenencia, pertinencia, cooperación, aprendizaje, comunicación, entre otros. “Los roles de *líder* y *chivo emisario* [énfasis del original] están íntimamente ligados ya que el rol del chivo surge como preservación del líder, a través de un proceso de disociación” (Adamson, 2014, p. 85).

Finalmente, el rol del saboteador, se refiere a un/a integrante del grupo que ejerce el liderazgo de la resistencia a los cambios: no solo manifiesta disidencia, sino que lleva a cabo acciones y propuestas que tienden a impedir que los cambios sucedan.

Reconocer los roles no implica estereotipar el comportamiento de los miembros del grupo; en todo caso, abre una nueva posibilidad al acompañamiento por parte de los y las docentes en las instituciones educativas.

Los referentes

Resulta interesante escuchar las voces de los/las integrantes de las agrupaciones musicales estudiadas con respecto al rol de liderazgo/referente/coordinación/dirección. Del grupo de candombe Los Duendes del Parque uno expresaba: “De a poco fueron apareciendo los ‘directores musicales’ o la gente que más se preocupaba y que tenía ganas de meterse por la investigación (...) y fueron aportando más cosas” (entrevista n° 1, octubre de 2021). Otra, por su parte, reconocía: “No tenemos directores, somos horizontales (...) si lo hay [sc. un director] surge de una cuestión natural de alguien que sabe más que el otro (...) Hay

referencias, pero no armamos un organigrama” (entrevista n° 2, octubre de 2021). Finalmente otro decía: “El líder no es aquel que guía, sino que es aquel que es convocado por su comunidad y responde a ese llamado” (entrevista n° 5, diciembre de 2021).

La asimetría en los roles preestablecidos en las instituciones educativas, el lugar de los/-as maestros/-as, con jerarquía diferenciada respecto de los roles de los y las estudiantes, no forman parte de las problemáticas de estos grupos, ya que no tienen inscripción institucional. De este modo, los lugares no están instituidos y se construyen con una cierta horizontalidad: permanencia, capacidad de escucha, un conocimiento legitimado por la comunidad, interés en la actividad, iniciativa, son cualidades que se valoran y van convirtiendo a una persona en particular como referente.

El grupo de improvisación musical con lenguaje de señas, a diferencia de la cuerda de candombe, funciona con directores/-as, que en el caso estudiado son rotativos. Cualquiera de los miembros del grupo puede asumir el rol de la dirección, pero no todos aceptan el reto:

Estoy seguro [de] que todos queremos dirigir y todos nos queremos animar a dirigir y a poder manejar el grupo. Porque de hecho todos en algún momento dijeron ‘yo quiero dirigir’. En su momento fuimos quienes nos animamos a hacerlo. Y al mismo tiempo, los que nos animamos a hacerlo fuimos los que le dedicamos trabajo, estudio y tiempo por fuera de los ensayos. (Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 1, agosto de 2018)

Trabajo, tiempo y estudio más la iniciativa se suman al listado de los rasgos del perfil de dirección/guía/referen-

te de los grupos. Sin embargo, podemos observar que no hay imposiciones, sino construcciones particulares de modos de organización y funcionamiento. En el caso estudiado, el grupo funciona con dos secciones autodenominadas “los rítmicos” y “los melódicos”. El grupo inicial o fundador del ensamble pertenece a la sección de “los rítmicos” y observó que era necesario que “los melódicos” intensificaran algunas cuestiones particulares en los ensayos que hacían por separado:

Muchas veces les habíamos dicho a los melódicos algunas cosas de cómo pueden hacer para organizarse (...). En ese momento les habíamos pedido eso a ellos, y la sección no lo tomó porque me parece que no lo veía, porque no creía que fuera una necesidad para ellos, o no sé por qué no lo tomaron en su momento. Y ahora, avanzando mucho más en el trabajo, salió de ellos mismos, como una conclusión, como que no quisieron comer algo que no hubieran hecho ellos primero ¿no? Y a mí me llamó la atención cómo el grupo, más allá de lo que uno pueda decir, va madurando a su tiempo y va asimilando cosas que pueda asimilar en su momento y no en otro. (Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 5, noviembre de 2018)

Se puede inferir de estos relatos que los grupos conforman una autodeterminación que les permite tomar sus decisiones, analizar sus recorridos, planear sus encuentros de trabajo, ya sea en el macro grupo o en los grupos más pequeños que se van constituyendo. Aunque exista la presencia, de manera formal o de manera reconocida, de una figura de coordinación, son espacios de trabajo que en al-

guna medida construyen sus propios modos de funcionamiento y no siempre responden a las indicaciones o sugerencias recibidas. Es factible que estas mismas situaciones se planteen en la práctica musical educativa en los ámbitos formales. En esos casos, estaríamos en presencia de un trabajo que apunte a la autogestión y a la autonomía.

La construcción de nuevos lugares para el profesorado

Las prácticas musicales colectivas suponen un modo diferente de pensar el lugar de quiénes enseñan, otras maneras de recorrer caminos ya transitados.

Si consideramos que la educación artística es heredera del pensamiento moderno y que sus estrategias pedagógicas fundacionales para la adquisición de saberes se centraron en la copia, la imitación⁴ y la reproducción de modelos que pertenecen al canon, el rol del profesorado se redujo muchas veces al conocimiento de un conjunto de reglas que se hacen observar en las producciones musicales de quienes aprenden. El modelo queda por fuera de los y las estudiantes que no tienen mucho para aportar desde esta visión.

En la práctica musical colectiva, el grupo de pares cobra una relevancia central, aprenden unos/-as de otros/-as, de un modo un tanto inconsciente, mirando, escuchando y hablando sobre música. Esto implica que muchas veces los y las estudiantes tienen que cooperar y negociar entre sí, si es que quieren tomar parte de la tarea y asumir sus propias decisiones. Por ende, los profesores y profesoras no siempre conducen las actividades y muchas veces la toma de decisiones se comparte con los grupos.

4 Si bien en las prácticas musicales colectivas también se trabaja desde la copia o imitación, la música imitada, generalmente, no pertenece al canon. Dentro del campo de lo informal, una manera que se prioriza para adquirir destrezas supone imitar las grabaciones de oído, sobre la base del ensayo-error.

Se plantea, entonces, una pregunta ineludible ¿cuál es el lugar y el rol del profesorado en estas propuestas de enseñanza y aprendizaje? En la entrevista realizada por Silvia Carabetta (2016), Lucy Green señala que “sobre todo lo que necesita [sc. el docente] es la disposición a probar algo bastante distinto a lo que, probablemente, hayan experimentado la mayor parte de los docentes de música por sí mismos” (p. 143).

Esto implica correrse de lo conocido, del modo en que se ha aprendido y se ha enseñado, para involucrarse en una experiencia que permite cierto grado de libertad a los grupos de estudiantes. Green refiere que algunos docentes perciben, en las etapas iniciales de la implementación de las propuestas, una sensación de “salto al vacío”.

Si bien las reglas cambian, un rol activo por parte del estudiantado no significa necesariamente un rol pasivo por parte del profesorado. “El docente no necesita intervenir tanto mientras pueda observar que los estudiantes están comprometidos y aprendiendo. Pero incluso en ese momento, ¡no se trata de que el docente sólo se aparte y no haga nada!” (Carabetta, 2016, p. 144). Los y las docentes organizan, coordinan, toman las decisiones macro respecto de los proyectos a llevar adelante, observan el trabajo de cada microgrupo, registran avances y dificultades.

En ese acompañamiento, y en la medida en que transcurre el tiempo de trabajo compartido, comienzan a ofrecer una cantidad creciente de orientaciones de acuerdo con las dificultades, propuestas y avances de cada grupo. Como sostiene la autora (Carabetta, 2016), mientras que, en el modelo tradicional de enseñanza, el docente se va retirando a medida que el educando se vuelve más avanzado, en el modelo informal, el docente se involucra gradualmente en tanto los grupos de estudiantes avanzan y demandan más ayuda (p. 147).

En la perspectiva de Green, hay dos decisiones centrales que también asumen los y las docentes. Por una par-

te, si bien la elección de la música está en principio a cargo de estudiantes (ya que forma parte de sus territorios musicales, es por ellos/ellas conocida y crea un alto nivel de motivación y compromiso), en los proyectos sucesivos, en cambio, es el profesorado quien está a cargo de esta tarea. De este modo, se pueden seleccionar arreglos adecuados al nivel que va transitando cada grupo, se propician procesos de escucha y se amplía el abanico de posibilidades musicales.

Por otra parte, las prácticas musicales colectivas, que abrevan de los aprendizajes informales, al poner énfasis en las destrezas auditivas y en la producción musical, relegan, en apariencia, los contenidos teóricos, de notación musical, técnicos y sociales de la música. Es por ello, que es necesario que quienes enseñan articulen de manera equilibrada ambos saberes. La práctica musical, la escucha atenta, permitirá que la teoría y la notación cobren sentido y relevancia para quienes aprenden. De este modo, se sostiene la motivación y se construyen aprendizajes significativos.

La observación de docentes que abordan las prácticas musicales colectivas en sus clases fue una de las estrategias metodológicas en este proceso de investigación. Pudimos establecer que una de las actividades centrales que asumen durante el proceso de trabajo es observar la marcha de esa relación tan particular que el grupo establece con la tarea. Esa observación no se refiere solamente a cuestiones específicamente musicales, sino también a las vinculares, planteos generales, resistencias, tanto en términos individuales como colectivos. A partir de allí, van elaborando diagnósticos, construyen hipótesis de trabajo, conforme a las cuales van modificando sus estrategias metodológicas y las van adecuando a la realidad concreta de cada grupo.

El proceso de aprendizaje grupal, como señala Achilli (2008) es espiralado y complejo y no está exento de tensiones que requieren la intervención docente. Los grupos en el interior de la clase abordan proyectos diferentes, presentan

avances y retrocesos de manera no uniforme (muchas veces es necesario volver a empezar), problemas técnicos por resolver, conflictos internos. De ese modo, las situaciones son diversas y las problemáticas a atender se multiplican, lo cual genera una sobredemanda a los y las docentes, que se ven superados por músicas que no conocen en profundidad, problemas técnicos a resolver en el aprendizaje de muchos instrumentos diferentes, tiempos escolares escasos y conflictos interpersonales en el interior de los grupos. Es allí cuando se percibe esa sensación de salto al vacío o pérdida de control que señala Lucy Green. Y es allí, cuando emerge el juicio experto, calificado que permite encontrar la mejor manera de colaborar con cada estudiante y cada grupo.

Posibilitar el trabajo colectivo

Elena Achilli (2008), en su reconocido trabajo sobre talleres de educadores, analiza en profundidad las características que presenta el rol de la coordinación y considera que esta práctica se constituye a modo de oficio, ya que se adquieren competencias a través un aprendizaje mediado por la experiencia de su ejercicio, que se sustenta y adquiere sentido, porque se inscribe en un enfoque teórico (pp. 53-54).

La coordinación supone un trabajo de alta complejidad que requiere la presencia y el acompañamiento para realizar evaluaciones y registros de lo que acontece en cada grupo. Comprende una multiplicidad de tareas que se desarrollan en diversos niveles y dimensiones, que podrían sintetizarse para favorecer su análisis, en dos campos problemáticos:

Por un lado, el *campo de la comunicación intersubjetiva* [énfasis del original] con el que designamos al proceso dialógico entre diferentes

esquemas referenciales que se intercambian, confrontan y, a veces, luchan, en el devenir del Taller. Por el otro, el *campo de la interacción con el conocimiento*, con el que damos cuenta de los modos en que los sujetos maestros conocen las problemáticas socioeducativas en las que se involucran cotidianamente y generan nuevos conocimientos en el proceso de *aprendizaje grupal*. (Achilli, 2008, p. 79)

El planteo que desarrolla Achilli, salvando las diferencias, coincide con el análisis realizado en cuanto a las competencias que despliegan los y las docentes en ambas dimensiones. En el campo de la comunicación intersubjetiva, el profesorado observa y realiza intervenciones sobre las interacciones que el grupo va tramando, en un amplio abanico que va desde la empatía, la identidad, significación, el vínculo, pero también las confrontaciones, las diferencias, las luchas, las resistencias. Así, las y los docentes asumen la tarea de mediación en problemáticas interpersonales en el interior de cada grupo, colaboración y/o intervención en el armado y rearmado de los grupos, acompañamiento y sugerencias. En el campo de la interacción con el conocimiento, las preocupaciones se centran en las problemáticas específicas del orden de la práctica musical, los procesos de escucha, de la técnica, la teoría y aquellas vinculadas a la escritura de la música.

A modo de ejemplo, citaremos algunas de las modalidades de intervención relevadas que facilitan las prácticas musicales colectivas y promueven el aprendizaje grupal:

- Registro: consiste en la documentación de la experiencia a partir de notas, grabaciones, filmaciones, etc., lo cual permite reconstruir las trayectorias, con sus avances y retrocesos. Es una referencia para los propios grupos, ya que permite adquirir una visión general de los procesos de tra-

bajo que apunta hacia lo metacognitivo. Al mismo tiempo, posibilita a educadoras y educadores construir hipótesis sobre los diversos caminos que podría tomar cada producción musical en particular con el propósito de diseñar algunas estrategias de acompañamiento en el futuro.

- Planteo de interrogantes: no solo se asiste a cada grupo en sus requerimientos, demandas y preguntas, sino que también se reflexiona junto a ellos. A partir de la evaluación e interpretación de lo que acontece, se plantean interrogantes que desafían y permiten encontrar, en el interior del grupo, respuestas creativas.
- Diseño de actividades *ad hoc*: entre las estrategias más usuales se puede mencionar la alternancia de actividades de microgrupos con otras de grupo total. De ese modo, se hacen prácticas y ejercitaciones musicales de manera conjunta, aportes técnicos, contextualizaciones de problemáticas que resultaron comunes a los diversos grupos. Se promueven instancias de escucha que permiten ampliar los horizontes musicales y tener mayor cercanía o familiaridad con la música que se va a tocar, arreglar o componer.
- Síntesis evaluativa⁵: resulta una práctica habitual al finalizar la clase o jornada de trabajo y consiste en poner en común y mostrar los avances de cada grupo. Esta actividad favorece la escucha, la crítica constructiva entre pares, al mismo tiempo que brinda un panorama global de la marcha de los proyectos.

La práctica musical colectiva en los espacios de educación formal presenta múltiples desafíos para el profesorado. Varios grupos trabajan de manera simultánea con géneros musicales diversos, heterogeneidad de conocimientos, experiencias y trayectorias. Por otra parte, es preciso sostener el interés, encauzar las conflictividades, favorecer los procesos de aprendizajes grupales.

⁵ Esta categoría está tomada del trabajo de Achilli anteriormente citado y resignificada en función de la especificidad de la coordinación de las prácticas musicales colectivas.

A partir de la observación sistemática y la reflexión conjunta con los diversos grupos, el rol docente, como lugar de la coordinación, se centra en el acompañamiento que permite crecer, vincularse de manera respetuosa, encontrar rumbos. Se trata de crear las condiciones, propiciar un clima de trabajo colectivo, horizontal, que permita a las personas aprender, relacionarse, hacer música.

Abordar las prácticas musicales colectivas en la escuela permite diseñar e implementar propuestas musicales que estén en consonancia con una sociedad pluralista, que se acerque en alguna medida a los modos de aprendizaje de aquellas comunidades en las que la música se aprende en su propio contexto. Admite, además, que diversas versiones y voces convivan en el espacio escolar, por lo que de ese modo ingresan múltiples territorios musicales para ampliar la noción de “la música” (o música en singular) para comenzar a pensar en “las músicas”, en plural.

Referencias bibliográficas

- Adamson, G. (2014). *La psicología social de Enrique Pichon Rivièrè. Una perspectiva psicosociológica*. Lugar Editorial.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. La-borde Editor.
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1 (1), 133-156.
- García León, D. (comp.). (2021). *Orientaciones metodológicas para la creación artística colectiva multi, inter y transdisciplinar*. Ministerio de Cultura de Colombia.

- Holguín Tovar, P. (2017). La música desde el Punto Cero. La colonialidad de la teoría y el análisis musical en la universidad. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 149-155.
- Muiño de Britos, S. (2010). La práctica musical colectiva. Aprendizaje artístico y social. *Revista iberoamericana de educación*, 5 (2), 1-9.
- Shifres, F. y Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus, Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3 (2), 51-67.
- Small, C. (1999). El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música Transcultural*, 4, 1-16.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila Editores.

Prácticas colectivas ¿Evaluación grupal? Un territorio en conflicto

En nuestro sistema educativo nos encontramos con una instancia que como docentes nos interpela, nos invita a reflexionar, genera discusiones, oposiciones y confrontaciones entre los distintos actores: la evaluación. También es cierto que resulta de fundamental importancia si logramos entenderla dentro de los procesos educativos como una instancia más de aprendizaje para los estudiantes y como una herramienta potente para el diseño de propuestas del docente.

Dentro de este inmenso universo que es la evaluación, existen diferentes problemáticas en el interior de las disciplinas y de las modalidades. En la evaluación en arte contamos con referentes muy valiosos, pero aún es un terreno en el que queda mucho por indagar y profundizar. En el ámbito de la educación musical, la evaluación grupal es otro punto polémico e insuficientemente estudiado.

La evaluación en grupo resulta inevitable y necesaria en espacios curriculares que tienen que ver con prácticas artísticas colectivas dentro de los profesorados de Música en Nivel Superior, como Conjunto Instrumental y Práctica

Coral, a los que se suman Producción Artística, Músicas Urbanas, Percusión Latinoamericana y Lenguaje Musical. Sin embargo, hay muchas habilidades y capacidades que es preciso desarrollar y que requieren de un proceso individual previo para la construcción de conocimientos específicos que posibiliten un mejor desempeño grupal.

Los docentes manifiestan una preocupación por la complejidad que representan las prácticas evaluativas en sus respectivos espacios curriculares, si se atiende a lo colectivo. Cada uno busca soluciones más o menos logradas, siempre desde lo individual, desde la experiencia personal y en su cátedra de manera aislada.

Algunos deciden incorporar la evaluación de aspectos técnicos que deben resolver los estudiantes de manera individual:

Las evaluaciones no se escapan, por más que es un trabajo colectivo, de la evaluación individual. [...] ahí está uno de los resortes para que después el trabajo colectivo tenga realmente el resultado que uno espera. (Docente, entrevista n° 6, noviembre de 2019)

A la hora del ensamble [...] se escudan mucho en el grupo, [...] la dificultad que veo es si realmente el tipo toca o no toca, y quién toca mejor o quién no... [...] entonces, en contrapartida de eso, la próxima evaluación es [...] individual. (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019)

La necesidad de implementar instancias individuales de evaluación tendría como propósito establecer niveles técnicos, artísticos, conceptuales, a nivel individual, para potenciar posteriores trabajos grupales. Al parecer, resultaría difícil instrumentar evaluaciones grupales que exijan

que el trabajo de cada estudiante sea de similar complejidad, sin que unos hagan la mayor parte del trabajo o lo más difícil y otros simplemente se “sumen”, así como observar en tiempo real el rendimiento individual de cada estudiante dentro de un grupo.

Resulta interesante la advertencia de Meirieu (2016) para problematizar la calidad de las producciones colectivas y el nivel de implicación de los estudiantes:

En el marco de una producción colectiva, la calidad del resultado nunca garantiza de facto la implicación ni el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo. Hasta es más probable que se dé lo contrario: un “producto bien logrado” [...] sugiere más bien que se han utilizado las competencias ya existentes y que se ha dejado al margen a los alumnos que tenían pocas o ninguna [...]. (Meirieu, 2016, p. 27)

En estos espacios curriculares se manifiesta cierto malestar con una evaluación que permite que aquellos estudiantes que “se han dejado al margen”, como dice Meirieu, y esos que deliberadamente toman una posición pasiva o inactiva, acrediten cada instancia bajo el paraguas de otros compañeros, transitando el proceso sin adquirir los aprendizajes en cuestión. En este sentido, podríamos preguntarnos si las prácticas evaluativas grupales favorecen el avance en el trayecto curricular de estudiantes que no hayan desarrollado mínimamente las capacidades específicamente musicales. O bien, podemos reflexionar sobre el rol docente en la elaboración de estas instancias y pensar que, con instrumentos de evaluación grupales más adecuados, los estudiantes podrían mejorar su nivel musical.

Si bien existen diversos espacios que utilizan con frecuencia la evaluación grupal, queremos indagar en estos

qué resulta ineludible: sería imposible, por definición, pensar un coro o un ensamble instrumental sin la presencia de otras personas.

Para indagar con mayor profundidad en el problema y dado que consideramos fundamental reconocer los contextos en los que se desarrollan las prácticas, es que optamos por instrumentos de recogida de datos directamente vinculados con los actores institucionales involucrados: estudiantes y docentes¹ del Profesorado de Música del Conservatorio Félix T. Garzón (UPC). A partir de estos intentamos responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las prácticas evaluativas predominantes en los espacios curriculares que requieren de producciones musicales grupales en el Profesorado de Música? ¿Con qué dificultades se encuentran los docentes y estudiantes en estas instancias?.

Explorando el terreno

El análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes revela que la mayoría considera que los docentes comunican con claridad los criterios de evaluación y las consignas. En relación con las evaluaciones en grupo, expresan como una de las principales dificultades el hecho de tener que reunirse fuera del horario de clase y la complejidad del “trabajo en equipo”.

En muchas encuestas manifiestan que los aportes y el trabajo de los integrantes de los grupos es desigual, y genera malestar que esto se pase por alto en las apreciaciones de los docentes: “algunos no quedan bien evaluados [...] Creo que hay compañeros que vienen avanzando o zafando en estas materias porque justamente son grupales”

¹ Desarrollamos una entrevista en profundidad a los docentes de Canto Coral, Conjunto Instrumental, Producción Artística y Músicas Urbanas, con preguntas abiertas con la intención de no condicionar respuestas, sino dar libertad de expresarse sobre determinados temas, atentos a posibles problemáticas o asuntos que pudieran surgir. En el caso de los estudiantes, se les realizó una encuesta en 2° y 3° año, con preguntas para desarrollar; en este caso y por las características del instrumento y los tiempos de análisis optamos por preguntas más puntuales.

(Estudiante, encuesta n° 9, noviembre de 2019). Podemos pensar que esta situación no habla tanto de dichos estudiantes, como de la dificultad de los docentes para plantear situaciones evaluativas claras y con criterios musicales coherentes con las consignas. Camilloni (2016) menciona esta situación como uno de los modos de percibir negativamente las actividades evaluativas grupales:

la desconfianza que nace de experiencias previas en las que no todos los miembros del grupo contribuyeron con el mismo esfuerzo, dedicación, tiempo y calidad de trabajo, sin que estas diferencias fueran reconocidas en las evaluaciones y calificaciones que recibieran los trabajos resultantes de la labor de equipo. La injusticia en las calificaciones resulta inevitable, a criterio de estos alumnos, en la evaluación de los trabajos grupales. (p. 157)

Esta cuestión es advertida por los docentes, generalmente como una imposibilidad de pautar y controlar, por lo que, de manera aislada, han ido generando estrategias para disminuir la cantidad de situaciones como estas. Una docente lo expresa de la siguiente manera: “Lo que es más difícil es lograr que ninguno quede solapado al que resuelve mejor las cosas” (Docente, entrevista n° 1, noviembre de 2019). Este “solapamiento”, este quedar escondido, a veces puede resultar conveniente para algún estudiante que así lo pretende, pero también puede perjudicar a otros que no desean ser invisibles, y ahí es donde también es importante la presencia de la mirada del docente, “poder mirarlos más individualmente en algunas cuestiones porque, si no, algunos alumnos quedan completamente opacados por el trabajo del otro” (Docente, entrevista n° 2, noviembre de 2019).

Quizás sea importante destacar que por la práctica profesional del músico, o por tradición institucional, la evaluación más común en este tipo de espacios ha estado vinculada con la instancia de presentación de un producto artístico, ya sea en el marco de un recital, una audición o, un poco más descontextualizada, la exposición frente al docente. En estas prácticas instituidas, los docentes han encontrado muchas dificultades para “poder evaluar a todos con el mismo grado de certeza o de precisión” (Docente, entrevista n° 3, noviembre de 2019).

En la mayoría de los casos, la respuesta a estos conflictos es la introducción de evaluaciones individuales, a veces con la generación de instancias sin grupo, y otras veces, en el contexto de grupo, con la atención puesta en la individualidad. Sin embargo, uno de los docentes manifiesta expresamente la preponderancia del proceso y producto del grupo (como unidad), por la característica del espacio curricular, aun cuando pueda llegar a ser injusto:

Hay dentro de los grupos integrantes que están más expuestos [...] Y algunos integrantes que son de un rol más accesorio o secundario por lo que a veces es difícil evaluar, o que la misma nota grupal sea justa para todos los integrantes [...]. Igualmente considero que el grupo tiene que sacarse una nota. (Docente, entrevista n° 3, noviembre de 2019)

Si bien la evaluación en conjunto es imprescindible e ineludible, no necesariamente debe ser el único modo, ya que puede complementarse con instancias individuales.

Haciendo referencia a la importancia del desempeño individual en el contexto de grupo para poder abordar un buen equilibrio de las partes, Baremboim dice: “Cada voz o cada instrumento se debe articular con claridad por sí mis-

mo, porque sólo así estará en condiciones de relacionarse con los demás” (como se citó en Ferrero y Martín, 2011, p. 409).

Para el caso de las evaluaciones grupales encontramos una gran variedad de modalidades, que pueden ser pensadas y analizadas en las producciones musicales grupales. Para esto, tomaremos algunas categorías descritas por Alicia de Camilloni (2016), Elliot Eisner (1995), María Inés Ferrero y Mónica Martín (2011), en diálogo con las voces de estudiantes y docentes.

Objetos a ser evaluados

La mayoría de las consignas que plantean los docentes entrevistados para los trabajos en grupo está orientada a la consecución de un producto final. Manifiestan que, si bien el objetivo es la realización de un producto artístico, todos consideran el recorrido de los estudiantes para conseguirlo. Para esto destinan tiempo de clase al ensayo, y así poder realizar un seguimiento y orientar en caso de ser necesario. La mayoría menciona la instancia de evaluación concreta de “producto”, pero atendiendo al proceso previo al momento de calificar. Otros docentes mencionan con especial énfasis el trabajo en clase y la evaluación permanente del proceso de los estudiantes; la instancia del producto queda así como una muestra artística que concluye pero no define el proceso evaluativo.

Camilloni identifica tres opciones de objetos a ser evaluados en el trabajo grupal: 1) el proceso de trabajo grupal, 2) el producto del trabajo y 3) el proceso y el producto del trabajo grupal. Aquí tenemos la primera gran decisión que debe tomar el docente.

Dentro de un marco educativo, hacer foco en cómo los estudiantes llegan al resultado se hace inevitable, y nos lleva a pensar en la evaluación formativa que atiende al proceso como la mejor opción. Como plantea Martínez Rizo

(2012), se trata de recabar información con la intención de mejorar las estrategias de enseñanza para favorecer los procesos de aprendizaje de cada estudiante. Es una forma de acompañar y adaptar la enseñanza según las necesidades de cada uno, estimulando el desarrollo metacognitivo en los alumnos.

Una práctica que tenga lugar en el aula será formativa en la medida en que la evidencia sobre el desempeño del alumno se produzca, interprete y use por los maestros, los estudiantes o sus pares para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la instrucción que tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia. (Black y Wiliam, 2009, como se citó en Martínez Rizo, 2012, p. 864)

No se puede dejar de lado la realidad de la actividad del músico fuera de la institución, “los alumnos que estudian música profesionalmente también se verán expuestos a la crítica de los resultados de su actuación” (Ferrero y Martín, 2011, p. 408). Evaluar el producto, y no solo el proceso, es un aporte a la formación profesional de los artistas, por lo que sería interesante pensar miradas abarcativas: “A mayor riqueza del primero [sc. del proceso] mejores productos, y cuanto mejores son éstos mayor enriquecimiento del proceso” (Gutiérrez Pérez-Pietro Castillo como se citó en Ferrero y Martín, 2011, p. 408).

Criterios

Entre los criterios manifestados por los docentes entrevistados, predominan los específicamente musicales, y se consideran tanto a nivel individual como grupal:

Respeto por la consigna, tiempo de entrega, afinación, tempo, ensamble, si los solos están, si no están, si hay partitura de esos solos que me las traigan, y básicamente lo que tomo es que el tema suene correcto. (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019)

Cuestiones de ensamble, de ensayo, de afinación, precisión técnica, la ubicación en el espacio, la pertinencia de cómo se ubican, el ensamble en sí que puede ser: los balances entre instrumentistas. (Docente, entrevista n° 3, noviembre de 2019)

Los criterios variarán de acuerdo con lo que se pretenda: evaluar al grupo en su conjunto o evaluar a cada miembro del grupo en relación con el proceso del trabajo grupal. Ferrero y Martín (2011) aseguran que “es más frecuente el consenso entre docentes al evaluar conocimientos declarativos y procedimentales de desempeño individual que al estimar el rendimiento resultante del hacer grupal” (p. 1).

Camilloni (2016) expresa algunos aspectos que podrían evaluarse en cada caso. En el proceso del grupo: “comprensión y cumplimiento de la consigna, planeamiento y programación del trabajo, su implementación, [...] la apertura a la participación de todos los integrantes, la capacidad de atender operativamente a los señalamientos del *feedback* recibido y de autoevaluarse” (p. 163). Si se desea evaluar individualmente en relación con el proceso de trabajo grupal, los criterios podrían ser: asistencia, contribuciones realizadas en cantidad y calidad, el espíritu de colaboración, cumplimiento de las tareas y los tiempos, disposición a corregir los propios errores, “la sensibilidad manifestada para comprender los problemas o las dificultades de sus compañeros y para evitar la marginalización de un miembro del

grupo”, la habilidad para coordinar y dirigir el grupo, entre otras (pp. 163-164).

En general los objetivos de las actividades tienden a productos musicales, pero ¿qué queremos que aprendan: herramientas técnicas individuales para el desenvolvimiento en grupo, o herramientas de interacción y concertación grupal? Esto debería ser objeto de reflexión previo al dictado de las clases en las que se abordarán los temas a evaluar.

Sobre los criterios musicales, Ferrero y Martín (2011) destacan algunos aspectos para evaluar el desempeño musical de un grupo: afinación, empaste, aspecto tímbrico, articulación y dicción en los textos, dominio instrumental, eficacia técnica, memoria, capacidad de concentración, adecuación en tiempo real de volumen y brillo, fluidez y agilidad, equilibrio entre las voces principales y secundarias, arreglo elaborado o espontáneo, códigos gestuales de dirección grupal, alternancia de roles musicales, interpretación de una obra sin guía del docente.

En general, algunos de estos criterios se consideran obvios, como exigencias mínimas para cualquier interpretación musical. Si bien los docentes los mencionan durante las entrevistas, probablemente no formen parte de la consigna o de los criterios explícitos, ya que no siempre son parte de los contenidos específicos que se enseñaron y se evalúan en ese espacio curricular. Esto genera algunos malentendidos o disconformidades que tienen que ver con el avance de los estudiantes en la carrera sin manejar algunos aspectos considerados básicos. ¿Es que son tan básicos que ningún espacio curricular los considera como propios? ¿Quién enseña esos contenidos tan elementales que todos evalúan? Si se observan estas deficiencias en aspectos fundamentales de la práctica musical año tras año, tal vez deberían ser consideradas y abordadas como contenidos prioritarios desde cada especialidad, deberían convertirse en explícitos criterios evaluativos.

Por supuesto debemos también considerar que, si bien habrá criterios que se pueden compartir en las diversas evaluaciones y entre los distintos espacios curriculares, “no podemos presuponer la aplicación de una serie única de criterios de evaluación para todos los diferentes estilos y culturas musicales” (Chrystosomou, 2015, p. 25).

Contexto para la evaluación

Tomando como referencia a Eisner (1995), otro elemento de análisis sería el tipo de contexto para la evaluación, es decir, en relación a qué o quién se establece la “medición” del aprendizaje: 1) el estudiante con respecto a sí mismo, 2) el estudiante con respecto a la clase y 3) el estudiante con respecto al criterio. Estos contextos pueden ser considerados a nivel individual o grupal.

En las entrevistas encontramos que algunos docentes hablan del proceso individual del estudiante, “ver desde dónde partimos y hasta dónde llegamos” (Docente, entrevista n° 1, noviembre de 2019), lo que daría cuenta del primer contexto mencionado por Eisner: el estudiante con respecto a sí mismo. Otras veces, más atentos a lo emergente y a las características del grupo en particular, se utiliza el segundo contexto, comparando “quién es mejor” (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019) en las exposiciones grupales o individuales para la ponderación: el estudiante con respecto a la clase. En otras, se toma al estudiante con respecto a un criterio, “objetivos mínimos que persigo con el trabajo que solicito” (Docente, entrevista n° 3, noviembre de 2019).

Calificación

En el marco institucional de una carrera de formación docente de nivel superior, a la complejidad de la evaluación se suma la necesidad de calificar, es decir de asignar un valor numérico o cualitativo al desempeño de los estudiantes.

Esto responde a la concepción de la evaluación

como el dispositivo mediante el cual se organiza y sanciona el progreso del alumno en una secuencia de aprendizajes; por medio de la acreditación, se premia o se castiga el esfuerzo, en definitiva, se ordena y clasifica al conjunto de la población escolar. (Pinkasz, 2009, p. 10)

Como ya mencionamos, la calificación puede percibirse de manera injusta entre los estudiantes cuando el trabajo es desigual y los criterios no son debidamente especificados. Es de fundamental importancia calificar con criterios claros y bien comunicados, generando instancias y estrategias que posibiliten una mejor observación y evaluación.

Camilloni (2016) menciona dos enfoques para definir la calificación: 1) evaluación analítica, donde “la calificación es la suma de los puntajes parciales” y 2) evaluación holística, donde el puntaje “se asigna globalmente sin establecer diferencias internas de valores en puntos” (p. 166).

Sobre el establecimiento de criterios para asignación de puntaje Perrenoud (2010) advierte que “mientras que ciertos profesores parten de exigencias preestablecidas, otros construyen su baremo *a posteriori*, en función de la distribución de los resultados”.

Creemos que junto a los criterios, los docentes deberían explicitar el modo de asignación de puntaje. Los docentes entrevistados no dan precisiones al respecto y parecería predominar el enfoque holístico, donde podría ser más subjetivo el puntaje asignado.

A juzgar por las entrevistas realizadas, los docentes hablan con claridad de los aspectos que tienen en cuenta, pero parecen dar por sentado o reconocen cierta subjetividad en el baremo: “que suene correcto” (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019); se dejan guiar por la experien-

cia, o bien tienen criterios que se responderían mediante una *checklist*, o se basan en una evaluación holística, donde la integralidad predomina sobre los aspectos independientes. Así lo expresa uno de los docentes:

la calificación termina siendo muy subjetiva... vos tenés un baremo donde la nota de promoción es 7 y a veces vos no tenés el puntaje específico de lo actitudinal... te dejás llevar por tu experiencia docente. (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019)

Algunos estudiantes restan importancia a la precisión de la nota mediante expresiones como: “Muchas veces el número es simbólico” (Estudiante, encuesta n° 7, noviembre de 2019), con lo que dejan pasar la falta de claridad en la asignación de puntaje a los diferentes aspectos evaluados.

Pinkasz (2009) expresa que la calificación es “un formidable portador de significados y por lo tanto un vehículo eficiente de comunicación entre profesores, estudiantes y padres” (p. 11). Es claro que no funciona como una mera burocracia para “pasar de año”, tiene significados distintos y valores muy dispares entre los docentes y estudiantes, por lo que, en sí misma, no siempre actúa como un medio efectivo de comunicación.

Camilloni (2016) ve un aspecto negativo en la percepción de las evaluaciones grupales por parte de los estudiantes en el hecho de que sienten rechazo por ellas, ya que existe el “riesgo de que sus calificaciones bajen por la inclusión en el grupo de compañeros que no tienen alto rendimiento” (p. 157). Sería también importante que los docentes puedan reconocer los beneficios que aporta el trabajo en pequeños grupos. Podríamos recuperar los aportes de Lucy Green (2019) en este sentido, cuando destaca la importancia que tiene para el desarrollo del aprendizaje musical la conformación de grupos de pares, que compar-

ten gustos y preferencias musicales, y que funcionan como un sostén mutuo, compartiendo conocimientos y enseñándose entre sí.

En una de las encuestas encontramos una observación de uno de los estudiantes, que creemos conveniente interpretar a partir de la idea de Pinkasz respecto de la calificación como portador de significados, que no son iguales para todos los involucrados. “Está bien que la devolución sea grupal e individual para mí, no así la calificación porque siento que fomenta que los ‘buenos’ elijan a los ‘buenos’” (Estudiante, encuesta n° 4, noviembre de 2019). La calificación “ordena y clasifica” (Pinkasz, 2009, p. 10) a la población escolar y, según la lectura de este estudiante, favorecería mecanismos de exclusión entre los propios compañeros.

La devolución que realiza el docente al estudiante evaluado debe ir más allá de la calificación. Chrystosomou (2015) estudia diferentes grupos de profesores de Música y todos coinciden en “la evaluación descriptiva como la forma más justa y precisa” (p. 27).

En esta devolución es importante cuidar las palabras, intentando siempre contener a los estudiantes, corrigiendo, si es necesario, proponiendo líneas de acción para continuar el trayecto, destacando y reconociendo los aspectos logrados, porque “si lo que se comunica a nivel cualitativo es en su totalidad negativo, el feedback puede provocar la disminución de la autoestima y fundamentalmente una respuesta no deseada en quien lo recibe” (Ferrero y Martín, 2011, p. 2).

Aun considerando que la evaluación descriptiva y dialogada sería la manera más completa de comunicar y realizar un acto tan complejo, la calificación cobra importancia a nivel institucional. “En tanto portador de significados la calificación, la nota, la credencial que la evaluación expresa de manera convencional, representa las competencias adquiridas sobre determinada materia y de esta manera se torna fácilmente comunicable” (Pinkasz, 2009, p. 11).

Casi todos los estudiantes encuestados valoran especialmente las devoluciones tanto individuales como grupales que realizan los docentes de manera oral, como expresa una profesora: “ellos esperan la devolución individual y específica de cada uno” (Docente, entrevista n° 6, noviembre de 2019). No sucede lo mismo con la calificación, en la que se observan diferencias con relación a si resulta “justa” o no. En general consideran que “la nota debería ser individual” (Estudiante, encuesta n° 1, noviembre de 2019), aunque creemos que esto se sostiene desde el desconocimiento de modalidades de evaluación grupal con criterios claros e instrumentos de observación eficientes.

La calificación da lugar a la acreditación de determinados conocimientos o trayectos superados exitosamente. Es parte del funcionamiento de las instituciones educativas: los docentes tienen en cuenta para elaborar sus programas los supuestos conocimientos adquiridos por los estudiantes en el cursado de espacios curriculares previos. Podemos dar cuenta de esta situación en la preocupación manifestada por un docente, ya que la materia a su cargo no tiene correlativas. Otra de las problemáticas relevadas, se vincula con aquellos conocimientos y habilidades que se supone los estudiantes tendrían que haber resuelto en el último tramo de sus carreras. En palabras de un docente:

La afinación, por ejemplo, debería ser algo que está resuelto en un 4.º año para abordar una materia de Producción Artística. [...] de algún modo a veces me toca ponerle el cascabel al gato en algunas cuestiones que la materia no lo da. (Docente, entrevista n° 2, noviembre de 2019)

Esto implica que, aunque la materia no trabaje ese contenido específico, ya deberían haberlo visto en otros espacios previos; se sobreentiende que deberían ser capaces

de resolver ciertas situaciones. La acreditación de materias previas habilita al docente a determinadas exigencias dentro de la misma institución o sistema. Algunos estudiantes se expresan en la misma sintonía: “Creo, además, que algunos llegan a 3.º sin aprender cosas básicas que quizás se juzgaron a otro/a y fue motivo de desaprobación algún examen. Creo que la evaluación debe ser de alguna manera individual en las materias grupales (Estudiante, encuesta n° 9, noviembre de 2019).

Además de los trayectos acreditados en el transcurso de la carrera, las individualidades se ponen en juego en las distintas producciones desarrolladas por los estudiantes. Las prácticas musicales de los estudiantes por fuera de la institución son de lo más variadas, desde los consumos culturales familiares, hasta los trayectos específicos tocando un instrumento, cantando, participando en diferentes ensambles, lo cual hace que los grupos de estudiantes sean sumamente heterogéneos. En este sentido acordamos con Flavia Terigi (2009), cuando resalta que “ciertos aprendizajes producidos en la crianza facilitan la participación en las prácticas educativas formales” (p. 14).

Pinkasz (2009) plantea que estas diferencias desde las condiciones sociales, económicas y culturales, son enfatizadas por sistemas meritocráticos:

Los estudios que analizan el vínculo político entre la escuela y las clases medias urbanas y las altas en otros países señalan que dichas clases se benefician de los sistemas legitimados por la meritocracia al sancionar la escuela a los “talentos” que en realidad resultan de la disponibilidad de mayor capital cultural. (p. 9)

Algunos estudiantes hacen uso de una estrategia descrita por van Zanten (2009) como “complementación, es decir, el aporte de elementos curriculares que suplemen-

tan o anticipan las exigencias escolares” (p. 11). Si bien está planteada como una estrategia que utilizan los padres con sus hijos, en este caso dependen principalmente de la voluntad de los estudiantes, pero la mayoría de las veces con sostén económico de los padres. Así obtienen ventajas en el cursado a través de clases particulares, participación en proyectos musicales extracurriculares, asistencia a cursos, jornadas y actividades culturales.

Consideramos interesante traer en este punto el concepto de “educabilidad”, presente de una manera negativa, por medio del cual “se enfatiza la necesidad de que los sujetos reúnan ciertas condiciones para poder sacar provecho de la experiencia escolar”, y se las denomina “condiciones de educabilidad” (Terigi, 2009, p. 14). En ocasiones se generan expectativas sobre los conocimientos que los estudiantes “deberían traer” y se normalizan, convirtiéndose en prerrequisitos. Así, aquellos que no cuentan con un bagaje “suficiente” en este sentido, van quedando rezagados en el cursado de la carrera, o reciben calificaciones como estímulos negativos con relación a conocimientos que no se le brindaron. Stiggins destaca la importancia del aspecto afectivo en la evaluación de los estudiantes:

Si la sociedad quiere que todos los alumnos alcancen los estándares, entonces todos los estudiantes deben creer que pueden conseguirlo; todos tienen que tener la confianza suficiente y la disposición necesaria para enfrentar el riesgo de intentarlo. Cualquier otro estado emocional de cualquier alumno es inaceptable. (como se citó en Martínez Rizo, 2012, p. 860)

En relación con el estado emocional de los estudiantes, para un examen o para un concierto, una docente tiene en cuenta la importancia del lugar físico que ocupan los es-

tudiantes, con quién se sienten más a gusto para cantar, a quién precisan escuchar y tener cerca para dar lo mejor de sí mismos:

Pregunto: ¿a quién le hace falta cantar al lado de otro? A María le hace falta cantar al lado de Juanita porque se siente más segura, lo pasa mejor, el resultado va a ser mejor y demás... listo, cámbiese... Yo lo pregunto porque sé que hay gente que le significa un alivio, le significa estar fortalecido, y esas son las bondades del trabajo colectivo. (Docente, entrevista n° 6, noviembre de 2019)

Uno de los aspectos valorados en las devoluciones por parte de los estudiantes podría estar vinculado con la manera en que los docentes las realizan. Una de las docentes entrevistadas habla del cuidado que hay que brindar a los estudiantes en la instancia evaluativa, particularmente en la música, y más aún en el canto que “tiene esto que desnuda un poco más a la persona” (Docente, entrevista n° 6, noviembre de 2019). “Hay que tener mucha paciencia [...] para que el alumno se sienta contenido, [...] a mí siempre me preocupa que tengan alguna mala experiencia y que queden como recordando aquella vez que la pasaron tan mal...” (Docente, entrevista n° 6, noviembre de 2019).

Es, entonces, fundamental pensar y reflexionar sobre los modos en que definimos una calificación. Camilloni (2016) habla de “modalidades de asignación de puntaje”, atendiendo a la combinación de: 1) proceso de trabajo, producto del trabajo o ambos; 2) evaluación holística, analítica o ambas y 3) calificación igual para todos los miembros del grupo, calificación diferenciada o ambas (p. 168).

Analizar nuestras propias prácticas a partir de estas opciones nos lleva a reflexionar sobre la importancia que

tiene lograr variedad en las prácticas evaluativas grupales y, atendiendo a cada instancia en particular, encontrar un equilibrio en el peso de los distintos aspectos.

Sería conveniente, además, complementar la evaluación del docente con prácticas de autoevaluación y de coevaluación, que pueden o no estar contempladas en la asignación del puntaje (Camilloni, 2016, p. 164), que favorecen el desarrollo de la metacognición y que permiten a los estudiantes tomar mayor conciencia de los procesos evaluativos en el marco de su propia formación docente.

Registro

Cuando hablamos de registro, nos referimos a los instrumentos de registro de las evaluaciones que utilizan los docentes. La mayoría de los docentes entrevistados recurren a un registro escrito más o menos estructurado, desde rúbricas hasta anotaciones libres en la partitura de una obra. Algunos docentes se refirieron al registro audiovisual, pero no con fines evaluativos, sino artísticos, para grabar el producto final. A veces se incluye como parte de una consigna que atienda a la producción de un espectáculo y la actividad profesional: “vos, loco, encargate de grabar, vas a tener que venir a la hora que hacen el ensamble, buscar el software, buscar las cosas, editar el video, [...] presentar el CD, etc...” (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019). De esta manera se contempla la tarea del registro como propia de la producción, pero el docente no vuelve a verla “porque para mí la evaluación es en vivo, si después veo, estoy muy sugestionado volviendo a ver el video” (Docente, entrevista n° 5, noviembre de 2019). Otra docente menciona que los estudiantes realizan los registros por voluntad propia durante los ensayos: “Ellos saben grabar ensayos... todos los ensayos tienen una forma de evaluación” (Docente, entrevista n° 6, noviembre de 2019); en este caso los estudiantes utilizarían la grabación para un estudio posterior de las obras trabajadas en clase, y probablemente aprove-

chando las indicaciones realizadas en el ensayo, eso seguramente funcionaría como una forma de autoevaluación.

Se plantea, entonces, la necesidad de un sistema de registro que permita realizar un seguimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo y favorezca así la observación del proceso y la generación de estrategias para mejorar el aprendizaje de un individuo o del grupo. Pero no es la única función la de “ayuda memoria” del docente: recordar qué pasó en determinado examen, con determinado grupo. Es importante pensar el registro de las evaluaciones para guiar una observación sumamente compleja y focalizar la mirada en aspectos previamente definidos.

Ferrero y Martín (2011) mencionan dos tipos de registros que se complementan:

i) las guías de observación sistemática de información, porque descargan la memoria del evaluador, facilitan información objetiva y ayudan a recoger datos significativos y pertinentes; ii) la grabación en audio y/o video, ya que es otra forma de validar la evaluación además de documentar el accionar del alumno para utilizarlo con fines didácticos. (p. 415)

El registro de audio y/o video utilizado como recurso evaluativo brinda la posibilidad de:

detectar mejor el desempeño individual y grupal, validar lo que se apreció en vivo, documentar la actuación de los alumnos con el fin de discutir [...] en caso de discrepancias [...], emplear el material como recurso didáctico para otro grupo musical o para efectuar la autoevaluación o la coevaluación. (Ferrero y Martín, 2011, p. 412)

Esto no reemplaza de ninguna manera otros modos de registro. Ferrero y Martín recomiendan un “diseño evaluativo tridentado”, basado en 1) la escucha y evaluación en vivo de las producciones, 2) la revisión de la grabación de audio y/o video, y 3) la utilización de una guía sistemática de observación, tanto para la evaluación en vivo como para la revisión grabada. La guía de observación puede ser exhaustiva, *checklist* o rúbrica, y sería recomendable que se diseñe y se comunique a los estudiantes. En general, con la experiencia, los docentes adquieren el ejercicio de “mirar” esos aspectos y que “se incorporen en la conciencia de quien observa” (Ferrero y Martín, 2011, p. 15).

La incorporación de “bitácoras” o “portafolios” podría enriquecer la autoevaluación y los procesos de coevaluación entre estudiantes y con docentes. “El portafolios es la materialización de un proceso. Se trata de una herramienta para construir la ‘memoria’ explícita del aprendizaje de cada alumno” (Augustowsky, 2012, p. 172).

Estos instrumentos posibilitan una mirada más abarcativa del proceso de aprendizaje a través de la recopilación crítica de las distintas instancias a lo largo de, por ejemplo, un año de trabajo. Un instrumento complejo, que podría incorporar el registro audiovisual de producciones, memorias de ensayos, “bocetos” o narrativas, devoluciones dadas por el docente, permite fortalecer el proceso de evaluación desde distintas perspectivas, favoreciendo el proceso metacognitivo.

En busca de acuerdos

Cuando nos referimos a conjuntos instrumentales pensamos en actividades en las que un grupo de personas se congrega para hacer música. Es una actividad que podríamos

definir como holística e integradora de saberes musicales, que implica el trabajo colaborativo, el desenvolvimiento individual y da como resultado una producción musical conjunta. (Joyas y Manfredi, aquí mismo, *Capítulo 5*, p 131)

¿Cómo podemos pensar instrumentos de evaluación acorde a estas prácticas complejas dentro de marcos institucionales? Entendemos que la evaluación siempre queda en agenda porque realmente es un tema complejo; con múltiples aristas, cambiante según el contexto o institución, espacios curriculares unipersonales y sobrepoblados y, como si esto fuera poco, escaso tiempo. Es difícil y riesgoso aseverar cuál sería la forma mejor o ideal de evaluar, pero quizás sí podemos esbozar aspectos que nos parecen de suma importancia para tener en cuenta.

Uno de estos tiene que ver con la comunicación. Consideramos que, antes de comenzar el abordaje de secuencias, proyectos, unidades, se debería informar respecto de los objetivos a través de consignas claras que sean parámetros en sí mismas y criterios de evaluación acordados con los y las estudiantes.

Pensamos también en la importancia de desplazar la mirada de un producto acabado, y enfocarnos más en el proceso y en la especificidad de la disciplina, lo que comúnmente llamamos 'ensayos'.

Esta perspectiva nos permitiría pensar los ensayos como oportunidad de aprendizaje, como momento de 'ajustar' consignas, rever los criterios a la luz de la experiencia. Esto no significa que la comunicación previa carezca de suficiente reflexión y deba olvidarse, sino que hay un proceso de revisión sobre la práctica, que permite mejorar desde el punto de vista artístico y que, sobre todo, posibilita el aprendizaje de los y las estudiantes. Así podemos crear

condiciones de educabilidad para todos, sin caer por error en prerrequisitos que excluyan.

Cuando dice Litwin (2016) :

A la hora de evaluar los instrumentos de la evaluación, solemos acudir a su validez y confiabilidad como sus características esenciales: cada instrumento debe medir lo que pretende y obtener resultados similares en diferentes circunstancias. [...] En el terreno de las consecuencias quizás uno de los temas más importantes para las prácticas es superar la idea de que todo puede ser evaluado, en tanto todo es objetivable y numérico. Es fácil reconocer que atribuir un número a realidades complejas supone imprecisión y también tergiversa la apreciación, en tanto parece más certero y riguroso que una descripción natural de un saber o una acción. La apariencia de objetividad del número contrasta con la fiabilidad que se puede obtener al mostrar desde la descripción una apreciación de un hecho, conducta o una misma apreciación (pp 169-170)

Nos lleva a preguntarnos: ¿solo se evalúa lo cuantificable? O mejor dicho, ¿solo esto se califica? ¿Qué estamos dejando de lado cuando nos referimos a la evaluación en artes? ¿Qué dejamos afuera del arte frente a la necesidad de calificar un proceso que implica lo creativo?

Recuperando la pregunta de Augustowsky “¿Es posible ser creativos también al evaluar?” (2012, p. 169), agregamos: ¿qué sería ser creativo al evaluar? ¿Cuánto de la creatividad está permitida dentro de los marcos institucionales en cuanto a acreditación se refiere?

Hay muchos aspectos “no medibles” que hacen al proceso artístico y sobre los que nos parece importante realizar retroalimentaciones. Podemos aprovechar el ensayo, en tanto momento del proceso creativo y de aprendizaje, en el cual es posible intervenir y redireccionar, si es necesario, para evaluar los aspectos que consideremos potentes para las personas individualmente y para el grupo en su conjunto, enriqueciendo así el proceso más allá de lo que efectivamente calificamos.

El calificar nuevamente nos exige una reflexión sobre la comunicación con los grupos y los estudiantes. Establecer previamente los enfoques para la calificación, cómo será la asignación de puntajes. Si esto puede no solo “informarse” sino consensuar, esto es, discutirse con los estudiantes, creemos que habrá una mejor aceptación y se percibirá más justa. Pero aún más importante desde el punto de vista educativo será una devolución descriptiva, preferentemente dialogada, donde pueda reducirse al mínimo el margen de malos entendidos, y donde se puedan establecer pautas para futuros trabajos, recuperando lo positivo del proceso y aquello que aún está en vías de desarrollarse y puede ser puntapié para nuevas propuestas evaluativas.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Paidós.
- Camilloni, A. (2016). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. (pp. 151-176). Paidós.
- Chrystosomou, S. (2015). Evaluación en clase de música: retos inherentes y la problemática de PISA. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, pp. 23-30.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.

- Ferrero, M. y Martín, M. (2011). Las producciones musicales grupales ¿Cómo podemos garantizar la evaluación de resultados?. En Pereira Ghiena, A., Jacquier, P., Valles, M. y Martínez, M. (Editores) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música.* (pp. 407-418). SACCoM.
- Green, L. (2019). *Cómo aprenden los músicos populares. Avanzando en la Educación Musical* (edición en español). Morata.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *RMIE*, 17 (54), pp. 859-875.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.* Paidós.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos.* Colihue.
- Pinkasz, D. (2009). *Clase 7: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina.* En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires, Argentina: FLACSO Virtual Argentina.
- Terigi, F. (2009). *Clase 4: La educación de las infancias en el nivel primario.* En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- van Zanten, A. (2009). *Clase 8: Las estrategias de las familias de clase media ante la masificación de la escuela secundaria.* En *Especialización en Currículum y prácticas escolares en contexto.* Buenos Aires, Argentina: FLACSO Virtual Argentina.

Prácticas colectivas en trabajos finales de Licenciatura en Composición Musical

Introducción

El serialismo integral desarrollado en sus orígenes por Karel Goeyvaerts, Pierre Boulez y Karlheinz Stockhausen, entre otros, a comienzos de la década de 1950, produjo una bisagra en la historia de la música de concierto, cuyas consecuencias se rastrean hasta hoy. Estas no radican exclusivamente en cuestiones inmanentes a la composición (aun cuando este límite sea difícil de trazar), sino que sus alcances se extienden a múltiples aspectos de la vida musical y, en especial, algunos de los supuestos con los que se piensa la música. Si bien se trata, en realidad, de un imaginario concebido en la década de 1930 por otro compositor, Edgard Varèse, fueron los serialistas (y en especial Boulez) quienes materializaron estas nociones en sus prácticas unos años más tarde (Born, 1995, pp. 51-52). Nos referimos a formas de racionalización de la música que traen del ámbito científico términos, retóricas y formas de proceder: “investigación”, “experimentación”, “laboratorio” (Born, 1995, p. 51). Esta concepción de la música junto a otras formas de inteligibilidad heredadas de las estéticas dieciochescas –como

las formas de inteligibilidad musical– y del romanticismo alemán –como la “idea de música absoluta” o la división del trabajo musical en que el compositor (individual) produce una obra plasmada en una partitura que contiene un ideal que será interpretado por instrumentistas– (cf. Dahlhaus 1999; Goehr 2007), han devenido “segunda naturaleza” en la forma de entender la música, especialmente en las instituciones de formación: basta ver los planes de estudio de las distintas carreras de música de nuestra facultad para corroborarlo.

Recuperamos brevemente este asunto porque hay un elemento más en esta constelación que resulta de importancia para este trabajo: como parte de los esfuerzos de Milton Babbitt para impulsar los desarrollos seriales en Estados Unidos, se crea el doctorado en composición musical de la Universidad de Princeton, en la que se articulaban las nuevas formas de racionalidad musical en una musicología especializada que impulsaba el análisis “estructuralista” de la música. El doctorado se completaba con un *portfolio* de composiciones y una tesis teórica que “explique” la música. Esta unión entre teoría –este tipo de teoría en particular– y producción musical le dio legitimidad a la composición como disciplina pasible de ser desarrollada en una carrera de posgrado (Born, 1995, p. 53). A partir de entonces, esta práctica de componer y acompañar la música con un texto teórico explicativo se extendió por Estados Unidos y llegó a nuestra Universidad.

Así, los Trabajos Finales de Licenciatura (TFL) de Composición Musical (LCM) de la Facultad de Artes (FA) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) llevan las huellas de procesos históricos de larga data¹ y que se habían mantenido incuestionados y con relativa estabilidad hasta

¹ Podemos señalar que a finales de los años noventa, la profesora Graciela Castillo, titular de las asignaturas Composición I, II y III, impulsaba a que el trabajo final de composición fuera producto de la elaboración de un sistema propio y singular de composición de cada estudiante.

el año 2013², cuando un grupo de estudiantes impulsó un cambio en el reglamento de TFL que, entre otras cosas, admitía el trabajo colectivo. Esta investigación se propone mostrar el contexto en el que surge este cambio, recuperar las primeras experiencias de estos trabajos grupales (el primero data de 2020) y aventurar una breve reflexión sobre las implicancias de esta nueva modalidad de composición que obliga a cuestionar algunos de los supuestos sobre los que está construida la LCM.

Cuestión de números

Los anuarios estadísticos de la Universidad Nacional de Córdoba realizados por la actual Área de Estadística e Indicadores Institucionales de la Secretaría General de la UNC son un insumo valioso para observar, entre otras cuestiones, la cantidad de estudiantes que ingresan, permanecen o egresan de diferentes carreras de esta universidad. Los datos ofrecidos en estos anuarios abarcan el periodo de 1980 a 2020 (ver gráfico 1) y al recorrer las cifras de cada año es posible advertir que la matriculación en la LCM ha crecido considerablemente en el periodo señalado.

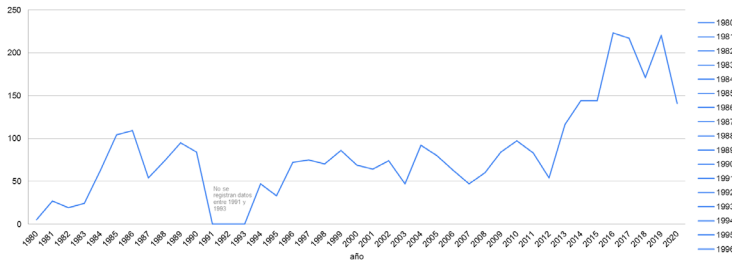
Si tomamos como punto de partida los ingresos desde 1995, año en que se promulga la Ley 24.521 de Educación Superior (LES)³, podemos observar que entre ese año y 2012 el promedio de nuevos ingresantes es de 70 y que en 2013 se produce un salto en la cantidad, de modo que la matrícula casi se duplica a 116 personas inscriptas. Esta escalada continúa hasta 2016, año en el que se registra un pico de 223 ingresantes. El promedio de nuevas matricula-

² Es una fecha aproximada de cuándo podrían haber comenzado las discusiones y primeros debates sobre el tema relevado mediante entrevista.

³ Tomamos como punto de partida para el análisis esta fecha, no solo por las implicancias de la LES (que veremos más adelante), sino también por algunos problemas que encontramos en las mediciones de la estadística del anuario que implican dificultades para la lectura de esos datos: la falta de información entre 1991 y 1993 y la implementación del nuevo Plan de Estudios en 1986 que, probablemente, llevó a un salto en la matrícula producido por la sumatoria de recientes estudiantes y quienes que se cambiaron de plan.

ciones entre 2013 y 2020 es de 172, es decir, en este período casi se ha triplicado la cantidad de ingresantes respecto del comprendido entre 1994 y 2012.

Tabla de recientes ingresantes a la Licenciatura en Composición Musical



No se registran datos entre 1991 y 1993

Algunas hipótesis sobre el crecimiento de la matrícula

Para este punto nos concentramos en los aspectos institucionales, puesto que el análisis de la coyuntura excede los límites de este planteo. En este sentido, es posible señalar algunas acciones que enmarcaron este aumento paulatino de la cantidad de ingresantes a la LCM. En primer lugar, la LES que, más allá de sus problemas y resistencias (Inchauspe, 2016), es importante para esta indagación, pues, establece el ingreso libre e irrestricto a los estudios de educación superior. Sin embargo, esta apertura de la Universidad a un mayor número de personas inscriptas fue paulatina.

Así, en la década de 1990, el ingreso a la Universidad deja de limitarse a un examen y en 1990, por la Resolución 334 del H. Consejo Superior, se introducen los Cursos o Ciclos de Nivelación en la UNC. En aquel entonces, las carreras de música se desarrollaban en el marco de la Escuela de Artes perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades junto a otras: Antropología, Archivología, Bibliotecolo-

gía, Ciencias de la Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Letras y Psicología. Resulta importante señalar la diversidad institucional presente en aquel escenario, porque esto produjo tensiones y disputas respecto a las especificidades, requerimientos y modalidades para ingresar a las carreras de FFyH.

Aun cuando el artículo 50 de la LES establece que “en las universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción será definido a nivel de cada facultad”⁴, las diversas adecuaciones propuestas por las diferentes carreras generaron una serie de procedimientos singulares para cada una y con ello una serie de luchas sostenidas por los equipos de los cursos de nivelación con el grupo central de FFyH.

La oferta educativa del Departamento de Música fue un claro ejemplo de esto. Desde 1985 algunas de las carreras de este Departamento contaban con un “Curso Preparatorio” creado por Resolución N° 24 del HCS, con fecha 19/03/1985. Este curso era un espacio de preparación para el Curso de Nivelación, pero no contaba con reconocimiento oficial por parte de la institución. Según la nota elevada en noviembre de 2002 a la Jefa del Departamento de Música, como “Propuesta de modificación al proyecto de Curso de Nivelación de Música 2003” por la coordinadora y el equipo del curso de nivelación de entonces, se indica que,

en la actualidad [el curso preparatorio] no demanda ningún requisito formal de aquellos que lo hacen ni otorga certificación valedera alguna a pesar de pertenecer a la Facultad de Filosofía y Humanidades, en el cual se imparten los conocimientos básicos indispensables para

⁴ Desde 1990 la cifra de estudiantes de la UNC supera las 80.000 personas y ha ido en aumento, en el año 2000 asciende a 112.036 y en 2020 el total registrado es de 157.919.

ingresar a las carreras de música, exceptuando las de Perfeccionamiento Instrumental. (Restiffo, 2002)

Este Curso Preparatorio transitó una serie de adecuaciones y sobrevivió en respuesta a la demanda de preparación que existe en el campo de la formación musical. En la actualidad este curso fue incorporado a los planes de estudio como Introducción a los estudios musicales, “IEMU extendido” y forma parte de la malla curricular de los planes de estudio 2017 de Composición musical con Lenguajes Contemporáneos.

Por otra parte, cabe señalar que en la propuesta citada anteriormente se indica que,

según el sistema de regularidades vigente por el actual Régimen de Alumnos, los estudiantes pueden cursar materias de 1º año habiendo simplemente regularizado el curso de nivelación, es decir, los profesores de 1º año de las carreras de música tienen que lidiar con un curso de hasta doscientos cincuenta alumnos (Audioperceptiva 2002), de los cuales muchos son cuasi analfabetos musicales. (Restiffo, 2002)

En esta Propuesta de modificación al proyecto de Curso de Nivelación de Música 2003 del año 2002 ya se da cuenta de las implicancias y dificultades que presenta el crecimiento de la matrícula a las carreras de música. Entre los ítems señalados se muestra, también, la imposibilidad de atender a esta cantidad de alumnos, los riesgos de desertión; la importancia de una preparación previa sólida para el ingreso al primer año de la carrera; se muestra además, los procedimientos de ingreso en otras universidades

del país y se indica que se está trabajando en la formulación de un curso de iniciación musical intensivo de un año entre otra muchas cuestiones importantes en lo que se refiere a los ingresos a las carreras de música.

Quien escribe este proyecto testimonia que,

en ese *round* lo único que aprobaron en Filo fue que se extendiera el Nivelador de 30 a 45 días... Después seguimos peleando y fuimos consiguiendo más cosas, pero de arranque, fue eso nomás. (Entrevista nº 9, octubre de 2022).

Este Proyecto de Curso de Nivelación de Música 2003 nos deja un testimonio muy claro de lo que ocurría a comienzos del 2000⁵ y mucho de lo que allí se propone fue tomado como base para elaborar los fundamentos en los planes de estudio vigentes para que el antiguo Curso Preparatorio y el Curso Nivelador pasaran a formar parte de la grilla curricular.

Actualmente, el “IEMU” –Introducción a los Estudios Musicales Universitarios– es una asignatura de los nuevos planes de estudio de las carreras de música. La persona que coordinó el Curso Nivelador en 2007 y 2008 testimonia sobre el proceso de cambio, instalación y oficialización de la implementación del IEMU en las carreras de música:

La idea del Nivelador intensivo y extendido surgió en los últimos años de mi coordinación –2007-2008– de la propuesta que hice de que el Preparatorio, que antes era una vez por semana, fuera lo mismo que el Ingreso, con las

⁵ Es importante tener en cuenta que hasta noviembre de 2011 la actual Facultad de Artes fue una de las Escuelas de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Los procesos institucionales y las políticas de ingreso a las carreras de artes fueron dirimidas en un contexto de disputas muy amplio, conformado por todas las escuelas de dicha facultad.

mismas áreas, mismos profes, pero de 6 meses. Pero a partir de esas pruebas, que todavía no estaban incorporadas en el plan, se empezó a incorporar informalmente, los estudiantes que cursaban en el preparatorio completaban su cursada en el Nivelador. A partir de ahí, surgió la idea de oficializar esa práctica porque funcionaba bien y entonces se incorporó en la escritura de los planes nuevos. Cuando se aprobaron los nuevos planes, eso quedó ahí y nunca nadie lo implementó, y desde hace un par de años oficialmente figura en Guaraní y la gente puede cursar en cualquiera de las dos modalidades. El paso fue incluirlo en los planes nuevos, pero debió haberse implementado con la aparición de la carrera de Dirección Coral en 2013 o cuando se pusieron en funcionamiento los planes de estudios nuevos en 2017. (Entrevista n° 8, octubre de 2022).

Actualmente, los estudiantes en condición de regulares pueden matricularse y cursar las materias de primer año (para aprobarlas, como cualquier correlativa, hay que haber aprobado el IEMU)⁶. Con relación a la permanencia del grupo de estudiantes en la carrera, consideramos que la flexibilización de las correlatividades (RHCD_210_2013) contribuyó significativamente a la estabilidad del grupo de estudiantes cursantes y mermó la deserción.

Solo-Tutti: consecuencias del aumento de la matrícula

Tenemos entonces hasta 2012 un crecimiento paulatino de la cantidad de ingresantes a la LCM y un salto

⁶ Régimen de estudiantes OHCD_01_2018.

significativo a partir de 2013. Este aumento del número de estudiantes presenta desafíos insoslayables para la institución, como la reconfiguración de las condiciones de cursado, la mejora de la infraestructura y de recursos materiales y humanos. Dado que el aumento de la matrícula se dio de manera tan vertiginosa, hay, aún hoy, dificultades para dar respuesta a estas demandas. En particular, para nuestro análisis nos interesa remarcar el aspecto del cuerpo docente, que tampoco se ha incrementado de manera proporcional a la cantidad de ingresantes recientes. Esto produce diversos cambios metodológicos en el dictado de diferentes espacios curriculares de la LCM.

Un ingreso de 75 estudiantes, promedio aproximado entre 1996 y 2001, devenía en segundos y terceros años de unos 30 o 40 estudiantes y cuartos y quintos de una veintena⁷. Ese número de estudiantes permitía la realización de trabajos compositivos de forma individual. El grupo de docentes realizaba revisiones de las composiciones de forma diferida o, en el mejor de los casos, se realizaban intercambios y audiciones grupales a la manera de foro de composición.

Un testimonio de esto lo da una serie de discos compactos⁸ editados por algunos espacios curriculares, como las Cátedras de Composición I, II y III, correspondientes al tercer, cuarto y quinto año de la carrera, o el Seminario de Composición con nuevas tecnologías, a saber:

- Disco doble del Seminario de Composición con nuevas tecnologías [año 2000].
- Disco doble Seminario de Composición con nuevas tec-

⁷ La deserción estudiantil ha sido marcada en diferentes carreras de la UNC, en particular en la Facultad de Artes se han llevado a cabo programas para la permanencia y el egreso que se han ocupado debidamente de estas cuestiones, pero analizar esta compleja situación excede los objetivos de este artículo.

⁸ Estos discos fueron sistematizados por el grupo de Seminario a cargo de Gonzalo Biffarella en el caso de los CD dobles y por las profesoras Patricia Sacavino, Graciela Castillo y Laura Cmet para Composición I, II y III. En todas estas compilaciones es posible observar que se trata de composiciones de estudiantes realizadas de forma individual para distintos medios e instrumentos.

nologías [año 2001].

- Expresiones sonoras 2003: vol. 1.
- Expresiones sonoras 2003: vol. 2.
- Expresiones sonoras 2005.
- Concierto Final 2006.
- Recital Final de Composición III Cátedra A, 2006.
- Recital Final de Composición I, 2007.
- Recital Final de Composición II y III, 2007.
- Recital Final de Composición III, 2007.

Después de 2004 y hasta 2010, aproximadamente, se verifica un incremento del promedio de estudiantes y se rastrean las primeras implementaciones de trabajos compositivos realizados de forma grupal. Podemos exponer el caso de Taller Experimental, espacio curricular común a las carreras de música en ese momento. Taller Experimental I, II y III, entre 2005 y 2017, propuso un tipo de trabajo de exploración sonora de los recursos de los instrumentos tradicionales de la orquesta sinfónica e instrumentos *ad hoc*, sus combinaciones y sus ampliaciones posibles al vincularse con los procesamientos digitales del sonido. Estas experiencias de investigación devenían en composiciones que fueron compartidas en la serie de conciertos “Experimenta Sonora” que se realizaron en el Centro de Investigación y Producción (CePIA, FA).

El titular de Taller Experimental de ese momento testimonia que en los comienzos de su periodo a cargo de la materia, los trabajos compositivos se realizaban de forma individual. A partir de 2008, el incremento de estudiantes inscriptos lo llevó a revisar el enfoque metodológico que devino en la realización de producciones grupales. Se puede verificar que entre 2008 y 2014 las composiciones se realizaban de a 2 o 3 estudiantes por grupo. El docente afirma:

Este incremento implicó un cambio de mentalidad en lo que se refiere a la forma de pensar la composición y la evaluación. Hasta entonces no me había dado cuenta de los beneficios que proponía el intercambio realizado hacia el interior de los grupos. Si bien el cambio fue impulsado por la cantidad de gente que recibíamos, nos dimos cuenta [de] que eso generaba otra cosa. El trabajo grupal se transformó en una decisión educativa, pero también política y ética al apostar por la realización de los trabajos grupales. El trabajo en conjunto y el intercambio grupal para la toma de decisiones compositivas genera visiones diferentes y eso era un *plus*. Eso nos puso la cabeza en otro lado. (Entrevista n° 7, octubre de 2022)

Entre 2014 y 2017 los trabajos compositivos se realizaron en grupos de hasta 10 personas. Componer entre 10 da cuenta de un cambio radical en la escena formativa de la facultad. Más allá de las contingencias o desafíos emergentes, en 2016 el trabajo colectivo y colaborativo se amplió hacia el cuerpo docente. El proyecto “Intercátedras” reunió a Taller Experimental I, Orquestación I, Armonía III, Contrapunto III y Morfología II, todos espacios curriculares del tercer año del Plan ‘86. Se realizó un trabajo articulado entre estos durante la segunda parte del año. A través de la construcción progresiva y paulatina de un trabajo compositivo grupal se puso en juego la experimentación y la reflexión continua y sostenida. Este proceso fue acompañado de forma conjunta por los y las docentes a cargo, a través de evaluaciones (sincrónicas y asincrónicas) y compartidas entre los diferentes espacios curriculares. El objetivo principal de esta experiencia fue poner en diálogo distintos puntos

de vista, establecer relaciones profundas entre los contenidos, sostener el debate y reflexión de forma prolongada. Además, fue central la idea de construir colectivamente un espíritu crítico y responsable en relación con el conocimiento que envuelve a la composición de música actual. La evaluación posterior de la experiencia arrojó múltiples devoluciones por parte de todos los integrantes del proyecto, muchas de ellas muy satisfactorias y constructivas.

Esto tuvo su origen, no solo en un experimento pedagógico marcado por la influencia del Taller Total que funcionó en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo entre 1970 y 1975 (Malecki, 2016), sino también en algo pragmático: había una gran cantidad de conciertos, uno por cada una de las cátedras involucradas, que demandaban esfuerzos y recursos considerables, que podían ser aliviados al transitar un proceso integrador.

Por otro lado, volviendo a la LCM, se observan algunas peculiaridades. Señalemos una, el caso de Instrumentación y Orquestación, entre los años 2014 y 2019. El trayecto que se desarrolla en este espacio curricular conduce hacia la composición de una pieza para orquesta sinfónica, la cual, debido a la precariedad mencionada más arriba, debe realizarse en grupos de más de diez personas.

En este espacio curricular se generaron diversas metodologías de trabajo colectivo. Hilvanamos aquí una serie de testimonios que dan cuenta de las metodologías de composición colectivas, todas diferentes y heterogéneas:

(...) se acordaba en primer lugar una idea o aproximación estética a obtener, la cantidad de secciones a componer, si el ejercicio iba a responder a algo más externo como texto o una idea o si sería más desde un material y siempre se planteaban transiciones entre ideas como ir de una textura polifónica y tonal a ir hacia algo más con ruido y de campos rítmicos más lisos

(...) También nos repartíamos tareas: una vez que terminábamos el proceso compositivo, uno se encargaba de ver la técnica de las cuerdas, otro se encargaba de ver la técnica de los vientos, otro del glosario, la justificación, la revisión, otra persona se encargaba de hacer la maquetación. Siempre grabábamos entre todos, cada quien aportaba desde su instrumento o llamábamos instrumentistas. Trabajábamos con tareas asignadas (Entrevista n° 3, septiembre de 2022)

(...) uff, los primeros dos años que para mí fueron presenciales empezábamos con reuniones tipo lluvia de ideas y medio que charlando y votando con cuáles nos quedábamos. Después nos juntábamos de a cuantos más pudiésemos a escribir y avanzábamos bastante en conjunto. Si nos dividíamos, poníamos lineamientos de qué había que componer y todos revisábamos lo que el resto hacía. Fue bastante agotador componer así, pero los resultados parecían de una sola cabeza por así decirlo. En el 2020 estuve en otro grupo y trabajábamos *online* vía *Discord*. Ahí el trabajo fue bastante más libre, nos dividimos en subgrupos, había una cierta idea de la estructura de lo que componíamos y los materiales que se usaban y después se unía todo. El resultado era muy heterogéneo para mí, fue interesante la experiencia, pero se notaba que éramos muchas personas distintas. Como no se tocaban presencialmente los trabajos, nos esforzamos para hacer maquetas lo más realistas posibles pidiendo a instrumentistas

que nos grabaran muchos gestos y editamos mucho audio. (Entrevista n° 4, septiembre de 2022)

Con respecto a Orquestación yo tuve un grupo en Orque I que se mantuvo hasta Orque III. Fue un grupo que se fue afianzando con el tiempo y se estableció un vínculo en el sentido de que Orque I y II por ahí era mucho más discusión sobre lo que estábamos haciendo y por qué estábamos haciendo lo que queríamos hacer, más porque éramos de mundos diferentes y pensábamos la composición de formas muy diferentes entre todos los integrantes, entonces discutíamos mucho. Pero en Orque III establecimos cierta metodología y cierto vínculo, sabíamos que era lo que compartíamos en común y ya casi no era necesario que nos juntemos, o en una primera instancia nos juntábamos y planteábamos las bases de lo que queríamos hacer y después nos íbamos pasando un *Sibelius*: tipo bueno, yo hice esto, ¿qué les parece? Y yo intento hacer esto otro y nos íbamos pasando el archivo hasta una revisión final. (Entrevista n° 5, septiembre de 2022)

La experiencia en Orquestación, fue componiendo entre 5 y 7 personas. Para componer para la orquesta fue a partir de ideas concretas individuales; en mi caso propuse una para empezar y después fuimos haciendo procesos que iban entre lo acumulativo y generar una discursividad. Recurríamos a componer

bastante, cargar bastante la música y después ir escuchándola y viendo qué funcionaba y qué no en cuanto al discurso.

La importancia del grupo humano es vital, es esencial en mi experiencia. Tuvimos la suerte de hacernos amigos desde antes de empezar a cursar la Orquestación I y eso se sostuvo en el tiempo; entonces avanzada la cursada y llegando a la última de las Orquestaciones que era justamente componer para orquesta sinfónica, teníamos un vínculo tan afianzado que la música un poco retrataba esa unión que había entre los cinco, y entendíamos que había momentos en los que unos podían estar más inspirados y proponer más y viceversa y no estar tan inspirados y no funcionar tanto. Otras veces dos o tres se encargaban de una parte y otros dos o tres de la otra. Para los procesos posteriores, que tiene que ver con la revisión, con la confección de *particellas*, se hacía bastante más parejo, había roles bien definidos y no había sobrecargas, tampoco las había antes...

Luego, como ayudante, y habiendo hecho esta experiencia tan amena y tan ideal, siempre me quedé con ese eco y Juan invitaba a que yo relate esa experiencia porque funcionó muy bien el grupo, como también otros grupos compañeros nuestros de los que salieron muy lindas obras y hubo muy buen clima de *laburo* en la cursada. Como ayudante invitaba a que se

vinculen, invitaba a que pasen tiempo, porque esa es una manera en la que después la música sale. Creo que la música sale, no sé si “mejor” es la palabra, pero sale más fácil cuando hay un clima lindo de *laburo* y es ameno y uno se siente cómodo y los conceptos y las ideas son justamente una cristalización de todo esto, de ser amigos o de llevarse bien y entender y compartir puntos de vista. Es importantísimo entender que es un proceso grupal, colectivo, que es una negociación constante en un punto, pero en otro punto me pasó que íbamos juntos hacia el objetivo. A veces no sabíamos dónde estábamos yendo, pero íbamos igual. Tener ganas de hacer música, de plasmar una idea, de comunicar una idea, de escuchar la idea de le otre, entonces lo más importante es entender que es un proceso colectivo que demanda un montón de tiempo y energía y que a veces uno puede correrse del foco por cuestiones de ego, por cuestiones de convicciones férreas y de ideas que uno quiere llevar hasta las últimas consecuencias, pero en la praxis es difícil hacerlas sonidos, entonces eso. Me parece superimportante lo que aprendí con el curso de Orquestación, con el trabajo en grupo en general en mi paso por la facultad. (Entrevista nº 6, septiembre de 2022)

Este hilo de relatos, si bien cada cual con su singularidad, da cuenta de las potencialidades contenidas en estas experiencias que se sostuvieron durante tres años. Podemos verlas como los resultados de un laboratorio de metodologías experimentales para hacer algo que ha sido histó-

ricamente una práctica individual, solitaria o fuertemente marcada por una forma de producción puntual (compositor, luego editor, luego copista, luego director, luego interpretación, etc.).

Componer una pieza sinfónica de forma grupal deja nuevamente a la luz la necesidad de reflexionar sobre estas formas de producción artística, ya que se ponen en tensión con los modos tradicionales de componer y plantean nuevas realidades, como desarrollamos más abajo.

El nuevo Reglamento de Trabajo Final

Los TFL realizados bajo las consignas del Reglamento de Trabajo Final (RTF) anterior (RHCD_190/08 FFYH) coincidían cada vez más en solicitar (formal o informalmente) pedidos de excepción. Entre algunos de estos podemos señalar que, ante la exigencia de componer una obra de orquesta, la realización de esta consistía en la construcción de una maqueta MIDI que, por supuesto, no traducía en absoluto las posibilidades sonoras de este orgánico, con la agravante de que, en la instancia de concierto público, se reproducía dicha maqueta para cumplir con lo expresado en el reglamento. Hoy por hoy es impensable que una composición deba o pueda mostrarse en esas condiciones.

Otra de las excepciones fue la aparición de propuestas *instalacionistas* como trabajos de composición para el TFL. Las características temporales propias de este tipo de expresión artística no son del todo compatibles con la solicitud del reglamento de cumplir con una duración de treinta minutos aproximados de música compuesta. Es decir, los ecos de influencias de las artes sonoras empezaron a hacerse presentes de forma paulatina como nuevos desafíos compositivos, un poco alejados de la concepción temporal tradicional que se sostenía hasta el momento. De hecho, el nuevo RTF, no exige una duración determinada para el TFL.

Otro de los puntos importantes a destacar es el cambio en la secuencia de pasos a seguir en el proceso de evaluaciones previas a la defensa final. En el reglamento anterior, desde la presentación del proyecto hasta la defensa final, no se solicitaba ningún tipo de evaluación intermedia, lo que en muchos casos traía “sorpresas” en el momento de la evaluación final. Estas sorpresas muchas veces residían en calificaciones muy bajas, con criterios de evaluación que, hasta ese momento, no habían sido pautados o, al menos, no eran del conocimiento de quien rendía esta instancia final. Esto no solo afectó al grupo de estudiantes en finalización de carrera, sino que también generó una serie de incomodidades e incertidumbres en el colectivo estudiantil. La implementación de la “primera defensa”, es hoy por hoy, y en el mejor de los casos, una instancia de intercambio, de acuerdos y de seguimientos de los procesos artísticos que nutren favorablemente a quienes están transitando la finalización de la carrera.

Cabe señalar que la tasa de egreso en la primera década de los años 2000 hizo de cada trabajo presentado una instancia singular y referencial para el grupo de cursantes. En diferentes espacios curriculares o en reuniones informales se dio lugar a debates sobre el estado del RTF de trabajo final y sobre las posibles actualizaciones que el colectivo estudiantil consideraba importante proponer y solicitar a la institución.

Una entrevistada comenta:

(...) hacía tiempo que veníamos charlando en grupo, en diferentes materias de la carrera, que el reglamento de TFL necesitaba una actualización. Planteamos en diferentes reuniones con los compañeros que en las otras carreras de la Facultad el trabajo final grupal estaba permitido, entonces, ¿por qué para nosotros no? Por otra parte, estaba la

posibilidad de componer para obras de teatro o para cine, entonces ¿por qué no la posibilidad de lo interdisciplinario? (...) Hubo reuniones con docentes que, en general, se oponían a la idea, sobre todo por el tema de la evaluación. Pero entendíamos que esta podía ser una apertura a otras posibilidades que antes no se tenían en cuenta. (Entrevista n° 2, julio de 2022)

Luego de un extenso proceso impulsado en principio por el claustro estudiantil se implementa, en 2016, el nuevo RTF para la LCM. Observamos dos de los cambios principales de este nuevo Reglamento:

El trabajo final podrá tener *modalidad individual o grupal*, como también formar parte de un proyecto interdisciplinario. Tanto para el caso de la modalidad grupal como *modalidad interdisciplinaria*, el equipo de estudiantes de PTF de la Lic. en Composición no podrá superar los cinco integrantes. (Ordenanza HCD N° 2/2016, p. 3; las cursivas son nuestras)

Señalamos como primer punto la posibilidad de realizar e TFL de forma individual o grupal. El segundo es la de realizar esta instancia de forma interdisciplinaria. ¿Qué implican estos cambios? Se trata de modificaciones que afectan directamente a una idea de “compositor” muy fuertemente instalada en el ámbito de las carreras de composición musical. Es un constructo naturalizado e instalado en el campo general de los estudios musicales tradicionales. Hasta este momento, en el Plan de estudios de Licenciatura en Composición Musical del año 1986 y el RTF anterior al vigente, la idea de compositor es siempre la de una artista individual. Por otra parte, y solo a manera de suposición,

sospechamos que parte del impulso por solicitar que se implemente la modalidad colectiva para la producción responde a prácticas instaladas en las formas de hacer música “por fuera” de la facultad: una banda de rock, un grupo de folclore, un grupo de improvisación, solo por nombrar algunos. Componer o practicar la composición de forma colectiva exige nuevas perspectivas y reflexiones.

Algunas experiencias de TFLs grupales

Durante estos seis años se han realizado tres trabajos finales grupales y hay otros dos en proceso⁹. En todos ellos hemos integrado el equipo asesor.

Proyecto Orlando: traducir, crear y cantar colectivamente en la producción de una *performance* músico-teatral

Este TFL fue desarrollado por Mayra Yulitta y por Emiliano Terráneo con el asesoramiento de Oscar Llobet y coasesoría de Gabriela Yaya. Es el primero en abordar los desafíos que conlleva la práctica colectiva e interdisciplinaria (composición y dirección coral), además, con el ingrediente agregado de la *performance* músico-teatral. Este proyecto, aprobado en octubre del 2020, se desarrolló desde 2019 en el marco de la convocatoria CePIABIERTO de la FA-UNC.

Una de las preocupaciones centrales de Orlando fue la definición del marco de referencia teórica para reflexionar sobre el tipo de práctica propuesta. El concepto de “Crea-

⁹ Estos datos fueron provistos por la Oficina de Trabajo Final, que depende del Departamento de Asuntos Académicos de la FA-UNC en septiembre de 2022 y no se ha tenido noticias de nuevos proyectos con estas características. Los que ya han sido completados son *Proyecto Orlando*, de Mayra Luz Yulitta y Emiliano Terráneo, defendido el 7 de octubre de 2020; *Mar Pétreo*, de Matías Ontivero, Emiliano Díaz y Victoria Mejías, defendido el 17 de septiembre de 2021; y *Ensamblés* de Manuel Griotti Ocampo, Nahuel López Pontón y Lautaro Paesani, cuya defensa fue el 14 de marzo de 2022. Los trabajos que están por ser presentados son *Suite Oriental* de Yoav Costamagna y Andrés Díaz Sardoy, y *Música para un Teatro de Imágenes: emociones, fantasía y extrañamiento* de Federico Bellini y Francisco Saunders. Para el análisis nos centramos en *Proyecto Orlando*, *Ensamblés* y *Suite Oriental*.

ción colectiva”, originaria del campo teatral, fue central para este equipo. Tomaron como punto de partida la idea de Emiliano García Canal (2012) quien propone la creación colectiva como un proceso artístico en donde sus elementos constitutivos son el resultado de una investigación teórico-práctica del proceso. Un aspecto importante para destacar es que el grupo encontró a través de esta práctica una alternativa disruptiva con la disposición jerárquica de los roles que se ha establecido histórica y hegemónicamente. Compositor y directora transitaron el proceso, junto a un numeroso grupo de artistas en formación y la forma de organización que configuraron mostró una tendencia horizontal, sin descuidar algunas especificidades de los roles, Podemos afirmar que esta manera de organizarse contraste significativamente con la tradicional organización vertical que depende de una figura con un rol jerárquico,. Esto no dejó de lado el hecho de que muchos de los límites de estos roles quedaron desdibujados en el proceso, cuestión que fue aprovechada como insumo técnico y estético de la propuesta.

Ensamblés: procesos de creación colectiva en la producción de una obra musical

Manuel Griotti Ocampo, Nahuel López Pontón, Lautaro Paesani fueron los autores de este trabajo que se realizó con la dirección del Prof. Pablo de Giusto y la codirección de Gabriela Yaya. Este trabajo fue realizado en contexto de pandemia y aprobado en marzo de 2022. Se trató de una composición para ensamble instrumental heterogéneo, conformado por ellos en el doble rol de intérpretes y compositores a la par de otros y otras intérpretes que completaron la formación instrumental.

Este TFL presenta un punto de partida interesante: reconocer que el recorrido realizado durante la formación de grado, especialmente en algunas de las materias en las que se compone, ocurrió de forma colectiva. Los estudian-

tes se refieren a una cursada en “contexto de masividad” y reconocen que el trabajo en grupo, además de presentar una serie de ventajas y aspectos positivos, también es un producto de una coyuntura política. Este grupo también indaga sobre el concepto de *creación colectiva* (Halac 2006; Argüello Pitt 2009), realizando una transposición del campo del teatro al campo musical. En esta operación también señalan críticamente la idea hegemónica del compositor individual de corte decimonónico que les fue inculcada durante el cursado, para darle lugar a la creación musical desde otro aspecto más horizontal.

Para pensar los modos de la creación colectiva se apoyan también en el concepto de intradisciplinariedad (Scheuregger y Efthymiou, 2020), en tanto reconocen el trabajo colaborativo dentro de una misma disciplina. Completan los aportes teóricos con los conceptos de “conocimiento tácito” (McAdam y otros 2007), de “horizontalidad y consenso democrático” (Argüello Pitt 2009) y la “escucha” (según Shifres y Burcet 2013). Cabe destacar que este grupo ha realizado un aporte metodológico de gran interés que se ciñe apropiadamente a la idea de la creación colectiva que proponen.

Suite Oriental. Proceso de investigación y creación musical a partir de la mixtura de músicas académicas de tradición escrita con murga uruguaya

Este proyecto ha presentado su primera defensa y está en vísperas de realizar la defensa final. Andrés Díaz Sardoy y Yoav Costamagna han elaborado este trabajo durante 2020 hasta la actualidad. El desafío es, por demás, singular: plantean la realización de un espectáculo de murga sin intervención de la voz hablada o cantada. La dirección está a cargo de Gabriela Yaya y la codirección es de Andrés Alba.

Aquí los estudiantes parten de reconocer que el desafío que se proponen es aquel en el que convergen música y procedimientos de dos campos diferentes: el de la tradición oral y el de la tradición de la música escrita. En el proceso de investigación detectan que hay muy poca sistematización musicológica sobre algunos aspectos técnicos de la música de murga, para lo cual analizan y sistematizan los componentes formales y procedimientos de algunos de los estilos de murga de su interés.

Este trabajo reconoce lo importante del aspecto teatral y la puesta en escena. De esta manera, las prácticas colectivas se dirigieron a incluir al ensamble como *performers* o personajes que forman parte de la puesta en escena. No solo a través del uso de un vestuario específico, sino también a partir de la composición de microescenas que forman parte del relato central, de intervenciones que desdoblán los roles: ser instrumentista y actuar a la vez.

Este trabajo se realizó principalmente en periodo de ASPO-DISPO, lo que condicionó importantemente el proceso de producción. Los ensayos muchas veces se vieron interrumpidos, o los grupos estuvieron incompletos, o hubo otras diversas dificultades para lograr fluidez en el proceso. Sin embargo, subyacen fuertemente las improntas de las prácticas colectivas tanto en el enfoque como en las metodologías de trabajo entre los estudiantes en proceso de TFL como entre ellos y el resto del grupo que completa esta propuesta.

Conclusiones

En primer lugar, resulta importante destacar que no consideramos que exista una relación de causa-efecto en el proceso de cambios que configuró el Reglamento de Trabajo Final vigente, en particular, en las causas concretas que empujan a la emergencia de una modalidad colectiva e interdisciplinaria. Se trata, por el contrario, de una escena

compleja en la que se ponen en juego muchos factores, algunos institucionales y otros de índole histórica. Respecto de lo primero, hemos observado los cambios que enmarcan un aumento de la matrícula, la subsecuente carencia de infraestructura y recursos que conllevan al trabajo grupal en una carrera en la que tradicionalmente se producía –no solo música, sino también los trabajos teóricos– de manera individual. Respecto de lo segundo, no solo se trata del contexto social en un sentido acotado, sino también de los cambios generacionales, las formas de hacer y consumir música, el debilitamiento de la tradición de la música de concierto, la distancia de las prácticas e intereses de los estudiantes respecto de lo que ofrece la carrera, entre otras.

En segundo lugar, resulta interesante que este cambio en el reglamento se haya producido “desde abajo”, como una demanda del grupo de estudiantes y no desde la iniciativa del cuerpo docente. Pero, al mismo tiempo, llama la atención que en seis años solo se hayan presentado cinco proyectos de TFL grupales.

En tercer lugar, consideramos de importancia que estas propuestas grupales fueran acompañadas por la necesidad de reflexiones que desmonten los conceptos hegemónicos que sustentan la disciplina. De este modo, el concepto de obra musical cerrada compuesta por un individuo para ser interpretada luego (Goehr, 2007) es puesta en tela de juicio. En su lugar, los TFL proponen revisar la división del trabajo típica de la música de concierto gracias a los aportes de las prácticas colectivas, propios de la música popular y del teatro. Con esto la idea de obra musical como un “original que no existe” (Adorno, 2005), en la medida en que ninguna interpretación puede dar cabal cuenta de lo inscripto en la partitura, se desvanece: en *Proyecto Orlando y Suite Oriental*, porque la obra completa no es exclusivamente musical, y en *Ensamblés* porque las partituras no son más que una transcripción *a posteriori* de la música elaborada a partir de la práctica colectiva.

En definitiva, este último punto abre nuevos interrogantes sobre la formación musical en las instituciones de nivel superior, especialmente en nuestro medio local. Es decir, es el mismo grupo de estudiantes el que está hurgando en las grietas del gran edificio de la música de concierto occidental, que no es más que un constructo europeo (de hecho, alemán) que no tiene mucho más de dos siglos de existencia, pero que ha condicionado los modos de hacer música en nuestros lugares, ensombreciendo otras expresiones igualmente válidas. Así, la falta de interés por la “música contemporánea” y el intento de traer “lo popular” a la academia pone en crisis esta institución y nos demanda que deconstruyamos la idea de “compositor” –blanco y heteronormado– y de “obra musical”, lo que implica, también, nuevas metodologías de trabajo, criterios de evaluación, contenidos, formas de vinculación con la praxis vital, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. (2005). *Zu einer Theorie der musikalischen Reproduktion*. Suhrkamp.
- Argüello Pitt, C. (2009). El Nosotros infinito: Creación colectiva y dramaturgia de grupo en *Cuadernos de Picadero* N° 23, pp 3-5. Instituto Nacional del Teatro.
- Born, G. (1995). *Rationalizing Culture. IRCAM, Boulez, and the Institutionalization of the Musical Avant-Garde*. University of California Press.
- Dahlhaus, C. (1999). *La idea de la música absoluta*. Idea Books.
- García Canal, E. (2012). La actitud transdisciplinaria y la educación artística en Andión Gamboa E. (Ed.) *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y re-*

flexión en la pedagogía de la transdisciplina. Primera edición, pp. 30-45. Dirección General de Publicaciones y Centro Nacional de las Artes del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Goehr, L. (2007). *The Imaginary Museum of Musical Works. An Essay in the Philosophy of Music*. Oxford University Press.

Halac, G. (2006). Teatro Independiente en Córdoba: Identidad y Memoria, *Cuadernos de Picadero N° 11*. Año 3. Instituto Nacional del Teatro.

Inchauspe, L. (2016). Universidad, regímenes políticos e ingreso. Una mirada desde los cursos de nivelación. *Cuadernos de Educación (Ciffyh)*, 14, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/16952>.

McAdam, R., Mason, B. and McCrory, J. (2007). Exploring the dichotomies within the tacit knowledge literature: towards a process of tacit knowing in organizations, *Journal of Knowledge Management*. Vol. 11 n° 2, pp. 43-59. <https://doi.org/10.1108/13673270710738906>.

Malecki, J. S. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prohistoria. Historia, políticas De La Historia*, 25, 79-103. DOI: <https://doi.org/10.35305/prohistoria.vi25.1229>.

Scheuregger, M. y Efthymiou, L. (2020) Composer-composer collaboration and the difficulty of intradisciplinarity. *Airea: Arts and Interdisciplinary Research*. (2), 23-35. DOI: <https://doi.org/10.2218/airea.5042>.

Shifres, Favio y Burcet, María Inés (2013). *Escuchar y Pensar la Música: Bases Teóricas y Metodológicas*. EDULP.

Corpus documental

Costamagna, Y., Díaz Sardoy, A. *Suite Oriental*. Inédito

Griotti Ocampo, M. López Pontón, N. y Paesani, L. *Ensamblables: Procesos de creación colectiva en la producción de una obra musical*. Trabajo Final de Licenciatura en Composición Musical, Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/25195>.

Ley de Educación Superior. Ley N° 24.521. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>.

Ordenanza 03/2002. H. Consejo Directivo, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Ordenanza 02/2016. H. Consejo Directivo, Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba

Ordenanza 01/2018. H. Consejo Directivo, Facultad de Artes. Universidad Nacional de Córdoba.

Restiffo, M. (2002) Propuesta de modificación al proyecto de Curso de Nivelación de Música 2003.

Resolución 190/08. H. Consejo Directivo, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Resolución 334-1990 - H Consejo Superior. Universidad Nacional de Córdoba.

Resolución 1039_2010. H Consejo Superior. Universidad Nacional de Córdoba.

Terráneo, E. y Yulitta, M. L. (2020). *Proyecto Orlando: Traducir, crear y cantar colectivamente en la producción de una performance transdisciplinar*. Trabajo Final de Licenciatura en Composición Musical y Licenciatura en Dirección Coral. Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/15784>.

Material audiovisual

- Biffarella *et al.* (2000). Disco doble del Seminario de Composición con nuevas tecnologías. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Biffarella *et al.* (2001). Disco doble Seminario de Composición con nuevas tecnologías. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2003). Expresiones sonoras 2003: vol. 1. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2003). Expresiones sonoras 2003: vol. 2. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2005). Expresiones sonoras 2005. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2006). Concierto Final 2006. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2006). Recital Final de Composición III Cátedra A 2006. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2007). Recital Final de Composición I, 2007. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2007). Recital Final de Composición II y III, 2007. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castillo *et al.* (2007). Recital Final de Composición III, 2007. Escuela de Artes. Departamento de música. Universidad Nacional de Córdoba.

Territorios y tiempos en la experiencia colectiva: aportes en clave filosófica

Es este, por tanto, un momento propicio para el ejercicio del pensamiento. No olvidemos el caminar tranquilo de Sócrates y de sus discípulos: muchas de sus lecciones consisten en el simple deambular y en el encuentro fortuito con otros interlocutores también de paso, un razonamiento que se desarrolla en vagabundeo al mismo ritmo que sus pasos. La pedagogía puede ser pedestre, la filosofía es peripatética. Un mundo a la medida del cuerpo humano es un mundo donde la alegría de pensar se da en la transparencia del tiempo y sus pasos. (Le Breton, 2019, p. 46)

Apertura: elogio al pensar

Las palabras de Le Breton en su libro *Elogio del caminar*, nos lleva a realizar algunas preguntas iniciales: ¿cuándo no sería un momento propicio para pensar? ¿Qué efectos produce el ejercicio del pensamiento y cuáles condiciones lo provocan? ¿Cómo la velocidad de esta época instala movimientos que se alejan de este acto y qué esconde en la decisión de obturar su despliegue? Además, invitan a detenerse en un plano emocional y percibir desde allí los

modos de pensar y habitar los territorios y tiempos en que transcurrimos.

En el capítulo 1 de este libro, se recuperan una serie de estudios que posibilitan analizar formas y características que pueden presentar las prácticas musicales colectivas en diversos contextos. Si se circunscriben como formas de pensar, podría afirmarse, por ejemplo, que pueden existir tantas prácticas colectivas como nociones de colectivo y práctica se asuman, se construyan, se reinventen. Del mismo modo, pensar en músicas o en la noción de música implica disputas de sentidos, multiplicidad de formas de pensamiento construidas en diversas épocas, atravesadas por dimensiones de índole subjetivo, institucional, social, económico, cultural, entre otras. En cualquiera de sus formas, el pensar ofrecería una detención atenta y sensible, un interpelar constante, un devenir en clave filosófica.

Si nos situamos en el campo educativo, Vicari (2016) plantea que la educación musical despliega su potencia cuando quienes ejercen la docencia habitan articuladamente tres territorios: enseñar, crear y pensar. En el territorio de enseñar, se tematiza y se ponen en escena las intervenciones docentes, metodologías, contenidos y estrategias. El territorio de crear se vincula con la conmoción que lleva al estudio de la disciplina y el hacer musical para encontrar resonancias con la concepción y el ejercicio profesional. El rol exige la conjugación entre “maestro de música” y “músico maestro” que no renuncia a la creación sino que la busca y la ejerce. El territorio de pensar, en donde el autor focaliza, invita al devenir filosófico que interpela a la lectura y escritura de los fundamentos teóricos que anidan en las prácticas por medio de preguntas complejas que denomina filosóficas. Son preguntas dirigidas a pensar en el sentido mismo de la enseñanza y la educación artística para la vida humana. Para desarrollar las bases de una pedagogía crítica, el autor afirma que es sustancial reconocer, explicitar y cuestionar los posicionamientos políticos, éticos, estéticos, epistemológicos y filosóficos que subyacen en las prácticas

educativas: “Las concepciones en torno al arte, la sociedad, el ser humano, la/s cultura/s, etc. siempre estarán allí; a lo sumo podríamos ignorarlas y ejercer la más necia de las operaciones intelectuales: negar su presencia” (Vicari, 2016, p. 121).

Como pasaje por el territorio del pensar, la intención en este capítulo es recuperar aportes teóricos realizados en el campo educativo desde una perspectiva filosófica que puedan operar como orientadores para ampliar las posibilidades de lectura en las prácticas musicales colectivas. Entre resonancias teóricas, buscamos provocar interrogantes que, en lugar de perseguir certezas absolutas, introduzcan un pensar problemático y deposite algunos matices a los sentidos que rodean el acto profesional en un marco musical de relaciones mutuas. Desde una mirada fundamentalmente deleuziana, se habilitan lecturas que nos acercan a las lógicas colectivas en las prácticas musicales bajo dos dimensiones, una de índole espacial y otra temporal. Incorporamos voces de integrantes correspondientes a dos agrupaciones musicales de la ciudad de Córdoba: “Les Enemigos del Pulso”, proyecto artístico radicado en CePIA-UNC que utiliza la percusión con señas¹ y “Los Duendes del Parque”, una agrupación dinámica de candombe que lleva 20 años de funcionamiento e incluye talleres de formación. Como telón de apertura, acompañan fragmentos del libro mencionado de Le Breton para inaugurar y revestir posibles surcos.

Habitar territorios y la noción de acontecimiento

La experiencia de caminar descentra el yo y restituye el mundo, inscribiendo así de pleno al ser humano en unos límites que le recuerdan su fragilidad a la vez que su fuerza. (Le Breton, 2019, p. 44)

¹ Lenguaje, práctica y metodología de improvisación musical grupal basado en una serie de señas corporales, generalmente manos y brazos, realizadas por quien ocupa el rol de director. Santiago Vazquez, músico argentino, sistematiza este lenguaje. Se puede consultar al ingresar en el siguiente link: <https://docer.com.ar/doc/se8xvee>.

Habitar un territorio es una expresión que interesa particularmente para interrogar en términos de espacialidad². En un orden, implica alejarnos de fuerzas y maquinarias opresoras, utilitarias y mercantilistas que obstaculizan las relaciones con ideas preconcebidas para desmoronar la posibilidad de que cada quien construya su morada. En otro orden, más que concebir al territorio como un espacio concreto, físico, biológico, desarrollamos esta noción como presencia encarnada, es decir, un modo de estar en él y ubicar sus límites, un modo de pensar y hacer en vínculo con otros. Significa construir, deconstruir y cocrear asumiendo la responsabilidad de implicación en el acto mismo de estar en recorrido con otros; un pasaje del sustantivo territorio al verbo territoriar.

El pensador austríaco Illich (1985, 1989, 2000, como se citó en Saravia Madrigal, 2004) sostiene que la expresión “habitar un territorio” alude al verbo ligado al movimiento y a la contemplación, al desplazamiento y a la acción de demorarse en él, al acto de construirlo. Habitar es marcar el territorio, reconocerlo y recorrerlo, un andar a pie en el espacio; es huella y tiempo vital, vida que nunca es completamente acabada ni planificada, “sobre todo implica la recuperación de la libertad interior propia, es decir, aprender a escuchar y compartir, libre de cualquier miedo o conclusión, creencia o juicio predefinidos” (p. 3). Desde esta perspectiva, habitar el territorio en condiciones humanizantes involucraría formas de convivencia fraterna, relaciones hospitalarias y amorosas, una apertura a la existencia de lo otro, valorando la presencia de quienes lo habitan y también, como manifiesta

² Sin desmerecer las tensiones que el término “territorio” implica en las dimensiones sociohistóricas y subjetivas, particularmente en el territorio latinoamericano en tanto procesos de colonización, como así también en las luchas actuales de pueblos originarios y otras situaciones complejas, los aportes que aquí se proponen se piensan en relación con nuestro campo de estudio desde la experiencia artística y pedagógica. En este sentido, dentro de lo polisémico del término, pensamos los territorios como expresiones ligadas a la concepción de territorialidades, sus procesos de construcción y formas de habitar, entre otros. En esa clave, por ejemplo, ubicamos los procesos de reterritorialización y desterritorialización. En el mismo sentido se abordan las lecturas en cuanto a la noción de tiempo/temporalidades.

el autor, un modo de hacerlo propio, incluso en los lugares situados, “más allá de nuestros umbrales” (p. 3).

Larrauri (2001), filósofa española, se introduce en una lectura del término “territorio” desde el enfoque de Gilles Deleuze, una de las personalidades más influyentes del siglo XX. Relacionando conceptos del mundo animal y vegetal, el filósofo francés, emplea esta palabra para referirse a la potencia de un sujeto y provoca tensiones en el lenguaje entre las lógicas de ser y las lógicas del devenir.

Deleuze se apoya en la obra del pensador Gregory Bateson para pensar según una lógica diferente. Bateson inventó “el silogismo de la hierba”, como réplica al famoso silogismo aristotélico. El silogismo de la hierba se formula de la siguiente manera:

La hierba es mortal. Los hombres son mortales.
Los hombres son hierba. (Larrauri, 2001, p. 3)

La lógica de Bateson es una lógica de relaciones que se apoya en los predicados. La vida, como pasaje del sujeto al predicado, no es algo que está en el sujeto sino algo que lo atraviesa. Larrauri (2001), dentro de esta perspectiva, advierte lo complejo que puede resultar entender estas ideas.

Nuestro lenguaje es el del ser, la identidad, el lenguaje de los contornos fijos, el que dice que uno es hombre, blanco, occidental. El particular se inserta dentro de estos universales como Sócrates en la totalidad de los hombres. “Hombre”, “blanco”, “occidental” son los rótulos por los que captamos el mundo, son los elementos de identificación de un sujeto. Y sin embargo, nos dice Deleuze, no es ahí donde

está lo importante, porque lo importante es lo que pasa, lo que atraviesa, lo que cambia. La lógica de la vida no es una lógica del ser sino del devenir. (p. 4)

De este modo se puede comprender que el sujeto no es sino que deviene, emerge, no es un ser situado, sino un estar situándose. Bárcena (2015) dice al respecto de identidades y diferencias desde la lectura deleuziana:

El simulacro de la identidad nos hace pensar que cualquiera de nosotros siempre es sustancialmente el mismo en cada gesto, en cada estado de humor, en cada tonalidad o en cada forma en la que aparecemos y nos hacemos visibles ante los demás (...) Deleuze dice querer “pensar la diferencia en sí misma”, así como “la relación entre lo diferente y lo diferente”, prescindiendo de las “formas de su representación”. (...) pensar la diferencia como diferencia es tratar de pensarla en su singularidad, tal y como se pone de manifiesto ante nosotros, como si se tratase de un encuentro con lo extraño. (p. 51)

La lógica del devenir se vincula con el proceso de deseo, a lo que pasa entre dos que se encuentran, se afectan y se relacionan desde un orden que se corre del “reconocimiento o juicio” hacia otro de “captura o robo”. Es por ello que Deleuze, como mencionamos anteriormente, sostiene que la lógica de la vida es la del devenir, lógica que se piensa en términos de *dejar hacer* en lugar de *hacer como*, es decir, pasar de la imitación al contagio (Larrauri, 2001, p. 4).

El territorio, como vector de movimiento horizontal, no es delimitado por un afuera de contornos fijos, ni tampoco una propiedad privada, sino que se impulsa y se expande por los límites de las propias fuerzas que allí entran en juego (Larrauri, 2001, p. 5). Como expresa un músico “se debería tratar de jugar con lo que se tiene, y va a ir creciendo...” [Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 2, septiembre de 2018]. De este modo, el territorio deviene, se puebla, se desertiza, se expande, se deja afectar y afecta a partir del encuentro vital; en él emprendemos líneas de fuga como si fuéramos *nómades*.

Deleuze vincula la noción de potencia con la imagen del “rizoma”, otro término del mundo vegetal al que recurre para referirse al crecimiento horizontal de algunas plantas como la hierba (lógicas del devenir) en contraposición de un orden verticalista como un árbol (lógicas del ser). El rizoma -y la experiencia rizomática- aparece subterráneo, indefinido, permanece y sale de sí; conecta territorios diversos, los invade con sus texturas y se fusiona con otros que también se hacen presentes en lo invadido. En palabras de la autora, un territorio como cultura rizomática produce multiplicidad y “no conoce las vallas porque se delimita por la potencia con la que es capaz en cada momento de ocupar el espacio” (Larrauri, 2001, p. 9).

Fernández (2007, pp. 8-9) considera que la agencia rizomática que opera en un espacio de multiplicidad, comporta diversos términos heterogéneos y formas de conexiones que actúan por simpatía. Señala cuatro aspectos: a) el rizoma conecta impredecible e incesantemente eslabones en actos diversos (lingüísticos, perceptivos, gestuales, emocionales, entre otros); b) arma trama desde una lógica que instituye dimensiones trazando cartografías en formas rizomáticas que no son lineales sino que operan en multiplicidad, es decir, a medida que las conexiones se multiplican, la naturaleza va cambiando; c) el rizoma puede sufrir interrupción, pero ello implica un recomienzo, con lo cual

muestra líneas de estratificación y de desterritorialización por las que escapa, la fuga es parte del rizoma ya que no impide la reorganización, ambos movimientos están en permanente conexión; d) por último, no responde a modelos estructurales o generativos, sino que consiste en el trazado de sus propios mapas:

Un rizoma está arborificado cuando sus líneas de segmentariedad no permiten pasar al deseo, que se produce y mueve rizomáticamente. Hacer un mapa de grupo significaría mostrar en qué punto del rizoma se forman fenómenos de masificación, de burocracia, de liderazgo, de autoritarismo, y qué líneas de fuga subsisten a estas territorializaciones. (Fernández, 2007, p. 209)

Una diversidad de autores dentro del campo pedagógico recuperan una noción derivada del filósofo francés vinculada al rizoma, el “acontecimiento”:

(...) un acontecimiento irrumpe intempestivamente y pone en suspenso a la sucesión normal de los hechos. El acontecimiento nombra la original e inesperada aparición de la novedad, que en su condición esencial desestabiliza y resignifica tanto el presente como el pasado y abre inconmensurables posibilidades proyectadas hacia el futuro; por consiguiente, el acontecimiento mienta la instauración de un nuevo horizonte en la realidad, es decir, conlleva una dimensión originaria en la comprensión ontológica del ser, el tiempo, las cosas y el lugar del ser humano

en este nuevo contexto. Dicho de otro modo, el acontecimiento nombra el instante, único e irrepetible, de la aparición de la novedad; en este sentido, el acontecimiento es el instante de la diferencia, o mejor aún del estallido de la diferencia. (Esperón, 2017, p. 35)

Un acontecimiento posibilitaría la transformación del sujeto, sus modos de accionar en el mundo, el movimiento a partir del cual emerge lo nuevo. Esperón (2017) expresa que hablar de acontecimiento es pensar en una multiplicidad de fuerzas; el acontecimiento no se caracteriza “por su duración sino por los efectos o múltiples sentidos que generan. Los acontecimientos no están precedidos por causas que permitan preverlos con anterioridad, sino que pueden resultar de situaciones mínimas, banales o imperceptibles” (p. 42). El acontecimiento produce y alberga la extrañeza. Como el rizoma, crece en lo periférico, en los bordes; lo imprevisto irrumpe en la realidad, afectando las condiciones de temporalidad y resignificando pasado, presente y futuro.

Podemos advertir algunas resonancias cuando Larrosa, profesor y escritor español en filosofía de la educación, afirma al sujeto de la experiencia como un pasaje en relaciones de afectación, “territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que ‘eso que me pasa’, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro” (en Skliar y Larrosa, 2014, p. 17). De allí la expresión de que el sujeto de la experiencia, antes que un sujeto activo, es un sujeto pasional, abierto, vulnerable, dispuesto y expuesto. “La experiencia se abre a lo real como singular. Es decir, como acontecimiento” (p. 31). Como expresa Fernández (2007) no se trata de “preguntar cuál es el sentido de un acontecimiento pues *el acontecimiento es el sentido mismo*” (p. 180) [énfasis en el original]. Cuando se ha producido sentido estamos en presencia de la producción de un acontecimiento, ya que para Deleuze, este es su propio nombre.

¿Cómo pensar las prácticas musicales colectivas como prácticas de afectación, como agenciamientos rizomáticos? ¿Qué implica la condición de afectación en estos procesos? La afectación requiere salir de la propia individualidad y dejarse afectar en el ingreso del otro, condición que convoca y hace posible la presencia vulnerable en tanto registro sensible. En palabras de un entrevistado: “tenemos que dejarnos entrar. (...) dejarme atravesar por lo que los demás me proponen (...) este tipo de música colectiva no es quien toca mucho, si no quien toca con el otro” [Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 5, diciembre de 2021]. Retomaremos esta línea al cierre del capítulo.

Territorios como lugares de la voz

Caminar, incluso si se trata de un modesto paseo, pone en suspenso temporalmente las preocupaciones que abruma la existencia apresurada e inquieta de nuestras sociedades contemporáneas. (Le Breton, 2019, p. 14)

Si nos ubicamos en el ámbito pedagógico, es posible observar cómo estos aportes resuenan con una de las propuestas de Greco (2007). En un pensamiento educativo atravesado por los campos psicológicos, filosóficos y artísticos, la autora reflexiona sobre los “lugares de habla”, introducidos como espacios vivientes y habitables, posibles de oxigenación y circulación de la palabra encarnada desde y hacia el costado vital de la experiencia humana. Interroga cómo la escuela puede ser o no un lugar de habla, cómo puede alojar al sujeto por lo que va siendo, sosteniendo que en un lugar de habla:

(...) la palabra circula como aire y ocurren experiencias, modalidades de autorizaciones diversas que hacen que cada sujeto haga oír su voz, encuentre su propia escritura, recorra

mundos lejanos o cercanos a través del acto de conocer, hable las diferentes lenguas del conocimiento, se arriesgue por sus propios medios a la incertidumbre y a lo novedoso que el aprender con otros trae. (Greco, 2007, p. 5)

Al respecto, un entrevistado, ante la pregunta sobre las diferencias que siente entre sus aprendizajes en contexto de prácticas colectivas y otros escenarios formativos como las instituciones, expresa lo siguiente:

(...) lo que más me atrapó a mí de este proyecto, [es] la posibilidad de ir a tocar, a sonar y no saber previamente qué es lo que va a pasar, y en mi caso particular, sentir que está totalmente relacionado a lo que pasa en el momento. (...) lo que tiene de increíble esto es que, si uno tuvo un mal día, no va a sonar muy bien lo que pase ahí, porque siento que está totalmente vinculado a cómo está uno en el momento, a las ganas que tiene de estar o no estar ahí. No es como uno que está ensayado y sabe previamente lo que va a pasar, entonces vamos, y es como cumplir. Esto es como muy el momento (...) Nunca me había pasado de estar en un proyecto musical que un rato antes de tocar estamos sin saber qué es lo que va a pasar. No vamos pensando en el corte del tema, ni en la tonalidad ni en la lista de canciones. Ese tipo de sensación no la había tenido en la facultad. [Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 2, septiembre de 2018]

Este “no saber qué es lo que va a pasar” y la vinculación con “las ganas de estar o no estar ahí” nos habla en términos de experiencia y acontecimiento, de formas en cómo se percibe la presencia de sí en los territorios colectivos. Greco (2007) sostiene que las condiciones de habitabilidad dependen de los modos en que las personas ponen a circular las palabras, los lugares que ocupan en el tejido quienes las dicen y reciben, los espacios que se abren o cierran en dichos momentos, las formas y los objetos de la enseñanza que se ponen en juego. Considera que no importa tanto la certeza de aquello que se dice, sino cómo se dice, “(...) la conversación en el lugar de habla supone –a menudo– el discurrir incierto, ficcional, provisorio, momentáneo, poético: el hacer de la palabra y del diálogo con otros, una experiencia” (Greco, 2007, p. 43).

Un lugar de habla, en los términos que venimos desarrollando, se enmarca en las lógicas del devenir. Sostenemos que habitar un territorio como lugar de habla implica no temer a la equivocación, sino asumir un riesgo, un habla rizomática que, en lugar de anónima, conlleva la marca del sujeto, una expresión que nace de la co-presencia. En un lugar de habla, en consonancia con la autora, la palabra circula horizontalmente en lugar de vertical o radial; la escucha no está condicionada a la “espera de la palabra justa, cierta, portadora del saber verdadero ‘ya sabido’, de la norma ya hecha” (Greco, 2007, p. 43). Creemos valioso en este punto, recuperar nuevamente las palabras de dos personas entrevistadas dado que reflejan los planteos que hasta el momento desarrollamos y nos interpelan en el lugar de la enunciación. Una de ellas expresa de forma crítica: “estamos en nuestra cultura como bien adoctrinados a que haya alguien que nos diga qué es lo que tenemos que hacer para que todo salga bien” [Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 3, octubre de 2021]; otra dice:

Siento que como grupo se aprenden muchas cosas, pero también está por la motivación que

hay, esto de que sea tan lúdico, permite que pasen muchas cosas en los ensayos y fuera de los ensayos: me junto con el Abraham y veo una cosa, me junto con la Pau y veo otra cosa. Te pone esa tensión siempre de que el otro está proponiendo algo que vos no sabés, que no entendés y tenés que terminar entendiéndolo. Te lleva a salirte de los límites que tenés vos... y pasa mucho, termina en discusiones... y terminás teniendo que ceder y ves una nueva forma que al final termina saliendo muy bien. Entonces te permite esa apertura, aprendés a hacer. [Integrante de Les Enemigos del Pulso, entrevista n° 2, septiembre de 2018]

Profundizando en esta línea del habla, por otro lado, todo pensamiento es herencia de otro que lo antecede; herencia que involucra a su vez una dimensión creadora. Coincidimos con Larrosa (2008) en el hecho de que:

(...) el lenguaje determina el pensamiento y que configura también nuestra experiencia del mundo. Por eso, cuando se imponen ciertos lenguajes, se imponen también ciertos modos de pensamiento (...) y ciertas formas de experiencia de lo real. Tengo la sensación de que el aprendizaje de ese lenguaje de nadie, de esa lengua sin voz, es completamente funcional al aprendizaje de ciertas formas de comportamiento. (p. 3)

En el ámbito escolar, cuando el lenguaje es mediado por discursos retóricos y lógicas mercantilistas de profesionalización, produce un vaciamiento de la voz del sujeto y la lengua queda reducida a ciertos adiestramientos en formas de hacer y a la función de comunicar e informar.

Desde diversos enfoques teóricos, se relaciona el acto de enseñar con el arte de la conversación: la educación es aquí desplegada como lenguaje narrativo en donde conversación y comunicación no refieren a lo mismo. Sin entrar en profundidad con respecto a lo que el término conversación implica, recuperamos una experiencia narrada por Illich (como se citó en Larrosa, 2018, p. 108) en una conferencia impartida en San Francisco en el año 1986. Illich expone lo siguiente:

Siempre experimento un conflicto cuando recuerdo un episodio que sucedió en Chicago en 1964, durante un seminario. Estábamos sentados alrededor de una mesa y un joven antropólogo se encontraba frente a mí. Llegamos a un momento crítico de lo que yo pensaba que era una conversación cuando me dijo: 'Illich, usted no logra conectarme, no se comunica conmigo'. Por primera vez en mi vida sentí que alguien se dirigía a mí, no como una persona, sino como a un emisor-receptor. Tras un momento de desconcierto me sentí indignado. Un ser vivo, con quien creía conversar, había vivido nuestro diálogo como algo más general: una 'forma de comunicación humana'.

Larrosa (2018) comparte esta cita de Illich y reflexiona en tres sentidos: la reducción del lenguaje a la comunicación, una oposición entre el acto de conversar y el de comunicar y la tensión que produce en los modos de relacionarnos con la lectura y la escritura (p. 109). De esta manera, el lenguaje como práctica o instrumento de comunicación se encamina al procesamiento de la información y reduce la voz del sujeto a la codificación-decodificación encerrando la relación a emisor-receptor. En cambio, el lenguaje como

conversación se sitúa en un entre, la voz se manifiesta en gestos de multiplicidad y lleva la marca subjetiva del sujeto, se vuelve lengua poblada, habitada, conmocionada, con presencia de quien habla, una lengua con sujeto. Lo singular del habla se inscribe, se reconoce y se reinventa en lo plural.

La experiencia en el tiempo

Caminar se opone a la casa, a todo disfrute de una residencia, pues la fortuna de los pasos transforma al hombre que está de paso en el hombre que está al cabo del camino, inaprensible, a la intemperie, con las suelas desgastadas, ya lejos, pues justamente el mundo es el lugar en que cada noche se queda dormido. Estar aquí o allí no es más que una modulación del hilo del camino. De hecho, el caminante no elige domicilio en el espacio, sino en el tiempo: el alto de media tarde, el reposo de la noche, las horas de comer, inscriben en el tiempo una residencia que se renueva cada día. (Le Breton, 2019, p. 18)

Hemos iniciado un recorrido que reflexiona sobre el orden espacial como forma de estar-situándose en lo que llamamos usualmente territorios, es decir, una forma narrativa de pensar. Nos interesa introducir algunas perspectivas que refieren a la experiencia del tiempo, dado que la voz implica el pasaje por un tiempo que se detiene, entre cuerpos, silencios y deseos.

Coincidimos con Bárcena (2019) en sus reflexiones sobre la educación como “encuentro de generaciones en la filiación del tiempo” (p. 5). El tiempo puede ser entendido como un viaje, un pasaje como lugar de tránsito donde algo pasa, nos pasa y también como un intermedio, un “entre” que funciona como operador de la relación en la transmisión. Lo que aprendemos es siempre un comienzo, dice el autor, “porque cada pisada es siempre la primera y cada mirada la primera mirada, algo así como una mirada cargada de infancia” (p. 13). La docencia es mediadora de tiempos, somos aprendices en los tiempos; la experiencia del tiempo

y el encuentro pueden ser contempladas como un trayecto, como un territorio que se recorre.

No habría aquí, en esa experiencia, propiamente, un 'método', sino más bien una trayectoria. Y este trayecto, y su modo de recorrerlo, no se determinan en función de unos objetivos previos -de un modelo que lo representa-, sino mediante el interés que la propia experiencia del camino va suscitando en el viajero, en el sujeto de la experiencia. Viajar de este modo no es un simple medio para una meta o un destino, sino que es una experiencia valiosa en sí misma, algo que concierne no sólo al móvil particular del viajero (el deseo de llegar a un destino concreto), sino a su vida, ya que cada decisión que toma sobre la marcha involucra toda su red de motivos, deseos y aspiraciones. (Bárcena, 2019, p. 13)

Situando la problemática de las temporalidades y su relación con la educación desde un enfoque intercultural y decolonial, se recuperan aportes de Méndez Méndez (2010). Como construcciones sociales que nos configuran, las temporalidades son heredadas y susceptibles de ser cuestionadas. El autor distingue una temporalidad dominante de orden lineal orientada al progreso, de otras temporalidades plurales que devienen de diversas culturas y en las cuales intervienen múltiples factores e intereses. Considera que el tiempo es una forma de estar y concebir el mundo, por lo cual es interpretado como condición de despliegue de las posibilidades de las personas, dado que otorga suministros para la construcción de significados y dar sentidos a nuestra forma de habitar con otros. Expresa que: "Somos sujetos en el tiempo -no sujetos del tiempo-,

tenemos experiencia de tiempo, y desde esa experiencia se construye nuestra subjetividad junto a otras subjetividades. El tiempo es una condición (...) no porque somos sino porque estamos siendo” (p. 140). La primacía occidental de una temporalidad cuantitativa, es decir, medible, lineal, planificable, previsible, repetitiva, controlada y controladora, orientada al progreso y opuesta a la incertidumbre, impacta en la experiencia de la historicidad empobreciendo el pensamiento y ocasiona segregaciones en cuanto a dejar fuera todo aquello que no coincide con dicha lógica. Un tiempo y unos sujetos devorados por el Cronos, expresa.

Desde esa perspectiva, toda temporalidad diferente a la hegemónica es deslegitimada. Asistimos entonces a un conflicto de temporalidades, puesto que hay una historicidad dominante que obliga a seguir una línea de desarrollo. La historia es convertida en un programa cuyo cumplimiento conlleva la privatización -y a veces la desaparición- de las temporalidades alternativas. (Méndez Méndez, 2010, p. 144)

La educación discurre en el tiempo y produce experiencia de temporalidad. El autor expresa que en la modernidad, el tiempo del orden hegemónico es un tiempo excluyente, utilitario, orientado al progreso, la productividad y el consumo. Dentro de las instituciones educativas opera en mecanismos disciplinantes y estrategias de control: *no se puede perder el tiempo*. El conocimiento como objeto de consumo exige una permanente innovación y el aprendizaje una “conquista del tiempo” por medio de la anticipación de resultados previstos, la innovación y la proyección. Sostiene que la escuela “corre el riesgo de convertirse en un mercado de información, con productos de consumo que caducan rápidamente, un ambiente colonizado por la temporalidad

del mercado” (p. 149). A diferencia, plantea comprender y actuar la temporalidad en vistas a lo que de humanizante hay en sus efectos; entenderla como memoria y esperanza que posibilite procesos educativos capaces de generar condiciones para perder el tiempo, es decir, quitarle ese rasgo utilitario para situarlo en la experiencia vital.

Al entender el tiempo como memoria (historias, luchas comunitarias, biografías, recuerdos...) creamos las condiciones para el reconocimiento del otro y de todo lo que el otro trae consigo (tradicción). El reconocimiento del otro posibilita el descubrimiento de la rica diversidad de temporalidades que pueden co-existir e interrelacionarse. Y al entender el tiempo como esperanza promovemos la capacidad de conservar la utopía, de soñar con otros mundos posibles y luchar por ellos. (Méndez Méndez, 2010, pp. 150-151)

De esta manera, como menciona el autor, se podría “descolonizar la historia y las temporalidades, liberándolas de su sometimiento a una línea totalizante” (p. 151). Un diálogo de saberes es también un diálogo de temporalidades, diálogo entendido aquí en el sentido freireano. Sostenemos que hay diversas maneras de transitar los territorios en el tiempo. No solo atravesamos el tiempo, sino que lo hacemos de múltiples modos. A su vez, somos atravesados por las temporalidades en un contexto complejo, donde aquella imperante desoxigena la experiencia en el mundo. Como seres vivientes, necesitamos respirar.

Una lectura sobre temporalidades desde la mitología griega

La marcha es una apertura al goce del mundo porque permite el alto en el camino, el reposo interior (...) Las inclemencias del tiempo son la sal del viaje, aunque puedan alterar nuestros planes: son una garantía de memoria futura aunque se vivan con la impaciencia del momento. (Le Breton, 2019, p. 54)

Es preciso situar un aporte de Núñez (2007), investigadora y filósofa española, que entre sus líneas de investigación recupera a pensadores como Deleuze y Guattari, y elabora estudios referidos a las artes y a los modos que tenemos las personas para orientarnos en la acción de pensar, habitar y sentir los espacios y los tiempos.

La autora vincula la experiencia temporal en las artes al reflexionar sobre la concepción del tiempo desde la Antigua Grecia. Existen tres palabras que aluden al tiempo, para cada tiempo, dice la autora, hay una divinidad que lo expresa y que, en el campo educativo, han posibilitado problematizar las temporalidades: Kronos, Aión y Kairós (p. 1)³.

Krónos, dios de la génesis, hijo del cielo y la tierra, devorador de su descendencia para permanecer en el poder, es un dios del nacer y el perecer, de la duración de la vida en el espacio de tiempo (entre la vida y la muerte), dios de la muerte a toda finitud para conservar su eternidad. En un orden temporal, Khrónos alude a un tiempo de relojería, de cronología, donde el ahora se explica linealmente con un antes y un después. Propio del tiempo de la adultez, del trabajo; tiempo que prevalece en el mundo occidental y en

³ Cuando las palabras griegas aparecen transliteradas al castellano, los/-as especialistas recomiendan utilizar tilde tal como aparecen en el original griego. En este sentido, corresponde Krónos en lugar de Kronos. Por otro lado, es necesario tomar el recaudo de diferenciar Krónos -o Cronos- como palabras referidas al dios griego (padre de Zeus) con Khrónos como aquella referencia al tiempo, ya que Zeus no presenta asociación alguna con el tiempo. Por tal motivo, en esta sección del capítulo, utilizaremos la nominación Krónos para referirnos al dios griego y Khrónos para lecturas de orden temporal. En las citas, mantendremos el modo de escritura que la autora utiliza en el original: Kronos (sin tilde).

formas escolares.

Aión es un dios que siempre está, no nace ni muere, no es genético. Considerado el dios de la vida que no perece, se lo representa como niño y viejo a la vez, dos órdenes temporales de futuro y pasado liberados de la tiranía que presenta Krónos.

He aquí dos modos de eternidad, dos dioses de lo eterno: Kronos: el eterno nacer y perecer; y Aión: el eterno estar y retornar, lo que hay entre nacer y morir. Entre nada y nada. Lo pleno. Kronos: La duración. El espacio de tiempo que hay entre la vida y la muerte; y Aión: el tiempo pleno de la vida sin muerte. (...) Kronos: el tiempo del reloj, del antes y el después. Aión, el tiempo del placer y del deseo donde el reloj desaparece. (Núñez, 2007, p. 4)

El tiempo Aión se refiere a un modo de la existencia en sí misma. Es un tiempo de la intensidad, de lo que no puede ser medido; de la sensación interna subjetiva de lo que se vive mientras se vive. Está ligado al tiempo de la infancia, de la experiencia, tiempo sin utilidad, referido al asombro. “El tiempo de los libros, de los cuadros: tan antiguos y, sin embargo, todos nosotros siempre corriendo detrás de ellos. Esos libros, esos cuadros, esas músicas siempre nuevas aunque se lean, se miren, se escuchen infinitas veces” (Núñez, 2007, p. 4).

Kairós, es un diosillo, un dios menor, un demonio o duende; si bien se lo representa como un joven de pies alados que sostiene una balanza desequilibrada, no se ubican tantas imágenes como en los dioses anteriores. Hijo de Zeus (y este hijo de Krónos) y *Týkhe*, diosa de la fortuna, Kairós es el tiempo de la oportunidad, de aquello que perseguimos, no es lineal y está ligado al tiempo de la juven-

tud, de la belleza (razón por la cual se lo vincula a las artes).

Es el tiempo del acontecimiento; es el instante que marca el tiempo, es decir, quien hace que algo ocurra en determinado momento marcando un antes y un después, transformando la historia y el mundo. Por este motivo, dice la autora que:

La historia no se cuenta por Kronos, se cuenta por Kairós. Los hitos son aquellos momentos esquivos y extraños, con su propia temporalidad, que nos abren la puerta a la vida sin muerte. (...)

Por ello se conmemoran los acontecimientos, no porque nos hagan ver que el tiempo pasa -para saber eso sólo hay que montarse en el metro- sino para saber que hay temporalidades que no pasan, y que éstas son las que nos constituyen. (Núñez, 2007, p. 6)

Herederero de Krónos nos da la oportunidad y, escurridizo, se escapa. Kairós, veloz de pies alados, es nuestro mediador entre dos mundos, quien “hace aparecer el tiempo puro o Aión en medio de Kronos” (p. 5). Es tanto un tiempo como un lugar único, irrepetible y diferente al recorrido lineal del tiempo, “siempre está por llegar y siempre ya ha pasado” (p. 5) [énfasis en el original]. Es Kairós el acontecimiento. Se lo asocia a la celebración y al arte, comporta un tiempo propio que se nos ofrece, posibilita la detención y nos invita a demorarnos en ella, saborear la experiencia. La autora sostiene que el arte “tiene el reto imposible y a la vez necesario de hacer que acontezcan los acontecimientos, de crearlos en medio de lo árido de Kronos” (Núñez, 2007, p. 7).

Creemos que la experiencia del tiempo en las prácticas musicales colectivas que se mueven por fuera del ambi-

to escolar no está regida en su mayor medida por el tiempo lineal y vertical, que podemos relacionar con las lógicas del ser, sino por *Aión* y *Kairós*, más cercanas a las lógicas del devenir, al crecimiento rizomático, a la intensidad, a lo imprevisto y sorpresivo, aunque no sea condición equivalente. La cuestión radica tal vez en pensar cómo se vivencia la experiencia del tiempo en lo colectivo dentro de la escuela y qué posibles mutaciones temporales se pueden agenciar. ¿Cómo sentir ese tiempo *Kairós*, como reconocerlo, atesorarlo en su inmediatez? *Kairós*, ese tiempo de la oportunidad, es emancipador y liberador y en este sentido nos preguntamos ¿no son estas palabras promulgadas en nuestros territorios educativos? Consideramos que por medio de su esencia, pueden liberarse las temporalidades del sometimiento lineal y totalizante de *Krónos* para recomponer el mundo, al menos por un instante. *Kairós* se hace presente en las relaciones acontecimentales y rizomáticas. Nos acerca brevemente a *Aión* y gracias a esto sentimos una pluralidad o polifonía de voces; algo nos pasa en el tiempo y en el espacio, no todo está previsto, no todo está dicho, incluso, algo excede a la palabra.

Recuperando los atravesamientos en tanto pensar los territorios y temporalidades, abogamos por las relaciones rizomáticas. Comprendidas como flujos en movimientos, en sus cruzamientos provisorios e inestables afectan al movimiento de los otros y a su despliegue. Fernández (2013) tomando la noción de rizoma de Deleuze y Guattari, expresa que la indagación en las particularidades que ofrecen las lógicas colectivas al operar en lo subjetivo no está en búsqueda de “lo idéntico que se repite sino la diversidad en que se rizomatiza (...) Es decir, no reduce su universo sino que le es imprescindible amplificarlo” (p. 14). Pensar las prácticas colectivas desde estos aportes puede nutrir el campo de problematización, ya que se vuelven portadoras de territorios en interconexión, territorios en red, experiencia singular en un orden de intensidad, la experiencia de temporalidades y territorialidades alternativas, en donde

hacer diferencias -en lugar de ser diferentes- produce pluralidad. “Se trata de pensar cómo en el hacer diferencias de intensidades que se despliegan rizomáticamente, se inventan y habilitan los impredecibles devenires del accionar de los agrupamientos” (Fernández, 2007, p. 281). A continuación, desarrollaremos otra clave de lectura que propone la autora para profundizar en las lógicas colectivas.

Problematizar las lógicas colectivas: tres dimensiones

El silencio instala una dimensión propia en el mundo, una espesura que envuelve las cosas e incita a no olvidar la mirada propia. El tiempo fluye por esta dimensión sin prisa ... (Le Breton, 2019, p. 99)

Fernández (2007), indaga sobre la capacidad de invención que un colectivo pone en acción, las subjetividades que se producen en la afectación del encuentro entre cuerpos y los dispositivos que provocan las condiciones de multiplicidad⁴. A partir de aportes de Kesselman y Pavlovsky, la profesora, investigadora y doctora en psicología distingue tres dimensiones que denomina: a) de representación, b) de multiplicidad y c) de cuerpos, silencios y afectaciones. Dimensiones que pueden observarse en diversas situaciones cotidianas en el entre-varios y que permiten la construcción de una “caja de herramientas” conceptuales para abordar problemas de la producción subjetiva en contextos colectivos. Si bien puede ocurrir que una de estas presente predominancia sobre otra, las tres dimensiones se desplie-

4 Las teorías que recupera la autora (fundamentalmente de autores como Castoriadis, Foucault, Pichon-Rivière, Deleuze y Guattari) posibilitan la interrogación y lectura de las operaciones en situación, entendiendo por esta, más que un evento puntual, una heterogeneidad que se compone de elementos variables e infinitos. Para la distinción de las dimensiones que desarrolla, y en el marco de su formación y trabajo profesional en la Facultad de Psicología de la UBA, parte del análisis realizado en talleres de multiplicación dramática implementados en su cátedra y observaciones de experiencias autogestivas en contextos sociales (fábricas y asambleas barriales) durante la crisis del año 2001.

gan, interactúan y se superponen en las modalidades de operación de las “máquinas colectivas en acción”. Sintetizamos algunas de las características de dichas modalidades operatorias⁵.

La “dimensión de representación” se manifiesta bajo tramas argumentales que se desarrollan en un universo único de sentido. Una idea concebida previamente se lleva a escena, surgen las alternativas alrededor del conflicto presentado, haciendo que las producciones no salgan del guión, sean comprensibles e interpretables. La autora observa que en las dramatizaciones, en donde se pone de manifiesto la dimensión representacional, ocurren dos operatorias de “homogeneización identitaria del relato único para excluir la diversidad” (p. 285): lo idéntico puede arrasar o silenciar la capacidad inventiva del colectivo. Ambas operatorias son ejemplificadas a partir de las expresiones de quienes participan: *“estaba aburrido de que siguiéramos en lo mismo, pero no se me ocurría nada”* o *“se me había ocurrido una escena pero no la propuse porque no tenía nada que ver”* (p. 285). Se establece un “sistema de delegación” en donde no solo se encomienda la acción sino la capacidad de imaginación. Así, se producen afectaciones diferenciadas en dos grupos: quienes funcionan como representantes evidencian mayor entusiasmo y dinamismo, mientras que los espectadores muestran cierto aburrimiento y malestar. En esta dimensión, algo se captura obturando el flujo de agenciamientos posibles, “pueden configurarse a partir de un líder carismático, de un argumento atrapante o de algún exceso de protagonismo en la coordinación o en algún participante. (...) los colectivos les delegan sus potencias de acción y de imaginación” (Fernández 2007, p. 290). La autora expresa que:

Al mismo tiempo que se produce la
homogeneización de permanecer en un único

⁵ Aclaramos que el énfasis que aparece en las citas recuperadas de Fernández (2007, pp. 283-302) son del original.

universo de sentido, las potencias colectivas en acción y de imaginación se concentran en los representantes y se silencia (se *clandestiniza*) o se arrasa (se *desaparece*) la diversidad (...).

En estos procesos grupales que se instalan violentando diversidades pero no cuentan con un líder autoritario que conduzca la producción de este modo, en estos *autoritarismos sin sujeto*, nadie ha obligado a mantener homogeneidad (...), sin embargo se impone este accionar desde una lógica y con una consistencia de la que no es sencillo poner en evidencia sus causas. (Fernández, 2007, p. 286)

En la “dimensión de multiplicidad”, ocurren deslizamientos en gestos, acciones, emociones, que pueden aparecer en otras escenas, agenciando múltiples universos de sentidos. La secuencia inicial se desarma, los elementos insisten y se abren a nuevas constelaciones. El agenciamiento es quien tiene la “*potencialidad de desconectar lo que estaba unido y conectar lo que estaba disyunto*” (p. 288). No hay una división de representantes y espectadores, sino que se “arma máquina”, dispositivo que produce “heterogénesis”, diferenciado de procesos homogeneizantes en la dimensión representacional. La primera escena no se instala como núcleo identitario como en la dimensión de representación, sino que se desmonta, se cambian roles, los elementos quedan disponibles a múltiples conexiones que se despliegan en ritmos propios de producción y afectación. La experiencia se torna rizomática, *hace diferencias*, despliega devenires, no puede prevenirse ni predecirse. La autora expresa que: “en el entre-muchos, la líneas de fuga de las máquinas colectivas, a *velocidad*, despliegan intensidades que estimulan el *deseo de agenciar*, es decir, instalan mul-

tiplicidades de agenciamientos y despliegan las potencias colectivas de invención imaginante” (p. 288).

“Cuerpos, silencios y afectaciones” es la tercera dimensión que define la autora. Distingue tres formas en que los cuerpos operan en las producciones colectivas: cuando funcionan como unidad (cuerpos que representan personajes), cuando cuerpos o partes de cuerpos se vuelven autónomos de la persona (cuerpos que dicen) y una última modalidad que le interesa desarrollar particularmente, aquella en la que operan los *cuerpos masa*. Los define como “(...) cuerpos que afectan y se afectan sin demasiada distinción de individualidades y que operan en *crescendos* de júbilo o angustia. Son cuerpos que *experimentan intensidades*” (p. 291) y manifiesta que hay silencios que pueden operar de forma similar. Las máquinas colectivas en esta dimensión, no producen sentido narrable, “operan en el ‘entre’. (...) son intensidades no discursivas; insisten pero, a diferencia de la producción de sentido que desliza, los cuerpos *redundan*.” (p.292). Un crescendo de afectaciones, instala una experiencia en su condición de irrepitibilidad, unicidad, singularidad. “En tales situaciones no se trata de interpretar sino de distinguir su singularidad, acompañar su devenir y apostar a que alguien o a algunos, en esa experiencia que rodea sin decir, forzará a pensar” (p. 293).

La intensidad en la experiencia: entramados finales

La relación con el paisaje es siempre una emoción, antes que una mirada. (...) El sendero, el camino son una memoria grabada en la tierra, el trazo en las nervaduras del suelo de los incontables caminantes que por allí han pasado a lo largo de los años, en una especie de solidaridad intergeneracional inscrita en el paisaje. La firma de cada caminante está allí, indiscernible. (Le Breton, 2019, pp. 52-54)

Todo acto formativo necesita del deseo de sujetos capaces de conmoción, que pueblen y deserticen la lengua en la que hablan y los territorios que circulan. Sujetos que sostengan y contagien su interés para cocrear cartografías sensibles de expansión territorial, desde y hacia relaciones humanizantes con otros. Sujetos que asuman el riesgo de reinventar el vínculo implicándose en la travesía, en el movimiento de ruptura necesaria con estados previos y en el advenimiento subjetivo entre diversas temporalidades, para lograr huellas perdurables vinculadas a la intensidad y multiplicidad de la experiencia.

La elaboración deleuziana de la intensidad recupera conceptos de Baruch Spinoza, quien establece que no se trata de definir la cosa por su esencia, lo que ésta es, sino por lo que ésta puede en acto, es decir, por su potencia (Deleuze, 2005). También toma aportes de Bergson que le habilitan a pensar que en un pensamiento de la intensidad no se trata de la extensividad en el espacio —terreno de las ciencias— sino de la tensión en el tiempo. (Deleuze, 1978, como se citó en Fernández, 2013, p. 25)

Según Spinoza (como se citó en Fernández, 2007) la pasión trata de la satisfacción del poder de afección. Distingue las *pasiones tristes* como aquellas que representan un grado bajo de nuestra potencia de acción, sea por disminución o impedimento, y las *pasiones alegres* en las cuales la potencia se acrecienta por el encuentro con otro y conlleva a la transmutación. Estas pasiones se reflejan en escenas que, en el primer caso, se obturan, se detienen, no marchan, o donde un sujeto captura de algún modo la ener-

gía del colectivo y este relega en él su potencia creadora; en el segundo caso, se despliegan, la energía fluye, multiplica posibilidades impensadas y dispara la imaginación en multiplicidad rizomática. Desde estas nociones, pueden leerse algunas dinámicas de grupalidad.

Podemos afirmar que en la experiencia la intensidad radica en un “entre cuerpos” que se sumerge en los bordes de una existencia misteriosa donde las certezas se vuelven preguntas. Es el impacto del encuentro el que afecta y transforma, el caminar a pie, el que deja y lee las huellas en su pasaje incómodo de asombro. Como expresa la autora, es “la intensidad colectiva de haber liberado una potencia de acción. Vistos desde afuera, no impactan por lo que dicen ni por lo que son, sino por lo que hacen, por lo que están haciendo” (Fernández 2013, p. 23). Un estar juntos que genere movimientos entre lo colectivo y lo singular, en un campo de “intensidades de afectación, de conexiones y líneas de fuga, intensidades de expresión, de enunciación o de silencios, intensidades de pensamiento” (Fernández 2007, p. 143).

Con el propósito de situar una conversación entre los diversos aportes que hemos tratado en este capítulo, recuperaremos nuevamente la voz de un integrante de Los Duendes del Parque [Entrevista n° 5, diciembre de 2021]. Por un lado, el entrevistado comparte lo que singularmente entiende sobre la “conversa” -conversación- como punto climático, que desde su experiencia es “lo más interesante de todo esto”. Se pregunta a sí mismo y alude a cómo surge la elección musical que cada integrante de la cuerda va realizando mientras el toque sucede:

Cuando vos estás tocando el tambor y elegís una variación determinada: ¿por qué estás eligiendo esa variación?, porque tiene que ver con lo que están diciendo los demás, (...) por lo que está sucediendo con los demás, ahí es

donde surge la comunicación (...) Tenés un montón de formas de hacer eso, de variarlo, (...) de rellenarlo más, de quitarle golpes. Eso va a tener que ver con la velocidad, va a tener que ver con qué están diciendo los demás, a dónde querés llevar el toque, a dónde lo querés tener, y ahí se va dando esa riqueza del diálogo. [Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 5, diciembre de 2021]

Elegir un toque particular, una frase, incluso el silencio, se circunscribe a estar en conversación con los pares, a un diálogo en sentido freireano. Cada elección no es individual sino en clave relacional, emerge de una mirada atenta y una escucha presente para así desplegar lo singular en un territorio común, una manera de musicar en lo colectivo. En la misma línea leemos lo que este integrante nos comenta acerca de los inicios en el hacer música en grupo y en los modos de escucha mientras se va aprendiendo:

Es muy típico que vos estás aprendiendo a tocar (...) estás tocando el tambor chico y no escuchas más que tu tambor chico, si es que lo llegás a escuchar. Porque muchas veces estás tocando el tambor y no te escuchás vos tocando el tambor. Entonces recién, cuando empezás a escuchar tu tambor, se empieza a abrir un poquito la cabeza y empezás a escuchar al que tenés al lado por lo menos, al que tenés acá en tu radio, digamos. Y esa escucha se va entrenándola (...) consciente de abrir cada vez más la escucha (...) eso se va ampliando, vos vas pudiendo escuchar una completitud en el todo, viste? No solamente tu tambor y los que tenés

al ladito, sino en el todo, y recién a partir de ahí, vos podés empezar a armar una melodía, si se quiere. [Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 5, diciembre de 2021]

Por otro lado, el músico expresa que en el toque del candombe “el foco principal en el tambor está en el sonido. Está en poder obtener del instrumento la voz genuina del tambor, porque el tambor tiene un sonido, y esa voz es la que hay que lograr que hable”. Vincula la experiencia del toque con las raíces y modos singulares de vínculos que se establecen, tanto con otras personas, como con la relación de sí mismo con la música y con la voz del tambor.

Me parece que el tambor en su raíz afro y en esto que es la música circular tiene más relación me parece con la espontaneidad, con esa energía que te atraviesa espiritual, porque el tambor es sagrado, el tambor no es un instrumento cualquiera, ¿me entendés? Es un instrumento muy, muy, muy profundo. (...) hay un momento que, si lográs apagar la mente, y soltar los brazos, te juro que hay un momento en que te das cuenta [de] que no sos vos el que está tocando⁶. Hay un montón de fuerzas que te atraviesan, que se mueven. Vos sabés muy bien, la música mueve, mueve (...) pero tenemos que dejarnos entrar. [Integrante de Los Duendes del Parque, entrevista n° 5, diciembre de 2021]

⁶ Quien haya experimentado esta esfera en el cuerpo durante una práctica colectiva podrá resonar la intensidad de estas palabras y la vivencia del tiempo que en su brevedad cronológica introduce un instante eterno: algo se nos hace presente en su pasaje y se escapa; quien no, podrá imaginarla, confiar en el decir ajeno y hacerlo resonante con lo propio, generar esa ventana sensible que nos acerca.

¿Qué resonancias emergen entre las palabras que este músico comparte con el recorrido entre territorios y temporalidades y nuestras propias escenas profesionales? ¿Cómo habitan el territorio del musicar y qué brújulas podemos encontrar en sus palabras para orientar nuestras prácticas? ¿Es posible enseñar lo que no se siente? ¿Cómo forjan los vínculos en las prácticas colectivas? ¿Sería posible que la intensidad de la experiencia se haga presencia en los gestos compartidos en la escuela? Si recuperamos las nociones de acontecimiento: ¿cuáles relaciones permiten mirar lo que hace crecer a cada potencia?; ¿qué hay en las fuerzas que la expanden o la obstaculizan?; ¿qué condiciones son las más óptimas para favorecerlas?

El poder común a los espectadores no reside en su calidad de miembros de un cuerpo colectivo o en alguna forma específica de interactividad. Es el poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera aquello que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro aun cuando esa aventura no se parece a ninguna otra. (Rancière, 2010, p. 23)

Territorio colectivo. Un entre-cuerpos con quien se está al lado, la emergencia de la voz propia que se anuncia primero en la escucha del otro y en lo que la grupalidad convoca para que surja una “conversa”, una melodía común. Un entre-temporalidades en la emoción de sentir en el sonido del tambor su esfera sagrada, una ajenidad que se encarna transformando la voz propia, sin anticipación, de forma misteriosa, el instante de Kairós. Como menciona Kusch (1976) –filósofo argentino americanista, que se inserta en la cosmovisión de pueblos indígenas para preguntarse sobre los modos de concebir la realidad–, tal vez se trate de comenzar a mirar desde una “razón de estar”

en lugar de una “razón de ser”, una mirada que contiene algo de imprevisible, de irreplicable e irreductible, de lo no dicho ni determinado por la ciencia, “en el sentido de encontrarnos capturados por una nueva visión que pasa por detrás de la fachada objetual que impone Occidente” (p. 134). Un acontecimiento que es proporcionado por el otro y que constituye el nosotros; se acontece, dice Kusch, en una forma de “estar-siendo” en la expectación, un estar-siendo asociado al vivir rodeado de cultura. Y la cultura entendida como “cultivo” y universo simbólico donde encontrar amparo. Al respecto, interesa una mirada que el pensador expresa a partir de recuperar de Imbelloni (s.f.) el significado quechua del término “pacha”⁷:

En suma, este vocablo parece referirse a un concepto que es anterior a lo que nosotros, analíticamente, hemos separado en dos categorías, la de tiempo y espacio, algo, en fin, que se sitúa antes de un mundo “objetivado”, o sea de tercera persona, algo más propio de lo que llamamos sujeto, y que implica una unidad previa a una percepción de las cosas. Se trata de un tiempo y un espacio subjetivado, o sea propio, que se refiere seguramente a un hábitat existencial, en donde “mi” tiempo y “mi” espacio se funden en el hecho puro de vivir aquí y ahora. (Kusch, 1976, p. 42)

Intentar suspender los juicios y preconceptos, hacer permeable los sentidos con preguntas que interpelan la manera de concebir el mundo, territorios, tiempos, gene-

⁷ Expresa Imbelloni (s.f., como se citó en Kusch, 1976, p. 42) sobre el significado en quechua del término “pacha”: “superficie (horizonte o suelo), plano o piso (superior, medio e inferior), espacios en tres dimensiones, cuerpo o astro en que vivimos, universo, espacio temporal (segmentos), edades del mundo (como las cinco edades de Guaman Poma), épocas históricas, y finalmente la vida humana y la del universo en su expresión espacial y temporal”.

rar una apertura, una disposición de vulnerabilidad sensible, asumir el sentido dinámico e inquietante que implican las prácticas musicales colectivas como manifestaciones en multiplicidad, la confianza en que algo diferente puede emerger y la responsabilidad ética y política de nuestra condición creadora son algunas brújulas que pueden orientar nuestro pasaje. Recuperar claves de la filosofía deleuziana como las que hemos introducido, posibilitaría el ingreso de formas de abordaje para pensar la formación y las manifestaciones musicales más allá de las miradas canónicas o propias de la academia. Larrosa (2008), plantea que educar tiene como condición la posibilidad de interrumpir los tiempos y espacios en las instituciones inaugurando otros nuevos, “la posibilidad, en suma, de una heterocronía y de una heterotopía en la que algo otro pueda tener lugar” (p.422). Como expresa Duschatzky (2021):

Si una pedagogía de la interrupción implica un salto afuera de los automatismos, si lo que recoge no son las perlas diseminadas de un rosario para hilvanarlos según su representación, si se interesa por las ruinas y fragmentos entonces podemos pensarla como un trazado de temporalidades, territorios y afectividades. Temporalidades en tanto experiencias de un tiempo “para nada”, desprovisto de finalidades no así de consistencias; territorios como el trazado de circunstancias concretas devenidas de la singularidad de problemas; afectividades como la gestación de lazos deseantes y no meramente funcionales.

Por último, sostenemos lo que hay de ficcional, enigmático, creador, poético y narrativo en la experiencia en contextos de prácticas musicales colectivas. Aspectos que,

a su vez, en condición rizomática, hacen compleja –casi tan inútil como peligrosa– la definición única como verdad absoluta, evitan el encapsulamiento de algunas características como marcas de identidad fijas que tiendan a aplicarse a cualquier situación de grupo y permiten la continua capacidad de interrogación que la misma suspensión y detención convoca. Creemos que advertir las dimensiones que operan en las lógicas colectivas puede nutrir la mirada y, además, establecer rotaciones y pasajes particulares cuando observamos ciertas recurrencias o fijaciones en las dinámicas que los sujetos ponen en juego, sea en actividades musicales grupales en el interior o fuera de las aulas.

Partiendo de estas coordenadas es posible suscitar actos de presencia que implican visibilizar los significados sociales construidos, escuchar las voces desmontando saberes totalizantes, ampliar los regímenes de la mirada y la escucha, advertir esa presencia escurridiza e intensa que nos provoca Kairós, desterritorializar los hábitos y convenciones para posibilitar en los cuerpos la emergencia de su potencia imaginativa en vínculo con otras potencias. Estar-situándose en devenir filosófico posibilita tanto la deconstrucción de abordajes dicotómicos y universales, como la visibilización de las lógicas que operan en las prácticas musicales colectivas a partir de los modos de habitar territorios y temporalidades en plena articulación. Fundamentalmente, ofrece orientaciones para emprender viajes en los que queremos estar-siendo, de a pie, pausado, con la mirada y la escucha atenta, caminos en los que deseamos entrar y en donde se vuelve éticamente imprescindible *dejarnos entrar*.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. (2015). La diferencia (de los idiotas). *Pro-Posições*. 26, (1), 49-67. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507606>.
- Bárcena, F. (2019). *Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo*. Clase 3. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual.
- Duschatzky, S. (1 de febrero de 2021). *Pedagogía de la interrupción. O un salto afuera*. Adynata. Reveses de clínicas estremecidas. <https://www.revistaadynata.com/post/pedagog%C3%ADa-de-la-interrupci%C3%B3n-o-un-salto-afuera-silvia-dsuchatzky>.
- Esperón, J. P. E. (2017). Pensar el acontecimiento a partir de la filosofía de Deleuze. *Devenires*, 18, (36), 33-53. <https://devenires.umich.mx/devenires/index.php/devenires/article/view/195>.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Fernández, A. M. (2013). Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas. *Revista Nómadas*, 38, 12-29. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_38/38_1F_Loscuerposdeldeseo.pdf.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Greco%20-%20La%20autoridad%20pedagogica%20en%20cuestion.pdf>.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.

- Larrauri, M. (2001). *El deseo según Gilles Deleuze*. Filosofía para profanos Vol. 1. Tándem. <https://vertov14.files.wordpress.com/2011/01/larrauri-el-deseo-segun-deleuze.pdf>.
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. *La Central, Páginas Centrales*, 1-6. <https://www.exa.unne.edu.ar/alumnos/docs/Larrosa,%20Jorge.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Le Breton, D. (2019). *Elogio del caminar*. Siruela.
- Méndez Méndez, J. (2010). Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos. *Siwô' Revista De Teología/Revista De Estudios Sociorreligiosos*, (3), 139-161. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/siwo/article/view/655>.
- Núñez, A. (2007). Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós. *Paperback*, 4, 1-9 <http://www.artediez.com/paperback/articulos/nunhez/tiempo.pdf>.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Bordes Marnantial.
- Saravia Madrigal, M. (2004). El significado de habitar. *Ciudades para un futuro más sostenible. Boletín CF+S* 26. Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid. <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/amsar.html>.
- Skliar C. y Larrosa, J. (Comp.) (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Vicari, P. (2016). Los territorios de la Educación Musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1 (1), 115-13.

Breve biografía de autoras y autores

Agustina Bonino

Docente. Profesora en Educación Musical (UNC). Integrante del equipo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (SeCyT-UNC). Adscripta en la cátedra de Introducción a los Estudios Musicales Universitarios (UNC). Profesora en nivel secundario en la provincia de Córdoba.

Contacto: agustinabonino@mi.unc.edu.ar

Marcos Mikhail de Llamas Faner

Profesor en Educación Musical (UNC), integrante del equipo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (SeCyT-UNC). Miembro de la coordinación del Foro Latinoamericano de Educación Musical filial Córdoba, docente de Música en contexto de encierro y en diversos niveles del sistema educativo provincial, director de coro y cantor.

Contacto: mm.dellamasfaner@unc.edu.ar

Luis Diego Joyas

Músico y docente. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO), Profesor en Educación Musical (UNC), Técnico Superior en Saxofón, Profesor en Piano y Profesor en Saxofón (Conservatorio Félix T. Garzón, UPC). Integrante del equipo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (SeCyT-UNC). Docente en Nivel Inicial y Pro-

fesorados de Música, Titular en las cátedras de Ensamble Instrumental II y IV (UPC) y Profesor Auxiliar en la cátedra de Práctica Docente y Residencia III (UNC). Es saxofonista en la Banda Sinfónica Municipal de Córdoba y ensambles camarísticos independientes. Actualmente cursa la Maestría en Interpretación de Música de Cámara (UNR).

Contacto: diego.joyas@unc.edu.ar

Lorena Ledesma

Música, docente. Egresada del ISEAM Domingo Zipoli, escuela de Niños Cantores de Córdoba. Prof. en Educación Musical (FA-UNC). Prof. Ayudante en la cátedra Práctica Docente IV y Residencia de la Facultad de Artes (UNC). Prof. Titular por concurso en Didáctica II del Profesorado de Música y Práctica Docente y Residencia IV (Collegium CEIM). Integrante del equipo de investigación "Prácticas colectivas y aprendizajes musicales" (SeCyT-UNC). Actualmente realiza su tesis de postgrado "Producción de Masculinidades en la Escuela Secundaria" del Doctorado en Estudios de Género (CEA- FCS-UNC). Se desempeña desde hace 22 años como docente de música en Nivel Medio. Realiza colaboraciones, talleres y conversatorios con Institutos de Formación Docente en las temáticas: perspectiva de género, ESI y educación musical.

Contacto: lorena_eledesma@hotmail.com

José López

Compositor, arreglador, guitarrista, productor musical y docente. Ha editado múltiples discos como compositor y productor entre los cuales se destaca Enroque, y en discos colectivos junto a ¡UPA! Músicos en Movimiento. Compone y arregla música para distintos formatos, conjuntos de cámara, sinfónicos y corales. Recibió premios por obras para quinteto de tango, para banda sinfónica y para banda con coro. Fue ganador de premios estímulo a la pro-

ducción discográfica, de becas para la creación del Fondo Nacional de las Artes y de convocatorias a grupos musicales del Ministerio de Cultura. Compuso la Cantata Cordobesa para voces de niños y niñas de las escuelas municipales de Córdoba, con coro y orquesta de cuerdas.

Se desempeñó como docente y director de ensambles I y II en Collegium en los niveles primario, medio y superior. Es docente titular de las cátedras Taller de Conjunto I y II y Taller de arreglos vocales-instrumentales y profesor asistente en Composición I en la FA de la UNC. Está a cargo del dictado del Taller de Composición y Arreglos en Folclore en la carrera de Composición con orientación en Música Popular de la UNVM.

Es integrante del equipo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (SeCyT-UNC). Participó en publicaciones como “Yupanqui por nosotros” (2011) y “Guitarras del Cerro” (2019).

Contacto: joselopez_guit@hotmail.com

María Virginia Manfredi

Música y docente. Licenciada en Educación Musical (FHyA-UNR) y Técnica Superior en Piano (Conservatorio Pcial. Felipe Boero). Integrante del equipo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (SeCyT-UNC) y del Centro de Estudios e Investigación en Prácticas Docentes (FHyA-UNR). Profesora en el ISFD Conservatorio Superior de Música “Felipe Boero” en los espacios curriculares: Práctica Docente I, II y III. Profesora del taller “Músicas latinoamericanas” del programa “Ser Arte y Parte” de la Escuela de Música Municipal Villa María. Pianista de la Orquesta Escuela de Tango la Cabulera, del ensamble de Tango “La Vuelta” y de la Orquesta de Música Ciudadana “Alberto Bacci” de Villa María.

Contacto: manfredimusica@gmail.com

Andrea Sarmiento

Docente e investigadora del Departamento Música – Facultad de Artes – UNC. Magister en Investigación Educativa (CEA, UNC), profesora en Educación Musical (UNC) y profesora de Piano (Conservatorio Provincial Felipe Boero). Es profesora titular por concurso de una cátedra especializada en la formación docente de Música y de un Seminario en Investigación Educativa en la Facultad de Artes de la UNC. Dirige el proyecto de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” SeCyT-UNC. Ha publicado diversos artículos relacionados a problemáticas de la enseñanza de la música y es compiladora del libro “¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas.” Se ha desempeñado como secretaria académica y ha coordinado el proceso de cambio de plan de estudios de la Facultad de Artes de la UNC.

Contacto: andrea.sarmiento@unc.edu.ar

María Belén Silenzi

Música, docente e investigadora. Prof. en Educación Musical (FA-UNC) y Prof. de Piano (Conservatorio Pcial. Gilardo Gilardi). Prof. Asistente por concurso en la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza y en el Seminario de Investigación Educativa de la Facultad de Artes (UNC). Prof. Titular por concurso en dos unidades curriculares del Profesorado de Música (Collegium CEIM). Integrante del equipo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (SeCyT-UNC). Realiza cursos de formación, presentaciones y publicaciones en revistas y eventos académicos. Cursa la carrera de “Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas” (FLACSO). Se desempeñó como subsecretaria académica (FA-UNC); asistente en coordinación musical de licenciatura (UPC); coordinadora del área de formación continua (Collegium CEIM) y docente de música en nivel medio e inicial.

Contacto: maria.belen.silenzi@unc.edu.ar

Gabriela Yaya

Docente e investigadora, se desempeña como Prof. Titular en las cátedras de Morfología y Adjunta en Análisis musical II - Departamento de Música de la Facultad de Artes - UNC. Es profesora asociada en la Universidad Provincial de Córdoba de Estructura de la Música y de Metodología de la investigación en música. Dirige un proyecto de investigación sobre la música contemporánea en Córdoba (SeCyT-UNC) y es integrante del equipo de investigación "Prácticas colectivas y aprendizajes musicales" (SeCyT-UNC). Como compositora trabaja especialmente con música electroacústica, mixta y propuestas multidisciplinares y experimentales. Sus composiciones se han estrenado y presentado en Argentina, España, Holanda, Colombia, Polonia, Alemania, entre otros. Ha recibido diferentes reconocimientos, como los otorgados por el Instituto de música electroacústica de Bourges, Francia; la Universidad de Quilmes; el Goethe-Institut, el Fondo Nacional de las Artes o Unesco Cultura. Es integrante de la Red de compositoras latinoamericana - redcLa -, del Foro argentino de compositoras y de AO - El verde es azul. Mujeres y diversos en la creación sonora (Córdoba) y de SUONO MOBILE argentina.

Contacto: gabriela.yaya@unc.edu.ar /

<https://gabiyaya.com.ar/>

<https://vimeo.com/gabiyaya>

Cada época construye y disputa discursos que atraviesan las prácticas musicales en variados escenarios de producción. Desde una perspectiva socioantropológica, este libro propone una serie de deslizamientos para leer e interrogar las prácticas colectivas y aprendizajes musicales en entornos institucionales y no escolares. En lugar de determinar categorías homogéneas que conducen a versiones acabadas, la intención es aportar claves de lectura que posibiliten recorridos dinámicos y abiertos hacia la construcción de sentidos múltiples en el campo educativo. Presenta una serie de estudios en diálogo de saberes, devenidos de un proceso realizado durante cinco años en el grupo de investigación “Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” (CePIA-FA/SeCyT-UNC). Recupera experiencias en instituciones de nivel secundario, universitario, en contextos de encierro y de agrupaciones musicales que funcionan dentro o fuera de los circuitos académicos. Indaga en las tensiones y posibilidades que emergen entre lógicas diversas y presenta discusiones situadas antes, durante y después del contexto de pandemia. Los aportes teóricos se enmarcan en un campo de problematización dialógica que, desde un enfoque decolonial e interdisciplinario, provocan una interrupción que interpela los modos de pensar y musicar en los procesos de aprendizajes y enseñanzas en grupalidad.