

Integralidad ⁹₍₁₎ sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

Comité Editorial:

Editoras

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Asistente de edición

Mag. Carla Bica
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Ayudante de edición

Martina Eva García
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diagramación:

Unidad de Comunicación y Ediciones
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Comité Científico Académico:

Dr. Agustín Cano
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

Disfrutar es algo serio

Divertir-se é coisa séria

**Mauricio Ramos De Rosa,¹ Camila Ramírez Lloret,² Irene Porzio Zavala,³
Laura Menchaca Fried,⁴ Osvaldo Leite,⁵ Marianoel Flain,⁶ Lucia Bruce
Sarno⁷**

Recibido: 14/4/2023; Aceptado: 30/6/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.15>

- 1 Docente de Taller de Sonido, del área Taller Experimental de Arte Sonoro, Unidad Académica Multidisciplinaria, Instituto de Música, Facultad de Artes, Universidad de la República (Udelar). Egresado de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Percusión, Escuela Universitaria de Música, Udelar. mauricio.ramos@eum.edu.uy
- 2 Estudiante del segundo ciclo de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Piano y egresada del Ciclo de Introducción a la Música, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Estudiante del Profesorado en Educación Musical, Instituto de Profesores Artigas. camilaramirezlloret@gmail.com
- 3 Música y docente, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Licenciada en Música, Universidad Federal de Minas Gerais y máster en Música, Universidad Federal de Rio Grande do Sul. ireneporzio-zavala@gmail.com
- 4 Docente de Educación Secundaria, egresada del Profesorado en Educación Musical, Instituto de Profesores Artigas. Estudiante de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Piano, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Estudiante del Instituto de Formación en Educación Social. lauramenchacafried@gmail.com
- 5 Docente de la Facultad de Artes, Udelar. Asistente en la Unidad Académica de Apoyo a la Extensión y Actividades en el Medio. Integró como docente la Cátedra de Guitarra del Instituto de Música de dicha facultad. Se formó en la Escuela Universitaria de Música como intérprete de guitarra. osvleite@gmail.com
- 6 Estudiante del segundo ciclo de la Licenciatura en Composición y de la Licenciatura en Interpretación Musical, opción Piano; egresada del Ciclo de Introducción a la Música, Instituto de Música, Facultad de Artes, Udelar. Estudiante de Pedagogía Gordon para la Primera Infancia. flainmarianoel@gmail.com
- 7 Música y docente, Instituto de Música e Instituto de Danza, Facultad de Artes, Udelar. Docente de Técnica Alexander, egresada de la Escuela Uruguaya de Técnica Alexander. bruceclucia@gmail.com

Resumen

En este artículo presentaremos reflexiones en torno al primer año de trabajo en territorio en el proyecto de extensión Villa Sonora del Instituto de Música de Facultad de Artes de la Universidad de la República esbozando algunos lineamientos pedagógicos que consideramos sustantivos y que a su vez confluyen en la idea de disfrute. En los talleres partimos de la experiencia musical en conjunto a través de cuatro prácticas principales: improvisación, creación, escucha e interpretación, desde las que surgen tanto conceptualizaciones y reflexiones como vínculos humanos. Es en esos términos que creemos que se estimula un acercamiento integral hacia la música en el que se construye colectivamente un espacio compartido en el que *disfrutar es algo serio* y en el que podemos *musicar* (Small, 1999). Analizaremos la heterogeneidad de los grupos, la atención a las distintas identidades y universos sonoros y la sincronización humana como acto biológico fundamental (Castellanos, 2022) como elementos que a nuestro entender contribuyeron a potenciar el desarrollo humano, generando una disponibilidad para el aprendizaje que a su vez se traduce en una sonoridad grupal única y original.

Palabras clave: educación musical, extensión universitaria, prácticas pedagógicas, improvisación musical, musicar

Resumo

Neste artigo apresentaremos reflexões que surgem do primeiro ano de trabalho de campo no projeto de extensão Villa Sonora do Instituto de Música da Facultad de Artes da Universidad de la República, apontando alguns eixos pedagógicos que consideramos significativos e que por sua vez acarretam a ideia de diversão. O ponto de partida das oficinas foi a experiência musical grupal através de quatro práticas principais: improvisação, criação, escuta e interpretação, das quais surgem tanto conceitos e reflexões quanto vínculos humanos. É nesses termos que acreditamos que se favorece uma aproximação integrada à música onde *divertir-se é coisa séria* e onde podemos *musicar* (Small, 1999). Analisaremos a heterogeneidade dos grupos, a atenção a identidades e universos sonoros diversos e a sincronização humana como ato biológico elementar (Castellanos, 2022) como factores que no nosso ver contribuíram para potenciar o desenvolvimento humano, gerando uma predisposição para o aprendizado, e propiciando uma sonoridade grupal única e original.

Palavras chave: educação musical, extensão universitária, práticas pedagógicas, improvisación musical, musicar

Introducción

La idea germinal del proyecto surge a partir de un proceso colectivo. Desde diferentes caminos y recorridos profesionales un grupo de docentes de la entonces Escuela Universitaria de Música (EUM) se encontró —hace 3 años— con la necesidad de conversar e intercambiar ideas y visiones sobre las prácticas pedagógicas en música, sus inquietudes generadas a partir del trabajo en la Udelar, el vínculo de la EUM con el medio y el desarrollo y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A estas reuniones de discusión e intercambio se sumaron algunas actividades abiertas organizadas con la colaboración de la Unidad de Extensión y la Unidad de Formación y Apoyo Docente del servicio. En estas actividades, centradas en algunas de las temáticas mencionadas, se constató el interés de los estudiantes en lo planteado y también se evidenció una preocupación general por la falta de espacios curriculares vinculados a la formación docente y a las prácticas pedagógicas (la materia Pedagogía que existía en el Plan de Estudios 1987 no tuvo una correlativa en el Plan de Estudios 2005⁸ en vigencia actualmente); y esto a su vez se vincula de modo directo con las posibilidades laborales de una persona dedicada a la música, ya sea como actividad principal o complementaria (Carreño, 2011).

Cabe mencionar que previamente, y principalmente desde la Unidad de Extensión, se generaron propuestas curriculares (materias electivas) en conjunto con el proyecto Grupos Sonantes (GS), reconociendo el trabajo de perfil extensionista que desde este proyecto se realizaba en el Programa Integral Metropolitano (PIM),⁹ pero que tenía pocos vínculos académicos con nuestra institución. Es así que entre 2016 y 2019 se ofreció en la EUM la materia electiva Educación Musical en Comunidad.

Villa Sonora comienza a tomar forma realmente cuando GS no puede continuar su vínculo con la Universidad de la República (Udelar)¹⁰ en 2021 y desde el PIM nos transmiten la preocupación por una demanda concreta y numerosa que quedaría desatendida. Con esta información objetiva y cuantificada a lo largo de varios años sobre la necesidad y el interés de las personas de la zona por acercarse a espacios en los que la música esté presente, es que el proyecto se concreta.

En junio de 2022 empiezan los talleres en la casa PIM —ubicado en el barrio Villa García en el departamento de Montevideo— un grupo de docentes y estudiantes del ahora Instituto de Música de la Facultad de Artes trabajaron semanalmente con vecinos del territorio de referencia del PIM.¹¹ El proyecto se desarrolló dentro de las funciones de enseñanza y extensión universitarias. El grupo de estudiantes participantes

8 https://www.eumus.edu.uy/eum/sites/default/files/plan_2005_libro_naranja.pdf

9 El Programa Integral Metropolitano tiene sus orígenes en la Universidad de la República en el año 2008 (dependiente de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en Medio, CSEAM). Su principal objetivo es promover procesos de trabajo entre docentes, estudiantes y espacios organizados de la comunidad. <https://pim.udelar.edu.uy/portal/home/>

10 En 2020 el Ministerio de Educación y Cultura decide finalizar unilateralmente el convenio económico que apoyaba el trabajo de GS en la Udelar (Artículo 499 de la Ley N.º 18.719 del 27/12/2010).

11 Municipio E, Municipios F, Barros Blancos y Zonal 6 Malvín Norte.

lo hizo desde un marco curricular (formato de Proyecto Especial, Plan de Estudios 2005) y a lo largo de este artículo nos interesa dar a conocer esta experiencia totalmente nueva para nuestro servicio.

Construyendo el espacio compartido

Es un viernes frío de setiembre, son casi las 6 de la tarde. Se trancó un poco el tránsito en la ruta 8. Axel ya está esperando en la casa PIM como casi todos los viernes: el primero en llegar. Al rato aparece Fernando en la moto. Desde la ventana se ven a Marti y Sofi, acompañadas por su mamá y su perro. Minutos después llegamos. La música ya estaba sonando.

En la mayoría de los encuentros de los jueves y viernes, los talleres iniciaban con una instancia de práctica musical en conjunto. A través de distintas dinámicas y propuestas de integración se buscó fortalecer la noción de grupo. Es a partir de este espacio compartido que se vivenciaban los distintos elementos musicales que se tenía interés en abordar, como por ejemplo la percepción del pulso, noción de altura, exploración vocal, entre otros. Las músicas que se proponían —tanto desde talleristas como participantes— siempre invitaban a recorrer un aspecto nuevo y particular que tomaba sentido en cada persona y en el grupo para un hacer musical propio en colectivo.

La educadora musical Violeta Hemsy de Gainza (2010) afirma:

A una educación no formal debería necesariamente corresponderle una pedagogía que, en lugar de estar centrada en los contenidos teóricos o «conceptuales» (acerca de las diferentes estructuras musicales: sonido, ritmo, melodía, forma, etc.), coloque el acento en la música misma, en el hacer musical, a través del repertorio (hacer/aprender lo de otros) y de la creatividad (jugar/producir la propia música).

En lugar de proceder, como en la educación musical tradicional, desde los diferentes elementos o parámetros hacia la música, debería procederse al revés o sea desde la práctica musical a la teoría y la partitura, como en los aprendizajes artísticos y lingüísticos, e inclusive científico-matemáticos, en sus fases iniciales (p. 36).

La concepción pedagógica que subyace esta forma de concebir los espacios de enseñanza-aprendizaje musical está en sintonía con uno de los cimientos del proyecto: que la experiencia musical surja desde la práctica grupal para impulsar reflexiones y conexiones a través de ella. Es en esta retroalimentación que creemos que se estimula un acercamiento integral hacia la música.

Al hacer la evaluación final del proyecto, uno de los puntos unánimes fue la convicción de habernos sentido cómodos en el espacio compartido. Fue esa comodidad, marcada por el disfrute de los encuentros, lo que creemos que propició la generación de vínculos humanos que nos sorprendieron gratamente.

En las entrevistas de cierre a les participantes de Villa Sonora surgieron comentarios sobre lo colectivo y el disfrute: «El compañerismo lo siento en todo, en como poder

escucharme con otra persona, en como poder compartir. Si uno se pierde, ayudarnos entre nosotros» (Fragmento de entrevista a A., 18 años, 2022). Otro participante expresó:

¿Lo que más me gustó? Y... todo. El aprender y el grupo. El grupo humano está muy bueno, que eso también te incentiva a aprender, porque si te sintieras incómodo no vendrías más, y yo al menos me sentí súper cómodo. Aprendés y te divertís también porque no es un sistema de enseñanza rígido (Fragmento de entrevista a F., 47 años, 2022).

Para J. (37 años), la comodidad es la que propicia el disfrute:

Las instancias en grupo son muy buenas. Siempre te vas bien, venís y algo bueno te llevás. El ambiente principalmente es eso, que es el grupo que se creó. Calculo que en el otro grupo también porque se ha visto en las juntadas que hemos hecho, es impecable, como que todos nos conocemos hace pila. Superbuena onda y se valora pila eso (Fragmento de entrevista, 2022).

Desde el equipo universitario de docentes y estudiantes emergieron comentarios semejantes con relación al disfrute y la alegría; comentaron que fue ese proyecto el que los hizo mantener el interés en la carrera. Fue entonces que decidimos preguntarnos qué aciertos didácticos y qué elementos de la experiencia posibilitaron estas vivencias significativas y potenciadoras en lo vincular, centrándonos en el aprendizaje dialógico (Freire, 1970).

Si bien en el proyecto estaba previsto trabajar desde el diálogo y la escucha colectiva enfatizando los vínculos en los procesos de aprendizaje, su evaluación nos hizo detener en cómo funciona ese aprendizaje dialógico y en particular en cómo se construye la vivencia del disfrute. Al referirse al aprendizaje dialógico, Aubert, García y Racionero (2009) consideran la interacción social en grupos heterogéneos como potenciadora de la experiencia de aprendizaje:

... en las últimas décadas las ciencias de la educación y las concepciones del aprendizaje están enfatizando que el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas (p. 137).

Fue de suma relevancia para los distintos talleres la construcción desde la interacción y la heterogeneidad. Tanto a la hora de abordar o crear una nueva canción como de componer un arreglo, se escuchaban todas las distintas propuestas que iban surgiendo, así como también se compartían las distintas sensaciones que generaba una determinada canción o letra. Esto fue también producto de la integración, ya que se creó un espacio en el cual cada participante sentía comodidad para poder expresarse libremente desde las experiencias e ideas que ya se traen incorporadas.

Otro factor que resultó fundamental para el desarrollo de los talleres fue la instancia colectiva final. Luego de los talleres de instrumentos y canto, cada grupo compartía lo realizado ese día en este momento de encuentro. Este espacio toma suma

relevancia ya que se revaloriza el compartir como un aspecto propio del proceso y no como una instancia tradicional de exposición musical.

Al compartir la música se genera un vínculo único entre las personas. En palabras de Small (1999):

El acto de musicar crea entre los asistentes un conjunto de relaciones, y es en estas relaciones donde se encuentra el significado del acto de musicar. Se encuentra no solo en las relaciones entre los sonidos organizados que generalmente creemos ser lo esencial de la música, sino también en las relaciones que se hacen entre persona y persona en el espacio de la actuación (p. 6).

El equipo de Villa Sonora —conformado por entre tres y seis talleristas por instancia— permitió acompañar y cuidar las singularidades de cada participante. Si bien cada una de las actividades musicales se planificaba desde la integración, se buscaba una mirada atenta a todas las particularidades que se pudieran dar. En muchas oportunidades se precisó hacer un acompañamiento personalizado a quienes presentaban dificultades o intereses específicos.

Lo comunitario partía de buscar un acompañamiento de las diferentes inquietudes que se manifestaban, realizando una simbiosis entre lo colectivo y lo individual. En esas particularidades que surgían en los grupos heterogéneos, con diversidad etaria y de historias de vida, se intentó siempre cuidar lo que cada participante pudiera sentir al momento de encontrarse con el instrumento. La timidez y la inseguridad muchas veces aparecían como sentimientos, así como el interés vivaz e inquieto que derrochaba entusiasmo para la experimentación. Y en el camino de las diferentes emociones producidas en esta interacción musical, surgieron instancias de compartir las propias composiciones de canciones. Así fue el caso de H., que se animó e hizo que sus canciones resonaran en el PIM al ritmo del candombe. Fue también El Villano (músico del barrio, padre y abuelo respectivamente de dos participantes de los talleres) quien gentilmente nos regaló una canción para que en el taller de los jueves se pudiera realizar una nueva versión de «Un botecito redondo cruza el río como mar».

Desde este espacio de cercanía, las charlas que se daban al iniciar y finalizar cada taller posibilitaron conocer a qué escuela y liceo asistían, así como el área de trabajo que desarrollaban y actividades que les gustaba hacer. En estas conversaciones se daba lugar a incentivar y acompañar la trayectoria educativa en el ciclo liceal o sugerir espacios de enseñanza formal y no formal para quienes querían buscar nuevos espacios musicales de aprendizaje. Y así fue como conocimos al centro juvenil La Tortuga Cuadrada, espacio al que A. asiste diariamente, y donde creó una cuerda de tambores. Entre charla y charla nos propuso si Villa Sonora podía conocer La Tortuga Cuadrada, ya que era un lugar en el que había un sentido de pertenencia, también por encontrarse allí el proyecto musical de la cuerda de tambores, lugares donde se sentía cómodo y feliz. Al finalizar el año, se pudo generar esta instancia de compartir a través de un taller de percusión entre los diferentes integrantes de ambos espacios.

Otro ejemplo que encontramos valioso en el encuentro con lo comunitario fueron dos jornadas con el objetivo de integrar los talleres de jueves y viernes, que invitaron a compartir las músicas que cada grupo estaba llevando adelante. Siempre se iniciaban desde la ronda colectiva a través de dinámicas musicales lúdicas, reflejando las similares experiencias que se daban en cada taller. Con una escucha respetuosa y curiosa de aprender con les otros, la instancia se enriquecía al conocer nuevas canciones, creaciones e improvisaciones. Cada instancia finalizaba con la tan esperada merienda compartida, que invitaba a conocer y compartir experiencias personales e intereses musicales, así como cuentos y anécdotas del barrio.

Complementando lo expresado antes y con el fin de expandir el trabajo llevado adelante en la casa PIM, tuvimos la oportunidad de difundir el proyecto a través de dos espacios radiales en UNI Radio. Esto fue muy importante porque permitió contar en primera persona cómo el proyecto había surgido y el gran interés que emergía por parte de quienes asistían, así como también la respuesta positiva de la casa PIM en el desarrollo de este a lo largo del año. Participamos en *La Mezcla* —columna de la Facultad de Artes— y en el programa del PIM *Cientotrés*. En este último asistió un docente, una estudiante del Instituto de Música y un participante de los talleres. De esta forma, la difusión del proyecto Villa Sonora quedó representada de manera horizontal.

La música como potenciadora del desarrollo humano. Musicamos¹² en comunidad

Parte del equipo docente de Villa Sonora cuenta con experiencia como tallerista en el ámbito de la educación accesible, con personas con diversidad funcional. Destaca, en el proceder para con este tipo de contextos, el énfasis en la experiencia musical que trasciende la enseñanza de contenidos musicales. El simple hecho de acompañar musicalmente oficiando de sostén al desarrollo de una improvisación grupal, o el acercarse a tocar/cantar al lado de una participante, empoderando, fortaleciendo y resignificando su rol individual en el acto musical, da cuenta de un accionar pedagógico cuya concepción fundante de ser humano es total y globalizadora: un ser humano integrado desde todas sus funciones, disponible para el aprendizaje. Estos antecedentes se relacionan con lo mencionado anteriormente y fueron parte constitutiva de la línea de trabajo que terminó de conformarse en los encuentros de Villa Sonora: sonar como lo primario.

También encontramos numerosos aspectos en común desde la musicoterapia. En este sentido, De Castro (2004), con relación a los objetivos de lo musicoterapéutico en el ámbito educativo nos dice que se busca «... el desarrollo integral del individuo.

12 Small (1999) utiliza *musicar* como verbo: «No solo para expresar la idea de actuar, tocar o cantar; ya tenemos palabras para eso; sino expresar la idea de tomar parte en una actuación musical. [...] como instrumento para la interpretación de la acción, música, y de su función en la vida humana» (p. 5).

Desarrollar sus potencialidades implica trabajar desde la posibilidad hacia algo más» (p. 139). En Villa Sonora pudimos ver cómo cada participante trae una musicalidad, más o menos explícita, que le educador puede impulsar.

Durante una dinámica lúdica en ronda, cuyo objetivo principal era buscar un pulso común, y desde allí vivenciar y concientizar posibles subdivisiones de este, encontramos que el pulso de D. (10 años) no se integraba al pulso compartido. Esto a priori podría no ser un problema —por ejemplo, en un contexto improvisatorio o simplemente donde la sincronía no sea una característica textural— sin embargo, la idea de tocar juntas y sincronizadas permite el acceso a otros tipos de ensambles a posteriori, razón por la cual era necesario lograr que D. compartiera el pulso con el grupo. «Vamos contigo, empezá vos D...» así, no solo comenzamos a compartir el pulso, sino que lo que D. tocaba, se resignificaba y confeccionaba una voz más en el contexto pulsado de la actividad. Esto también implicó un aprendizaje grupal, ya que debimos escuchar con atención a D. (o simplemente escuchar)¹³ para ser conscientes de su presencia y tocar con él.

La construcción de un espacio de confianza y libertad es un centro gravitatorio en la aventura pedagógica. Respetar la singularidad de la persona que llega y recibirle haciendo música en comunidad, realizando el aspecto de la confianza, el «no hay error», sino capacidad de discernimiento es algo a destacar en el modo en que se llegaba al encuentro. Ir al encuentro donde está la persona con su musicalidad no es algo menor, sino algo transformador para la confianza de sí misma y su manera de vincularse con el resto, así como con su propia musicalidad. Es realzar lo posible por sobre todo aquello que quizás siente que aún no puede.

Pretextos lúdicos, rítmicos, canciones o formas improvisatorias que se fueron dibujando en los talleres trazaban esta estela pedagógica: hacer música es en principio escuchar y cooperar. Prestar atención, dejar que mis sentidos se informen y proponer algo al espacio compartido cada vez con más confianza y menos miedo. Poder darnos cuenta, desde nuestra escucha atenta y desde la práctica, si efectivamente estamos o no en un pulso compartido (en caso de que lo hubiese), si pude *subirme a ese tren musical* colectivizado.

La sincronización es uno de los principios de la biología, el acto de compartir, de comunicarse. Los insectos, como las aves y los peces, generan dichas coreografías siguiendo un principio de sincronización, que el profesor Steven Strogatz define como sistema complejo auto-organizado. Según este principio, que se aplica desde la escala microscópica hasta las sociedades de distintas especies, incluida la humana, los componentes de un grupo consiguen sincronizarse porque cada individuo es consciente y se contagia de lo que hacen sus vecinos más inmediatos. [...] La sincronización de la manada se consigue gracias a la cooperación (Castellanos, 2022, p. 22).

13 Cuando hablemos de escuchar, siempre estaremos haciendo referencia a la definición de Oliveros (2019) desarrollada en su libro *Deep listening: una práctica para la composición sonora*.

«Me da vergüenza», decía C. (31 años) cuando iba a cantar, «pero, bueno, igual canto». Ese momento parecía un borde filoso para traspasar, pero cada vez que lo lograba y se le devolvía un espacio de confianza y libertad, sin juicio, el aprendizaje florecía. Se trata de hacer crecer lo que ya es posible, dar cobijo emocional a la experiencia musical y proponer desde allí algo que permita a la persona afianzarse y crecer.

Se necesita silencio para el aprendizaje y sentirnos seguros para que la integración de este ocurra de manera profunda. Se necesita tiempo. Como un proceso digestivo, no se lo puede apurar; se necesita de un arco de tiempo cuantitativo y cualitativo que además, desde nuestro rol docente, en un principio nos es desconocido.

Singularidad del educando

«La integridad del grupo... no necesitás ser una clase específica de persona, seas como seas entrás y te unís fácil. No hay discriminación por nada, todos somos únicos y nos integramos fácil y rápido» (Fragmento de entrevista a S., 16 años, 2022).

Desde el primer encuentro, el equipo de Villa Sonora recogió los intereses musicales de los participantes con el fin de planificar las actividades del año en torno a sus gustos. Torres de Almeida y Caramujo Pires de Campos (2013) nos plantean lo importante que es «... desarrollar una metodología de enseñanza de la educación musical a partir de la identidad sonora del alumno» proponiendo «actividades que estimulen la percepción sonora [...] relacionada a su contexto social, o sea, partiendo de la percepción de su universo sonoro».

Planificar las actividades de los talleres en un marco de goce para todas las personas que allí *musicaban* fue una necesidad puesta en primer plano, lo que implicó el desafío de una escucha atenta e integral hacia cada una. Gracias al numeroso equipo docente la escucha fue enriquecida y ampliada, por lo que se generó no solo entre educadores y educandos, sino también entre los educadores. Los intercambios fuera del taller comprendían la visualización singular de cada participante, así como de cada docente, reconociendo la experticia, personalidad, fortaleza y necesidades de cada una para potenciar y continuar el trabajo en Villa Sonora. Así, todos los intercambios nacidos de esta escucha atenta englobaron un objetivo común: el crecimiento y bienestar de cada *musicante*.¹⁴

La motivación de cada participante por asistir al taller fue descubriéndose poco a poco a medida que se soltaban. Así supimos que L. (que presenta secuelas motrices a causa de un ACV) concurría entre otros motivos porque le hacía bien para el desarrollo de su condición motriz. Lejos de sentirse excluida, L. agradeció en más de una oportunidad que la dinámica del taller respetara los tiempos de cada persona, de forma que siempre todas pudieran tocar y formar parte. Si bien los contextos familiares o laborales a veces impedían una asistencia constante de todo el grupo, cada persona

14 Véase pie de página n.º 12.

era bienvenida con gran alegría al retornar: «Para mí, esto es como una familia», confesó A. en el último encuentro del grupo. F. asintió.

Le integrante más chico de Villa Sonora (M.) cumplió su primer año durante el desarrollo de los talleres, acompañado por su madre (Ma.) que también era participante del proyecto. Las consignas o conceptos no eran relevantes para M. Dada esta condición, diversas estrategias conformaron parte del trabajo con esta madre y su hijo: desde apoyarle cuando este conectaba musicalmente, hasta su cuidado por parte de un integrante del equipo de docentes, para colaborar con otras maneras de participación de Ma. El trabajo con M., se centró en atender los puntos de conexión con la música que evidenció a lo largo del proyecto. Este proceso de ambos (madre e hijo) se cristaliza, con la interpretación de la canción «Un botecito redondo cruza el río como mar», escrita por el abuelo de M.

Un metalófono diatónico conformaba parte del instrumental de Villa Sonora, este quedaba situado sobre una silla o a veces en el piso, desde donde M. solía tocarlo con notorio entusiasmo. Durante la interpretación de «Un botecito...» (con su estructura rítmica y armónica dada), M. jugaba tocando todas las barras del metalófono. Esto no era un inconveniente, pero ¿y si solo dejamos las notas que «están dentro» de la armonía? Es así que se sacaron algunas barras del metalófono incorporando a M. «dentro» de la armonía, con la tímbrica del metalófono y la rítmica inherente de su juego interpretativo.

Experiencias musicales en Villa Sonora

En los talleres se desarrollaron actividades de improvisación, escucha, interpretación y creación. Según Bruscia (2007), cada una de estas experiencias «... involucra un conjunto de comportamientos sensorio-motores distinto, requiere diferentes tipos de habilidades perceptivas y cognitivas, evoca diferentes tipos de emociones y conlleva diferentes procesos interpersonales. En función de esto, cada tipo también tiene sus propios potenciales».

Estas experiencias se retroalimentan constantemente: para que una improvisación acontezca debemos practicar la escucha; de una improvisación puede aparecer una idea que luego la repetimos y deja de ser improvisada, conformando una creación; una vez compuesta una idea musical, hay que interpretarla respetando —ahora sí— su estructura y escuchando lo que cada compañere toca. A su vez esa estructura puede ser elástica y entonces habilitar procesos improvisatorios anidados en esta, y así sucesivamente.

A continuación, se detallan ideas y relatos específicos según las cuatro experiencias mencionadas anteriormente. Notarán cómo se hará evidente la interrelación entre ellas.

Improvisación

La improvisación no es una práctica usual en contextos educacionales tradicionales y fue una de las actividades más frecuentes de los talleres de Villa Sonora. Hemsy de Gainza (1983), con relación a la improvisación en el ámbito educativo, nos dice:

Ya dijimos que la improvisación se aplica en dos sentidos a todo proceso de desarrollo, es decir a todo proceso educativo. Puede utilizarse para promover la expresión y la descarga personal; en tal caso la desinternalización de materiales y estructuras que realiza el educando permitirá al maestro conocerlo mejor y más rápidamente, al mismo tiempo que él experimenta el efecto benéfico de la acción expresiva y comunicativa. Por otra parte, la improvisación se aplica también con gran eficacia a los procesos de internalización de nuevas formas, materiales y estructuras. Mediante la manipulación (exploración-investigación) de los materiales sonoros se tiene acceso a la experiencia musical y al concepto musical (p. 29).

Esto significa que el uso de la improvisación redundará posiblemente no solo en una potencial cristalización de conceptos o ideas trabajadas en el ámbito educativo, sino que tendrá un efecto sobre las capacidades de expresión de quien la practique; le brindará una voz en el quehacer musical y colaborará con su bienestar, enfatizando nuevamente la importancia de centrarse en las particularidades de cada individuo con el fin de habilitar su potencial musical.

Improvisaciones libres como las de D. tocando el teclado y cantando junto a un compañero en la percusión y un tallerista en la guitarra sirvieron para estructurar diversas composiciones e ideas que se originaban en esos encuentros. También se hicieron improvisaciones más o menos regladas, como buscar sonidos cantados sobre una armonía dada por una secuencia de acordes en bucle, lanzarse a tocar notas en el teclado —por turnos— sobre el soporte rítmico-armónico de una canción o ritmar bajo la dirección con señas, donde se hace fuerte énfasis en el pulso compartido. Al concebir el carácter lúdico de estas actividades, encontramos en las palabras de Millecco (2001):

Los juegos infantiles son dinámicas completas desde el punto de vista pedagógico. Jugando en ronda, el niño desarrolla el raciocinio y la memoria, estimula el gusto por el canto y ejercita naturalmente su cuerpo. Poesía, música y danza se unen en una síntesis de elementos imprescindibles al proceso educativo (p. 41).

Al extender esto a educandos de todas las franjas etarias, se observa lo significativo que es cantar y bailar¹⁵ en conjunto y en ronda, con dirección a una vivencia musical integral.

Escucha

Específicamente en educación musical —aunque se podría generalizar para numerosos contextos— la escucha es condición fundamental para el desarrollo de

15 Entendiendo la vivencia corporal como parte del proceso de integración musical.

musicalidades. Oliveros (2019) nos dice: «Escuchar no es lo mismo que oír. [...] La escucha es activa y permite que la edad, experiencia, expectativa y pericia influyan en la percepción» (p. 41). Y con relación al desarrollo de la escucha: «De esta manera, pueden realizarse exploraciones y descubrimientos. Pueden abrirse nuevos campos de pensamiento y el individuo puede expandirse y encontrar oportunidades para conectarse de maneras diferentes con sus comunidades de interés. La práctica potencia esta apertura» (p. 45). En una de las dinámicas grupales del taller, al disponernos en ronda para improvisar por turnos con una base rítmica y armónica dada, aconteció en el primer intento que nadie hizo silencio y comenzaron a dialogar sin prestar atención a la serie de eventos musicales de los que estaban siendo parte. De esta manera, el sujeto que estaba improvisando no era tenide en cuenta como parte esencial del desarrollo de la improvisación y la música «no funcionaba». Luego de reflexionar sobre lo ocurrido, se puso énfasis en la escucha. Si bien al segundo intento no hubo cambios en términos musicales formales con relación a lo que había sucedido antes, el solo hecho de escuchar y escucharse activamente cambió de modo positivo la percepción del acontecimiento musical.

Interpretación

La interpretación de músicas preexistentes conforma una de las prácticas más comunes en la educación musical, ya que diversos contenidos teóricos y prácticos pueden desprenderse de esta. La conformación de un repertorio de *covers* o versiones contribuye a vivenciar la idea de forma o estructura de estas y desde ese punto habilitarse a idear nuevas maneras de ordenar el discurso musical.

Teniendo en cuenta la identidad musical de les integrantes, y con el objetivo de contemplar la heterogeneidad de subjetividades presentes en cada taller, el equipo de talleristas en conjunto con les participantes fueron conformando un repertorio de canciones del grupo. Luego, se buscó entre todes versionar algunas de ellas, aprovechando esa instancia para vivenciar y experimentar diversidad de cuestiones relativas a lo estrictamente musical, desde aprender la armonía en una guitarra o teclado hasta entender su forma, las posibles rítmicas de acompañamiento, melodía, etcétera.

Este trabajo desembocó de diferente manera en cada grupo, dando cuenta de las identidades de estos y de sus integrantes. Entre les participantes que asistían los jueves de mañana, cuatro madres iban con sus hijos: una preadolescente, dos en edad escolar y una niña de seis meses que completó su primer año de vida durante el transcurso de los talleres. A esta particularidad del grupo, se le sumó la reciente paternidad de uno de los talleristas. No es de extrañar que la mayoría de canciones que conformaron el repertorio hayan estado influenciadas por esta condición: «Canción para bañar la Luna» (María Elena Walsh), «Samba Lelé» (anónima, popular de Brasil) y «Un botecito redondo cruza el río como mar» (El Villano, músico oriundo de Villa García).

La conformación de este repertorio y su interpretación conjunta, tocada y cantada, resultó de una significancia muy poderosa:

El coro supone su existencia a partir de un grupo de personas reunidas para cantar en común. Esta asociación, en tanto se agrupa para el logro de objetivos propios, conduce desde el principio a pacificar y armonizar dentro del contexto social. El canto es una actividad musical significativa y el pensarla en grupo daría cuenta de una de las manifestaciones comunitarias que destacan la función social de la música (Boltrino, 2016, p. 129).

No solo estamos cantando una melodía a tempo o tocando una secuencia de acordes con determinada rítmica en el devenir de un tiempo, sino que nos estamos relacionando con «la necesidad humana de expresar nuestro mundo interno, subjetivo, donde las emociones tienen matices, movimientos que están al margen de una descripción discursiva» (Millecco, 2001, p. 79).

Creación

*«¿No podría ser enseñada la música como una disciplina que simultáneamente libera energías creadoras y educa la mente para la percepción y el análisis de las propias creaciones?»
(Schäfer, 2008, p.22).*

Se procuró que las actividades creativas estuvieran siempre presentes, desde inventar la introducción de una canción, hasta crear colectivamente una completa desde cero. Ese fue el caso de «Palabras sueltas», creación del taller y fruto de un trabajo colectivo y horizontal. La dinámica de creación fue muy cuidada por el equipo. Nuestra posición fue observar, atesorar y acompañar cada idea guiando solo si era necesario, favoreciendo cierta autonomía de grupo. Así, generamos dos rondas sin preestablecer quiénes las integrarían, de forma que personas de diversas edades, inclinaciones y bagaje musical compartieran un mismo espacio creativo. A cada ronda se le otorgó un montón de palabras sueltas recortadas de diarios y revistas. La consigna fue conectarlas, poco a poco, modificándolas si era necesario para formar frases, ideas o imágenes.

Un ambiente equilibrado y respetuoso nació del intercambio en círculo entre niños, adolescentes y adultos, donde las ideas de cada quien eran escuchadas con suma atención. Como se notó párrafos antes, generar un entorno cuidado desarrolló confianza e impulsó la práctica de exteriorizar ideas hacia el círculo que posiblemente hubieran sido reprimidas en un contexto competitivo. *Palabras sueltas* buscó desde el inicio ser más que una actividad de creación, apuntando a un intercambio que una, nutra y fortalezca los vínculos dentro del taller.

Proyección a futuro

Creemos que puede ser valioso buscar un balance entre lo que el equipo docente propone y la capacidad de absorber y poner en valor los emergentes y propuestas que surgen de los participantes. En este sentido, será valioso establecer —con mayor definición— temáticas y ejes didácticos a largo plazo.

Quedaron planteadas en el equipo de trabajo, interrogantes respecto de la necesidad de construir estrategias de permanencia con quienes se acercan a los talleres, abordando sobre todo los motivos de las desvinculaciones. Esto se relaciona con seguir profundizando en formas de planificar la coexistencia de varios niveles de conocimiento musical, intereses y edades, buscando que a medida que el proyecto avanza, puedan seguir integrándose otras personas.

A modo de reflexión final: la construcción de un espacio (y tiempo) de confianza y libertad como centro gravitatorio en la aventura pedagógica

Concebir el accionar pedagógico, las herramientas y los recursos previamente descritos desde nuestro rol de talleristas como parte de un proceso que no solo es educativo, sino potenciador del desarrollo humano puede redundar en un aprendizaje significativo por parte del educando (Torres de Almeida y Caramujo Pires de Campos, 2013). Las dos grandes circunstancias de cómo nos situamos en la vida y en los aprendizajes son el tiempo y el espacio.

El tiempo

Un ecosistema de interacción saludable tiene en su centro el respeto por los tiempos de las personas. Desde nuestro rol como educadores buscamos estar disponibles para recibir estas polirritmias de modos de aprender e involucrarlos sinérgicamente hacia el colectivo. En estos aprendizajes sensorio-afectivos donde se tiene en cuenta la individualidad y no se arrasa con ella, sino que se la considera y se la hace parte integral y viva de lo colectivo, lo que resulta tiene cualidades de un sistema en salud: diversidad, potencial de desarrollo y una convivencia entre interdependencia y autonomía. Escuchar, ver e imaginar mi propia cadencia individual me hace también tener una voz en el colectivo. Estos pequeños gestos de los educandos que contribuyen a que cada individuo comparta su propio proceso con el grupo, son los que construyen delicadamente una consideración profunda hacia cada persona que allí está y su modalidad única de aprender. Reconocer estas particularidades e impulsarlas es una cualidad humana basal y fundante para un aprendizaje profundo con la música y con cualquier otra tarea que se nos presente.

El espacio

¿Cómo ocurren los aprendizajes cuando nos situamos en la creación de un espacio de confianza y libertad?, ¿qué es un espacio de confianza y libertad en definitiva? No hay error. Desde el punto de vista del participante, si no se siente juzgado y se instalan en cada encuentro dinámicas donde lo que traen importa y es considerado como parte nutritiva del proceso, entonces es más probable que se vayan desarrollando en quien aprende —así como en quienes facilitan estos aprendizajes— relaciones de seguridad, confianza y autonomía. Esa seguridad percibida se va haciendo parte constitutiva de las relaciones de intercambio que se dan en el aula. De este modo se genera un ecosistema que se retroalimenta. El sistema respira en su aprendizaje y desde una naturaleza cooperativa se posibilita el crecimiento.

El encuentro

Villa Sonora se fue transformando frente a nuestros ojos, conformando su identidad con cada encuentro. El entramado de experiencias y de pequeños actos musicales repetidos semanalmente durante varios meses fue generando las transformaciones y las «cosechas pedagógicas» que se materializaban en canciones y momentos improvisatorios compartidos desde la confianza y el juego. De esta manera se fue formando el sistema vivo de Villa Sonora, que, como tal, tiene una competencia esencial constante: el crecimiento.

Creemos que ese crecimiento es visible en los resultados, pero es sobre todo el motor de las experiencias vinculadas al disfrute. En ellas se prioriza mantenernos humanos en nuestros aprendizajes relacionales, disponiendo en el centro de nuestra investigación al sujeto que aprende y a nosotres, quienes facilitamos espacios para el aprendizaje y los guiamos y direccionamos como referentes con un enfoque pedagógico móvil, despierto, curioso y lleno de preguntas.

Esperamos que la experiencia piloto 2022 de Villa Sonora en el PIM habilite tanto a los participantes del barrio como a docentes y estudiantes a concebir otras dimensiones de lo educativo musical.

«Y es así que llegamos al fin
se termina el barullo en el PIM
si esta gente el silencio detiene
eso ya lo veremos el juernes que viene.»¹⁶

Referencias bibliográficas

AUBERT, A., GARCIA, C., y RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345826>

16 Canción de despedida de los talleres de Villa Sonora. El neologismo «juernes» refiere a que los talleres se desarrollaban los jueves y viernes.

- BOLTRINO, P. (2016). *Música y discapacidad. ¿Cómo «suenan» la diversidad funcional?* Buenos Aires: Semilla Creativa.
- BRUSCIA, K. (2007). *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. Ciudad de México: Pax México
- CASTELLANOS, N. (2022). *Neurociencia del cuerpo*. Barcelona: Kairós.
- CARREÑO, G. (2011). *La vinculación entre las demandas sociales en formación musical terciaria y la oferta académica de enseñanza de la Escuela Universitaria de Música* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/tesis_graciela_carreno_2017.pdf
- DE CASTRO, R. O. (2004). *Sonido, música, acción. La música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1983). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48.
- MILLECO, L. A., ESMERALDO, M. R. y MILLECO, R. P. (2001). *É preciso cantar. Musicoterapia, cantos e canções*. Río de Janeiro: Enelivros
- OLIVEROS, P. (2019). *Deep listening: una práctica para la composición sonora*. Buenos Aires: Dobra Robota.
- SCHAFER, M. R. (2008). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melas.
- SMALL, C. (1999). EL MUSICAR: UN RITUAL EN EL ESPACIO SOCIAL. *REVISTA TRANSCULTURAL DE MÚSICA*, (4). Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- TORRES DE ALMEIDA, D., y CARAMUJO PIRES DE CAMPOS, A. M. (2013). Educador-terapeuta. Os benefícios do olhar do especialista em Musicoterapia na educação musical. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 15(15), 43-56. Recuperado de <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/239>