

# La música ¿para qué?

Música, universidad y  
transformación social

**Victoria Gandini con Guadalupe González Táboas**

Tatiana Cricun, Juan Dunovits, Belén Núñez, Anabella Petronsi y Nataly Salas.







# **La música ¿para qué?**

Música, universidad y  
transformación social



# La música ¿para qué?

Música, universidad y  
transformación social

**Victoria Gandini**

**con Guadalupe González Táboas**

Tatiana Cricun, Juan Dunovits, Belén Núñez,  
Anabella Petronsi y Nataly Salas.



La música ¿para qué? : música, universidad y transformación social / Victoria Gandini ... [et al.]. - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : EDAMus - Editorial Departamento de Artes Musicales, 2019.

105 p. ; 19 x 13 cm.

Edición para Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA

ISBN 978-987-46224-6-4

1. Educación Musical. 2. Cultura y Desarrollo. I. Gandini, Victoria  
CDD 780.7

Fecha de catalogación: 19 de diciembre de 2018

### **La música ¿para qué?**

Primera edición.

© Gandini, Victoria / González Táboas, Guadalupe / Petronsi, Anabella / Núñez, María Belén / Cricun, Tatiana / Salas, Nataly / Dunovits, Juan.

©EDAMus: Editorial del Departamento de Artes Musicales de la Universidad Nacional de las Artes.

edamus@gmail.com

Av. Córdoba 2445 – Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

Fecha de publicación: febrero 2019

Diseño de tapa: Zaida de Pedro

Diseño de interior: Julieta Levín y Gabriela Revale

El contenido y la originalidad de este documento es de responsabilidad exclusiva de sus autores. No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Este libro se realiza con el apoyo del Programa de Cooperativismo y Economía Social en la Universidad, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de La Nación y en colaboración con el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES)

# ÍNDICE

<b>Prólogo</b> .....	<b>11</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>13</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>17</b>
<b>Capítulo 1. La música como oportunidad</b> .....	<b>21</b>
La música como trabajo cultural.....	30
La música como vivencia.....	33
<b>Capítulo 2. ¿Dónde se aprende la música?</b> .....	<b>37</b>
Prácticas artísticas y compromiso social.....	42
<b>Capítulo 3. La universidad dentro de la música</b> .....	<b>51</b>
<b>Capítulo 4. De Atahualpa a Beethoven. Historias que suenan</b> .....	<b>65</b>
El programa.....	67
Los tres segmentos.....	69
<b>Capítulo 5. Red Infanto Juvenil de Cooperativismo y Cultura del Sur</b> .....	<b>77</b>
El proyecto.....	81
Primeros pasos.....	82
<b>Reflexiones finales</b> .....	<b>91</b>
<b>Anexo</b> .....	<b>97</b>
Cruce de orquestas.....	99
¿Para qué lo hacemos? .....	99
Los cruces realizados entre 2015 y 2018.....	100
Proyecto Tango.....	100
Proyecto Percusión + Banda de vientos.....	101
Proyecto Música Latinoamericana.....	101

Financiamiento.....	102
<b>Taller de oficios.....</b>	<b>102</b>
¿Para qué lo hacemos?.....	103
Financiamiento.....	105
<b>Memoria y territorio.....</b>	<b>105</b>
<b>Vinculación tecnológica.....</b>	<b>107</b>
Viaje musical. Web didáctica.....	107
El recorrido.....	112
<b>Equipo de trabajo.....</b>	<b>121</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>125</b>





# PRÓLOGO

En la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe realizada en Córdoba, Argentina el 14 de Junio de 2018 se homologó la importancia del arte a la educación, la ciencia y la tecnología enunciando que: deben ser un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión ni edad; asimismo, deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región.

La Universidad Nacional de las Artes postula el acceso al arte como un derecho y a su praxis como un modo específico de producción de conocimiento, además de su dimensión estética y comunicacional.

En base a estas premisas el fundamento ideológico del Proyecto Institucional del Departamento de Artes Musicales define al hecho musical como un *acto social*; al músico como *sujeto político* empoderado desde un pensamiento crítico para transformar e intervenir su cultura; y, a la música como discurso que, construido a partir de su material significante, lo sonoro, produce efectos de sentido describiendo, visibilizando, interpelando o resistiendo la realidad desde un posicionamiento poético e intelectual.

Nuestro paradigma de gestión universitaria abierto, progresista y plural implica vincular la actividad institucional con la comunidad a través de políticas socio-educativas y artísticas territoriales, inclusivas e integradoras sustentadas en la

concepción del arte como generador de cambio en la sociedad. Dichas políticas, se implementan articulando acciones de docentes, no docentes, estudiantes y graduados con actores pertenecientes a distintos niveles de la educación formal y no formal, instituciones públicas, cooperativas, organizaciones sociales y barriales así como a grupos en situación de asistencia o encierro.

Agradezco profundamente en representación de la comunidad educativa del DAMus el intenso, prolífico y comprometido trabajo realizado en su Prosecretaría de Vinculación Institucional por *Victoria Gandini* y *Guadalupe González Táboas* quienes comprendiendo y compartiendo ideológicamente el espíritu de nuestros postulados institucionales se dedicaron con capacidad y pasión a proyectar, implementar y desarrollar todos y cada uno de los proyectos que en este libro se relatan y analizan. Esta nueva generación de profesionales dedicados a la gestión cultural constituye la esperanza “en presente” de un futuro mas justo, y convivido en la diversidad.

Considero que este libro, responde a los objetivos institucionales de nuestra Universidad, liderada con idoneidad, valentía e idealismo por nuestra Rectora, Prof. Sandra Torlucci, los que sintetizados y expresados poéticamente por ella, enuncian:

“creamos mundos... y los defendemos”.

Prof. Cristina Vázquez

# AGRADECIMIENTOS

A la Decana del Departamento de Artes Musicales y Sonoras, Prof. Cristina Vázquez, por su fuerza y perseverancia para hacer del Departamento una institución de calidad, inclusiva, creativa y libre.

A las y los docentes con quienes compartimos discusiones, reflexiones y conceptualizaciones sobre nuestras prácticas, con sus aciertos y errores.

Pablo Agri, Ezequiel Agüero, Rubén Albornoz, Victoria Amerio, Aldo Ayala, Carolina Barri, Emiliano Barri, Raúl Becerra, Jorge Biscardi, Marta Blanco, Javier Bravo, Juan Manuel Burgos, Marina Calzado Linage, Manuel Campos, Elizabeth Canis, Guillermo Cárdenas, Eduardo Cazaban Debat, Mario Celentano, Ágata Chísari, Eduardo Cogorno, Ana Corrado, Alfredo Corral, Beatriz Costa, Hernán Cupeta, Mariana Danani, Ezequiel Fainghersch, Laura Falcone, Pablo Freiberg, Matías Galinde, Sergio Ganza, Flavio Garber, Diego Gardiner, Andrés Gerszenzon, Griselda Gianinni, Aníbal Glüzmann, Cecilia González, Rodrigo González Jacob, Fabio Goy, Daniel Kerlleñevich, Nicolás Kohanoff, Claudia Kutenplan, Alejandro Labastía, Osvaldo Lacunza, Viviana Lazzarín, Fernando Lerman, Malena Levín, David Lonardi, Gian Piero Luque, Norma Magnelli, Pablo Mainetti, Mariano Manzanelli, Melina Marcos, Silvina Martino, Manuel Massone, Fabio Mazzitelli, Analía Miranda, Facundo Miranda, Bernardo Monk, Fernanda Morello, Aldo Moscoso, Sebastián Napolitano, Bea Odoriz, Santiago Orquera, Claudio

Pascua, Beatriz Pedrini, Jorge Pérez Tedesco, Samara Pierpaolli, Claudia Pibernat, Ariel Pirotti, Laura Politi, Pablo Pollitzer, Javier Portero, Ada Risetto, Andrés Robles, Gonzalo Rodríguez, Mariana Rosas, Rodolfo Rosón, Ana Ruanova, Laura Rus, Santiago Santero, José Luis Sarré, Haydée Schwartz, Marcos Serrano, Alejandro Soraires, Ana Stampalia, Néstor Tedesco, Stanimir Todorov, Santiago Torricelli, Alberto Trimeliti, Eduardo Vallarino, Camilo Verga, Hugo Zamora, Néstor Zulueta.

A las y los compañeros docentes del Departamento que sostienen cotidianamente nuestro trabajo y que nos aportan una mirada enriquecedora de lo que hacemos.

A las instituciones estatales y organizaciones sociales y políticas con las que trabajamos y de las que aprendemos diariamente, y sin cuya existencia la nuestra perdería sentido.

Escuelas Primarias N° 14, N°19, N°10, N°18, N°11, N° 3 del Distrito Escolar N°4, Escuelas Primarias N°10 y N°12 del Distrito Escolar N°5, Escuelas Medias N°2 “Trabajadores Gráficos”, N°3 y Técnica N° 31 del Distrito Escolar N°4, Escuela Media N° 6 del Distrito Escolar N° 5, al Bachillerato Popular Darío Santillán del Distrito Escolar N4, a la Escuela Infantil N° 9 del D.E. N° 5, a los Jardines JIN B y JIN C del Distrito Escolar N° 4, al Maternal Comunitario “Barracas una y otra vez”, Cens N° 41, Cens N° 90, Cens N° 3, Cens N° 46, Colegio N° 2 “Domingo F. Sarmiento”, Normal 9, Liceo 7, Escuela de comercio N° 2, Normal N° 1, Gral. José de San Martín, De Catedral al Norte, Presidente Roca, Nicolás Avellaneda, Familia de Cabezón del Distrito Escolar N° 1, Federico García Lorca, Comercial 15, Escuela Técnica N° 36, Colegio N° 12 “Reconquista” del Distrito Escolar N° 14.

A la Fundación Casa Rafael, a la Escuela de Música de la Virgen de Caacupé, al Espacio Orilleros, a la Casa de la Cultura Popular de Barracas.

A la Cooperativa Iriarte Verde, con un agradecimiento especial a Lalo Botessi quien acompañó los talleres con afecto y constancia; a Diana Aravena de Cooperativa de La Paquito por confiar y brindarse. A la Cooperativa TrasCartón, la Cooperativa La Esperanza de La Boca y a Radio Gráfica.

Al Centro Cultural de la Cooperación, especialmente a Soledad Venegas y el Chino Sanjurjo.

A los compañeros de la Secretaría de Extensión de la UNDAV. Al Espacio para la Memoria “El Infierno”, Avellaneda.

A la Fundación Argentina de Videojuegos, especialmente a Alejandro Iparraguirre.

A la Orquesta-Escuela de Chascomús, a la Secretaría de Cultura del Municipio de San Antonio de Areco, a la Orquesta Infante Juvenil del Delta del Municipio de Tigre.

A la Usina del Arte, al Teatro del Globo, al Teatro 25 de mayo, al Centro Cultural Paco Urondo y al Centro de Investigación y Desarrollo para la Acción Comunitaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Al luthier Martín González, a las orquestas Juvenil Violeta Parra, Puente Sur, De cuerdas de Caballito y a la Banda de vientos de Pompeya del Programa Orquestas y Coros para la Equidad del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. A Flavio Garber e Ignacio Spagnuolo. A Ariel Schlichter y Javier de Azcué.

A la conducción de las escuelas y orquestas.

A las niñas y los niños, con quienes nos divertimos mucho y nos enfrentamos al desafío de estar “Ahi” con lo mejor que tengamos para dar.

A las y los jóvenes estudiantes de las escuelas medias, que nos cuestionan con su mirada filosa y divertida, creando nuevos y profundos sentidos para las músicas que compartimos.

A Silvia Benvenuto y Néstor Rebecchi, por marcarnos un camino.

A nuestras familias y amigos, con quienes discutimos largamente el para qué de lo que hacemos.

**Finalmente, un agradecimiento muy especial a las y los estudiantes del Departamento por su compromiso en cada una de las participaciones en todos los proyectos que hemos desarrollado, lo que ha hecho posible cada sueño, aspiración y búsqueda, siendo ellas y ellos parte siempre. Celebramos esa potencialidad transformadora (revolucionaria) que encarnan los estudiantes, ya que con su presencia (cercanía) nos sentimos muy fortalecidos y podemos creer que todo será posible de concretar, aún en los momentos difíciles.**

# INTRODUCCIÓN

Muchas de las cosas importantes de la vida no necesitan ser explicadas; su existencia urgente e indispensable las sostiene siempre vigentes. La música, para quienes pensamos este libro, es entre muchas otras cosas, eso: una existencia urgente e indispensable, que atraviesa todo lo que hacemos. Sin embargo, aún aquello que nos resulta fundamental, la música en este caso, requiere ser revisado para evitar la alienación que produce la reiteración de las prácticas en el tiempo. Cuando pasamos de una mirada personal a una mirada institucional, y más aún cuando se trata de una institución del Estado, esta revisión se vuelve ineludible. La música, en todos lados; pero la música ¿para qué?

Durante los últimos años, la comunidad del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la Universidad Nacional de las Artes inició un proceso de apertura, que ha ido fortaleciéndose a partir de conversar y discutir con nuestra comunidad y con distintas comunidades sobre el alcance de la música. ¿Qué tocamos y para quién? ¿Para qué tocamos? ¿Dónde se aprende la música? ¿Qué lugar ocupa el Departamento de música de la única universidad nacional de artes de Argentina en la discusión sobre los accesos a las músicas y las culturas? ¿Qué modos de producción, de circulación y de consumo promovemos y por qué? Junto con estas preguntas, distintos proyectos se fueron gestando en un intercambio de ideas, deseos y preocupaciones que moldearon acuerdos de trabajo.

En estos años nos vinculamos con cerca de treinta escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, con espacios de educación musical no formal, con cooperativas de trabajo y radios comunitarias. Más de seiscientos estudiantes y cuarenta cátedras participaron de los programas institucionales del Departamento. Mencionamos estos números, no como meros indicadores de un programa, sino para dar cuenta de una medida del trabajo, la voluntad y la creatividad que dedicaron y dedican las comunidades involucradas en transformar la realidad de nuestro país.

Luego de estos años, este libro llega frente a la necesidad de hacer una pausa, reflexionar y revisar junto a las y los estudiantes, docentes, nodocentes, directoras y directores, trabajadores, compañeros y compañeras con quienes compartimos todos los días el desafío de hacer de nuestro Departamento un lugar de formación en el pensamiento y la acción crítica.

Y como las procedencias de quienes trabajamos juntos son diversas, ponemos sobre la mesa nuestras miradas heterodoxas, provenientes de distintas disciplinas, que van desde la educación a la física, pasando por la sociología y las neurociencias, y tomamos la música como punto de partida, pensándola como una herramienta para la transformación social, capaz de generar resonancias empáticas.

Desde esta perspectiva, nos permitimos pensar la música como una *episteme* no fragmentada, un *continuum* que se apoya en el pensamiento de la complejidad, en sus lógicas diversas, heterólogas; donde pensar es quizás pensar la diferencia, alojar la incertidumbre. ¿Por qué un músico, por qué alguien debería, en medio de la velocidad vertiginosa en la que vivimos, preguntarse algo así? Porque

nadie se salva solo. Aunque parezca. Aunque la creciente tendencia a la meritocracia nos impulse a crearlo. Nadie se salva solo, y la vida tiene un sentido menos asociado a la libertad si las representaciones simbólicas se estrechan en el individualismo.

Respecto al recorrido del libro, en el primer capítulo planteamos a la música como una oportunidad que se expresa en tres dimensiones. Por un lado, la música es una oportunidad para la empatía, para el conocimiento junto a otros. Por otro, la música es una oportunidad política para transformar órdenes previos. Por último, la música es una oportunidad para el aprendizaje situado, un aprendizaje inseparable de su contexto, donde todos aprendemos.

En el capítulo dos profundizamos sobre la necesidad de pensar el aprendizaje y la enseñanza como procesos siempre situados, sociales. Esto requiere cuestionar la rigidez del dispositivo “aula” y el modo en que se la considera un espacio de saber mayor. Para esto proponemos un recorrido por distintos conceptos que están en la base de los proyectos institucionales, para trabajar la integración y el desarrollo comunitario. Por último, dedicamos un segmento a la descripción de la materia optativa Prácticas Artísticas y Compromiso Social, que valida las prácticas artísticas de base comunitaria dentro de las seis licenciaturas del Departamento.

En el capítulo tres nos dedicamos a pensar la universidad adentro de la música. ¿Qué implica pensar la música como una manera de conocimiento? Y, yendo hacia atrás, ¿qué lugar ha ocupado y ocupa el arte en general en el “podio” hegemónico del saber?

En los capítulos cuatro y cinco presentamos detallados dos proyectos de vinculación desarrollados en los últimos años: “De Atahualpa a Beethoven: historias que suenan” y “Red Infanto Juvenil de Cooperativismo del Sur”. Estos proyectos, que incluyen actividades como la musicalización de cuentos o la producción de relatos sonoros a partir de experiencias de trabajadores de cooperativas, nos permiten cuestionar de manera colectiva las estructuras institucionales del conocimiento, además de generar espacios de muchísimo disfrute y creatividad.

Finalmente, generamos un pequeño anexo con la descripción breve de una serie de proyectos que no pudimos incluir en detalle en este libro, pero que constituyen una parte fundamental de nuestro recorrido de aprendizaje.

Como este libro es producto de una construcción colectiva, incluimos como *contrapuntos* pequeños relatos de experiencias que esperamos ilustren las ideas presentadas. Soñábamos con un libro que, a lo Rulfo, se escribiera solo, con las voces amplificadas de quienes se comprometen desde el cuerpo con la idea de una realidad más justa. No ha sido este el caso, pero confiamos en que nos permitirá compartir afectuosamente nuestras impresiones y esperamos que funcione como un aporte político, crítico y didáctico que sirva de sustento para aquellas discusiones que promuevan la apertura de la universidad y el fortalecimiento de las prácticas para la justicia social.

# **CAPÍTULO 1.**

## **LA MÚSICA COMO OPORTUNIDAD**



En la cultura guaraní la tierra se ordena en relación con el canto y la fiesta. La fiesta es un símbolo del amor mutuo y la reciprocidad. Dicen que donde hay una *fiesta* guaraní, “ahí está el centro de la tierra; la tierra buena y perfecta a la que se aspira. La tierra buena, la que produce fiesta y palabra comunicada, es la misma que trae consigo la perfección y la plenitud: *aguyjé*.”<sup>1</sup>.

Estas definiciones nos sirven para poner en relieve las bases socioculturales de las prácticas musicales, y también para llamar la atención sobre el hecho de que la manera en que las comunidades nombran las cosas nunca es ingenua ni traslúcida sino que implica una construcción de eso que se quiere nombrar.

Pensemos en la definición que brinda Wikipedia de la palabra “música”: “Arte de combinar los sonidos en una secuencia temporal atendiendo a las leyes de la armonía, la melodía y el ritmo, o de producirlos con instrumentos musicales”<sup>2</sup>.

Esta definición, que es la primera que lee el mundo hispanoparlante en 2018, según lo que Google nos devuelve en una búsqueda rápida, acota la idea de música a una serie de elementos característicos de ciertas músicas de origen

1 Ñande Reko. La comprensión guaraní de la Vida Buena. Edición al cuidado de Javier Medina. La Paz, 2002.

2 Definición tomada de Wikipedia.

centroeuropeo, priorizando elementos conceptualizados en la modernidad como armonía, melodía y ritmo. No dice nada respecto de quienes producimos o escuchamos la música, ni tampoco hace referencia a sus usos sociales o a sus determinantes culturales.

Lejos de plantear discusiones definitivas sobre la manera “correcta” de definir la música, esta caracterización nos invita a preguntarnos acerca de nuestra propia definición; ¿De qué campos proviene? ¿Qué grupos la comparten? ¿A qué personas incorpora? ¿Qué otra u otro construye o imagina?

Teniendo todo esto en cuenta, proponemos pensar la música como una oportunidad colectiva para la resonancia empática. Esto implica abordarla como un hecho social complejo que habilita la capacidad de empatizar, es decir, de motivar procesos de identificación que permitan asimilar las emociones de los demás. Esta posibilidad de sentir con o junto a otros se sostiene en la naturaleza intersubjetiva y social de la música. Desde esta perspectiva, nuestro abordaje relaciona la idea de empatía con la de aprendizaje, ya que hacer música es un proceso social de adquisición y asimilación de herramientas, saberes y habilidades para la construcción de la subjetividad y la comprensión del mundo.

## Contrapunto I

En el año 2013, el Departamento empezó a trabajar en el programa De Atahualpa a Beethoven: historias que suenan. Este es un programa de fomento de la integración musical y comunitaria que se desarrolla junto con escuelas públicas del sur de la Ciudad de Buenos Aires. A lo largo de este

tiempo, cuarenta cátedras y seiscientos estudiantes participaron del programa.

Los conciertos, o espacios musicales que generamos junto con las escuelas, son ambientes de mucha libertad donde los estudiantes de ambas instituciones conversan sobre las músicas que se escuchan y sobre los modos en que estas músicas representan y recrean distintos mundos posibles. ¿Qué músicas conocemos y por qué? ¿De qué mundos provienen esas músicas? ¿Cómo es la vida de un músico hoy y cómo era hace cien años atrás? ¿Cuál es la relación de los chicos y las chicas con la música? Todas son preguntas que sirven como un disparador para conversar sobre el conocimiento, involucrando saberes y vivencias de los que participamos.

Estos espacios ofrecen a los músicos, que son estudiantes y docentes del Departamento, una oportunidad para repensar su rol como trabajadores de la cultura y su responsabilidad en fomentar el intercambio musical. Es también una oportunidad para crear ambientes creativos de manera colectiva, generar acuerdos que hagan lugar para el disfrute, la diversión, los cuestionamientos y todo lo que emerge cuando los espacios y los vínculos se transforman.

Desde esta perspectiva entendemos al músico como un narrador, que apelando a esta forma artesanal de comunicación, tiene como primera intención la de intercambiar experiencias para mantenerlas vivas junto a quienes escuchan.

Sin embargo, el acercamiento a diferentes músicas resulta más o menos accesible según la importancia que adquieran determinados circuitos culturales, tanto físicos como virtuales. La idea de circuito, y su incidencia en la formación de identidades, nos ayuda a reflexionar sobre el valor de la música en vivo en contextos comunitarios y populares donde se generan espacios empáticos y recíprocos. Estos circuitos, entendidos como redes interdiscursivas

que implican determinados espacios, conductas, valoraciones y una sensibilidad compartidos<sup>3</sup>, facilitan la circulación de ciertas músicas, pero, al mismo tiempo, al agrupar músicas tienden a segmentar comunidades.

Teniendo esto en cuenta, pensamos que es posible promover circuitos musicales intercomunitarios que faciliten el intercambio de saberes y vivencias. La confluencia de distintas comunidades en espacios que habiliten la reflexión dialógica sobre el hecho musical, permite la emergencia de una sensibilidad compartida. Tal vez sea la naturaleza polisémica de la música la que permita a cada quien encontrar su lugar en lo colectivo. Sin embargo, para que estos encuentros se produzcan, la música debe ocurrir en un marco de acuerdos y no de imposiciones. Debe promoverse la articulación de las valoraciones que cada comunidad hace de la música de acuerdo a su propia política estética e interpretativa. Es a partir de reconocer esas valoraciones que se pueden generar nuevos acuerdos que faciliten intercambios simbólicos y que contribuyan a la integración social.

Tomando otra perspectiva complementaria, las neurociencias plantean que la capacidad de empatizar con las emociones de otro se explica por el hecho de que nuestras neuronas espejo reaccionan casi de la misma manera al realizar una acción que al observar a alguien realizarla. La música y los sonidos que nos rodean, asimilados como patrones, son capaces de alterar nuestro estado emocional e incidir en los modos en que nos vinculamos con nuestro entorno. Este mecanismo habilita el desarrollo de relaciones sociales creando

3 Rocha Alonso, A. Proyecto burbujas: circuitos de música en Buenos Aires en Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad mediatizada Año VIII, #15, Primer semestre 2016 Buenos Aires | Págs. 35 a 48.

una interdependencia entre uno y el otro, en un proceso de *mirroring* recíproco que está en la base de la constitución de un proceso de empatía. Así, la música nos ofrece una oportunidad para la desalienación, promoviendo la conexión entre nuestras habilidades cognitivas, sensoriales y emocionales, generando un nivel de permeabilidad no habitual.

No obstante, para pensar la música como un proceso de empatía es necesario también reconocer las dificultades que generan las creencias y costumbres en el desarrollo de las relaciones intersubjetivas y sociales. La distancia social, entendida como uno de los mecanismos que dificultan la comunicación e integración comunitaria, tiende a perpetuar las desigualdades, fomentar una mirada de corto plazo, reducir el sentido de solidaridad y aumentar la tendencia de los privilegiados a pensar que el sistema es justo<sup>4</sup>. De este modo, la existencia de la música se da en la tensión entre las posibilidades que tienen las personas y comunidades para empatizar y compartir y la distancia social construida a partir de prejuicios o informaciones que ignoramos.

## Contrapunto II

Un aula típica de escuela en la ciudad de Buenos Aires es un ambiente de 6 x 4 metros, aproximadamente, con baldosas blancas o de granito, ventanas que dan a un patio o la calle, un pizarrón, bancos y sillas. No es común encontrar allí dentro a un clarinetista y a un pianista que esperan sigilosamente a un grado de la escuela que está por llegar del recreo. Cuando los chicos llegan, justo al abrir la puerta, los músicos empiezan a tocar un estándar de jazz. Una persona de la

4 Blofield, M., *Desigualdad y política en América Latina*, 2007

universidad, que acompaña a los músicos (ambos estudiantes), guía a los chicos, en silencio, para que se sienten en las sillas que están dispuestas como si el aula fuera ahora un escenario. En cuanto la música termina, el clarinetista se presenta y pregunta a los chicos si saben a qué vinieron. Los chicos contestan que a tocar música. No. A mostrar los instrumentos. No. Se hace un silencio. ¿A qué más puede venir un músico a una escuela?

Pregunta el pianista. Silencio. Los músicos están ahí para contarles un cuento.

En 2017 decidimos incorporar una nueva modalidad musical en nuestro programa De Atahualpa a Beethoven, con la idea de colaborar con el trabajo que hacen las escuelas por la promoción de la lectura. Sin embargo, en cuanto iniciamos el proceso de producción de las actividades nos dimos cuenta de que el proyecto funcionaría también como un programa de promoción de la lectura para nuestra propia comunidad universitaria.

La propuesta pone a nuestros estudiantes ante el desafío de utilizar habilidades diferentes a las habituales. Leer para alguien implica sacar la mirada de uno mismo y dirigirla a otro. Esta mirada, que es dialógica, nos corre de un lugar contemplativo, donde unos tocan y otros escuchan, y nos demanda una participación activa y afectuosa. En estos espacios, las fronteras de los roles de todos los que participamos se expanden, se mezclan, se rompen. Las emociones se profundizan y pareciera que la mirada de todos los chicos es una sola mirada unida por el encantamiento. Luego el cuento termina y, si todo sale bien, los chicos gritan ¡otro! O... contalo de nuevo. La vida sigue, pero un poco distinta.

El hecho musical puede convertirse en una herramienta para reconstruir la confianza en el otro, una confianza que permitiría generar nuevos acuerdos para el desarrollo comunitario como proceso de emancipación.

## Una política de la música

Pensar la música como una oportunidad para la resonancia empática nos permite considerar su potencial, reelaborar el sentido de ciertas prácticas de nuestras vidas, y, tal vez, reconocer lo imperioso de asumirnos como agentes transformadores de la realidad.

Entendemos a esta necesidad social de transformación como una condición que guía nuestro modo de estar en el mundo, y que nos lleva a buscar la integración de nuestras prácticas musicales con las emociones que generan. Siguiendo a Méndez Rubio: “La condición musical vista así aparece como vivencia que, tanto en sí misma como a través suyo, coopera decisivamente en desmontar y remontar las condiciones de la vida cotidiana, el estado de cosas, el *statu quo*”<sup>5</sup>.

Esta perspectiva está en las antípodas de pensar la música como algo cerrado, como una producción cultural acabada que se resuelve en sus rasgos inmanentes, desconociendo los procesos simbólicos y sociales que permiten que se produzca y desarrolle. Es una mirada política de la música que se opone a la mirada tradicional, y que nos permite pensar francamente por qué y cómo la música transforma o reproduce sentidos. Esta dimensión implica ponerles caras y cuerpos y voces a quienes participan del hecho musical y, también, preguntarnos sobre las ausencias. Nos permite negociar con las complejas tramas sociales, culturales y estéticas en las que se disputa el poder por el acceso a las culturas en general y a las músicas en particular.

<sup>5</sup>Méndez Rubio, A. *Música, sociedad y libertad*. Revista Faro N°14 (2011) - Estudios Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha Valparaíso, Chile | e-ISSN 0718-4018

Nos permite pensar qué tocamos, para quiénes tocamos y cuándo. Todas estas son preguntas acerca de lo que estamos construyendo más a allá de nosotros mismos.

## La música como trabajo cultural

Sin embargo, más allá de las buenas intenciones, generar proyectos que apuesten a la capacidad transformadora de la música implica poner en juego una serie de habilidades y estrategias que son distintas a las que utilizamos en el quehacer musical de los circuitos tradicionales. Esto no significa que de repente las y los artistas tengan que pensarse de un modo completamente distinto, pero sí estar preparados para otros desafíos que tienen que ver con ampliar los canales de circulación musical, integrar distintas perspectivas sobre la producción y el consumo, y, sobre todo, poder integrar diversos modos en que la música representa nuestras vidas.

John Paul Lederach en *La imaginación moral* propone cuatro disciplinas<sup>6</sup> que pueden guiarnos en procesos de transformación a través del arte. Por disciplina (del inglés *discipline*) el autor designa aquellas actitudes o modos de estar predispuestos que, para ser adquiridos, implican una práctica sostenida.

La primera disciplina es la centralidad de las relaciones, lo que implica la capacidad de imaginarnos en una red más amplia de relaciones interdependientes, para buscar o encontrar los patrones y conexiones que nos sostienen. La capacidad de reconocer estos patrones que

6 Lederach, JP *La imaginación moral*, Oxford, Editorial Norma. 2005

tanto los individuos como las comunidades reproducen, nos permite comprender el impacto que pueden tener nuestras elecciones y conductas. Esta tarea requiere de una disposición reflexiva para analizar la realidad más allá de lo evidente y es también una condición necesaria para pensar la música como una herramienta de transformación social.

Este mirar más allá de lo evidente, que nos permite imaginar nuevas realidades posibles, está asociado a la curiosidad paradójica, que es la segunda disciplina que propone Lederach. Esta curiosidad conlleva asimilar contradicciones, ver la complejidad de los procesos como una posibilidad para nuestro crecimiento y evitar caer en las trampas históricas de las divisiones dualistas. Sin esta capacidad es difícil pensar en procesos de transformación, ya que transformar implica reutilizar la realidad de una manera diferente, sin negar las contradicciones sino por el contrario, atravesarlas.

La tercera disciplina que propone Lederach es generar espacio para el acto creativo, un acto que contenga de manera simultánea un elemento trascendente y otro mundano. Si bien esta definición puede resultar obvia para quienes nos dedicamos al arte, es necesario imaginar que de lo que estamos hablando es de pensarnos en escenarios que no son los dados, los tradicionales. Involucrar a comunidades, estéticas, modos de hacer que provienen de distintos mundos implica un acto creativo, antes que nada, con uno mismo ya que requiere de nuestra capacidad para proyectarnos e involucrarnos de una manera diferente.

Por último, la cuarta disciplina es la predisposición al riesgo. Arriesgarse significa involucrarse en lo desconocido

sin garantía de éxito ni seguridad, y este es el primer paso para transformar la realidad. En cuanto a la actividad musical, el músico es un ser acostumbrado a los riesgos, a transitar las aguas inciertas de la abstracción. Sin embargo, asumirnos como agentes transformadores significa también reconocer la tendencia de la realidad a volver sobre sí misma, asumiendo el riesgo de la frustración a cambio de la recompensa de la dicha.

## Contrapunto III

La Escuela Media N°6 del Polo Educativo de Barracas es la única escuela de la ciudad de Buenos Aires que tiene orientación en música. En 2018, luego de tres años de trabajar juntos, les propusimos el armado de un taller de fabricación de controladores MIDI y producción de relatos sonoro visuales. Los relatos tratarían sobre las vidas de trabajadores de cooperativas del sur de la ciudad, con la intención de amplificar y valorar el lugar que estos trabajadores ocupan en la historia reciente de nuestro país.

Para esto, ideamos un primer taller de tres encuentros que funcionó dentro de la clase de economía del tercer año del turno tarde, y del que participaron los chicos y chicas del curso, músicos de la universidad y representantes de las cooperativas Iriarte Verde y La Paquito. La mayoría de los chicos no conocían a las cooperativas, como tampoco las conocíamos nosotros antes de empezar el proyecto. Tampoco conocían a la universidad, ni se imaginaban que a los músicos pudiera interesarnos producir obras sobre esta temática, en un juego colectivo. Durante esos tres encuentros discutimos sobre lo que significa trabajar en una cooperativa, lo que conocemos de modelos alternativos de organización popular y, sobre todo, de cómo conocer las vivencias de otras personas nos puede ayudar a repensar las propias; cómo las vivencias pueden resultar herramientas

para conocer el mundo, transitarlo, y representarlo. A partir de lo discutido en este taller, grabamos historias breves que serían el material para el taller de fabricación de controladores y relatos.

En este segundo taller, cinco jóvenes se dedicaron durante dos meses a fabricar controladores caseros, hechos con cajas de cartón, cables y placas arduino. Luego de fabricarlos, lo que implicó aprender a soldar con estaño, pelar cables, perforar cajas, aprendieron a generar relatos sonoros donde incluyeron a las voces capturadas en el primer taller y a samplear distintas músicas y ritmos que ellos mismos recolectaron entre clase y clase.

De este modo, entender al hecho musical como un proceso transformador implica pensar en sujetos de la música que estén dispuestos a poner el cuerpo para esta tarea. También a instituciones que valoren las vivencias que resultan del hacer con otros como una herramienta para la formación, reconociendo a estos espacios menos normativizados como una opción para la dinámica tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## La música como vivencia

En el prólogo al libro *Una política de la interpretación* de Foucault<sup>7</sup>, Eduardo Grunner le contesta a una bastante ofendida Susan Sontag. Allí plantea que, mal que nos pese, una vez que las interpretaciones son eficaces, se instalan en el contexto de recepción de la obra, en su *ethos* cultural. Siguiendo este pensamiento, podemos ver cómo

7 Grunner E., *Foucault: una política de la interpretación en Nietzsche, Freud, Marx de M. Foucault*, Buenos aires, Ediciones el cielo por asalto, 1995

determinadas versiones o interpretaciones de ciertas músicas conviven junto a las obras originales, e incluso a veces las trascienden. Las vivencias de un músico, cristalizadas en una versión o en una composición, tienen la capacidad de motivar nuevos recorridos en otras personas y representan herramientas creativas para conocer el mundo.

Siguiendo la perspectiva introducida por Lev Vygotsky<sup>8</sup>, la vivencia puede ser entendida como una unidad funcional básica en el proceso de formación y desarrollo de la subjetividad, la conciencia y la personalidad consideradas como un todo. Es así que la música entendida como vivencia, habilita una manera de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, a la vez que refleja la unidad de aspectos socioculturales y personales. Esta perspectiva nos permite pensar el hecho musical como un proceso en el que se incorporan integralmente pares como mental-corporal, intelecto-afecto, individual-social ya que los mismos son asimilados en las vivencias de manera simultánea e indisoluble.

Si pensamos a las instituciones de educación musical como grandes usinas de futuros profesionales de la música, se vuelve fundamental promover esta mirada entre quienes transitan la formación. Por un lado, porque al pensar en la música como vivencia, se subraya el dinamismo intersubjetivo del que se nutre cualquier proceso creativo. El arte, la música, no surgen de sí mismas, sino de otras vertientes culturales que se consolidan en vivencias. Por otro, porque las vivencias funcionan como fuentes emocionales que tienen la capacidad de expandir o restringir los escenarios que la mente crea como espacio sobre el que nos

<sup>8</sup>Vygotsky, L., *Teoría de las emociones: estudio histórico - psicológico*, Madrid, Editorial AKAL, 2004

proyectamos. En este presente signado por el paradigma de la complejidad, la formación institucional debe ofrecer herramientas emocionales que entiendan a la música como una herramienta de mediación vincular que, por su carácter polisémico, se constituye como un espacio que ofrece múltiples posibilidades interpretativas donde proyectarnos.

Las diversas maneras de pensar la música que presentamos en este capítulo sirven para expandir el campo y las formas de acción de las y los músicos. Pensar en una oportunidad para la resonancia empática habilita considerar la dimensión política de la música, ya que sólo en contacto con otros podemos reflexionar acerca de qué lugar o lugares ocupamos en la sociedad y por qué. Nos ofrece además, herramientas de representación y sentido para la reproducción o la transformación de esos lugares. La música tiene una potencia de impacto afectivo particular y diferenciada. Nos sigue, siempre de cerca, como nuestra propia sombra, preservando nuestra memoria y enriqueciendo nuestras identidades.



**CAPÍTULO 2.**  
**¿DÓNDE SE APRENDE LA**  
**MÚSICA?**



Si nos preguntamos dónde se aprende la música, seguramente la mayoría de nosotros pensemos en una amplia gama de posibilidades que incluye desde instituciones de educación formal a clases de música en pequeños ámbitos privados; incluso podríamos contemplar a todas las situaciones de la vida en que la música aparece de manera constitutiva. De este modo, se aprende en una clase, tocando y escuchando. Se aprende cuando algún amigo nos comparte una música nueva o nos enseña un modo diferente de tocar. Se aprende jugando. Se aprende buscando de manera constante y a veces simplemente, estando en silencio. Lo que tienen en común todos los modos que pudiéramos nombrar es que se nutren del ambiente y de la diversidad de roles que intervienen en su desarrollo.

Tomando el marco sociocultural vigotskiano mencionado en el capítulo 1, el conocimiento es situado; es decir, forma parte y es producto de una actividad determinada, un contexto y una cultura<sup>9</sup>. Aquello que se aprende no es exclusivamente la información disciplinar o erudita (lo que se conoce como conocimiento o saberes), sino toda una serie de habilidades que requieren del afecto, el compromiso y la participación activa para ser adquiridas.

<sup>9</sup> Barriga Arceo, *“Enseñanza situada y estrategias para el aprendizaje significativo”*, Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México, 2003, Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2

Elegimos posicionarnos desde esta noción de aprendizaje ya que se opone a la idea de conocimiento como fenómeno neutral, separado de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenece.

En su libro *30 de febrero*<sup>10</sup>, Olivier Marchon cuenta que William Shakespeare y Miguel de Cervantes murieron en la misma fecha, el 23 de abril de 1616, pero no en el mismo día. Ocurrió que cuando el papa Gregorio VIII reformó el calendario en 1582 el mundo cristiano se partió en dos. Los católicos adoptaron el nuevo calendario, pero los protestantes y ortodoxos no. De este modo, Cervantes murió el 23 de abril de 1616 del calendario gregoriano, en Madrid, mientras que Shakespeare murió el 23 abril del calendario juliano, en Inglaterra. “La frontera que separa a esos dos mundos es más que geográfica o ideológica: es temporal”<sup>11</sup>.

Este ejemplo funciona como un contrapeso para ilustrar el poder que tienen las instituciones del saber para determinar la realidad, o al menos, la eficacia de ciertas representaciones que se instalan socialmente. De este modo, recordamos que aquello que conocemos y damos por cierto nunca es un saber neutral, sino que es el resultado de interpretaciones previas, de cosmovisiones o paradigmas que impusieron una manera de leer la realidad. Estas maneras condicionan lo que aprendemos, lo que incorporamos como propio, incluidos los gustos culturales y los modos de transitarlos. Por otro lado, el ejemplo nos sirve para recordar que todo lo que “se sabe” depende de las

<sup>10</sup> Olivier Marchon, *30 de febrero*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Ediciones Godot, 2018

<sup>11</sup>: *Ibíd.*, pág. 41.

condiciones en que fue aprendido<sup>12</sup>. Así, el aprendizaje y la acción son inseparables.

Esta perspectiva evidencia la necesidad de desarrollar prácticas institucionales de base comunitaria que hagan del aprendizaje un proceso situado de subjetivación capaz de generar herramientas para la formación crítica de profesionales que conozcan, comprendan y empaticen con la realidad en la que viven.

Es así que la extensión universitaria o las prácticas de vinculación comunitaria son un lugar institucional muy poderoso y operan una doble transformación. Por un lado, contribuyen a activar un análisis crítico de la estructura tradicional e inmanentista de la universidad, ya que se nutren de procesos disruptivos, ajenos generalmente a los de la lógica universitaria convencionalizada. Por otro, la extensión, desde la perspectiva de la integralidad que adoptamos, contribuye al desarrollo de procesos dialógicos, que, lejos de ser entendidos como acciones planas de reciprocidad amable, suscriben a una concepción discursiva abierta y conflictiva. El diálogo –inevitable durante las actividades de extensión– implica necesariamente un intercambio que actualiza imaginarios, los sostiene o los transforma. Siguiendo a Alfonso Cárdenas en su artículo “Lenguaje, dialogismo y educación” una educación crítica es dialógica “en la medida en que abre el conocimiento hacia otros contextos y encuentra fuentes del saber por fuera de sí misma, en esa otra realidad que, como dice Bajtín, citando a Dostoievsky, “[...] no se agota en lo existente, porque una

12 Itala Arias, “*El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo*”, Universidad Simón Bolívar. Disponible en página web «<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido>».

parte enorme de ella consiste en la palabra todavía implícita y no expresada”<sup>13</sup>.

## Prácticas artísticas y compromiso social

Para pensar sobre este asunto, nos interesa compartir la experiencia de la materia optativa Prácticas Artísticas y Compromiso Social, que valida las prácticas artísticas de base comunitaria dentro de las seis licenciaturas que se dictan actualmente en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA. La materia se articula con los programas institucionales y proyectos de las cátedras que trabajan en pos del fortalecimiento de las instituciones del Estado, de los espacios comunitarios y de la autovaloración de los ciudadanos a partir del arte. De este modo, la materia busca que se reconozca el valor formativo de aprender a gestionar y llevar adelante actividades musicales en espacios populares, fomentando el intercambio cultural y el desarrollo de dispositivos culturales intercomunitarios.

Antes de avanzar nos interesa mencionar una breve aclaración respecto al nombre de la materia. Al hablar de prácticas nos referimos, siguiendo a Bourdieu y Giddens, a “la actividad como un aspecto constitutivo del mundo social”<sup>14</sup>. Esta actividad, tomada como unidad de análisis, nos ayuda a salvar la distancia entre la mirada estructuralista -que sostiene que las estructuras sociales determinan la capacidad de desarrollo de los individuos- y la mirada

13 Cárdenas Páez, A., & Ardila Rojas, L., *Lenguaje, dialogismo y educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - Folios, (2009), p. 37-50.

14 Ariztía, T., *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*, Santiago, Chile, Cinta moebio 59, 2017, p. 221-234.

sociológica de la agencia -que, en las antípodas, sostiene que el desarrollo de los individuos está dado por sus capacidades para atravesar situaciones-. A esta perspectiva incorporamos lo propuesto por Harold Garfinkel, que define a las prácticas como los procesos y fenómenos de escala micro-social. Los mismos implican una comprensión del mundo social como un “resultado práctico” que descansa en la producción y circulación de formas de conocimiento situado en el sentido en que lo hemos mencionado anteriormente.

De este modo, las prácticas sociales son unidades de análisis que permiten explicar procesos de transformación social dando cuenta de su dimensión material. Este abordaje permite darle visibilidad al hecho de que ciertas prácticas se imponen por sobre otras, estableciendo formas de poder que muchas veces pasan desapercibidas por estar asimiladas en la vida cotidiana. Estas formas de poder se alojan en dispositivos sociales y comunicacionales, desde los que reproducen órdenes previos.

Por este motivo, al pensar sobre la necesidad de cuestionar ciertas prácticas educativas, una de las primeras preguntas que nos hacemos desde la materia es cuál es el sentido del aula hoy. ¿De qué manera el espacio del aula, entendido como un dispositivo social y no como el lugar natural del conocimiento, nos permite confrontar situaciones problemáticas legitimadas conjuntamente con otros actores sociales, desde una intención transformadora?

Esta pregunta puede resultar belicosa, e incluso anacrónica, pero la hacemos con la única intención de tensionar lo naturalizado, tal vez para volver al aula con la mirada renovada o más cuestionadora. Nos interesa pensar acerca de la permeabilidad de las “paredes” del aula, no sólo en

un sentido simbólico, sino también, en el más material de los sentidos. ¿Quiénes entran y quiénes salen de las aulas? Y cuándo nosotros salimos, ¿para qué lo hacemos?

Es en este sentido es que hablamos de prácticas artísticas y, más puntualmente, de prácticas musicales. Lejos de asumir las acciones y dispositivos que hegemónicamente ordenan al mundo musical (conciertos, talleres, clases en formatos tradicionales), nos interesa abrir el juego para pensar el fenómeno musical como un hecho completo, canal y destino de manera simultánea, que puede asumir múltiples modos a partir de acuerdos entre distintas personas o comunidades que se vinculan. Dicho de otro modo, usamos la palabra práctica para evidenciar una serie de posibilidades dinámicas que se concretan en el acuerdo con otro que condiciona nuestro hacer artístico.

El surgimiento de esta materia optativa en el año 2013 estuvo fuertemente ligado a políticas educativas para la promoción de la extensión y el desarrollo comunitario junto a la universidad. Estas políticas incluyen por ejemplo los programas de Voluntariado Universitario o Universidad, Estado y Territorio, dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. A partir del surgimiento de los primeros proyectos de voluntariado del Departamento, en el año 2011, se evidenció la necesidad de llevar a cabo una formación específica para abordar las prácticas musicales realizadas en contextos muy distintos al universitario o a los circuitos culturales tradicionales. Por otro lado, estos proyectos pusieron en relieve el rol protagónico y transformador que tienen los estudiantes dentro de la vida universitaria.

Una vez que se instaló la discusión sobre la necesidad de tener un espacio académico que nos diera herramientas para poder pensar en la dimensión política del arte y de la música de una manera empírica, la profesora Cristina Vázquez, Decana del Departamento, tomó la decisión de proponer al Consejo Departamental una materia optativa para trabajar estos contenidos.

Así se aprobó la materia Prácticas Artísticas y Compromiso Social, de 32 hs. cuatrimestrales y de cursada presencial semanal. Con este esquema, la materia empezó a dictarse en 2013 y mantuvo su estructura hasta 2015. Con el paso del tiempo, nos dimos cuenta de que si bien el aporte teórico reflexivo era fundamental, dado que sólo contábamos con 32 hs. acreditables, esa estructura dejaba por fuera la validación de las prácticas artísticas de base comunitaria, es decir, la posibilidad concreta de validar el conocimiento como vínculo y no como sello.

A partir de esa reflexión, la estructura pasó a ser teórico práctica. La materia empezó a desarrollarse a partir de cuatro encuentros teórico presenciales, en formato de taller, donde se trabajan los contenidos conceptuales y se prepara, junto con los estudiantes y los representantes de instituciones y organizaciones sociales, las acciones que se realizarán en conjunto.

De esta manera, la materia nos permite validar las prácticas artístico musicales dentro del marco curricular, reflexionar sobre las posibles modalidades de vinculación entre la universidad y la sociedad y analizar las potencialidades de los lenguajes artísticos como constructores de identidad. A su vez, intentamos analizar las tensiones que surgen de la relación entre el arte como forma de

conocimiento, la universidad y los cambios en la sociedad en el actual contexto político argentino y latinoamericano.

Los contenidos se ordenan en tres ejes. El primero es el arte como forma de conocimiento, donde discutimos sobre los alcances y limitaciones del concepto de arte y sobre los modos de producción de conocimiento, saber y poder.

El segundo eje es Universidad y compromiso social, donde recorreremos las definiciones históricas de la extensión universitaria y la integración como relación dialéctica entre universidad y sociedad; considerando el compromiso social como un objetivo transversal institucional del Departamento de Artes Musicales y Sonoras.

El tercer eje es Herramientas básicas de gestión territorial, donde recorreremos las características de un proyecto de vinculación comunitaria: comparamos modelos y reflexionamos acerca de las lógicas de formulación de proyectos.

Como contenido transversal se incluye el diseño y la realización de las prácticas comunitarias que los estudiantes llevan a cabo junto con las instituciones y organizaciones con que trabajamos.

Durante estos cinco años transcurridos desde el inicio de la materia, hemos descubierto el valor que aporta este espacio para la reflexión y la discusión sobre la política de la música. Si bien la discusión sobre las formas que puede adoptar la música como conocimiento y como herramienta de transformación se sostiene desde distintos espacios institucionales, el hecho de que exista un espacio curricular sistematizado permitió ganar un terreno más estable dentro de la vida institucional.

Sin embargo, al cabo de este tiempo, también nos dimos cuenta que por ser una materia optativa que se diferencia

de las materias tradicionales, el espacio requiere de una actitud militante por parte de la cátedra para lograr que la comunidad educativa conozca y comprenda cabalmente de qué se trata. Las acciones para visibilizar y explicar la materia requieren de la misma cantidad de esfuerzo que el armado del programa y la gestión territorial con los espacios con los que trabajamos. Este esfuerzo es doble porque, si bien el objetivo es lograr que la comunidad conozca y comprenda la existencia de la materia, también es necesario que la incorporen como una materia más dentro de las opciones. Buscamos así evitar el efecto contrario, es decir, reproducir el carácter de “lo excepcional” que tradicionalmente tienen las prácticas de base comunitaria dentro de las instituciones de educación superior.

Al estar vinculada a distintas lógicas comunitarias, la materia está fuertemente atravesada por la perspectiva de la educación en valores que apunta a la formación del profesional social. Esta perspectiva asocia la función cognitiva a una función formativa global capaz de proveer herramientas para comprender, interpretar e involucrarse con contextos sociales. Con Rojas Mix, entendemos por profesional social a aquel que está “intelectualmente preparado para ejercer con eficacia destrezas profesionales y conscientemente formado en sus deberes solidarios de ciudadano”<sup>15</sup>. Para formarse, además de saberes, debe adquirir habilidades a través de la experiencia, donde el afecto, el compromiso y la participación activa son esenciales.

Esta perspectiva debe encontrar una vía de contacto con las posibilidades reales que ofrece el sistema universitario.

<sup>15</sup>Rojas Mix, M. *Educación Superior y Sociedad*, En Nueva Época 13, Caracas, 2008, p.179.

Entendemos que la mayoría de las estructuras tradicionales de la universidad dificultan la validación académica de las prácticas comunitarias. Los planes de estudio no suelen admitir el incremento de horas para validar estas prácticas. Los tiempos de los docentes y estudiantes no contemplan en general los esfuerzos extra que implica trasladarse más allá de los edificios donde ocurre la mayoría de la vida institucional. Aun así, es necesario desarrollar la astucia, ingenieril e ideológica, para construir estos espacios.

A partir de aquí describiremos algunos de los conceptos que están en la base de nuestro pensamiento y que nos ayudan a trabajar en la construcción de rizomas educacionales en los que cada cual pueda contribuir al fortalecimiento de esa trama.

Uno de nuestros puntos de partida es el concepto de comunidades de aprendizaje ya que nos permite reformular los modelos tradicionales de poder desde una propuesta de política educativa que adscribe a una estrategia de desarrollo y transformación educativa y cultural a nivel local, con protagonismo ciudadano<sup>16</sup>. Pensar en comunidades de aprendizaje nos permite concentrarnos en torno a un territorio determinado y a la red que lo conforma para evaluar la serie de procesos que se desarrollan en su interior.

El concepto de comunidades de aprendizaje se vincula con una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio. Nos aporta una mirada que promueve la articulación de dispositivos que tradicionalmente se han considerado como oposiciones, tales como: educación

<sup>16</sup> Tapia, M., *Aprendizaje y Servicio Solidario*, Buenos Aires, Editorial Ciudad Nueva, 2006

formal, no-formal e informal; escuela y comunidad; política educativa, política social y política económica; saber científico y saber común.

En esta dirección, la dinámica pedagógica propuesta por la materia intenta trabajar sobre modos de producción de conocimiento que cuestionen los modos de enseñanza del aula tradicional, deconstruyendo la relación docente-alumno o investigador-objeto. Tomamos como referencia la idea de *participación intensa*, descrita por Bárbara Rogoff como el “tipo de aprendizaje que se desarrolla en comunidades y que implica una organización social de actividades focalizadas en la observación y colaboración, y en el que las ideas e intenciones se entremezclan, todos los participantes se involucran y pueden tomar la iniciativa. Se aprende viendo, escuchando, tomando la iniciativa y contribuyendo. La meta u objetivo es transformar la participación de los “participantes”, mediante la colaboración, mientras se desarrollan habilidades que permitan contribuir en la comunidad”.<sup>17</sup>

En este esquema, el rol del estudiante se torna estructurador de una acción que articula procesos de aprendizaje e investigación desde la perspectiva de la investigación-acción participativa. Esta metodología, de enfoque cualitativo, difiere del abordaje de investigación tradicional y nos ofrece, como mayor ventaja, el tomar como punto de partida la realización de un diagnóstico inicial que implica una consulta a diferentes actores sociales, en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista y opiniones, sobre un tema o

17 Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

problemática susceptible de ser transformada. Siguiendo a Miguel Martínez, “analizando las investigaciones en educación, como en muchas otras áreas, se puede apreciar que una vasta mayoría de los investigadores prefieren hacer investigaciones acerca de un problema, antes que [una] investigación para solucionar un problema (2009, p.239)”. La investigación-acción que buscamos incorporar a la dinámica pedagógica cumple con ambos propósitos.

Siendo uno de los espacios institucionales donde convergen todas estas intenciones, la materia representa una manera de generar espacios mixtos de enseñanza-aprendizaje que alternen estructuras de formación tradicional con otras más flexibles y que permitan la circulación dinámica y ágil que demandan las problemáticas cotidianas de la sociedad. Creemos que estas estructuras ofrecen mayores posibilidades, tanto a los estudiantes como a los docentes, para desarrollar procesos cognoscitivos personales y a la vez conectados con realidades colectivas. Por otro lado, nos permiten pensar en espacios acordados, donde la tensión entre la tradición y la innovación encuentre un punto de balance en que los distintos actores que conviven dentro de la comunidad educativa se vean representados.

# **CAPÍTULO 3.**

## **LA UNIVERSIDAD DENTRO DE LA MÚSICA**

Gandini V., González Taboas G., Cricun T.,  
Dunovits J., Núñez MB., Petronsi A., Salas N.



El arte en general, y la música en particular, han tenido a lo largo de la historia una relación particularmente tensionada con las instituciones. Más precisamente, en cuanto a la vida institucional de la educación artística, la música ha ocupado lugares incómodos, y muchas veces, secundarios. Durante largos años, dentro de las escuelas, la música tuvo, en el mejor de los casos, una función asociada a la de una válvula de escape para la rigidez curricular, sin reconocer la potencia de estos espacios creativos o la necesidad de pensar modos de evaluación acordes a lo específico disciplinar.

Respecto a la educación superior en nuestro país, las carreras de formación artística son relativamente nuevas en comparación con las carreras tradicionales. Nuestra propia universidad fue creada en 1996, por un decreto presidencial que no contempló toda una serie de complejidades disciplinares y políticas. Es largo aún el trayecto por recorrer en aras de que el arte sea reconocida como forma de conocimiento y, por lo tanto, como una herramienta para leer el mundo y fortalecer las identidades. Este reconocimiento implica conseguir su debido lugar dentro del sistema educativo, con modelos de desarrollo y evaluación que comprendan integralmente las lógicas de las disciplinas artísticas.

Mencionamos estos asuntos porque estamos pensando sobre el rol social de la universidad en tanto institución del

Estado; en los enlaces posibles entre la educación, la producción artística y cultural y las políticas públicas. Esto implica pensar a la universidad dentro de un contexto histórico y social determinado; inmersa en la constelación de prácticas y producciones sociales y culturales, que incluyen a los distintos tipos de vínculos que genere con la comunidad.

Esta perspectiva requiere, antes que nada, comprender la necesidad institucional de tomar a la propia comunidad como la primera realidad en constante transformación, es decir, como primer territorio político. Si pensamos directamente en nuestra comunidad, se trata de observar las condiciones de producción, consumo y circulación de nuestras músicas; de preguntarnos sobre qué actores intervienen en estos procesos y sobre qué relaciones sociales atraviesan nuestra vida institucional.

## Contrapunto IV

Un día de noviembre de 2018, ciento veinte estudiantes y maestros de escuelas públicas del sur de la ciudad de Buenos Aires y una veintena de estudiantes y docentes universitarios se organizan sentados en rondas en el piso de la sala García Morillo del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA. Se realiza la V Jornada de Vinculación del Departamento, y todos los presentes discuten sobre música, educación y comunidad. Un chico de doce años le dice lo que piensa sobre la música a una estudiante de veinticinco. En otro rincón, un trabajador de una cooperativa conversa con un estudiante de una escuela media sobre las posibilidades que tienen de convertir un taller de producción que funciona dentro de su escuela, en una cooperativa real. En otro punto, una estudiante del Departamento conversa con cinco músicas de una orquesta juvenil de

Barracas. La escena se multiplica por cien. Por la puerta de la sala circulan estudiantes y docentes del Departamento que se detienen y miran hacia adentro, asombrados por la cantidad y diversidad de personas. La sala es el espacio donde cotidianamente realizamos los conciertos de nuestra comunidad, que poco tienen en común con lo que pasa en ese momento. La sala suele estar acomodada, con unas cuarenta sillas ordenadas enfrentadas a dos pianos negros de cuarto de cola. En este caso las sillas y los pianos fueron retirados, y, de algún modo, fueron modificadas momentáneamente, las relaciones sociales que ese espacio reproduce. El espacio naturalizado de la sala, ese lugar conocido y familiar que es una referencia de identidad cultural del Departamento, se encuentra modificado por lo inusual de los actores que lo ocupan. Lo que se discute en la jornada es el rol que tienen la escuela y la universidad, ambas atravesadas por la música, en las comunidades presentes. Este rol que se discute se desarrolla en un territorio concreto, que es el espacio sobre el cual se inscribe la cultura, las huellas y marcas que dejan aquellos que lo habitan y que son quienes tienen la capacidad de rehabilitar los recuerdos que lo moldean.

Entender la universidad como un territorio implica reconocer el entramado de senderos por los que transita su comunidad y los bienes que produce. Así, la idea de territorio funciona como “sinónimo de apropiación, de subjetivación realizada sobre sí mismo. Es el conjunto de proyectos y representaciones en los cuales va a desembocar una serie de comportamientos”<sup>18</sup>.

Este territorio se modela a partir del juego entre la memoria institucional, la actualización constante que

<sup>18</sup> Costa, R. *El mito de la desterritorialización: del fin de los territorios a la multi-territorialidad*. México : Siglo XXI , 2011

demanda el presente y los desafíos que asumimos para el futuro. Transformar el territorio universitario implica considerar tanto a la comunidad que lo habita, como el alcance de los bienes, simbólicos y materiales, que produce. Implica también cuestionar y expandir los espacios que integran el territorio, ya que sólo es territorio aquel espacio reconocido como tal por la comunidad.

Las aulas, las salas de concierto, los pasillos de la universidad han sido históricamente los espacios naturales del territorio. Pero estos espacios habilitan determinadas relaciones sociales y, por lo tanto, determinadas maneras de hacer música. La universidad tiene el potencial de profundizar su vinculación con espacios populares que expandan estas maneras, plegándose a los esfuerzos de otras instituciones y organizaciones para fomentar el acceso a las culturas y a la diversidad. La música, entendida como conocimiento, debe ser una instancia de cruce entre diferentes vertientes culturales, un motor que mantenga activa la circulación de ideas y contenidos que el entramado hegemónico deja de lado, buscando acallar la creatividad que nos permite desarrollarnos en la arena de la justicia social.

Desde esta perspectiva, los procesos de producción de conocimiento son instancias para la constitución subjetiva, una constitución que es siempre con el otro, que se da siempre “entre” sujetos. Es en este sentido que, junto con Deleuze<sup>19</sup>, pensamos que las cosas empiezan por “el medio”, en ese “entre” que advierta que un territorio no es liso ni homogéneo, sino que es un entramado.

19 Deleuze, G. *Lógica del Sentido*. Barcelona. Editorial Paidós. 2005

Esta manera de entender el territorio como entramado, como red, lleva ínsita la posibilidad de un sostén. Y ese sostén se da en el mundo de las relaciones, cuando juntos creamos un mundo complejo que ya no es lo que cada uno aporta sino que es lo que sucede con esos aportes puestos en juego colectivamente, en el encuentro.

Sin embargo, la red o el contacto entre comunidades no son suficientes para la transformación y el desarrollo. Para lograr esto, las redes tienen que ser activadas en torno a una tarea y explicitar las expectativas y los valores compartidos que puedan promover transformaciones positivas, aún en ausencia de fuertes lazos interpersonales. Por este motivo, es fundamental plantear lugares y prácticas estratégicas desde donde guiar las acciones transformadoras. En este sentido, Huergo propone “abrir microespacios de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas (docentes, de investigación y de extensión), e inscribir microprácticas que hagan efectiva la construcción de ese compromiso”<sup>20</sup>. Estos microespacios nos permiten pensar en acuerdos donde se pautan objetivos, modos de trabajo y metas concretas. Ante lo inabordable de la realidad como tal, los microespacios habilitan grandes niveles de creatividad. La música en particular encuentra en estos espacios una fertilidad para expandirse y, al correr el objetivo de las prácticas musicales del sentido más evidente, representa una oportunidad para los músicos para verse en un rol diferente al usual.

20 Huergo, Jorge A. “*Un modo de construir el compromiso social de la universidad*”. La Plata, Artículo para Revista Tram(p)as Nº 35. Universidad Nacional de La Plata. 2006

## Contrapunto V

En el aula de una escuela primaria de la Boca, en la ciudad de Buenos Aires, una profesora y cuatro estudiantes de flauta traversa esperan la llegada de los chicos y chicas del 5to grado para compartir con ellos un concierto didáctico. Prepararon dúos, tríos y cuartetos de flautas, pensados especialmente para esa ocasión y esos estudiantes. Al iniciar el concierto, es imposible no darse cuenta de que el grupo está extremadamente inquieto y disperso, aunque no por ello desinteresado. Los músicos se encuentran en la necesidad de explicar, preguntar e intercambiar más de lo que habían previsto, y más de lo que están acostumbrados a hacer. La idea de presentar una obra detrás de otra, como lo harían en un concierto tradicional no funciona y deciden, incluso, recortar el programa. La actividad termina, tumultuosa, pero con entusiasmo de todos. En el intervalo, mientras esperan al curso que vendrá después, al comentar a alguna maestra lo inquieto que estaba el grado, los músicos se enteran de que dos chicos que pertenecían al grupo habían sido separados de sus familias, y ya no irían más a esa escuela. El curso, ese día, en ese momento, necesitaba hablar, reflexionar, expresarse, y no le servía que personas extrañas a la institución fuesen con algo tan lejano, sin poder palparlo, consultar y cuestionar todas las inquietudes que sobre otros temas no se animaban a expresar de manera directa. Los músicos, ese día, necesitaban poder responder, repreguntar y sentir que ese otro que le da vida a su música podía encontrar en su compañía una mirada comprensiva.

La tarea del músico está siempre modelada por la mirada y la escucha de un otro. El grado de empatía que generemos con esta mirada nos permitirá entender, en menor o mayor medida, nuestro rol como agentes culturales. Al ligar estas ideas a la de pertenencia institucional, es decir, a las prácticas

que definen la identidad de una comunidad universitaria, tratamos de poner en relieve la noción del músico como un agente capaz de producir “fenómenos que contribuyen mediante la representación o la reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a transformar o reproducir el sistema social”.<sup>21</sup> El hecho de generar situaciones musicales con audiencias no habituales, en contextos diferentes a los tradicionales, representa una oportunidad para un compromiso placentero y creativo. No tiene que ver con una idea de compromiso universitario en el que “se debe” hacer algo, sino que, por el contrario, trabajar por el desarrollo social a partir de la música, es una oportunidad para el disfrute, la autoinvestigación y la construcción colectiva.

En relación a esto, nos parece fundamental plantear dos referencias que ayuden a contextualizar el sentido social de la universidad. Por un lado, desde una perspectiva geopolítica, estamos reflexionando acerca de instituciones de educación superior de un país ubicado en el continente más desigual del planeta. Por otro, desde una perspectiva histórica, estamos pensando todo esto habiendo transcurrido cien años de la primera reforma universitaria del país.

La primera referencia nos ayuda a comprender la urgencia de desarrollar políticas educativas internas a la universidad que promuevan la formación afectiva y política, y no solo intelectual o técnica, de su comunidad. Formar profesionales capaces de empatizar con un contexto complejo, de leer las problemáticas y demandas reales y actuales de su país, que cuestionen el alcance de sus prácticas. En nuestro caso, se trata de la urgencia por formar

<sup>21</sup>García Canclini, “*Cultura y Sociedad: una introducción - Una definición restringida de la cultura*” México, Dirección General de Educación Indígena de la SEP, . 1981

profesionales que no sólo se cuestionen qué es la música sino, sobre todo, a quiénes alcanza la música que hacen, para qué, y qué beneficios puede generar en la comunidad.

La reforma de 1918, que mencionamos como segunda referencia, nos recuerda el contexto en el que nacieron las ideas de democratización y apertura universitarias, un contexto donde la educación superior representaba un camino indiscutido para el ascenso social y en el que la universidad de las élites y de la iglesia se resistía a abandonar los métodos con los que reproducía el orden social. Esta segunda referencia nos sirve, fundamentalmente, para revisar cuánto hemos o no avanzado en la senda que proponía la primera reforma.

“Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria”<sup>22</sup>.

Más allá del tono ciertamente vehemente, el paso del tiempo no hizo más que darle la razón a aquellos jóvenes que veían en la universidad un canal de ascenso social: si quienes llevamos el “alto espíritu”<sup>23</sup> que refresca la enseñanza en la universidad, no tomamos la bandera de la “periodicidad

22 Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Manifiesto preliminar. 1918

23 Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Manifiesto preliminar. 1918

revolucionaria<sup>24</sup>” nos vemos envueltos en los fríos e irreales temarios cuya lógica se estanca en la realidad del aula.

En esta misma dirección, al cotejar el Derecho Internacional en materia de Derechos Humanos, corroboramos que la cultura ha sido declarada como derecho tanto a nivel universal como regional en el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos que estipula que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes”<sup>3</sup>.

Estas referencias nos recuerdan lo dificultoso de los procesos de transformación. Transformarse implica, sin dudas, dejar caer ciertos aspectos de las identidades que nos definen, y, aunque esos aspectos no sean los que más valoramos de nosotros mismas, la idea de su pérdida nos detiene. Por esto es necesario, desde las políticas educativas y culturales, valorar la potencia de los objetos culturales para “desfamiliarizar la costumbre”<sup>25</sup>, creando nuevos sentidos de comunidad.

Así, la extensión concebida como proceso dialógico y crítico resulta fundamental para la formación de profesionales sociales, ya que puede orientar el desarrollo de las otras funciones universitarias. Esta concepción implica consolidar las prácticas integrales y la articulación cotidiana de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje y la extensión en la intimidad del acto educativo<sup>26</sup>, en una universidad comprometida con las necesarias

24 Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Manifiesto preliminar. 1918

25 Vich V., *Desculturizar la cultura. Retos actuales de las políticas culturales*. Buenos Aires. Siglo XXI editores, 2014

26 28. Tommasino H. en *Universidades Latinoamericanas, Compromiso Praxis y Acción*, Ciudad de Buenos aires, Editorial de la facultad de filosofía y letras, 2013

transformaciones sociales. La solidaridad y la justicia social son habilidades que se desarrollan transversalmente en estas prácticas, y que sólo se adquieren atravesando vivencias en las que el afecto, la reciprocidad y la participación comprometida son esenciales.

Asimismo, estas acciones contribuyen a reconocer y valorar la producción artística de las comunidades con las que nos vinculamos, aumentando la reciprocidad en el intercambio de conocimientos y saberes. La música nos sirve como herramienta para habilitar puentes que favorezcan las relaciones, valorando tanto el conocimiento popular como el académico, y, sobre todo, promoviendo la articulación de ambos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se desprende de esta idea de extensión universitaria, está ligado a la idea de desarrollo cultural comunitario, ya que nos sitúa en un proceso participativo en el que la producción de conocimiento está al servicio de preservar y repensar la cultura de las comunidades involucradas.

Por consiguiente, el arte comunitario se trata no sólo de productos terminados sino que también provee un medio a través del cual los miembros de la comunidad se comprometen en una identificación compartida y una producción de imágenes, símbolos y otros recursos que contiene las visiones y aspiraciones de su comunidad<sup>27</sup>. Todas las situaciones sociales, y por lo tanto también las artísticas, son moldeadas y contenidas por dispositivos, entendidos como todo aquello que interviene materialmente y posibilita el contacto:

---

27 Nardone, M. *Arte comunitario: criterios para su definición*. MIRÍADA. Año 3, No. 6 (2010) p. 47-91 © Universidad del Salvador. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales (IDICSO), ISSN: 1851-9431

el cuerpo, el espacio compartido, la vestimenta, el tiempo. Esta idea nos permite echar luz sobre procesos creativos que servirían para extrañar lo naturalizado, lo llano, y acercar lo diferente, habilitando la posibilidad de nuevas relaciones entre personas y comunidades. En el juego entre la posibilidad que emerge y la restricción que opera, la creación de dispositivos intercomunitarios habilita la resignificación y revalorización de prácticas que son tomadas por otros campos de poder como propias, limitando el acceso a toda una serie de bienes culturales, y, por lo tanto, a capacidades expresivas que permitan explicar y narrar la propia historia.

Todas estas ideas hablan de la necesidad institucional de instalar una mirada reflexiva sobre el arte como hecho social, sobre el músico como agente cultural y sobre las prácticas musicales como espacio de acción. Creemos en profesionales de la música atravesados por el compromiso social y por el fortalecimiento del músico como agente transformador. Para esto, necesitamos repensar el verdadero o más sincero sentido de la práctica comunitaria dentro de la formación académica, visibilizando que la universidad no mira desde otro universo, sino que está siempre adentro de la cultura.

Una manera de alivianar las tensiones es entender, desde del pensamiento de la complejidad, que siempre va a haber algo imposible de conocer, lo que no se debe a una falla del conocimiento de la comunidad que investiga y cuestiona; lo imposible es parte de la idea que motoriza a una comunidad. Siempre tendremos en el horizonte algo que no podremos conocer, puesto que no hay conocimientos completos; sin embargo, nos encaminamos hacia ese horizonte con la misma amplitud de una lente gran angular al fotografiar el paisaje que tiene frente a sí.



**CAPÍTULO 4.**  
**DE ATAHUALPA A**  
**BEETHOVEN. HISTORIAS**  
**QUE SUENAN**



## El programa

De Atahualpa a Beethoven: Historias que suenan es un programa que cada año vincula a cerca de doscientos estudiantes, músicos y músicas de distintas edades del Departamento de Artes Musicales de la Universidad Nacional de las Artes, con cuatro mil chicos, jóvenes y maestros de escuelas públicas del sur de la Ciudad de Buenos Aires. La vinculación se da a partir de la realización de conciertos didácticos, la musicalización de cuentos y la producción de proyectos artísticos especiales que incluyen músicas del folklore argentino y latinoamericano y músicas representativas de otros lugares del mundo. De Atahualpa a Beethoven promueve un abordaje integral del hecho musical y cuestiona las fronteras y las falsas dicotomías entre lo académico y lo popular, el artista y la audiencia, el arte y la ciencia, para reconocer e indagar las tensiones que estos pares presentan dentro de las culturas.

En este capítulo pretendemos dar cuenta de la estructura organizativa del programa, de sus objetivos principales y los recursos utilizados, y también de las implicancias socio-culturales.

Desde el programa entendemos que el intérprete musical es como un narrador, ya que, apelando a una forma artesanal de comunicación, su primera intención es intercambiar experiencias con quienes lo escuchan, para mantener esas experiencias vivas. Por ende, la posición del intérprete musical implica siempre la intersubjetividad: “El narrador o cantor de cuentos deriva su función y autoridad de saber las tradiciones, de su destreza inventiva en contar estas dentro de formas rituales, y de la cercana coordinación entre la memoria individual del narrador y la memoria colectiva de los oyentes”<sup>28</sup>. La intención de pensar en el intérprete musical como algo más que un intérprete tiene que ver con permitirnos identificar los alcances del hacer interpretativo. Desde esta perspectiva, interpretar implica, al menos, asumir a otro que escucha, que descifra el mensaje sonoro y que en ese descifrar nos reconstruye. Ningún narrador le narra a la nada. El narrador emerge de la memoria y de la cultura sólo a partir de la resonancia que genera en la otredad que nos contiene.

Pensar de esta manera nos permite entender al músico de manera compleja y completa, por eso propiciamos y requerimos el uso de habilidades afectivas y comunicacionales en el programa, y trabajamos con personas con diversas trayectorias de vida, abiertas a ponerse en juego en procesos colectivos de producción de conocimiento, de desarrollo y de subjetivación. Este “ponerse en juego” implica una instancia de formación y de crecimiento para todos los que participamos.

---

28 FRANCO, J. (1981). Narrador, autor, superestrella: la narrativa latinoamericana en la época de cultura de masas in *Idéologie et critique littéraire dans l'Amérique de langue espagnole*. Revista Iberoamericana Pittsburgh, Pa, (114-115), 129-148.

## Los tres segmentos

Los contenidos del programa se organizan en tres segmentos en función de las edades de los chicos y chicas que participan de las actividades, de los objetivos escolares y del repertorio que trabajan las cátedras del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la Universidad Nacional de las Artes.

El primer segmento está destinado al primer ciclo de la escuela primaria y busca colaborar con el trabajo que hacen las escuelas por la promoción de la lectura. Por esto, en 2017 empezamos a trabajar con cuentos musicalizados que estudiantes del Departamento leen y tocan en las escuelas involucradas en el programa. Sin embargo, en cuanto iniciamos el proceso de producción de las actividades nos dimos cuenta de que el proyecto funcionaría también como un programa de promoción de la lectura para nuestra propia comunidad universitaria.

Así comenzamos a implementar esta propuesta, para poner a nuestros estudiantes ante el desafío de utilizar habilidades diferentes a las habituales. Leer para alguien implica sacar la mirada de uno mismo y dirigirla a otro. Esta mirada, dialógica, se corre de un lugar contemplativo, donde unos tocan y otros escuchan, y demanda una participación activa y afectiva.

El proceso de musicalización y sonorización de los cuentos, llevado a cabo por estudiantes del Departamento, constituye un espacio importante de formación. Implica que los estudiantes elijan músicas y sonidos que agreguen sentido a las historias que leen, reflexionando sobre las relaciones entre la música y la palabra, y, especialmente, sobre la

música y la palabra en mundos infantiles. Nos permite también cuestionar los alcances de nuestras prácticas musicales.

El momento de la elección de los cuentos representa una oportunidad para mejorar nuestra vinculación con las escuelas, ya que implica un trabajo en conjunto con las bibliotecarias, las maestras y las autoridades para alcanzar acuerdos sobre contenidos y formatos.

La primera experiencia de los cuentos musicalizados se organizó en el marco de la materia Prácticas Artísticas y Compromiso Social, que se describe en el capítulo tres. En este caso, las nueve estudiantes del seminario eligieron el cuento y la música con la que trabajarían a partir de las sugerencias de las escuelas. Luego, cada equipo realizó nueve presentaciones en las escuelas N° 14, N°10 y N°18 del Distrito Escolar 4 de la ciudad de Buenos Aires. En su primera edición, comprendida entre junio y julio de 2017, el proyecto alcanzó a novecientos chicos de entre seis y ocho años.

En el segundo segmento del programa se hace hincapié en la experiencia de tocar un instrumento; una oportunidad para descubrir deseos y habilidades, tanto de los estudiantes de las escuelas, como de los músicos del Departamento que se acercan a tocar. Así, la música circula entrelazada con preguntas que los chicos formulan, siguiendo sus inquietudes. Estas preguntas están relacionadas, por lo general, con las motivaciones que llevaron a los estudiantes del Departamento a elegir la música como modo de vida; con la edad que tenían en ese momento; con los porqué de atender unas músicas y no otras. Otras preguntas indagan las posibilidades profesionales de la música, y, muy reiteradamente, el lugar que tiene o puede tener la música frente a situaciones adversas. Una de las preguntas más comunes que hacen los

chicos de entre ocho y doce años a nuestros estudiantes es si recurren a la música cuando están tristes. De esta manera, pudimos comprobar que estos espacios musicales ayudan a poner en juego estructuras intelectuales y afectivas de manera integrada, fomentando actitudes de autovaloración y confianza en los estudiantes que intervienen.

En el tercer segmento se trabaja específicamente con las historias detrás de la música. Reflexionamos sobre la vida cotidiana de los músicos, de los jóvenes que escuchan, los compositores, la vida de la circulación musical, la vida de la cultura. Pensamos que la música que tocamos es un disparador para hablar de los intereses y deseos del grupo, para intercambiar y discutir acerca del rol de las instituciones educativas en los procesos de producción y circulación cultural.

Los espacios musicales que se generan habilitan la circulación de diversas músicas que están por fuera del consumo masivo, y la circulación de las experiencias de vida de todos los involucrados. La dinámica de los encuentros, alternando entre música y preguntas, permite deconstruir el dispositivo tradicional del concierto, en el que unos tocan y otros escuchan. Habilita la permeabilidad de los roles en la comunicación y desmitifica la idea del “artista”, en especial la del músico académico como un ser extraño e inalcanzable. Para propiciar este ambiente, los conciertos se hacen para grupos de no más de veinticinco chicos. Buscamos la cercanía física entre los músicos y los chicos; que puedan sentir, ver, escuchar los pequeños detalles, movimientos y particularidades de la música, de los músicos y de los instrumentos. La idea abarca, como concepto, comprender lo que se hace desde uno y lo que viene desde otro.

En la base de la diagramación de contenidos está la idea de que nadie puede desear o elegir aquello que no conoce.

## ¿Para qué lo hacemos?

Los objetivos del proyecto están asociados a dos ejes. El primer eje apunta a fomentar la concepción del músico como comunicador social, promoviendo una actitud reflexiva sobre cuál es su rol en el contexto social en que se desarrolla. Consideramos que es fundamental que nuestros estudiantes y docentes sean quienes lleven adelante las acciones de vinculación con las distintas comunidades, que se involucren en la tarea de ampliar el acceso a una diversidad de bienes culturales, y que reflexionen sobre el lugar que ocupa el arte en el desarrollo de nuestra sociedad. El segundo eje intenta contribuir al fortalecimiento de la escuela pública, una de las instituciones más importantes para el cuidado, la educación y el desarrollo infantil y juvenil en la Argentina. La circulación de saberes y contenidos culturales entre distintos niveles de la educación formal es un desafío constante que se constituye en sí mismo como actividad crítica al cuestionar los modos de producción y de distribución del conocimiento. La posibilidad de incluir nuevas expresiones artísticas dentro de las escuelas y el poner en diálogo las producciones musicales con nuevos espectadores y nuevos contextos, abriendo nuevas puertas para la creatividad y el conocimiento, son objetivos que deben ser concretados diariamente.

La dinámica de estos espacios, siguiendo a De Souza Santos<sup>29</sup>, está validada por la lógica de la ecología de saberes, donde la pluralidad de realidades devela pluralidad en las formas de conocimiento, en los usos del conocimiento y en su valor. La ecología de saberes como herramienta

29 De Souza Santos, B. *De las dualidades a las ecologías*. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía. La Paz. 2012

de integración e inclusión promueve otro tipo de fluir del intercambio, donde “lo tuyo” y “lo mío” no siempre es “lo nuestro” pero eso no invalida ninguna de las partes. En la pluralidad de realidades es donde se forja la empatía, la aceptación, y la valoración de la diversidad. Por esto consideramos la riqueza de estos espacios, por la riqueza del intercambio integral y transversal que generan.

### ¿Cómo llevar el programa adelante? Buscamos la institucionalización del programa

Desde el inicio del programa buscamos utilizar los canales de comunicación y las estructuras institucionales preexistentes. Por esto, la convocatoria a los músicos para incorporarse a las actividades se impulsa a través de los profesores titulares de cada cátedra. Los titulares de estas cátedras seleccionan a los estudiantes que tocarán, porque son ellos quienes mejor conocen sus habilidades musicales y comunicacionales. Ningún programa de este tipo debería desconocer las iniciativas y esfuerzos previos, sino que, por el contrario, es necesario capitalizar la variedad de condiciones organizativas y creativas de cada participante, para hacer de esa heterogeneidad una marca de identidad.

En este sentido es importante mencionar que el programa se propone abierto a las propuestas especiales de las cátedras. Esto genera que, cada año, algunos profesores decidan armar un repertorio especial con sus estudiantes, e incluso realizar pequeñas producciones interdisciplinarias que relacionan la música con espectáculos de títeres o de teatro de objetos.

Al iniciar el año lectivo, desde la Prosecretaría de Vinculación y Promoción Estudiantil convocamos a la totalidad

de las cátedras que participarán a lo largo del año. Todos los profesores titulares y sus ayudantes reciben el cronograma completo con los conciertos que se realizarán entre abril y noviembre, en las dieciséis escuelas que participan del programa. Al enviar el cronograma completo buscamos que los profesores puedan dimensionar que su actividad es una parte de algo más grande y, también, que puedan comprender el esfuerzo de coordinación que implica. Este cronograma incluye los nombres de las cátedras y de sus titulares, la fecha y horario tentativo en que se realizará cada actividad, y la información de cada escuela, que incluye la cantidad y edades de los chicos y jóvenes con los que se trabajará.

### Se usa lo que hay, y un poco más

Desde el departamento, nos propusimos desde el comienzo trabajar con la música que tenemos. Por este motivo, y porque conocemos la calidad del trabajo de nuestros músicos, decidimos adaptar el repertorio que se trabaja cotidianamente en las clases a lo que requiere cada segmento.

¿Cómo logramos que a un chico de seis años o a una joven de veintidós les interese una suite de Bach o una zamba, músicas tan alejadas del consumo cotidiano? Contemplando esta situación, proponemos hacer hincapié en la importancia de compartir la música. Buscamos transmitir que la música no existe hasta que otros la escuchan, la viven, la disfrutan, la repelen o la ignoran. Lo fundamental es salir a hacer sonar lo que hacemos, involucrar nuevas audiencias, avivar el diálogo alrededor de la música. Pensamos que los músicos tienen que ser comunicadores activos.

Como creemos que nadie puede elegir aquello que no conoce, el énfasis está puesto en la importancia de conocer. Por esto, todo tipo de aproximación creativa y afectuosa a nuevas experiencias y bienes culturales representa una oportunidad para el desarrollo intelectual y espiritual de todos los que participan de esas experiencias. Consideramos, además, que la música, en tanto lenguaje metafórico, es un instrumento poderoso para desarrollar la representación y fortalecer la ampliación de mapas conceptuales.

Procuramos hablar de las historias detrás de la música, los lugares comunes que pueden reunirnos. ¿Cómo era el mundo en que se compusieron determinadas músicas? Un mundo sin internet, sin ruidos de autos o sirenas, en algunos casos un mundo con reyes, un mundo donde la gente vivía un promedio de cuarenta años. Imaginamos las condiciones cotidianas de las vidas de los compositores, el recorrido de su música y lo impensado de cada trayectoria. Y también hablamos del conocimiento como poder.

## A muchos pedimos poco

A cada cátedra que participa del programa se le pide una presentación en el año. De este modo, cada cátedra le dedica un aproximado de cuatro horas de trabajo en el año, trabajo que implica tocar en las escuelas. Esto permitió que, al finalizar 2016, hubiéramos trabajado con cuatro mil chicos y jóvenes, e involucrado a doscientos músicos de nuestra comunidad en el proyecto. Esta dinámica de trabajo implica reflexionar sobre la organización propia para optimizar los esfuerzos y mejorar los resultados.



**CAPÍTULO 5.**  
**RED INFANTO JUVENIL**  
**DE COOPERATIVISMO Y**  
**CULTURA DEL SUR**



El proyecto que vamos a contar en este capítulo podría haberse llamado “Sobre cómo todo tiene que ver con todo”. Jóvenes músicos de una orquesta, en una escuela media de Barracas; un grupo de estudiantes de otra escuela media que junto a sus profesores aprenden a cultivar hongos gírgola para limpiar aguas de metales pesados; músicos académicos; trabajadores de una cooperativa de comercialización de alimentos libres de agroquímicos; trabajadoras de una cooperativa dedicada al diseño y estampado de objetos; niños y niñas de seis años que juegan con enormes máscaras de papel maché fabricadas por trabajadores de una cooperativa de reciclaje; chicas de quince años soldando con estaño controladores MIDI<sup>30</sup> hechos por ellas mismas con cajas de cartón y placas arduino; un jardín maternal y comedor infantil en La Boca. Todos participaron de la red.

El origen del proyecto se remonta al año 2015, cuando el Departamento, a partir del Programa de Profesionalización en música, empezó a desarrollar actividades para promover el cooperativismo como una manera valiosa de organización popular y cultural. En ese marco se realizaron capacitaciones sobre música y cooperativismo, que tuvieron como objetivo difundir los valores de la economía social y presentar casos concretos de músicos organizados de forma cooperativa.

30 Las siglas MIDI corresponden a Musical Instrument Digital Interface (Interfaz Digital de Instrumentos Musicales). Es un lenguaje que permite a ordenadores, instrumentos musicales y hardware comunicarse entre sí.

En 2016, encontramos en la convocatoria lanzada en conjunto por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), una nueva oportunidad para abordar la temática.

Como llevábamos varios años trabajando con escuelas públicas del sur de la ciudad, nos propusimos desarrollar un proyecto que permitiera generar nuevos lazos institucionales, a la vez que promover el trabajo como valor dentro de comunidades educativas. La creatividad con que las escuelas buscan actualizar los modos de producción y circulación del conocimiento, dentro del rigor de las estructuras institucionales, se sostiene a partir de una pedagogía del afecto que casi no tiene visibilidad en el imaginario social dominante. Por todo esto, encontramos en esta convocatoria un estímulo para generar una instancia de fomento de estas acciones y, a la vez, un espacio alternativo de aprendizaje para nuestra comunidad.

Así presentamos oficialmente el proyecto de la red en la convocatoria:

El presente proyecto se propone desarrollar una red integrada por actores de la universidad, escuelas primarias, escuelas medias y cooperativas del sur de la Ciudad de Buenos Aires que tenga como misión la promoción, difusión y capacitación en valores y herramientas del cooperativismo a partir del dictado de talleres y la producción cooperativa de contenidos culturales.

Esta red se activaría en torno a una idea concreta: las historias de vida, las vivencias, son una herramienta para el

desarrollo cognitivo que funciona en sintonía con los postulados del aprendizaje situado, ya descrito en el capítulo tres de este libro.

## El proyecto

Antes de avanzar, es necesario explicar los lineamientos centrales del proyecto. El objetivo principal era registrar y poner en valor las vivencias de distintos grupos sociales a partir de producciones culturales, buscando fomentar, en tanto institución educativa, la producción de un conocimiento polisémico que diera cuenta de sus existencias y las revalorizara en su potencial transformador.

Todas estas ideas eran el eco de las Propuestas de políticas públicas y universitarias para la economía social y solidaria, resultantes del Primer Encuentro Nacional Universidad, Cooperativismo y Economía Social, que dicen:

Por un lado, se identifica la necesidad de promover, dentro del sistema educativo, dinámicas de gestión asociativa, democrática, solidaria e inclusiva que se presenten en el marco de prácticas innovadoras. Por otro lado, se impone la demanda de generar políticas universitarias que reconozcan y fomenten el derecho de la sociedad en general, en sus múltiples manifestaciones de organización, de acceso a los conocimientos que las universidades producen, para su aplicación individual y colectiva en beneficio del desarrollo económico, social y cultural. En lo expuesto se evidencia la insuficiencia de instancias de producción colectiva de conocimiento en un marco de cooperación interinstitucional; los escasos programas y acciones que trabajen en pos de la articulación de los distintos niveles de la

educación formal e informal y la necesidad de generar espacios de cruce e intercambio de formación y capacitación en el desarrollo del cooperativismo<sup>31</sup>.

Al finalizar el proyecto, contamos entre las producciones culturales concretadas en los talleres, la realización del cortometraje audiovisual *Cuerpo fructífero* (realizado a partir del trabajo en la Escuela Media N°2 Trabajadores Gráficos), la fabricación de controladores MIDI que utilizamos para la creación de relatos sonoro-visuales (realizados junto a las y los estudiantes y docentes de la Escuela Media N°6 del DE 5), la producción de la ópera *Mozart en Moscú vía Buenos Aires* (realizada junto a trabajadores de la Cooperativa TrasCartón y la Escuela N°14 del DE 4) y la producción de collages sonorizados (realizados junto a estudiantes y docentes del Bachillerato Popular Darío Santillán del DE 4). Todas estas producciones buscan dar trascendencia a los valores del cooperativismo y a las historias de vida de los integrantes de los grupos que participamos del proyecto.

Para llegar a este final recorrimos un largo camino, que describiremos a continuación.

### **Primeros pasos**

En agosto de 2016 contactamos a tres de las cinco cooperativas que participarían del proyecto. Las elegimos por su relación con temáticas afines a nuestro interés, como el medio ambiente, el género y la vivienda, y también por sus historias de lucha. Pensamos, además, que el trabajo de

<sup>31</sup>Propuestas de políticas públicas y universitarias para la economía social y solidaria, I Encuentro nacional Universidad, cooperativismo y economía social, octubre 2015.

estas cooperativas resultaría de interés para las escuelas que participarían del proyecto.

Las cooperativas que seleccionamos fueron La Paquito, Iriarte Verde y La esperanza, todas ubicadas en el sur de la ciudad de Buenos Aires. La intuición de esta elección nos llevó a buen puerto, ya que generamos un importante compromiso de cada cooperativa con el proyecto.

Por otro lado, y para confirmar nuestra elección, observamos que entre algunas de estas cooperativas existían relaciones de apoyo con otras organizaciones con las que sí habíamos trabajado con anterioridad.

Las cooperativas que completaron el equipo del proyecto, y con quienes ya habíamos realizado otros proyectos en conjunto, son Radio Gráfica, que es un medio popular que funciona en una empresa recuperada de Barracas y que tiene un importante nivel de articulación con su comunidad, y la Cooperativa TrasCartón, que es un emprendimiento productivo que surge del Movimiento de Trabajadores Excluidos en Parque Patricios, ciudad de Buenos Aires.

Cuando el proyecto se aprobó, en octubre de 2016, iniciamos las primeras reuniones de trabajo con los equipos. En esta etapa nos dedicamos a definir con cada escuela los modos de trabajo, es decir, los grupos con los que trabajaríamos, en qué horarios y espacios, y de qué manera articularíamos los contenidos de este proyecto con la dinámica de la escuela. Si bien los lineamientos generales habían sido acordados al momento de la presentación del proyecto, la vida de las instituciones es dinámica, por lo que tuvieron que revisarse los aspectos logísticos necesarios para desarrollar actividades en conjunto.

En agosto de 2017 se realizó el primer encuentro de trabajo en este marco, que fue nombrado Encuentro de Cooperativismo y Cultura, en el Centro Cultural de la Cooperación y que constó de dos jornadas intensivas de cuatro horas cada una.

En estos encuentros se discutió fuertemente sobre la fundamentación del proyecto aprobado por el ministerio, y, especialmente, sobre la dificultad de atravesar la distancia entre las palabras y los hechos.

El desarrollo del proyecto inició plenamente sus actividades en 2018 y se organizó siguiendo las cuatro etapas propuestas en la convocatoria:

Etapas 1: Capacitación en valores y herramientas del cooperativismo

Etapas 2: Desarrollo de proyectos y prácticas de gestión cooperativa

Etapas 3: Concreción de producciones artísticas y pedagógicas resultantes

Etapas 4: Difusión y evaluación de acciones realizadas

Para el diseño de los talleres se conformó un Núcleo de capacitación y producción (NCP) por escuela, integrado por una autoridad y un docente de la escuela, un representante de alguna de las cooperativas involucradas y uno o dos docentes, graduados y/o estudiantes de la UNA.

Todos los talleristas fueron representantes de las cooperativas involucradas, docentes, no docentes, graduados o estudiantes de la UNA.

Cada NCP definió los contenidos y metodologías de los talleres y las características y dimensiones de las producciones

artísticas y pedagógicas resultantes de las prácticas de gestión cooperativa.

A continuación, se detallan las actividades realizadas en cada núcleo.

### **Núcleo de capacitación y producción 1**

**Integrado por la Escuela Media N° 2, las cooperativas Iriarte Verde, La esperanza de la Boca y Colectivo Solidario, y las cátedras de Actuación para cantantes y Prácticas artísticas y Compromiso social (PACS) del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA**

La Escuela Media N° 2 Trabajadores gráficos del Distrito Escolar N° 4 es una escuela de reingreso<sup>32</sup> de Barracas. Esta escuela se caracteriza por demostrar una inventiva constante para ofrecer a sus estudiantes un contexto creativo de aprendizaje. Cuando les propusimos el proyecto a las autoridades, nos dijeron que consideraban que el grupo ideal para acompañar la propuesta era el Proyecto Cultivo de Gírgolas, cuidadores trabajando en producción y bioremediación de las aguas del Riachuelo, coordinado por cuatro profesores de la escuela y un representante de la fundación Cuidadores de la Casa Común. Cuando les presentamos la propuesta el grupo aceptó de inmediato.

Durante el mes de abril, de manera intensiva, se dictaron los talleres Nociones generales de cooperativismo y Cómo funciona una cooperativa, que tuvieron como talleristas a Lalo Bottesi (Cooperativa Iriarte Verde), Leonardo Chiessa (Cooperativa Colectivo Solidario) y Juan Pintos

32 Las escuelas de reingreso se proponen recibir a los jóvenes que aún en edad de asistir al secundario no lo están haciendo. Para poder inscribirse en estas escuelas deben cumplirse dos requisitos: tener entre 16 y 18 años para ingresar al primer nivel y no haber asistido a la escuela el año lectivo anterior.

(Cooperativa Esperanza de La Boca). Aprovechando que se trataba de un grupo consolidado, se trabajó relacionando los contenidos de ambos talleres con la realidad del grupo cultivador de hongos, buscando fortalecer el trabajo preexistente.

El segundo taller del núcleo, llamado Escenificaciones cooperativas, estuvo a cargo de la docente Bea Odoriz, del Departamento de Artes Musicales de la UNA, y Paula Pérez Ghiglia, graduada del Departamento de Audiovisuales de la UNA. El taller tuvo como objetivo la escenificación de las virtudes y dificultades de este modelo de organización. El proceso y el resultado de este taller fueron registrados en el cortometraje *Cuerpo fructífero*. El 18 de mayo se realizó el cierre del taller compartiendo una comida preparada con gírgolas, hongos que la mayoría de nosotros, incluso los jóvenes cultivadores, no habíamos tenido la oportunidad de probar.

Por último, el tercer taller del núcleo fue Cultura y Comunicación Popular, y estuvo coordinado por Radio Gráfica y la cátedra PACS del Departamento.

### **Núcleo de capacitación y producción 2**

**Integrado por la Escuela N° 14 de La Boca, la compañía de la ópera *Mozart en Moscú vía Buenos Aires* y trabajadores de la cooperativa Trascartón**

Esta experiencia se basó en un trabajo previo que fue la ópera *Mozart en Moscú*, estrenada en 2016 en el teatro 25 de Mayo de la Ciudad de Buenos Aires. La propuesta, ideada por las artistas Frida León y Felicitas Luna en el concepto y la producción general, había contado con la coordinación musical de Sergio Ratti, docente del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA, con un elenco integrado por estudiantes del mismo Departamento y por

integrantes de la Cooperativa Trascartón, que estuvieron también a cargo de la escenografía.

Luego de esa experiencia, la primera actividad del núcleo 2 en el marco de la red, fue una exposición fotográfica itinerante y performance lírico-teatral llamada *Entre fotos, plástico y cartón*, que se realizó en el Museo IMPA<sup>33</sup> en marzo de 2018. Las fotos expuestas, realizadas por una fotógrafa suiza y otra argentina, retrataban todo el proceso de producción artística de la ópera *Mozart en Moscú* entre 2015 y 2017. En la exposición se registraba el trabajo de las artistas coordinadoras, de los músicos del Departamento y de los trabajadores de Trascartón, y también el viaje a Suiza que realizó la compañía al finalizar el proceso de realización de la ópera.

Como segunda actividad del núcleo, el 19 de marzo se realizó la Primera Jornada de Cooperativismo Lúdico en la Escuela N° 14 del Distrito Escolar 4. Se trató de una muestra fotográfica musicalizada (una réplica de la actividad realizada en el Museo IMPA dentro de la escuela), dirigida a niños y niñas de seis a ocho años. La jornada incluyó juegos donde se utilizaron los muñecos realizados

33 El Museo IMPA, inaugurado en 2012, es el único museo dedicado a la memoria social de la clase trabajadora y que funciona dentro de la primera empresa recuperada de la Argentina: IMPA (Industria Metalúrgica y Plástica Argentina). Su patrimonio -tanto intangible como industrial- da cuenta de sus 90 años de historia fabril, en la que se reflejan los avatares de la historia argentina, considerando las transformaciones sociales, políticas y económicas que afectaron y afectan a la clase obrera. Comprende las antiguas máquinas, la producción industrial bajo distintas formas organizativas y sus más actuales procesos de transformación, junto con la producción autogestionada por sus trabajadores/ras del laminado de aluminio.

El Museo Impa está compuesto por un grupo interdisciplinario de profesores y estudiantes de la Universidad de Buenos Aires, que trabajan voluntariamente, y se ocupan de las aperturas y visitas guiadas educativas por la metalúrgica, sumado a trabajos de investigación y de extensión universitaria, enfocados especialmente, en las memorias y las luchas obreras.

para la escenografía de la obra *Mozart en Moscú* y se organizaron rondas donde los trabajadores de TrasCartón junto a los músicos del Departamento les explicaban a los chicos en qué consistía su trabajo de recicladores y de productores de objetos construidos con materiales recuperados.

En este mismo núcleo se dictaron los talleres Nociones generales de cooperativismo y Cómo funciona una cooperativa, dirigidos a chicos y chicas de sexto y séptimo grado. Los talleres concluyeron con el armado, junto a los jóvenes cooperativistas y los músicos del Departamento, de cuadernos hechos con material reciclado que, luego de la actividad, quedaron para ser utilizados en la escuela.

La última actividad del núcleo se realizó en septiembre y se trató de la re exposición *Entre fotos, plástico y cartón* en el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC) dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ubicado en Barracas, en el sur de la Ciudad de Buenos Aires.

### **Núcleo de capacitación y producción 3**

**Integrado por la Escuela Media N° 6, las cooperativas Iriarte Verde y La Paquito, la cátedra Prácticas artísticas y Compromiso social (PACS) y los artistas talleristas Ariel Schlichter, Javier De Azcué y Nicolás Gulluni**

La Escuela Media N° 6 del Polo Educativo de Barracas es la única de la ciudad de Buenos Aires con orientación en música y funciona, además, como sede de la Orquesta Juvenil de Música Latinoamericana Violeta Parra. En esta escuela el trabajo de la red se organizó en torno a tres talleres.

Por un lado, se realizó el taller Nociones generales de cooperativismo, en articulación con la docente de la

materia Economía de 3º año de la escuela. Como talleristas representantes de las cooperativas participaron Lalo Botessi y Diana Aravena. A partir de los conceptos discutidos en el taller, se produjeron una serie de poesías gráficas que fueron comentadas por el grupo. Estos comentarios se registraron, visual y sonoramente, y funcionaron como material a ser trabajado en otro de los talleres del núcleo.

Por otro lado, se realizó el taller Creación de relatos sonoro-visuales - Fabricación de controladores caseros + implementación de herramientas MIDI, entre el 30 de mayo y el 11 de julio, a cargo de Ariel Schlichter y de Javier de Azkue. El taller incluyó un recorrido teórico práctico por diferentes estilos de relatos sonoro visuales. Luego, el grupo se abocó a la fabricación de los controladores, lo que requirió que aprendieran nociones básicas de electrónica y diseño. Este taller se complementó con otro más breve, a cargo de Nicolás Gulluni, estudiante de composición del Departamento, orientado directamente al uso grupal de los controladores.

El núcleo tuvo su cierre presentando uno de los relatos sonoros en la V Jornada de Vinculación Música, Educación, Comunidad del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA, realizada en noviembre de 2018.

#### **Núcleo de capacitación y producción 4**

**Integrado por el bachillerato Popular Darío Santillán de la Villa 21-24 de Barracas, la cooperativa La Paquito, la cátedra Prácticas artísticas y Compromiso social (PACS) y el artista tallerista Fernando Piquero, graduado del Departamento de Artes Visuales de la UNA.**

La Unidad de Gestión Educativa Experimental (UGEE) N° 10 Bachillerato Popular de Adultos y Adolescentes Darío Santillán, Sede Barracas, ofrece la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario. Esta modalidad educativa está destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, ampliando las posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

En este núcleo, los talleres Nociones generales de cooperativismo y Cómo funciona una cooperativa fueron desarrollados dentro de la materia Economía de 3er Año, de la que Diana Aravena, presidenta de la cooperativa La Paquito, es además docente. A partir de los contenidos discutidos con el grupo de estudiantes, en agosto de 2018 se realizó el taller Representaciones de lo cooperativo, trabajando en la realización de collages sonoros, a cargo del artista visual Fernando Piquero y de la cátedra PACS del Departamento.

# **REFLEXIONES FINALES**



Las preguntas y conceptos que recorrimos en este libro, nos ayudan a reflexionar sobre el sentido de las prácticas institucionales, artísticas y educativas, en relación a procesos de transformación social. Transformar implica, desde nuestra mirada, sumergirnos en procesos colectivos de enseñanza- aprendizaje en los que asimilamos conocimientos, saberes y habilidades que provienen de múltiples y diversas vertientes, y que requieren de la capacidad de una escucha viva, atenta y conciliadora.

La mirada que intentamos presentar sobre estos procesos asume que el diálogo de saberes es siempre un diálogo entre personas por lo que requiere de paciencia, acuerdos y el retorno a valores esenciales que por momentos parecieran haber sido retirados de la vida cotidiana. La solidaridad, la justicia social, la posibilidad de empatizar con otro deben estar presentes como valores de base de cualquier política pública educativa. En este sentido, la universidad tiene la responsabilidad de trabajar con fuerza en la vinculación de nuestros profesionales con la realidad social a la que pertenecen. Esta responsabilidad es una motivación para generar espacios de diálogo entre los distintos actores de la comunidad; un diálogo que siempre es complejo y que muchas veces contiene una dimensión conflictiva, pero que se apoya en el hecho de que generar instancias de pensamiento colectivo es una de las funciones centrales de las instituciones. Del mismo modo, proporcionar

representaciones comunes que funcionen como espacios de identificación, de las partes y el conjunto, y que operen como engranajes para la articulación y la actualización institucional, es menester de aquellas políticas educativas que trabajen por el desarrollo social.

El presente que vivimos requiere de nosotros que asumamos que somos parte interviniente y parte constituyente de la realidad; las cosas no “nos pasan”, si no que por acción u omisión hacemos que ocurran. Por esto tiene sentido, desde las instituciones, volver a formularnos ciertas preguntas trascendentales que por repetidas parecieran haber perdido vigencia.

Al preguntarnos “La música... ¿para qué?” nos estamos preguntando también qué sentido tendría la vida sin la música, sin las infinitas expresiones artísticas y culturales que, al representar los infinitos mundos posibles, nos permiten proyectarnos y nos salvan de caer en el vacío de la incertidumbre. La esencia de la música, en tanto simbólica, polisémica, escurridiza nos ofrece una herramienta poderosa para la confluencia de la fuerza intelectual y la potencia emotiva. Nos permite pensar en una forma de conocimiento capaz de procesar los significados que impone el presente, un presente en el que cada situación es una situación compleja que no siempre habilita anticipaciones prefabricadas por la conciencia. En este sentido, la posibilidad de aunar emoción y entendimiento que habilitan los lenguajes artísticos nos acerca a la idea de aprendizaje situado que trabajamos en el libro, ya que estos lenguajes nos permiten crear nuevos instrumentos para abordar lo que nos interpela, en el contexto en que lo hace.

Al igual que toda disputa importante por las representaciones simbólicas, nos toca cada día defender el lugar que la música tiene como herramienta de transformación. Esto implica aceptar que cualquier innovación genera una resistencia que hay que estar dispuestos a transitar con disfrute y convicción, si por lo que luchamos es por transformar al menos pequeños fragmentos de la realidad, recuperando libertades.



# **ANEXO**



## Cruce de orquestas

Cruce de orquestas es un proyecto que vincula a ensambles y cátedras del Departamento con orquestas infanto juveniles y se organiza en torno a dos objetivos principales: generar modelos innovadores para la formación y producción musical y fomentar la circulación de la música a partir del desarrollo de nuevas audiencias. Para esto, trabajamos a partir de la interacción de los ensambles musicales y cátedras del Departamento con distintos programas de orquestas a través de encuentros, ensayos, conciertos y actividades especiales. Los conciertos se realizan en importantes salas de la Ciudad de Buenos Aires y tienen como público a las comunidades de escuelas públicas cercanas a las salas. Al finalizar los conciertos se realiza la Feria de instrumentos, un espacio donde el público puede conversar con los músicos y probar a los instrumentos.

### **¿Para qué lo hacemos?**

Buscamos generar nuevos espacios de integración social a partir de la música a la vez que fomentar la proyección artística y profesional de los chicos y jóvenes que empiezan a recorrer sus primeros pasos en la música. Buscamos fortalecer la formación de los músicos involucrados en distintos sentidos. Por un lado, para un músico profesional,

la posibilidad de tocar con chicos y jóvenes que están empezando su formación en las orquestas infanto juveniles, representa una oportunidad para revisar su recorrido, compartir sus saberes y conectar con la música de una manera diferente. Por otro, para los chicos y jóvenes de las orquestas, la posibilidad de tocar con músicos profesionales o semiprofesionales representa una instancia formativa de visualización personal.

Los cruces realizados entre 2015 y 2018

### **Proyecto Tango**

En este cruce fue el primero del proyecto y empezó a desarrollarse en 2015. En ese año trabajaron en conjunto la Orquesta de Tango de la UNA, dirigida por Ariel Pirotti y la Orquesta Puente Sur del Programa de Orquestas y Coros por la Equidad (OCE), dependiente del Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires. El primer concierto se realizó en noviembre de ese año, en el Museo de Calcos Ernesto de la Cárcova de la UNA. A partir de 2016 y hasta 2018 el cruce involucró al Ensamble de Tango del DAMus dirigido por Bernardo Monk y la Orquesta Puente Sur dirigida por Pablo Motta. En 2018, entre los meses de mayo y julio se preparó el repertorio que incluye tangos clásicos y tangos contemporáneos. Ambos organismos involucran a 25 músicos de entre 14 y 35 años. Los conciertos se realizaron en mayo, en la Usina del Arte, con una audiencia de 200 chicos de 11 y 12 años y en junio en el Teatro del Globo, con una audiencia de 400 jóvenes de entre 13 y 20 años.

### **Proyecto Contemporánea**

Este cruce implicó el trabajo en conjunto entre el Ensamble de Música Contemporánea del DAMus dirigido por Santiago Santero y la Orquesta Juvenil de Caballito del Programa OCE dirigida por Flavio Garber, durante 2016. Entre los meses de abril y junio se preparó la obra Cuatro piezas para orquesta, del compositor Diego Gardiner compuesta especialmente para este proyecto. Ambos organismos involucran a cien músicos de entre 12 y 35 años. Los conciertos se realizaron en junio de 2016 en la Usina del Arte, con una audiencia a 250 chicos de 9 y 10 años y en el Teatro del Globo, con una audiencia a 400 personas. En este segundo concierto se invitaron a espectadores pertenecientes a comunidades de escuelas públicas para adultos.

### **Proyecto Percusión + Banda de vientos**

Este cruce, que fue el primero en generar la articulación con una cátedra de instrumento y no con un ensamble institucional e implicó el trabajo en conjunto entre la cátedra de Percusión orquestal de Marcos Serrano y la banda de vientos de Pompeya OCE dirigida por Julieta Ugartemendia. Ambos organismos involucran a 20 músicos de entre 10 y 24 años. El concierto en conjunto se realizó en mayo de 2017 en el Teatro del Globo y tuvo como audiencia a 400 chicos de entre 9 y 13 años.

### **Proyecto Música Latinoamericana**

Este cruce implicó el trabajo conjunto entre el ensamble de la cátedra de Música Latinoamericana de Aníbal

Glüzmann y la Orquesta Juvenil de Música Latinoamericana Violeta Parra del Programa OCE. Ambos ensambles involucran a 30 músicos de entre 15 y 30 años. Los conciertos en conjunto se realizaron en el Teatro del Globo y en la Usina del Arte y tuvieron como audiencia a 500 chicos y jóvenes de distintas escuelas públicas.

### **Financiamiento**

El proyecto fue seleccionado en la convocatoria 2017 del Programa de Voluntariado Universitario, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

### Taller de oficios

El taller de oficios es un espacio de formación que se estructura sobre dos objetivos. Por un lado, generar la posibilidad para jóvenes del sur de la Ciudad de Buenos Aires de adquirir un oficio en disciplinas afines al quehacer musical, como la reparación de guitarra española y la violería. Por otro, generar un espacio de capacitación en saberes complementarios para estudiantes, graduados y docentes del Departamento que se desempeñan como profesores de orquestas infanto juveniles. Este taller tuvo como antecedente el proyecto “Introducción a la luthería”, diseñado y coordinado por el Departamento de Artes Musicales de la UNA y realizado entre agosto y diciembre de 2015 en la Escuela de Música de Caacupé de la Villa 21 24 de Barracas. Entre los participantes con mejor desempeño y compromiso se seleccionaron a los 3 jóvenes que continuaron su formación en el Taller de oficios.

El proyecto, hasta la fecha, se estructuró en tres fases. La primera se desarrolló entre agosto y diciembre de 2016 y tuvo como eje disciplinar la reparación de guitarra española. Este taller se dictó dentro del Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA y estuvo abocado a la reparación de las guitarras de la institución que estaban en desuso y de guitarras de la Escuela de Música de Caacupé. La segunda fase se extendió entre agosto y diciembre de 2017 y tuvo como eje disciplinar la reparación y optimización de instrumentos de cuerda. Este taller se dictó en la Escuela Media N 6 donde funciona la Orquesta Juvenil de Música Latinoamericana y se abocó a la reparación de los instrumentos de cuerda de la orquesta que estaban en desuso por estar averiados y por no contarse con los recursos para su reparación. La tercera fase se inició en abril de 2018 y consistió en una serie de capacitaciones y jornadas intensivas de reparación de instrumentos que se realizaron en tres orquestas de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires. Cada una de estas capacitaciones y jornadas se desarrollaron de manera intensiva durante dos días en cada localidad. Esta modalidad permitió que el grupo en formación tuviera la posibilidad de viajar a nuevas localidades en un marco de formación y profesionalización.

### **¿Para qué lo hacemos?**

Para generar nuevos espacios de capacitación para jóvenes en oficios que representen un modo de empleo real. El desarrollo de las orquestas infanto juveniles que se dio en nuestro país durante los últimos 10 años generó condiciones de demanda de mano de obra especializada en la puesta a punto y reparación de los instrumentos. Esta

demanda quedó insatisfecha debido a la falta de instancias de formación en la reparación específica de este tipo de instrumentos. La escasa oferta de luthiers está concentrada en la reparación de instrumentos profesionales o semiprofesionales, que poseen una estructura y requieren un acondicionamiento diferente a los instrumentos de las orquestas infanto juveniles. Es una realidad cotidiana de las orquestas el contar con una cantidad importante de instrumentos que se deterioraron por el uso y con instrumentos que, por sus características y calidad de origen, requieren una adaptación que evite lesiones además de permitir mejorar el rendimiento de los chicos y jóvenes.

Por otro lado, el proyecto busca vincular a distintos actores de la comunidad a partir de necesidades afines. Por este motivo, los talleres se dictan en los ámbitos donde se encuentran los músicos que podrían requerir la reparación de su instrumento, es decir, la demanda potencial de estos oficios.

Por último, buscamos fortalecer el perfil profesional de los estudiantes, docentes y graduados del Departamento que se desempeñan como profesores en las orquestas, a partir de la capacitación en saberes complementarios a la enseñanza.

¿Cómo lo hicimos?

Cada fase del proyecto se organizó en las siguientes etapas:

1) Coordinación institucional: implicó la elaboración del diagnóstico técnico de los instrumentos que se repararán y la definición del cronograma de trabajo de acuerdo a las posibilidades de espacio de cada institución.

2) Convocatoria para la selección de los jóvenes que tomarán el taller personalizado: se seleccionó a 3 jóvenes entre los que habían realizado el taller germinal en 2015 haciéndose

hincapié en que fueran jóvenes que mostraran un profundo compromiso con el taller y que tuviesen habilidades específicas para el oficio. Los jóvenes fueron seleccionados entre el luthier a cargo del taller y la Prosecretaría de Vinculación. Los mismos realizaron la fase 1 y continuaron en las fases 2 y 3.

3) Realización del taller

4) Realización de las capacitaciones.

5) Muestra de los logros alcanzados, tanto dentro de la Universidad como en las sedes de los talleres.

## **Financiamiento**

El proyecto fue seleccionado en la convocatoria 2015 del Programa Universidad, Estado y Territorio Convocatoria 2015 y en la convocatoria 2016 del Programa de Voluntariado Universitario, ambos dependientes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

## **Memoria y territorio**

Este proyecto se realizó en el marco de la materia Prácticas Artísticas y Compromiso Social (PACS), en articulación con la materia Trabajo Social Comunitario (TSC), de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). A partir de la articulación que la UNDAV tiene con el Espacio para la Memoria “El infierno”, de Avellaneda, estudiantes de la materia TSC pudieron entrevistar a hijos y familiares de desaparecidos que confluyen hoy en ese espacio. A partir de ese importante material recolectado, un estudiante de la materia PACS generó un material audiovisual breve, para el que compuso la música y sonorizaciones originales. Este

audiovisual está pensado para funcionar como material didáctico para trabajar la temática de Memoria y Derechos Humanos en escuelas medias.

A través de la propia voz del estudiante Nicolás Gulluni, quien participó activamente del proyecto, intentaremos transmitir lo realizado en este marco, a partir de sus reflexiones e impresiones al respecto:

“En mi experiencia, el campo de la educación musical formal, asociado a un estilo de música que llamamos *académica*, tiene siempre un vacío a la hora de encontrar formas y herramientas para vincular nuestra práctica artística a la realidad social y cultural que nos atraviesa como individuos. Individuos que viven en un espacio geográfico determinado, con una historia particular, y que generan relaciones con su entorno desde sus diferentes formas de ver el mundo.

Muchas veces, el contexto académico se dedica a formar profesionales de excelencia en cada disciplina, pero sin una conciencia de los procesos históricos y sociales que atraviesan al territorio en el cual desplegarán su profesión. En este caso, la formación -creo yo- es incompleta.

En el caso del proyecto Memoria y Territorio, el trabajo que realizamos a través de la articulación de tres instituciones públicas fue para mí una experiencia y una oportunidad únicas. Llevar adelante un proyecto artístico en relación a una etapa sombría de la historia reciente de nuestro país, en colaboración con estudiantes de otra universidad y de otras carreras trazó una posibilidad para desarrollar acciones inter-disciplinarias e inter-institucionales, que ayudaron a tender puentes y generar nuevos resultados, nuevos proyectos, nuevas formas de asociación y por supuesto, nuevas

formas de transformar nuestra realidad desde un punto de vista artístico.

Generar nuevos proyectos y nuevos espacios de encuentro para dar cauce y vincular los intereses artísticos con nuestra realidad social es una labor conjunta que debe ser sostenida entre quienes estudiamos y quienes lideran las instituciones. De este modo podremos lograr nuevas prácticas artísticas conectadas con nuestro territorio y nuestra contemporaneidad, en lugar de reproducir esquemas canónicos anacrónicos y desterritorializados.”

## **Vinculación tecnológica**

Los proyectos que se presentan en este anexo tienen como objetivo generar producciones tecnológico-musicales que se articulen con contenidos educativos y problemáticas actuales de la región.

La realización de los prototipos que se presentan se dio en el marco del Taller de Producción Tecnológico Musical, una materia optativa de 32 hs de las seis licenciaturas que se dictan en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA.

## **Viaje musical. Web didáctica**

Viaje musical es un software de aplicación didáctica que se propone integrar los contenidos de las asignaturas de música, geografía e historia, de 4to, 5to y 6to grado. Para ello, se crearon dos personajes viajan por el país conociendo las músicas de las distintas regiones y las características geográficas e históricas que las determinan.

El proyecto fue seleccionado en las convocatorias 2013-2015 del Programa de Voluntariado Universitario Línea Vinculación Tecnológica, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

 Departamento de Artes  
Musicales y Sonoras

## UN VIAJE MUSICAL

SOFTWARE DIDÁCTICO  
PARA 4<sup>to</sup> Y 5<sup>to</sup> GRADO

### ¿CÓMO FUNCIONA?

Desde un menú principal los alumnos llevarán a **Ani y Miguelito** hasta la región del país que estén estudiando.

En cada región encontrarán ejemplos musicales (obras, grabaciones de instrumentos típicos) que se relacionarán con contenidos de geografía e historia.



### ¿POR QUÉ ES INTERACTIVO?

Porque en cada región los alumnos encontrarán además claves rítmicas y giros melódicos característicos de cada género que podrán usar para componer sus propias músicas, y luego socializarlas en la web de la escuela, blogs o redes sociales.

### ¿CÓMO?

Por ejemplo a partir de las letras de canciones seleccionadas. El software vendrá acompañado de un manual con pautas de uso y 10 propuestas pedagógicas orientadas a la composición.

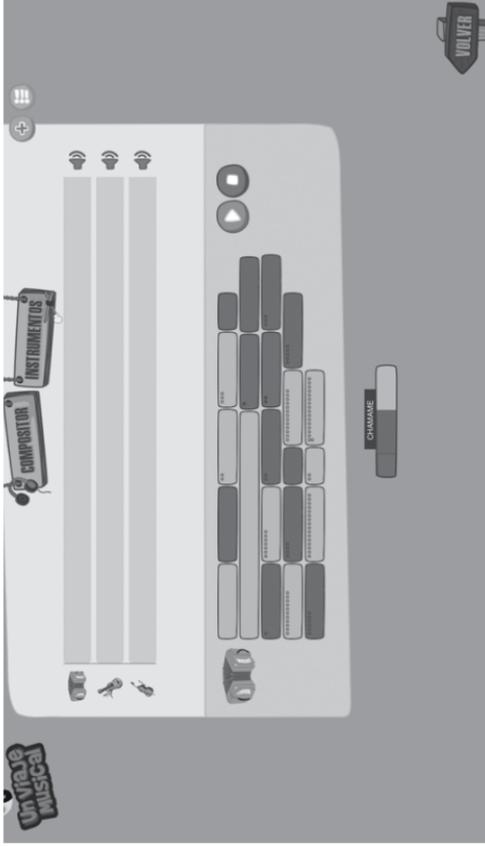




En esta imagen se observa la pantalla de inicio de la web. Se presentan los dos personajes que viajan por el país y se identifican las regiones que pueden recorrerse.



En esta imagen se ve una captura de pantalla de una de las regiones desarrolladas, el Noreste Argentino. Los botones rectangulares llevan a la aplicación principal de la web, que es el compositor multipistas, y al muestrario de instrumentos de la región.



En esta imagen se observa la aplicación central de la web, que es el compositor multipistas. Los usuarios pueden escuchar la versión de prueba, y a partir de allí seleccionar un instrumento y las micropiezas que formarán la composición final.

El tutorial piloto para la implementación de la web lo produjo uno de los estudiantes del Taller de Producción Tecnológico Musical.

## **El recorrido**

El recorrido es un videojuego educativo con contenidos referidos a geocultura, energía y ecología. Los escenarios son las distintas regiones del país. Los dos personajes centrales transitarán aventuras relacionadas con las temáticas mencionadas. El juego estará sonorizado con producciones desarrolladas por estudiantes de la UNA. La metodología contempla: relevamiento de casos y contenidos, diseño, desarrollo, trabajo de campo/prueba en escuelas del sur de la Ciudad, vinculadas al Departamento a través del Programa De Atahualpa a Beethoven, Historias que suenan.

Departamento de Artes  
Musicales y Sonoras

# EL RECORRIDO

¿QUE ES? Videojuego educativo dirigido a chicos entre 9 y 13 años

## HISTORIA DEL JUEGO

Los protagonistas son un chico y una chica que recorren el país buscando elementos que les permiten crecer y viajar cada vez más lejos. Cada capítulo representa un tramo del viaje. Los "elementos" están relacionados con aspectos de cada región, como geocultura, energía, salud, transporte, entre otros. En el camino se encontrarán con otros personajes locales que les "darán pistas" sobre cómo encontrar los "elementos".

## ¿LA IMPORTANCIA DE LOS ELEMENTOS, "LO GANADO"?

Los "elementos" les permitirán a los chicos personificar algunos aspectos de los capítulos, de acuerdo a sus gustos. Por ejemplo, cada capítulo estará musicalizado con un género musical del folklore del país. De acuerdo a los elementos que hayan conseguido, y usando un multipista/compositor que es una de las aplicaciones del juego, los chicos podrán descomponer y recrear la música.

## APLICABILIDAD:

El juego estará diseñado para jugarse tanto dentro del aula como fuera de ella. Temáticamente, su aplicación podrá vincularse con asignaturas como, geografía, historia, lengua, música y matemática, entre otras.




UNA Instituto Universitario Nacional del Arte

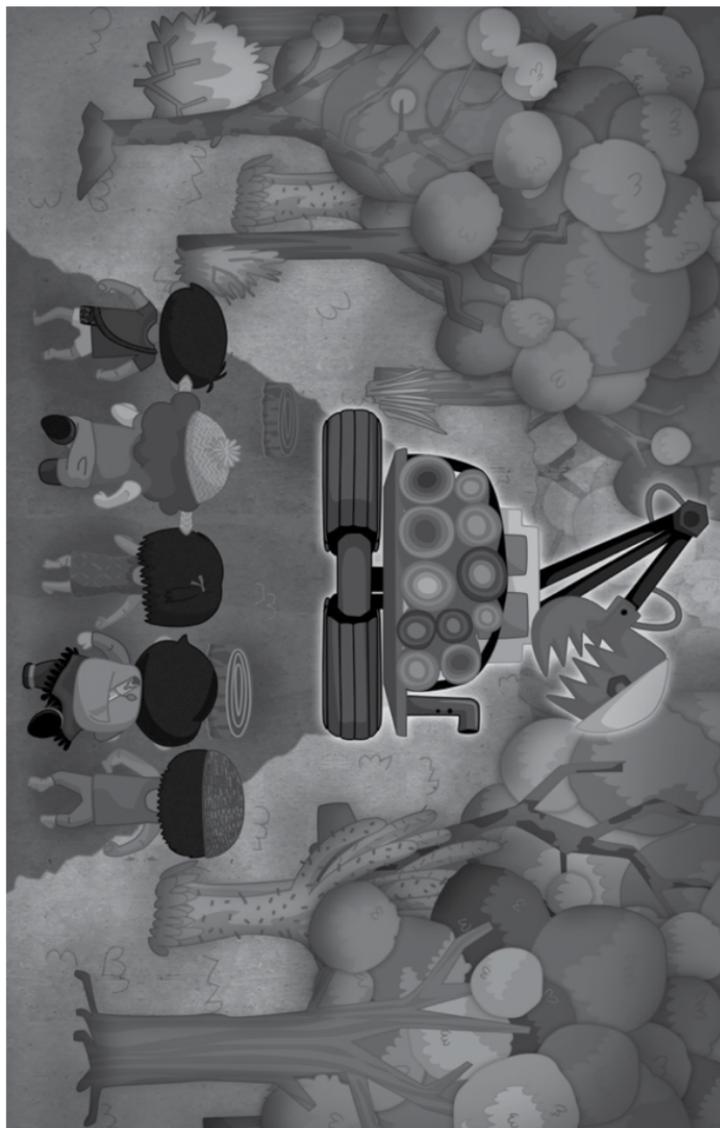
En las siguientes imágenes se presentan la historia y los personajes del juego. Se introduce el personaje que hay que vencer: la máquina deforestadora. El escenario simula un paisaje del Noreste Argentino.















## EQUIPO DE TRABAJO

### Victoria Gandini

Licenciada en Artes Musicales (IUNA, 2012). Es docente de las materias Semiótica de la música y Prácticas Artísticas y Compromiso Social en el Departamento de Artes Musicales y Sonoras de la UNA. Actualmente se desempeña como Prosecretaria de Vinculación y Promoción estudiantil y como coordinadora del Programa de Formación en Prácticas Artísticas de Base Comunitaria. Tesista en la Maestría en Políticas Públicas de la Universidad Torcuato Di Tella. En el año 2017 obtuvo la beca Fulbright FNA para artistas, en la categoría Arte y Transformación Social.

### Guadalupe González Taboas

Cantante. Nodocente desde 2007, se desempeña actualmente como coordinadora de proyectos de vinculación del Departamento. Incursionó en las carreras de Psicología (UBA), Canto (EMPA) y Profesorado de Lengua y Literatura (ISP Dr. Joaquín V. González). Integra el dúo de raíz folclórica Palo Blanco, editando en la actualidad un CD con obra inédita y poco conocida del Cuchi Leguizamón.

### Tatiana Micaela Cricun

Estudiante de flauta travesa en el Departamento. Se ha desempeñado en actividades realizadas en el ámbito de extensión académica, como la creación de la Orquesta Escuela de San Martín de los Andes para niñas y niños con

poco acceso a instrumentos musicales. Participa en distintos proyectos de vinculación del Departamento. A partir de 2018 se desempeña como ayudante de 2da en la materia Prácticas Artísticas y Compromiso Social. Participó en las encuestas de estudiantes de Estados Unidos sobre el impacto del arte en la sociedad.

### Juan Dunovits

Percusionista y estudiante de Dirección Coral en el Departamento. Desde 2014 participa en diversos proyectos socioeducativos relacionado a la docencia artística, apoyo escolar primario y secundario, producción de festivales y armado técnico de sonido. En 2017 comenzó a participar en diversos proyectos de extensión universitaria dentro de la UNA, realizando conciertos en instituciones educativas y actividades de Voluntariado Universitario, armado de Coros Juveniles y gestión de conciertos. Actualmente es integrante del Coro del Ministerio de Educación de la Nación.

### María Belén Núñez

Flautista y docente platense. Tesista de la Licenciatura en Artes Musicales orientación instrumento de la UNA. Estudiante del Profesorado en el Conservatorio Astor Piazzolla. Como flautista y piccolista, fue parte de la Orquesta Sinfónica Municipal de Florencio Varela y la Camerata del Teatro Argentino de La Plata. Actualmente, se desempeña como docente en escuelas públicas, dando clases de instrumento, y como ayudante de 2da en la materia Prácticas Artísticas y Compromiso Social.

## Anabella Petronsi

Licenciada en Artes Musicales con orientación canto (UNA, 2017) y estudiante de la Diplomatura en Música Contemporánea del Conservatorio Superior de Música “Manuel de Falla”. Fundadora del grupo de cámara “Ensamble Tempus”, galardonados en 2017 con una Mención Especial del Festival Artístico Universitario y coordinadora ejecutiva de la Compañía Araiz. . Ha realizado roles protagónicos en las principales salas de Buenos Aires y la Provincia. Se desempeña actualmente como Prosecretaria de Producción y Extensión académica del Departamento de Artes Musicales de la UNA. Ha participado en diversos voluntariados universitarios y programado festivales dentro del Departamento.

## Nataly Michelle Salas

Estudiante de flauta travesa en el Departamento. Ha participado en diversos proyectos tanto de círculos independientes como organismos oficiales y ha brindado conciertos en las principales salas del país. Desde el 2015 colabora en actividades de vinculación del Departamento. A partir de 2018 se desempeña como ayudante de 2da en la materia Prácticas Artísticas y Compromiso Social. Actualmente integra la Orquesta Juvenil Municipal de San Martín y el Ensamble de Música Contemporánea Tempus.



# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariztía, T., *La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites*. Santiago: Cinta moebio 59, 2017 (p. 221-234).

Barriga, A., “Enseñanza situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 5, No. 2*. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

Blofield, M., “Desigualdad y política en América Latina”, en *Journal of Democracy*, vol. 3. 2007.

Borjas, B. y Ortiz, M., *La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. Maracaibo: Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología, 2008.

Calderón, J. y Cardona López, D., *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: publicación del Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, 2016.

Cárdenas Páez, A. & Ardila Rojas, L., *Lenguaje, dialogismo y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Folios, 2009 (p. 37-50).

Castro, J. y Oyarbide, F., *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa: ED UNLPam, 2015.

Cohen, C., *The contributions of the Arts and cultural Work to reconciliation in the aftermath of violent conflict in*

*a deeply divided societies*. Report to the office on the High Commission of Human Rights, 2016.

Elsegood, L., [et. al.]. *Universidad, territorio y transformación social: reflexiones en torno a procesos de aprendizaje en movimiento*. Avellaneda: Undav Ediciones, 2014.

Fals Borda, O., *Ciencia compromiso y cambio social*. Montevideo: Editorial El Colectivo, 2014.

García Canclini, N., *Cultura y sociedad: una introducción*. México DF: Secretaría de Educación Pública, 1984.

Grünner, E., *Foucault: una política de la interpretación en Nietzsche, Freud, Marx de M. Foucault*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto, 1995.

Hinze, S., *Políticas sociales argentinas 1990-2006*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo, 2007.

Huergo, J., *La comunicación en la educación: coordenadas desde América latina*. Lomas de Zamora: FISEC- estrategias, 2007.

Illich, Ivan, *La sociedad desescolarizada*. El Rebozo, Palapa Editorial, 2016.

Itala Arias, *El aprendizaje situado y el desarrollo cognitivo*, Universidad Simón Bolívar. Disponible en página web «<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido>».

Lederach, J., *La imaginación moral*. Oxford: Editorial Norma, 2005.

Marchon, O., *30 de febrero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Godot, 2018.

Mato D., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC, 2008.

Medina, J. M. y Tomassino, H., *Extensión crítica: construcción de una universidad en contexto*. Rosario: UNR editora, 2018.

Méndez Rubio, A. “Música, sociedad y libertad”. *Revista Faro N°14 - Estudios Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha*. Valparaíso: 2011 | e-ISSN 0718-4018

Moll, L., *Zona de desarrollo próximo de Vigotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza*. Arizona: Universidad de Arizona, 1989.

Ñande Reko. *La comprensión guaraní de la Vida Buena*. La Paz: Edición al cuidado de Javier Medina, 2002.

Rancièrre, J., *Sobre políticas estéticas*, Barcelona: UABarcelona, 2005.

*Revista universidades*. México DF: 2016.

Rocha Alonso, A. “Proyecto burbujas: circuitos de música en Buenos Aires”, en *Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad mediatizada Año VIII, #15*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Primer semestre 2016 (Págs. 35 a 48)

Valles, M., *Zona de desarrollo próximo y conceptualización en el campo del sonido musical*. La Plata: Facultad de Bellas Artes.

Venet, M. y Correa Molina, E., “Concepto de ZDP: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica”, en *Pensando psicología*, disponible en: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.vi17.775> fecha de consulta 16/12/2018.

Vich, V., *Desculturizar la cultura: la gestión cultural como acción política*. México DF: Siglo XXI editores, 2014.

Vygotsky, L., *Teoría de las emociones: estudio histórico – psicológico*. Madrid: Editorial AKAL, 2004.

Zúñiga López, R. y Zúñiga Preciado, M., *Metodología para la sistematización participativa en experiencias sociales*. IMDEC, 2013.





