Nº1 Año 1 - Abril 2023 - ISSN 2953-5190
laprometeica.ism@gmail.com

REVISTA PROMETEICA

ESPACIO PARA ESTUDIANTES Y RECIENTES GRADUADOS

INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA
(Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral)
Ciudad Universitaria R N 168 (3000) – Santa Fe

COMITÉ EDITORIAL

Lía Zilli
Emanuel Ferrero
Agustín Moretti
Nicolás Sierra

COMITÉ DE LECTURA Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRODUCCIÓN EDITORIAL

Elba Guntern
Rut Leonhard
Pablo Lang
Gustavo Omega
Cristian Villafañe

AUTORIDADES DEL ISM

Directora: Prof. Raquel Bedetti
Sec. Académica: Prof. Verónica Pittau
Sec. De Extensión: Prof. Ma. Inés López
Sec. de Investigación y de posgrado: Dr. Alejandro Reyna

DISEÑO

Luciana Viso
visoluciana@gmail.com

REVISTA PROMETEICA
ESPACIO PARA ESTUDIANTES Y RECIENTES GRADUADOS

ISSN 2953-5190
Periodicidad: Anual
núm. 1, 2023
laprometeica.ism@gmail.com

URL: http://www.ism.unl.edu.ar/pages/investigaciasup3n/otras-publicaciones/prometeica-ism.php

REVISTA PROMETEICA ES UNA PUBLICACIÓN DE ACCESO ABIERTO Y NO PRESENTA CARGOS NI PARA EL AUTOR NI PARA EL LECTOR. EL CONTENIDO Y LA FORMA DE LOS ARTÍCULOS SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE SUS AUTORES.

INDICE

PRÓLOGO A LA EDICIÓN INAUGURAL ____ pag. 4

PRESENTACIÓN ____ pag. 6

MÁS ALLÁ DE LA ESCUCHA ____ pag. 8
María Candelaria Acutain y Agustín Moretti

LA FUERZA DE LA MIRADA: OBSERVACIONES EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN MUSICAL ____ pag. 13
Maira Colman

EL CHOTIS: UN GÉNERO EN LOS MÁRGENES. UN ABORDAJE DESDE SU HISTORIA Y SUS CARACTERÍSTICAS ____ pag. 19
Luciano Grandi

SENSACIONES PARA VIVIR... REFLEXIONANDO ACERCA DE UNA EXPERIENCIA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL ____ pag. 24
Matías Gonzalo Peña Manibardo

AS BAJO LA MANGA. PRIMERAS EXPERIENCIAS ÁULICAS DE UN DOCENTE NOVEL ____ pag. 29
Sofía Quintana

ENTREVISTA A RAQUEL BEDETTI ____ pag. 34

ENSAMBLE SINFÓNICO DEL LITORAL ____ pag. 44

PEÑISMA: UNA EXPERIENCIA MUSICAL COLECTIVA ____ pag. 46

POLIGONÍA ____ pag. 48

LA PRIMERA MUJER EGRESADA DE LA LICENCIATURA EN SONORIZACIÓN Y GRABACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA UNL. UNA EXPERIENCIA DE PERSISTENCIA EN UN CAMINO Y UN ENTORNO MASCULINIZADO. ____ pag. 50

¿POR QUÉ ESCRIBIMOS? ____ pag. 52
Verónica Pittau

PRÓLOGO A LA EDICIÓN INAUGURAL

Escribir es como no haber muerto. Al contrario: hay demasiada vida cuando las palabras recorren los sitios abandonados, los oscuros pasadizos por donde el cuerpo no pasa, la imposible claridad de una tarde cuando aún es madrugada [...]. Decir lo que ya se ha dicho, pero con otras palabras. Encontrar el secreto que jamás nos confesaron.
(Skliar, 2022)

Revista Prometeica es un proyecto que surge con la intención de publicar periódicamente artículos académicos producidos por estudiantes avanzados y recientes graduados de carreras –profesorados, licenciaturas y tecnicaturas– del Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y de otras instituciones. En esta ocasión, tenemos el agrado de presentar la edición inaugural de esta revista. En la misma, además de cinco artículos que circundan entre música, educación e investigación, se incluyen breves escritos vinculados con algunas experiencias extracurriculares, más una entrevista realizada a la directora de nuestra institución.

Revista Prometeica nace a partir del afán de compartir el fuego de la palabra y el poder de las ideas, y de democratizar los espacios en donde lo que se dice mueve y hace mover. Lleva como estandarte la intención fundacional de promover un lugar para escribir, pensar, compartir y contagiar nuevos pensamientos desde la producción escrituraria.

Revista Prometeica se trata de un espacio jóven de divulgación y formación. En ella, los autores tienen la oportunidad no sólo de escribir y publicar, sino también de ser acompañados en sus procesos de escritura, a partir de varios espacios formativos y de tutela –y que consideramos quizás su aspecto más poderoso.

¿Cómo surge?

Este espacio se construye a partir de la iniciativa y el trabajo de un equipo de estudiantes, graduados y docentes del Profesorado de Música. Fue nuestra intención la de difundir producciones surgidas en el marco de las cátedras del ISM de la UNL, de un valor inestimable como para no ser compartidas entre estudiantes y docentes de la casa.

La publicación y divulgación de textos y artículos vinculados con las músicas se planteó desde una problemática vigente en el ISM que se podría resumir como: la necesidad de un espacio de práctica y formación en relación con la escritura; y las dificultades que se presentan, para estudiantes y recientes graduados, a la hora de compartir y hacer circular sus producciones. A partir de esto, esta revista apunta a promover la escritura y difusión de artículos relacionados con el trabajo en el marco de diferentes cátedras y grupos de investigación, como también con adscripciones,

tesinas, becas, entre otros. Asimismo, es intención de este espacio que estas producciones sean diseminadas entre los estudiantes y recientes graduados –destinatarios a los que está orientada la revista– y con la comunidad académica.

Contamos, para la materialización de esta revista, con el acompañamiento de las autoridades del ISM. Cabe mencionar al Mg. Damián Rodríguez Kees, quien escoltó el proyecto hasta el fin de su gestión en febrero 2022. A partir de allí, continuó su labor el nuevo equipo de gestión: Prof. Raquel Bedetti (Dirección), Prof. Verónica Pittau (Sec. Académica), Prof. María Inés López (Sec. de Extensión) y Dr. Alejandro Reyna (Sec. de Investigación y Posgrado). Asimismo, fue de suma importancia el acompañamiento inicial de quienes componen el comité de la Revista del ISM: los ya mencionados María Inés López y Alejandro Reyna, junto a Cristian Villafañe, a quienes les agradecemos especialmente.

Sobre la escritura

Haremos énfasis en lo siguiente: este espacio intenta favorecer la práctica de la escritura. Por eso, ofrecemos un acompañamiento que no sólo sirve a los fines de la publicación en la revista, sino que, a través de instancias formativas para los autores, intenta promover el importantísimo ejercicio de la escritura académica, de cara a un futuro profesional que requiere de docentes, técnicos e investigadores que puedan manejar con pericia esta habilidad. Por eso, ideamos y llevamos a cabo encuentros de formación, producción, debate y evaluación en relación con la elaboración de textos en sus diferentes etapas. En ellos, intentamos plasmar dos cuestiones: una visión de la escritura como experiencia creativa e implicada con el lector; y del autor como seductor y principal promotor de una lectura fogosa y atractiva.

En esta primera edición, acompañó y guió los encuentros de escritura la Dra. Elba Guntern –a quien le debemos otro enorme agradecimiento–, quien con su generosidad y su saber disciplinar pudo orientar los primeros trazos escriturarios. Asimismo, la experiencia en relación con la escritura de autores como el Dr. Pablo Lang, la Prof. Rut Leonhard y el Prof. Gustavo Omega han sido cruciales para el desarrollo de estos encuentros y para la gestación de la propuesta formativa.

Como cierre, algunas apuestas.

Insistimos en la importancia de habilitar espacios en los que estudiantes y recientes graduados puedan difundir sus producciones, fortaleciendo su vínculo con la institución.

Creemos en el valor de acompañar los complejos procesos que implica la escritura académica, para acercarse a la misma, sin perder así frescura, perspicacia y chispa.

Sostenemos, finalmente, la potencia de tramar redes, conexiones y conversaciones entre instituciones, estudiantes, egresados y cátedras, a través de las contribuciones de esta revista.

Sean bienvenidos a este espacio.
Que disfruten de la lectura.

COMITÉ EDITORIAL

PRESENTACIÓN

La edición inaugural de la Revista Prometeica está conformada por dos grandes secciones. En primer lugar, el volumen comienza presentando cinco artículos de temática libre que, a pesar de su naturaleza variada, proponen diversos enfoques que problematizan la música, su enseñanza, sus formas de producción y que realizan aportes a partir de investigaciones recientes. Por tanto, se presentan textos atractivos para lectores con intereses heterogéneos.

En ***Más allá de la escucha***, María Candelaria Acutain y Agustín Moretti nos invitan a una "limpieza de oídos" en relación con las músicas que escuchamos diariamente, atendiendo a las relaciones afectivas y subjetivas como disparadores de estudio y comprensión de las mismas, que se complementan con herramientas más objetivas y "tradicionales" de análisis musical.

Maira Colman nos ofrece diversidad de apreciaciones sobre la educación en el nivel secundario en ***La fuerza de la mirada: observaciones en relación con la educación musical***. El enardecido diálogo con diversos autores nos abre nuevos caminos a explorar para comprender las juventudes y sus intereses en la construcción de conocimientos. La autora lleva a cabo su análisis a partir de cuatro perspectivas, poéticamente entrelazadas con las cuatro entradas de un anfiteatro de factura fantástica.

Fruto de una adscripción en investigación realizada durante los años 2019 y 2020, Luciano Grandi desarrolla un estudio en profundidad sobre el chotis, un género musical propio de la región del Litoral argentino. En el camino, el autor se encuentra con algunas problemáticas que devienen del estudio de músicas de tradición oral. Sin embargo, ***El chotis: un género en los márgenes. Un abordaje desde su historia y sus características***, nos invita a conocer más en profundidad una de esas músicas por momentos marginadas y (casi) olvidadas.

Algunas apreciaciones acerca de las formas de producir sentido y conocimiento a partir de la escucha musical son desarrolladas en ***Sensaciones para vivir... reflexionando acerca de una experiencia en Didáctica de la Educación Musical***. Matías Gonzalo Peña Manibardo, a partir del relato de una experiencia, apuesta a otras formas de abordar la enseñanza de la música.

Sofía Victoria Quintana nos comparte un ensayo titulado ***As bajo la manga. Primeras experiencias áulicas de un docente novel***. Aquí, articula un camino de reflexión en primera persona en relación con las prácticas docentes iniciales en el desempeño profesional. Además, ofrece algunos trucos y herramientas que configuran algunas pistas para pensar el oficio docente.

En la segunda sección de la Revista Prometeica el lector podrá paladear algunos relatos que surgen de diversas voces invitadas, pertenecientes al ISM.

Dicha sección inicia con una entrevista a la Directora del ISM, Raquel Bedetti, con quien tuvimos el agrado de conversar a finales de diciembre de 2022. En la charla, la profesora reflexiona acerca de la apuesta política y cultural desarrollada desde inicios de su actual gestión, como así también las vinculaciones existentes

entre las prácticas de extensión, investigación y docencia en relación con la formación de profesionales y algunas inquietudes que movilizan a la institución en el presente. También, nos comparte su análisis sobre el desarrollo de los nuevos planes de estudio (implementados a partir del 2018) y sobre la Lic. de Música Popular (carrera de reciente incorporación en el ISM).

Le siguen a esta entrevista tres textos breves referidos a proyectos musicales que implican a estudiantes, graduados y profesores de la casa. En estos, se comparten sus ideas gestantes, sus propósitos, sus características distintivas, quienes los integran y sus proyecciones a futuro. Escriben aquí representantes del ***Ensamble Sinfónico del Litoral***, de la peña mensual realizada en el ISM (bajo el nombre de ***PeñISMa)*** y de la agrupación vocal basada en música de videojuegos: ***Poligonía***.

Para coronar la serie de voces invitadas, Iara Kemmerer nos comparte un relato autobiográfico lleno de desafíos, aspiraciones y sueños, entramado con una historia personal relacionada con su paso por el ISM. Todo esto se condensa bajo el título de ***La primera mujer egresada de la Licenciatura en Sonorización y Grabación del Instituto Superior de Música de la UNL. Una experiencia de persistencia en un camino y un entorno masculinizado***.

Finalmente, a modo de epílogo e invitación a la segunda convocatoria de publicación, Verónica Pittau, Secretaria Académica del ISM, merodea en torno a la pregunta ***¿Por qué escribimos?*** Aquí, nos incita a vislumbrar la potencia que el trabajo sobre la escritura otorga a la formación académica y musical.

Con la obstinada intención de encender al menos una chispa en los lectores y de envalentonarlos a vivenciar la travesía de la escritura, damos paso al primer número de la Revista Prometeica.

COMITÉ EDITORIAL

María Candelaria Acutain y Agustín Moretti

MÁS ALLÁ DE LA ESCUCHA

RESUMEN

Recuerdos, gustos, sentimientos, sensaciones emergen cuando escuchamos músicas pero, a la hora de analizarlas en el marco de la formación especializada de la música, se suelen dejar de lado los aspectos sensitivos y sensibles para enfocarnos en las diferentes parametrizaciones posibles de lo sonoro. ¿Qué pasaría si primero nos proponemos centrarnos en aquellas emociones o hasta incluso imágenes que nos ocasiona lo que estamos escuchando? Este interrogante es el que se pretende abordar y ampliar desde el análisis de la propuesta del seminario Sensibilizar la Escucha dictada por Cristian Villafañe.

El presente artículo procura compartir una experiencia de práctica docente en el seminario, aportando una mirada distinta sobre qué escuchamos cuando escuchamos músicas y cómo dichas impresiones subjetivas y afectivas pueden favorecerse desde algunas pautas pedagógicas, que influyen en la audición y la comprensión musical desde la misma.

PALABRAS CLAVE

Dimensión sensible — Escucha relacional — Prácticas de enseñanza

Introducción

Diversos autores han abordado a la escucha como objeto de estudio, proporcionando distintas categorizaciones (Schaeffer, 1966; Chion, 1993 y 1999; Shifres y Burcet, 2013; Villafañe, 2020 y 2021). En el presente artículo, no pretendemos profundizar sobre cada uno de ellos, sino sobre algunas nociones de la escucha relacional que se desarrolla en el seminario en el cual los autores de este artículo realizamos una experiencia.

El objetivo de este escrito es compartir una serie de reflexiones a partir de una práctica docente llevada a cabo en el año 2021 en el marco de la cátedra Prácticas de la Educación Musical III. Dicha experiencia se realizó en el seminario *Sensibilizar la Escucha* desarrollado en el Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. El mismo fue dictado como materia optativa durante el segundo cuatrimestre del año 2021 de forma virtual sincrónica. En ella pretendimos reflejar cómo las primeras impresiones de una escucha sensible, subjetiva y afectiva influyen de una forma significativa en la audición musical.

En dicho seminario se propone el trabajo en torno al desarrollo perceptivo incluyendo dimensiones o aspectos de lo sensible, el cual consiste en reunir de forma activa todas aquellas "resonancias afectivas, emocionales, sensoriales, así como las memorias evocadas y los imaginarios que puedan activarse como consecuencia del encuentro con lo sonoro" (Villafañe, 2021:248), pero sin dejar de lado aquellos aspectos parametrales de la música[1], sino incentivando a su interacción.

A continuación, desarrollaremos la propuesta, su aplicación en nuestra práctica docente y breves reflexiones a partir de la relectura de nuestra experiencia realizada en la cátedra.

1 Hacemos referencia con parámetros musicales tanto a los propios del sonido (altura, timbre, duración e intensidad) como así también otros constitutivos del lenguaje musical (armonía, textura, forma, etc.)

1. Escucha relacional

El seminario *Sensibilizar la Escucha* propone un abordaje de la escucha donde los sujetos-oyentes sean conscientes y desarrollen o incluyan aspectos tanto relativos para producir sentidos y vinculaciones entre sus resonancias emocionales, como conocimientos técnicos musicales, imaginarios sonoros y acción creativa. Es a partir de esto que el docente que desempeña el seminario elabora la propuesta denominada escucha relacional, la cual consiste en una:

> estrategia de escucha que aspira a promover la habilitación de múltiples abordajes del fenómeno sonoro que vinculen, integren y dinamicen el reconocimiento y la explicitación de rasgos parametrizables del mismo, articulando íntimamente todo ello con aspectos de la subjetividad del oyente, que puedan emerger a partir de su acto de escucha (Villafañe Avelino, 2020:325-326).

Para llevar a cabo dicha propuesta, se emplea un dispositivo didáctico denominado guía de escucha. La misma se organiza en dos etapas: la primera es de carácter exploratorio mientras que la segunda, de índole asociativa.

La primera etapa consiste en focalizar la atención en una escucha donde la dimensión sensible, las memorias y las resonancias afectivas y sensoriales juegan un rol importante. "Es una escucha que apunta a describir lo que sucede en nuestro fuero íntimo al momento de escuchar, que busca promover la apertura de quien escucha hacia su propia sensibilidad" (Villafañe Avelino, 2021:250). Una vez manifestadas dichas sensaciones, es importante su registro o verbalización, para poder describir con nuestras propias palabras aquello que la música nos provocó internamente.

La segunda etapa presenta un carácter asociativo y relacional. Inicialmente, se invita a poder crear y detectar nexos entre lo vivido al escuchar la música y las descripciones realizadas en la etapa anterior. Finalmente, se focaliza la atención en las relaciones y conexiones que pueden establecerse con otras músicas:

> Estas relaciones podrían darse tanto desde el aspecto estrictamente subjetivo, convocando músicas y/o sonidos que produzcan alguna resonancia sensible similar a aquella producida por lo escuchado, como desde el aspecto objetivo, a partir de la sospecha de que podría haber alguna relación de índole parametral entre lo escuchado y la música y/o los sonidos pensados para asociarlos con ella (Villafañe Avelino, 2021:250-251).

Cabe destacar que la propuesta de escucha relacional no presenta una estructura fija, sino una semi estructuración que da lugar a una mayor interactividad entre estudiantes, el dispositivo y la propuesta. Esto habilita a que quienes realicen la guía de escucha puedan realizar modificaciones, reconfiguraciones de acuerdo a las necesidades particulares que surjan en la experiencia situada.

2. La escucha desde otras dimensiones

A partir de las observaciones de clases, partimos de la idea de emplear un repertorio que no fuera quizás conocido por el grupo de estudiantes asistentes y poder así acercarlos a una escucha musical que pueda irrumpir dentro de sus frecuentes acercamientos. Para concretar esta experiencia, realizamos algunas transformaciones a la propuesta de Villafañe adicionando secciones que se expondrán a continuación:

Como material principal, empleamos la canción Rozy / Donbass[2] del grupo ucraniano Dakh Daughters y desarrollamos la siguiente propuesta dividida en tres etapas:

En primera instancia, propusimos a los participantes que escuchen la canción y que, a partir de las vi-

2 Para su consulta, remitirse al siguiente link: https://youtu.be/6wCgZh-nczY

vencias y sensaciones que les fueran surgiendo, escribieran palabras en la plataforma *Mentimeter* para intentar reflejar lo vivenciado. De esta forma, se realizó una nube de palabras colaborativa, apreciándose, con mayor tamaño, aquellas que más se reiteraban (Imagen 1). Cabe destacar que no se presentó ningún dato de la canción, grupo, género musical, ni contexto, con el objetivo que la primera escucha esté desprovista de referentes externos que condicionen ese acercamiento a la escucha.

Imagen 1: Nube de palabras. Elaboración propia desde la plataforma *Mentimeter*.

Luego, propusimos que cada participante pueda verbalizar y explicar aquello que les generó, expresando sus dimensiones sensibles en las distintas partes de la canción.

En la segunda etapa, presentamos el video musical de la canción que escucharon en la sección anterior y propusimos las siguientes preguntas: ¿qué fue lo que más te llamó la atención? ¿Las imágenes mentales y sensaciones de la primera etapa concordaban o no con el video? Inmediatamente, realizamos un debate donde los distintos participantes expresaron sus opiniones e impresiones acerca de lo visual.

A continuación, compartimos nuevamente las nubes de palabras para realizar una reflexión y vinculaciones con las dimensiones sensibles de cada participante y analizamos cómo la imagen puede incidir en lo que uno escucha. Algunas de esas resonancias fueron: varios participantes mantuvieron la primera impresión de la canción cuando se adicionó la imagen, tal fue el caso de la palabra *miedo*; en cambio, uno de los presentes manifestó que la misma palabra desapareció al ver el video musical. Otras apreciaciones se vincularon en torno a cómo influyó la imagen de tal forma que algunos detalles de la primera escucha quedaron en un segundo plano, siendo más pregnantes los gestos y la *performance*.

En una tercera y última etapa, realizamos una presentación acerca de *Dakh Daughters*, la canción y aspectos extramusicales involucrados: ejecución no convencional de los instrumentos musicales; diversos usos de la voz de las cantantes; relación del aumento progresivo de la densidad cronométrica en vinculación con el contexto político-social de Ucrania con la Guerra de Donbás desatada contra Rusia; implementación del Soneto 35 de William Shakespeare a modo de refrán o estribillo; empleo de melodías folklóricas en los solos; entre otros.

Más tarde, visualizamos nuevamente el video musical y cotejamos con las palabras relevadas en la plataforma digital. Luego llevamos a cabo reflexiones finales acerca de cómo los datos acerca del contexto histórico y la confluencia de diversos lenguajes permitían realizar vinculaciones con las impresiones sensibles y cómo, en efecto, la escucha relacional se llevó a cabo.

Finalmente, interrogamos acerca de si la canción les recordó a otras músicas y las vinculaciones entre las palabras sugeridas previamente con aspectos parametrales musicales. Por ejemplo, una de las asociaciones fue: *Poker Face*[3] de Lady Gaga (bombo y voz rapeada); otra, al comienzo de *Rumors has it*[4] de Adele (por la utilización del bombo); entre otras. Dicha actividad permitió vislumbrar algunos conceptos musicales y su nexo con las verbalizaciones que emergieron en relación con la dimensión sensible de cada participante.

3. Reflexiones para ir más allá de la escucha…

En sintonía con lo propuesto dentro del seminario y en concordancia con las menciones de Shifres y Burcet expresamos que escuchar música implica involucrarnos en la misma "de un modo que comprometa no solamente las funciones de nuestro sistema auditivo, sino también una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de resonar subjetiva y colectivamente con el sonido y el movimiento […]" (2013:77). Dichas sensaciones y actitudes que presentamos ante las músicas que escuchamos pueden brindarnos distintas herramientas para su comprensión, disfrute, entre otros.

Por otro lado, cada individuo presenta una selección de artistas y géneros musicales determinados por sus gustos e intereses, creando así una

> familiaridad con un determinado tipo de música nos permite recordar más fácilmente, atender más sostenidamente, reconocer pasajes, ajustar nuestras acciones (por ejemplo al cantar o bailar), predecir lo que va a continuar, comprender aspectos del discurso y del lenguaje de lo que estamos escuchando entre muchas otras cosas (Shifres y Burcet, 2013:69).

Dicha familiaridad está determinada a cuán expuestos estamos ante el estímulo musical, para relacionarnos con el mismo, disfrutar y comprenderlo mejor. "Cuando la música en la que nos involucramos nos resulta familiar podemos decir muchas cosas acerca de ella" (*Ídem*). Entonces, si nos proponemos salir de lo ya conocido y adentrarnos en lo desconocido: ¿qué ocurre cuando escuchamos músicas que nos resultan ajenas o desconocidas? ¿Podemos expresarnos con la misma magnitud como cuando hablamos acerca de músicas ya conocidas? Sin lugar a dudas esto constituye un desafío para considerar e incluir en las prácticas de enseñanza desde la educación especializada.

Las canciones empleadas en las clases del seminario *Sensibilizar la Escucha* frecuentemente –y desde lo observado por nosotros– eran cercanas a los intereses de los estudiantes o sugeridas por ellos mismos. Es por ello que utilizamos una obra que posiblemente no era conocida por el grupo de estudiantes con el propósito de poder acercar aquello que le es lejano. Creamos una irrupción con lo referido anteriormente a su familiaridad, lo cual se vio reflejado en la actividad inicial de exponer las sensaciones generadas en la primera escucha: pocas palabras y miedo a expresar sus opiniones.

La propuesta de escucha nos permitió pensar nuestras prácticas docentes priorizando lo sensible, un aspecto que muchas veces es dejado de lado y es importante rescatar. La misma, al presentar una estructura no fija o semi estructuración moldeable, no sólo brindó herramientas para involucrar lo sensible que acontece en las escuchas por parte de los participantes, sino también su vinculación con aspectos del código musical y otras disciplinas artísticas. A su vez, nos posibilitó desafiar a los estudiantes para que salieran de su cotidianeidad, ampliar su repertorio, archivo sonoro y "bagaje de experiencias musicales" (Carabetta, 2016:23).

3 Para su consulta, remitirse al siguiente link: https://youtu.be/bESGLojNYSo

4 Para su consulta, remitirse al siguiente link: https://youtu.be/A8IRqCJVkOo

Desde nuestra experiencia, invitamos a tomar riesgos a la hora de seleccionar el repertorio a abordar. Salirse de las escuchas familiares, sabiendo que las mismas son potentes para trabajar diversos contenidos, para emplear un repertorio posiblemente desconocido a los participantes e inclusive posibilitaría un gran abanico de interacciones y respuestas. Sugerimos desde esta experiencia adentrarse en la dimensión sensible y subjetiva de cada alumno. Esto nos permitiría complementar desde otras aristas el enfoque que referencia únicamente la audición desde los parámetros musicales y dar paso a un mundo de sensaciones que afloran al estar en contacto con diversas músicas.

Finalmente proponemos poder transferir algunas de las herramientas descritas en el presente artículo a otras prácticas docentes para enriquecer las mismas, permitiendo que los estudiantes expongan sus sensaciones y opiniones, intercambios de ideas, reflexiones de las conexiones entre conceptos musicales y lo que cada uno siente al escuchar. Esto nos invita a descubrir una variedad enorme de caminos para ir más allá de una escucha cotidiana y familiar.

Bibliografía

CARABETTA, Silvia (2016): "Algo hace Ruido en la Educación Musical" en CARABETTA, Silvia: Revista Foro de educación musical, artes y pedagogía, Vol. I (1). Buenos Aires, Mutual Arte y Educación, pp. 11-32.

CHION, Michel (1993): La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. Barcelona, Ediciones Paidós.

— (1999): El Sonido. Música, cine, literatura... Barcelona, Ediciones Paidós.

MOUSTACHECINEMA (21 de julio, 2013): Dakh Daughters "Rozy / Donbass" (liveacoustic) [Archivo de Video]. YouTube. https://youtu.be/6wCgZh-nczY

SHIFRES, Flavio y BURCET, María I. (2013): Escuchar y pensar la música: bases teóricas y metodológicas. La Plata, Edulp.

SCHAEFFER, Pierre (1966): Traité des Objets Musicaux. Paris, Editions du Seuil.

VILLAFAÑE AVELINO, César C. (2020): "Escucha relacional: una posible estrategia de escucha para la enseñanza de la producción musical". En SIRAGUSA, Cristina *et al.*: Libro de Actas. III Jornadas de Investigación en Artes UNVM: contextos, paradigmas y metodologías. 3ras Jornadas de Investigación en Artes, contextos, paradigmas y metodologías. Villa María, Universidad Nacional de Villa María. pp. 319-337. http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2740 [Consultado: 30/11/2021]

— (2021): "Escuchar desde la sensibilidad: apuntes de un paradigma sensible para la enseñanza del entrenamiento auditivo". En SOLOMOS, Makis *et al.*: Escuchando lugares: el fiel recording como práctica artística y activismo ecológico. Santa Fe, Ediciones UNL. pp. 237-257. https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/6328/escuchando_lugares_vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado: 30/11/2021]

— (2022): Sensibilizar la Escucha. Programa de cátedra. Instituto Superior de Música de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

MARÍA CANDELARIA ACUTAIN

acutaincandi@gmail.com

Egresada del Profesorado de Música con orientación en Canto (ISM-FHUC-UNL). Ha participado como organizadora y expositora en diferentes eventos académicos. Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Como intérprete, realiza conciertos integrando distintas agrupaciones corales.

AGUSTÍN MORETTI

agumoretti97@gmail.com

Estudiante avanzado del Profesorado de Música con orientación en Flauta y Licenciatura de Música con orientación en Flauta (ISM-FHUC-UNL). Ha participado como organizador y expositor en diferentes eventos académicos. Ha publicado artículos en diferentes revistas. Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Como intérprete, realiza conciertos integrando distintas agrupaciones.

Maira Colman

LA FUERZA DE LA MIRADA:
OBSERVACIONES EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN MUSICAL

RESUMEN

A través de este artículo nos interesa observar, reflexionar y analizar algunos puntos resonantes que se fueron gestando a lo largo de nuestra profesión. Es por ello que decidimos abordar la educación musical dentro del nivel secundario y, mediante ella, profundizar algunas temáticas.

Desde distintas miradas y a lo largo de cuatro puntos, pretendemos dialogar junto a diversos autores sobre: quienes habitan hoy la escuela secundaria desde el contexto de las juventudes en primer lugar; la importancia y valor de la construcción de conocimiento en segunda instancia; los escenarios, formas de enseñar y aprender dentro de ellos a continuación, y finalmente la educación musical y las prácticas docentes.

Pretendemos así, generar un correlato entre distintos aspectos que creemos fundamentales para nosotros como educadores, y así dejar algunas pistas de cómo mirar de maneras diversas nuestra labor docente.

PALABRAS CLAVE

Educación musical — Observaciones — Nivel secundario

Introducción

Al desarrollo de este artículo ingresaremos observando una fotografía (imágen 1) del anfiteatro Héctor Santángelo[1] (1983), ubicado en la ciudad de Paraná donde se realizan múltiples eventos (cine bajo las estrellas, muestras y/o presentaciones artísticas) y al cual se puede ingresar desde distintos puntos.

Podemos iniciar el recorrido por la puerta principal donde nos encontraremos con un grupo de escaleras gigantes, que funcionan para ascender y descender como también para que el público se siente. Si continuamos, nos encontraremos con un pequeño pasillo y luego con el segundo grupo de escaleras que se detienen en una laguna previa al escenario, marcando el límite entre el público, los técnicos y los artistas. Por la izquierda hay dos entradas más, una escalera que nos lleva hacia los baños y conecta con el pasillo mencionado, y si continuamos observando veremos otra, que parece encantada y se abre paso entre los árboles.

En las estructuras que parecen pequeñas torres, posicionadas a la izquierda y derecha podemos pararnos a ver desde lo alto. También podemos escabullirnos en secreto por la colina de la derecha y presenciar lo que sucede desde distintos niveles. Por último, detrás de los muros del escenario podemos observar, sentir, escuchar qué sucede con los que están del otro lado.

Así como recorrimos el anfiteatro, queremos invitarlos a ver la educación musical en el nivel secundario. Posicionarnos desde distintas miradas para reflexionar, analizar y observar qué sucede. Por eso, los invitamos

1 Fotografía de Santiago Runza 2022. Contacto: Facebook: Santiago Runza - Fotografía Profesional Contemporánea.

Imágen 1: Fotografía del anfiteatro Héctor Santángelo. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

a emprender un recorrido mirando desde cuatro lugares distintos: las juventudes, el conocimiento y los escenarios, la educación musical y las prácticas docentes.

1. Mirar las juventudes

Mi mirada a los ojos mirará,
Irá muy hondo la mirada mía
Y alguien, en el montón, comprenderá
(Storni, 2017:39)

Al adentrarnos en el nivel secundario podemos observar las distintas realidades, expectativas e intereses de los jóvenes que hoy lo habitan. Las juventudes actuales se encuentran inmersas dentro de un contexto donde predomina la tecnología como medio de comunicación, forma de relacionarse y por ello "es necesario recomponer un mapa, un esquema, una formulación del modo en que nuevos artefactos de la cultura introducen desde temprana edad estructuras de pensamiento que los alumnos pueden operar dentro del aula y fuera de ella" (Molinas, 2005:126). Incorporar ese contexto a nuestra asignatura requiere pensarla como una interfaz según Scolari (2018). En palabras de Omega, Vergara y Porta, la misma hace referencia a "cualquier red de actores (humanos, institucionales y tecnológicos) que interconectados mantienen diferentes tipos de relaciones, intercambiando información mediante acciones" (2021:79)

Este modo de mirar, nos invita a generar interfaces entre los contenidos, nuestra forma de vincularnos con ellos y acercárselas a los jóvenes. Porque aunque tengamos los más variados soportes para trabajar la música, sin la intervención del docente, el uso de la tecnología no genera un aprendizaje significativo y tampoco se adapta al contexto actual.

2. Mirar la continua construcción

Porque mirar te cambia el alma
Depende cómo sean los ojos
(Recalde, 2018)

Nuestra asignatura se adentra en una cultura escolar que posee "productos específicos que tienen funciones, reconocimientos y valores internos" (Lang, 2020:46) y reglas propias (sostenidas por las rutinas, prácticas, información y apropiación de saberes propios), los cuales muchas veces provocan saberes que se presenten de manera fragmentada y aprendizajes que son poco significativos (Sarmiento, 2017).

Al respecto de ello, Mariana Maggio comenta:

> El conocimiento es una construcción provisoria que se produce en un marco epistemológico que también lo es. En él se toma posición sobre cómo el conocimiento se construye, se valida, se interpela y se vuelve a construir. Cuando enseñamos sin ver o reconocer estos niveles de construcción del conocimiento, cuando enseñamos haciendo de cuenta que 'el mundo es plano', nos alejamos de modo sistemático de las oportunidades que ofrece el pensamiento disciplinar que son, ni más ni menos, aquellas que otorgan las herramientas que permiten seguir construyendo conocimiento y, por ende, posiblemente las únicas que valga la pena enseñar (2012:50)

Ir en la búsqueda de nuevas formas de construcción de conocimiento que sean flexibles y adaptables a nuestra propuesta se vuelve algo necesario. Pensarlo desde la ubicuidad que nos proponen Omega, Vergara y Porta, permitiría al docente "considerar y promover diversas instancias musicales en el aula, pero también desde otros espacios donde habitan prácticas culturales digitales" (2021:82).

Esto implica pensar también más allá del espacio áulico y reivindicar el vínculo con los estudiantes, porque "la música, por sí misma, no garantiza el encuentro con los saberes. Es el vínculo el que, en parte, los habilita y les da lugar" (Zilli y Ferrero, 2021:69). Colocarlos en el centro de la escena, conmoverlos, requiere de construir una red que les permita variar roles, acceder, procesar información y a su vez vincularse con otros.

Al respecto de ello, Swanwick nos propone abordar la educación musical desde el encuentro, donde la música no queda "fragmentada en pequeñas parcelas para fines prácticos o de análisis, sino que se presenta y acoge como un todo dentro de un contexto social global. Por eso la experiencia musical de los participantes es polivalente, rica en posibilidades" (1991:143).

3. Mirar para maravillarse

Se miran con incrédula maravilla (...)
Han descubierto el único tesoro;
Han encontrado al otro.
(Borges, 1989:323)

Continuaremos reflexionando sobre el conocimiento, posicionándonos desde la mirada de Bordenave (2002), quien propone el desarrollo desde un "modelo endógeno" donde el docente y estudiante participan activamente en la construcción de conocimiento generando la posibilidad de crear experiencias significativas para ambos (en Kaplún, 2002).

A su vez, como idea para incorporar desde nuestra disciplina, nos parece apropiado incluir el término de territorios musicales de Sampez Arbeláez quien se plantea trabajar con lo que traen los estudiantes, sus intereses y gustos que los identifica, dentro de su contexto, con sus pares y los cuales son ampliamente diversos y significativos (2010:32). Todo esto vinculándolo, a la modalidad de taller que propone Zamar (2017), quien nos

invita a realizar una exploración, un correlato sonoro con nosotros y con los estudiantes, donde seamos interpelados para abordar la integración de otras asignaturas, con la percepción, la reflexión, el análisis, la creación, la comunicación y la variaciones de roles (desde diversas dimensiones del oficio docente, quien propone, asigna, dirige, entre otros), ligando paralelamente los conocimientos teóricos y el lenguaje específico musical.

Otra mirada posible dentro de este aspecto es la de "dar a oír" que define Lang como aquella que "concierne al gesto político de distribuir (esto es: ex – poner, acercar, volver disponible) una serie de instancias que favorezcan experiencias vinculadas al conocimiento, entendimiento, comprensión y (quizás) disfrute de la herencia cultural, artística y musical" (2020:114); y que para esta forma de mirar los escenarios resulta clave.

Desde ese punto de vista, podemos considerar que ofrecer más de lo que los estudiantes traen, redimensiona nuestro oficio docente como un lugar que fortalece el acercamiento a nuevos mundos, a experiencias y a porciones de la cultura que nadie debería perderse; ligando de esta manera el conocimiento a bienes culturales que quizás no sean tan comunes o cercanos para nuestra comunidad escolar.

Por último, Lawrence Kramer (2011) aporta otra mirada valiosa y nos coloca en un nuevo lugar cuando nos invita a pensar en el placer de escuchar y los peligros de alejarse de ello:

> El placer de escuchar música se aleja considerablemente a entender la música como una cadena de intervalos, o como un conjunto de grupos rítmicos, o como una sucesión de acordes que se nos presentan para que los categoricemos si pretendemos dilucidar su sentido. Por el contrario, al participar de la música en la búsqueda de regocijo estético, es precisamente el placer que experimentamos lo que nos impulsa a tratar de entenderla (en Burcet y Jacquier, 2012:12).

Los autores que hemos citado nos ayudan a posicionar la mirada desde lugares que se complementan entre sí. La propuesta no es abandonar la teoría, en todo caso es sumarle el disfrute a nuestra asignatura, volver a esa instancia de aprendizaje un momento para crear conocimiento y también maravillarse. Un momento para descubrir y descubrirse desde la educación musical, con nuevas posibilidades y herramientas.

4. Mirar las prácticas

Por mi ventana de al ver verás
Brilla un rayo al amanecer
Las horas ya no pasan
Las heridas se han ido
Todo dura un instante (...)
Para toda la vida
(Spinetta, 1988)

Pensar en las prácticas de enseñanza según Edelstein implica "poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros" (2011:191) contemplándolas como si fueran una obra, donde su productor es el docente juntos a los estudiantes y quien realiza "una creación singular fruto de su cosmovisión de mundo, de su posicionamiento sobre las herencias sociales y culturales, de las elecciones sobre qué aspecto o dimensión de este mundo, estas herencias, decide instituir como objeto a enseñar" (Baraldi, 2020:158).

Esto supone hacernos cargo de lo aprendido en el transcurso de nuestra formación y de aquello que hemos incorporado en nuestro recorrido docente, haciendo de nuestras prácticas obras únicas que sólo pueden ser sostenidas y realizadas desde lo situado y original de cada uno de nosotros, generando así un momento único y singular, una producción donde se ponen en juego diversas formas de pensar y hacer.

Al respecto, Maggio nos ayuda a pensar en la necesidad de ser originales y plantea que:

> enseñar todos los contenidos como si fueran iguales (...) no es ser original. (...). Ser original desde una perspectiva

> didáctica es pensar que es posible alternar modos de tratamiento, bien emulado o bien yendo contra la lógica de construcción de la disciplina que se enseña; es poder cerrar la clase proponiendo un nuevo interrogante; es poder crear oportunidades para la imaginación (2012:59).

Con respecto a esto y más específicamente desde nuestro campo —la música— Lang y Sierra (2020) nos plantean algunos puntos a tener en cuenta para ampliar nuestra trayectoria como docentes, dejándonos pistas para emprender la búsqueda, sosteniendo que un profesor de música podrá: trabajar en hacer que ciertas músicas ganen realidad, dándole existencia y ayudando al estudiante a que gane realidad en tanto saber; seducir para crear interés y volver a la música encantadora; usar de manera habilidosa las palabras para enseñar la música; valerse de diversos catálogos musicales y de otras disciplinas; estudiar la música en sentido laborioso y profundo desde la lectoescritura como saber preciado de la formación (2020:108-110).

Habilitar otras miradas, otras formas de pensar, de crear interés, de brindar herramientas para poder darles a nuestros estudiantes otra manera de mirar el mundo desde la música, es generar interrogantes que implican desde la formación hacerlo en nuestras prácticas docentes. La idea de ser originales y acercar una porción de la cultura, creando interés en otros, no puede ser posible si no es relevante para nosotros como educadores. Sentirnos seducidos, atraídos por lo que enseñamos, vuelve nuestra labor un momento magnífico para ser compartido.

Bibliografía

BARALDI, Victoria y otros (2020): Educación secundaria orientada en Santa Fe: sujetos y construcción curricular en el ciclo básico. Santa Fe, Ediciones UNL.

BORGES, Jorge Luis (1989): Obras completas tomo II. Buenos Aires, Emecé Editores.

BURCET, María; JACQUIER, María y otros (2012): Educación Auditiva: práctica y desarrollo de habilidades de audición y transcripción musical. La Plata, SACCoM.

EDELSTEIN, Gloria (2011): "Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza" en EDELSTEIN, Gloria: Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 187-208.

KAPLÚN, Mario (2002): Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana, Editorial Caminos.

LANG, Pablo (2020): En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela. Santa Fe, Ediciones UNL.

LANG, Pablo y SIERRA, Nicolás (2021): "«Lo inconfesable»: Postales para debatir (en) la formación de Profesores de Música", Revista del ISM n° 18. Santa Fe, UNL, pp. 91-112. https://doi.org/10.14409/rism.v0i18.10593 [Consultado: 30/12/2022]

MAGGIO, Mariana (2012): Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Editorial Paidós.

MOLINAS, Isabel (2005): "Memoria de elefante: interrogantes sobre la incorporación de los videojuegos en la enseñanza" en LITWIN, E. (comp.): Tecnologías educativas en tiempos de internet. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 105-128.

OMEGA, Gustavo M.; PORTA, Mariano N. y VERGARA, Gustavo E. (2021): "Propuestas híbridas en Educación Musical: mapeando interfaces de la contemporaneidad" en Revista del ISM n° 18, Santa Fe, UNL, pp. 75-90. https://doi.org/10.14409/rism.v0i18.10591 [Consultado: 30/12/2022]

RECALDE, Noelia (2018): "Contacto directo" en Palabra [Disco compacto]. São Paulo, Family Mob Studio.

SAMPER ARBELAEZ, Andrés (2010): "La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido", en Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas. Bogotá, Editorial Javeriana, pp. 29-42 http://hdl.handle.net/10554/24432 [Consultado: 30/12/2022]

SARMIENTO, Andrea (2017): ¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas. Córdoba, Editorial Brujas.

SCOLARI, Carlos (2018): Las leyes de la interfaz: Diseño, ecología, evolución, tecnología. Barcelona, Editorial Gedisa.

SPINETTA, Luis Alberto (1988): "Al ver verás" en Téster de violencia [Disco compacto]. Buenos Aires, Sony Music Entertainment Argentina.

STORNI, Alfonsina (2017): Poemas, Alfonsina Storni. Buenos Aires, Colección Juvenil Vuela el Pez, Biblioteca del Congreso de la Nación.

SWANWICK, Keith (1991): Música, pensamiento y educación. Madrid, Ediciones Morata.

ZAMAR, Manuel (2017): "Manos a la obra: el taller de música como estrategia metodológica" en SARMIENTO, Andrea: ¡Sonamos! Músicas y adolescencias en las escuelas. Córdoba, Editorial Brujas, pp. 75-93.

ZILLI, Lía y FERRERO, Emanuel (2021): "Binomios en la enseñanza musical: Resonancias desde la formación de docentes de educación general", Revista del ISM n° 18, Santa Fe, UNL. pp. 51-74. https://doi.org/10.14409/rism.v0i18.10590 [Consultado: 30/12/2022]

MAIRA SILVINA COLMAN

maira_colman07@hotmail.com

Profesora Universitaria en Música (UADER). Ha participado en diferentes eventos académicos. Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Tiene un libro editado "De insomnio y silencio" (2020) Ed. Ana.

Luciano Grandi

EL CHOTIS: UN GÉNERO EN LOS MÁRGENES.

UN ABORDAJE DESDE SU HISTORIA Y SUS CARACTERÍSTICAS

RESUMEN

El siguiente artículo surge a partir de un trabajo de adscripción en investigación realizado entre los años 2019 y 2020, dentro de la cátedra de Guitarra del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral. En el mismo, nos propusimos investigar un género de la región del litoral argentino denominado chotis. Llevando a cabo un exhaustivo estudio, procuramos dar cuenta de las problemáticas que surgen al trabajar con músicas de tradición oral.

En relación con esa investigación, en este texto llevamos adelante un sucinto desarrollo socio-histórico del género y una aproximación a sus particularidades musicales. Para comenzar, realizamos una breve introducción sobre el chotis y sobre las problemáticas que fueron orientando esta investigación. En segundo lugar, desplegamos algunas observaciones sociales e históricas del género. A continuación, analizamos sus principales características musicales, tomando un corpus de obras correspondientes al mismo. Por último, exponemos algunas de las reflexiones a las que hemos arribado, y presentamos algunos interrogantes que permanecen abiertos y dan lugar a continuar nuestra investigación en el futuro. En este artículo hemos obviado el uso de cuadros comparativos, pentagramas y otros ejemplos gráficos por razones prácticas.

PALABRAS CLAVE

música argentina — música del Litoral — folklore

1. Para adentrarnos

Con sabor a yerba mate, este ritmo popular,
a la sangre gringa y gaucha, hoy les brindo mi cantar...
"Con sabor a Yerba Mate" (chotis) - Teodoro Cuenca

Queremos dar inicio a este artículo con una osada sentencia de Carlos Vega que motivó nuestra investigación:

> El chotis probablemente morirá con la presente generación de ancianos. Tuvo, sin embargo, extraordinario éxito en la campaña... Si la mazurca y el chotis desaparecen sin consecuencias, no será fácil considerarlos ni siquiera como folklore histórico. Probablemente nunca llegaron a ser supervivencias netas, típicas (1944:54)

Nuestra primera intención fue hurgar en la veracidad de la misma. Al comenzar esta investigación,

conocíamos al chotis o, mejor dicho, sabíamos de su existencia. Era (y es) nuestro propósito demostrar que el género permanecía aún vivo y vigente. Sin embargo, el desconocimiento en relación con el mismo se puso de manifiesto en conversaciones con diferentes colegas músicos e investigadores. Parecía ser un género casi completamente ignorado, marginado o ajeno en relación con otros de la región del litoral argentino. En el desarrollo de la investigación, nos enfrentamos a la falta de material bibliográfico referido al chotis, dificultad que, sin embargo, motivó aún más nuestro trabajo. No queremos decir con esto que no haya registros sobre el género, sino que intentamos exponer nuestra experiencia al realizar esta investigación y los diferentes estímulos y dificultades con las que nos encontramos.

Generalmente, cuando pensamos en la música de la región del litoral nos resuenan los nombres de ciertos géneros que han gozado de una mayor difusión a nivel nacional y que ya ocupan un lugar dentro de los cánones del folklore, como por ejemplo el chamamé, la chamarrita o el rasguido doble, entre otros. El chotis, por su parte, es un género que, más allá de su vigencia y vitalidad en provincias como Misiones, Corrientes y Entre Ríos, ha permanecido y permanece aún en los márgenes de los cánones del imaginario popular. Simplemente repasando las discografías de los grandes referentes de la música instrumental del noreste argentino, como Mario del Tránsito Cocomarola, Isaco Abitbol, Tarragó Ros, Horacio Spasiuk, Los Nuñez o Los Flores, por citar intérpretes de diferentes generaciones, podemos identificar fácilmente la diferencia cuantitativa entre chamamés o rasguidos dobles y chotis, siendo este último claramente minoritario. Por estas razones, pretendemos generar un pequeño aporte en relación con sus orígenes, su historia, sus referentes y sus particularidades musicales.

2. Rastreando sus orígenes

Como mencionamos anteriormente, diversas fueron las dificultades que se nos presentaron al trabajar sobre este género, y al abordar sus orígenes no hubo excepción. Claro está que al tratarse de una música de tradición oral es comprensible encontrarse con complejidades como las mencionadas. Sin embargo, a partir de ciertos hallazgos bibliográficos y habiendo tenido la oportunidad de entrevistar a referentes musicales tales como Horacio "Chango" Spasiuk, hemos arribado a aproximaciones interesantes.

Tomando las palabras de Curt Sachs, retomado por Rubén Pérez Bugallo, el schotis, schottis, schottisch o chotis proviene de una leve variación de una contradanza inglesa que recibía el nombre de escosaise y se bailaba con pequeños saltos. Según Sachs, el chotis comenzó aproximadamente cuando estas contradanzas comenzaron a bailarse en parejas enlazadas, con cierta influencia del vals. Respecto a su origen británico, Sachs encuentra una relación entre el nombre chotis y el término scottisch, es decir, escocés (1996:229).

Bugallo también comenta que a mediados del siglo XIX el chotis se esparció por el interior del país en mano de los inmigrantes, como moda inglesa. Para comprender esto es interesante rescatar la siguiente cita:

> En la última década del siglo pasado (siglo XIX) el chotis aparece entre las composiciones del guitarrista Juan Alais (1838–1914). Para esa época y gracias a nuevos aportes inmigratorios (Alemania, Polonia, Ucrania, etc.) arraiga en la provincia de Misiones como "baile de acordeón" –y de violín– conservando hasta hoy vigencia en todo festejo popular (1996: 229).

Si bien el autor no desarrolla mucho más acerca del género, a partir de su pequeño (y no menos valioso) aporte queremos destacar dos puntos importantes. Por un lado, que tuvo lugar en el país la llegada de inmigrantes de regiones eslavas, arribando una gran mayoría en la provincia de Misiones; por el otro, que el chotis llegó como baile de acordeón y de violín, información que, como veremos a continuación, no es menor.

El antropólogo Leopoldo Bartolomé, en su estudio sobre las movilizaciones sociales y agrícolas en la Misiones de fin de siglo, sostiene lo siguiente:

> La provincia se pobló con inmigrantes europeos, fundamentalmente eslavos y germanos, entre 1891 y 1930, y sobre la base

> de la explotación agrícola familiar. Este proceso de colonización fue dinamizado poco tiempo después por la implantación masiva de yerbales cultivados y por la sucesiva incorporación de cultivos industriales como el tung y el té (1974:7).

En el programa cultural "Pequeños Universos VI: Apóstoles, Misiones", conducido por Horacio Spasiuk (Canal Encuentro, 2017), el historiador Esteban Snihur da testimonio de los movimientos políticos y sociales transcurridos en la década de 1930 tras el golpe de estado ocurrido en Argentina en ese año. Snihur comenta algunas políticas de rasgos marcadamente nacionalistas del gobierno de facto como, por ejemplo, el instructivo del Consejo General de Educación que expresaba que "el maestro debe hacer sentir vergüenza a sus alumnos de la cultura de sus padres y orgullo de la argentinidad" (*Ídem*). Este tipo de medidas, para nosotros abyectas y denigrantes, no opacaron, sin embargo, el acervo cultural y musical de aquellos padres e hijos de la inmigración en Misiones. Como señala Spasiuk en el programa mencionado, durante la primera mitad del Siglo XX se generó un sincretismo entre estos géneros europeos y otros entendidos como criollos, coexistiendo en las diferentes manifestaciones culturales misioneras.

3. Características musicales

Hasta aquí esbozamos algunos aspectos históricos y políticos en relación con el chotis. Para poder acercar al lector aún más al género, realizaremos a continuación un desarrollo pormenorizado de sus principales características musicales. Invitamos al lector a tener a mano algún dispositivo para poder escuchar las obras presentadas y analizadas, con el fin de acercarse más amenamente a estos fenómenos audibles. Cabe señalar que, como mencionamos anteriormente, una fuente importante para la investigación fue una comunicación personal telefónica realizada al músico Horacio Spasiuk (9 de agosto de 2019), en la que pudimos obtener mayores datos sobre los grandes referentes del chotis.

En Argentina, la zona de mayor influencia del género es la provincia de Misiones, teniendo esta un rol protagónico en las manifestaciones sociales y culturales de la región del litoral (Stagnaro y Stagnaro, 2016). Otras expresiones del chotis, con mayores similitudes o diferencias, se desarrollan en diferentes regiones del Brasil, las cuales obviamos en este artículo para dedicarnos exclusivamente al chotis en Argentina, pero que han sido investigadas y analizadas en profundidad por otros investigadores[1].

En relación con los más importantes representantes de este género, mencionaremos en primera medida a Luis Ángel Barchuk (Misiones, 1951–2012), conocido por su nombre artístico, Luis Ángel Monzón, apodado el "Rey del chotis". A lo largo de su trayectoria ha interpretado y grabado chotis, chamamés, valseados, y polkas. Si bien Monzón es uno de los mayores exponentes del género, no podemos omitir a otros artistas de su generación que también han grabado y compuesto chotis, tales como Isaco Abitbol o Blasito Martínez Riera, por citar sólo algunos. Actualmente, también existen artistas que producen e interpretan este género, como Horacio Spasiuk, Los Nuñez y Sergio Tarnoski.

Lo primero a saber es que, salvo contadas excepciones (como es el caso de la obra de Teodoro Cuenca, quien fue un importante exponente del chotis cantado), los chotis misioneros son instrumentales. El orgánico tradicional es acordeón y dos guitarras, o bien acordeón, dos guitarras y violín, como son los casos de los chotis *Mate con hielo (Tereré)* y *Lucas Gabriel*, ambos de Monzón. Asimismo, aunque menos usual, puede darse el agregado de una batería, como es el caso del *Schotis del Mensú* de Tarragó Ros y Mateo interpretado por Monzón (Barchuk, 2022). Actualmente, algunos artistas han ampliado el orgánico con una percusión diferenciada, como es el caso de Horacio Spasiuk, con un set percusivo de cajón peruano, *shakers* y escobillas. Es importante destacar que, como señala Perez Bugallo (1996), el chotis arribó a Misiones principalmente como una música de acordeón y, por lo tanto, la guitarra cumple una función subordinada, oficiando de sostén armóni-

1 Para más información sobre el chotis en Brasil, consultar las siguientes investigaciones: Alfonsi (2007) y Batistella Alvares (2017).

co, con algunos esporádicos pasajes en donde suele realizar imitaciones o pequeñas variaciones melódicas de los temas principales. En ciertos casos, ocurre que la guitarra presenta temas completamente diferentes, casi siempre dentro de la misma tonalidad. Una relación similar a la de la guitarra tiene el violín. Por tanto, las veces en las que el acordeón pasa a ser subordinado por la guitarra o el violín son pocas y en breves pasajes. Al escuchar *Rocío Noelia* y *Lucas Gabriel* de Monzón estas particularidades son claras.

En lo que respecta a la forma, Pérez Bugallo señala que el chotis "musicalmente consta de dos periodos melódicamente diferenciados –a veces también modulantes– que se repiten *ad libitum* (A–B–A–B)" (1996:231). Tomemos, por ejemplo, *Caray Palemón* de Isaco Abitbol. Este chotis clásico del músico popularmente conocido como "el gran patriarca" sostiene perfectamente la cita de Bugallo. Sus dos unidades formales están dentro de la misma tonalidad y, al repetirse, cada una de ellas presenta leves variaciones. Sin embargo, existen excepciones a la regla. Al escuchar nuevamente el *Schotis del mensú*, nos encontramos con un chotis de tres unidades formales bien diferenciadas (A–B–C).

Respecto a la métrica, el chotis es un género en 2/4, con un tempo moderado o pausado. La guitarra marca las cuatro corcheas, las primeras de cada tiempo en las bordonas (las tres cuerdas superiores graves) y las segundas en las primas (las tres cuerdas inferiores agudas). Las cadencias de cada sección finalizan en la primera corchea del segundo tiempo, con un acento marcado y en *staccato*.

En cuanto a la armonía, se trata esencialmente de piezas en tonalidad mayor (aunque existen escasos chotis en tono menor[2]) en las que las exposiciones de sus temas se desarrollan sobre la progresión primero, cuarto y quinto grado[3]. Sin embargo, existen casos, aunque en menor medida, en los que se desarrollan sobre la progresión segundo, quinto, primero[4]. También se dan unidades formales completas que transcurren en otros grados, lo cual suele suceder, casi sin excepción[5], en el cuarto grado.

4. Algunas reflexiones

Para finalizar, humildemente queremos mencionar la importancia de investigaciones como la presente, que buscan rescatar y revisar aquellas músicas folklóricas que se encuentran en los márgenes de los cánones y que representan a grupos sociales importantes de nuestro país. Por esta razón, desde el comienzo de nuestro trabajo, creímos interesante confrontar aquella errónea sentencia de Carlos Vega (con todo el respeto que el musicólogo nos merece), procurando alentar un campo de investigación que, razonablemente, continúa abierto a nuevos aportes e interpretaciones.

Fue nuestro propósito generar un acercamiento al género teniendo en cuenta su historia, y exponiendo sus características más destacables. De esta manera, intentamos evidenciar que el chotis no ha "desaparecido sin consecuencias" como vaticinó Vega, sino que, por el contrario, continúa teniendo una importante difusión en el territorio del noreste de nuestro país. Si bien sabemos que este escrito es solo una pequeña aproximación, bregamos por continuar la experiencia investigativa enalteciendo aún más al género y su historia.

Por último, luego de recorrer los caminos sinuosos que surgen al investigar una música de tradición oral y visto y considerando que determinados géneros, por las razones que fueran, continúan aún hoy en los márgenes, brota una pregunta como una nueva semilla de interés y de duda: ¿sólo el chotis corre esta suerte?

---

2 Escúchese: *Hechicera misionera* – Blas Martínez Riera interpretado por Luis Angel Monzón. Disponible en: https://youtu.be/NImivsL58uI?t=1947

3 Escúchese: *Rocío Noelia* – Luis Ángel Monzón. Disponible en: https://youtu.be/NImivsL58uI?t=168

4 Escúchese: *Paí Julián* – Antonio Tarragó Ros y León Gieco, interpretado por Luis Ángel Monzón. Disponible en: https://youtu.be/NImivsL58uI?t=717

5 Escúchese: *Schotis del mensú* – Tarragó Ros y Mateo, interpretado por Luis Ángel Monzón. Disponible en: https://youtu.be/NImivsL58uI

Bibliografía

ALFONSI, Daniela do Amaral (2007): Para todos os gostos: Um estudo sobre classificações, bailes e circuitos de produção do forró. São Paulo, Universidade de São Paulo. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08072008-141736/es.php [consultado: 1/03/2023]

BARCHUK, Luis Ángel (1982): "Lucas Gabriel" en Mateando, [Disco compacto]. Buenos Aires, Tonodisc.

— (1982): "Rocío Noelia" en Mateando, [Disco compacto]. Buenos Aires, Tonodisc.

BARCHUK, Luis Ángel y VALDEZ, Jorge (1982): "Mate con hielo (Tereré)" en Mateando [Disco compacto]. Buenos Aires, Tonodisc.

BARTOLOMÉ, Leopoldo J. (1982): "Base social e ideología en las movilizaciones agraristas en misiones entre 1971 y 1975. Emergencia de un populismo agrario" en BECCARIA, Luis Alberto: Desarrollo Económico. Buenos Aires, IDES, pp. 25-56.

BATISTELLA ALVARES, Felipe (2017): Pedagogia da sonoridade: os modos de soar da música instrumental gaúcha. Porto Alegre, Universidade federal do Rio Grande do Sul. https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169329/001049763.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consultado: 1/03/2023]

BUGALLO PÉREZ, Rubén (1996): El chamamé. Buenos Aires, Ediciones Del Sol.

Canal Encuentro. (26 de mayo, 2017). Pequeños universos VI: Apóstoles, Misiones - Canal Encuentro HD [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/bUhQ03rdAIY

Chango Cimarrón. (22 de enero, 2013). EL REY DEL SCHOTIS - Luis Angel Monzón - Selección de schotis [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/NImivsL58uI

GIECO, Raúl Antonio y TARRAGÓ ROS, Antonio (1989): "Paí Julián" en Ayer y hoy, [Disco compacto]. Buenos Aires, Music Hall.

TARRAGÓ ROS, Antonio y VILLALBA, Mateo (1984): "Schotis del mensú" en La vida y la libertad [Disco compacto]. Buenos Aires, Phillips.

VEGA, Carlos (1944): Panorama de la música popular Argentina. Buenos Aires, Editorial Losada.

LUCIANO GRANDI

lucianograndigalvez@gmail.com

Es estudiante avanzado del Profesorado de Música con orientación en Guitarra (ISM – FHUC – UNL). Ha participado como organizador y expositor de diferentes eventos académicos. Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Como intérprete, realiza conciertos solistas y de cámara.

Matías Gonzalo Peña Manibardo

SENSACIONES PARA VIVIR...

REFLEXIONANDO ACERCA DE UNA EXPERIENCIA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

RESUMEN

En el presente artículo, pretendemos revisar y detectar cómo han sido aplicadas las prácticas de sentido en música (Burcet y Shifres, 2018) en la jornada realizada dentro de la cátedra de Didáctica de la Educación Musical IV (DEM IV) del Instituto Superior de Música (ISM) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) el día 28/10/2020, denominada Sensaciones para vivir... inspiraciones desde la música (con estudiantes de formación docente de educación general —Prof. de Nivel Primario, Inicial y Ed. Especial—). Así mismo, nos proponemos revisar el modo en que las prácticas de sentido en música fueron re-significadas de modo tal que pudieron ser implementadas en esta propuesta, así como intentaremos compartir algunas reflexiones que se desprenden de esta experiencia.

Analizaremos el registro audiovisual de la experiencia, almacenado para uso institucional, los recursos generados o escogidos por estudiantes de DEM IV 2020 y las participaciones de las personas que asistieron a la actividad. Veremos que, poniendo el foco en los sentidos que las músicas pueden potenciar, es posible realizar un trabajo musical profundo con personas que no tengan una formación musical tradicional (en este caso con estudiantes de la formación de nivel superior, que no disponen del conocimiento de los elementos del código musical). Además, observaremos que esta propuesta de actividades puede servir como ejemplo para pensar el arte en diferentes ámbitos como ser clases, proyectos de inclusión social, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Prácticas de sentido — Educación Auditiva — Didáctica de la Música

Introducción

De acuerdo con Mendívil (2016), la musicología tradicional ha relacionado el saber musical con el conocimiento de los elementos que conforman su sintaxis. En esta línea, aprender a escuchar música está frecuente y estrechamente asociado con la enseñanza del lenguaje musical o la audioperceptiva. Estos espacios curriculares (u otros que pueden recibir denominaciones de este tipo) que están destinados exclusivamente a estudiantes de música, se dictan en instituciones de formación musical de diferentes niveles y su objetivo fundamental es favorecer el desarrollo a partir de la percepción, el reconocimiento, la codificación y la escritura de las músicas desde su relación con los elementos de la sintaxis musical. Pero, ¿qué sucede con aquellas personas que no cuentan con la posibilidad de realizar todas esas acciones desde los elementos sintácticos, pero que disponen de otras maneras de dar cuenta de eso escuchado, reconocido y/o percibido?

Más allá de los cuestionamientos realizados por Mendívil (2016), acerca de qué es saber música, existen muy pocos espacios fuera de las Instituciones formales que aborden la escucha musical y que no necesiten valerse del desglose y de la terminología académica para hacerlo. En ese sentido, nos valemos de recuperar algunos aportes desde la asignatura de Educación Auditiva (EA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), que ha sido pensada originalmente para ser destinada a personas que estudian formalmente carreras de música. Sin embargo, revisando algunos de sus postulados, repensándolos y poniendo el foco en las significaciones que las músicas pueden tener, esta propuesta puede aplicarse en actividades que involucren a personas que no estudian música de forma institucionalizada, quienes a su vez pueden utilizar esta forma de trabajo en sus espacios de desempeño.

El objetivo de nuestro artículo es compartir algunas reflexiones a partir de una experiencia dentro de la cátedra de DEM IV del ISM de la UNL del año 2020, denominada *Sensaciones para vivir... inspiraciones desde la música*, en la que se aplicaron las prácticas de sentido en música (Burcet y Shifres, 2018). También, nos proponemos dar cuenta del modo en que dichas prácticas se llevaron a cabo y de la forma en que fueron repensadas para su implementación. Es necesario destacar que esta actividad fue realizada en forma virtual debido al contexto de pandemia de COVID-19. En ella, participaron estudiantes de Profesorados de Educación General de los Institutos Superiores N° 9105 "Dra. Sara Faisal", N°8 "Almirante Brown" y N° 32 Normal "General San Martín", todos de la ciudad de Santa Fe. Las actividades fueron propuestas por estudiantes del ISM y la secuencia resultante fue consensuada entre el grupo de estudiantes y la docente de la asignatura.

Para llegar a los fines de nuestro trabajo, observaremos algunos aspectos del registro audiovisual de la experiencia que se grabó para uso interno de la cátedra, los recursos generados o escogidos por estudiantes del ISM y las participaciones de las personas que asistieron a la actividad.

1. Aportes desde el enfoque de la Educación Auditiva (EA – UNLP)

Este enfoque, orientado inicialmente a estudiantes de música de Nivel Superior, aborda la audición como "modo de conocimiento y (...) de experiencia musical como lo proponen las ciencias cognitivas de segunda generación. Es decir: que concibe el desarrollo del oído musical como corporeizado (...), situado (...), intersubjetivo (...) y multimodal" (Shifres y Burcet, 2013:18). A partir del mismo, se desarrolla una serie de prácticas de sentido en música, entre las que se reconocen: participación, descripción, explicación, representación e interpretación, que serán desarrolladas posteriormente. Asimismo, este planteamiento presenta una serie de cuestiones que desafían al paradigma dominante de Audición Estructural[1]. A los fines de nuestro trabajo, recuperamos algunas consideraciones que nos permitan entender desde otros lugares las diferencias que se plantean en torno a la comprensión musical, y cuestionar aquellas formas hegemónicas o legítimas académicamente para abordar las experiencias musicales. Además, la EA se propone poner en tensión algunos postulados, tales como las dicotomías: objetividad – subjetividad y música como texto – música como experiencia.

Desde este posicionamiento, entendemos que los sujetos sociales cuentan con bagajes cognitivos que son diversos, válidos y valiosos. En consecuencia, comprendemos que la diversidad de experiencias musicales aquí propuestas puede ser favorecida desde diferentes acercamientos, escuchas, ejecuciones y creaciones. Además, pueden ser llevadas a cabo en la diversidad de grupos humanos, incluyendo a aquellos sujetos que se encuentren por fuera de la formación profesional musical.

1 Denominación de la musicología postmoderna propuesta por Rose Rosengard Subotnik (1996), y de acuerdo a la cual el significado musical se halla "dentro" de la estructura musical. Entonces, el examen de la música consiste –bajo este paradigma objetivista– en la realización de mediciones del objeto, a través del uso de los proto-teóricos: notas, figuras, compases, intervalos, etc.; asignando cierta forma de objetivar esa realidad, es decir confrontando con el texto de la música, la partitura (en Shifres, 2007:67).

De acuerdo con Burcet (2019), una práctica de sentido es: "toda acción deliberada para la construcción del conocimiento a través de dotar de sentido la experiencia musical" (p.7), y como mencionamos anteriormente, las instancias en las que se dan las prácticas de sentido son la "participación, descripción, explicación, representación e interpretación" (Burcet y Shifres, 2018:1). Es necesario aclarar que cada música condicionará la elección de las prácticas a llevarse a cabo, por lo que cada ejemplo ofrecerá puertas de entrada particulares. Sin embargo, como consideraciones a nivel general, podemos afirmar que "comprender es interpretar" (Shifres y Burcet, 2013:76) y que:

> Cada vez que digamos aquí escuchar música nos referiremos en realidad a involucrarnos en la música de un modo que comprometa no solamente las funciones de nuestro sistema auditivo, sino también una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de resonar subjetiva y colectivamente con el sonido y el movimiento (*Ibídem*:68).

A continuación, detallaremos brevemente en qué consiste cada práctica de sentido. La participación se da a partir de las vivencias que tenemos cuando escuchamos música y nos "involucramos activamente en ella" (*Ibídem*:67). Los pensamientos que tenemos de esa música son acerca de y en ella, y este involucramiento será mayor cuando existan más conexiones entre ella y las experiencias de la persona que la escucha. Sobre esta base, cada acción que desarrollemos en la música se considerará participación en tanto posibilite: cantar, movernos, improvisar bajo pautas, entre otros.

En cuanto a la descripción, el enfoque desde la EA sugiere dos formas: por un lado, describir lo que nos atraiga en mayor medida; por otro, detallar diversas cuestiones de forma más específica. Conforme con lo expresado por los autores: "realizamos descripciones musicales cuando queremos comunicar a otro algún aspecto de nuestra experiencia en la música" (*Ibídem*:78).

En relación con la explicación, concordamos con lo expuesto por la asignatura respecto de que "hablar, entonces, acerca de la música modifica la experiencia" (*Ibídem*:73). Aquí la explicación desde aspectos más vinculados a la conceptualización musical puede habilitar la posibilidad de que prestemos atención a otros aspectos de la música, lo que enriquecerá nuestro acercamiento a ella.

Por otro lado, la representación hace referencia a las diversas formas de abordar la notación musical (desde la lectura y escritura en sus múltiples formas).

Por último, desde los aportes de la EA, al realizar una interpretación, lo hacemos con un sentido atravesado por nuestra subjetividad, "pero el alcance subjetivo de esa interpretación no implica, como señala Kramer, que es irracional, idiosincrático o meramente personal. Porque la interpretación tiene también una finalidad intersubjetiva" (Shifres y Burcet, 2013:76-77).

2. Jornada *Sensaciones para vivir... inspiraciones desde la música*

A continuación, destacaremos algunos momentos en los que se llevaron adelante actividades que se relacionan con las prácticas de sentido.

En la propuesta de inicio de la jornada presentamos a los participantes la canción *Sensaciones* del grupo Arbolito[2] y que, a partir de pensar en las emociones que la canción les despertara, escriban una palabra o pequeña frase en el chat del encuentro. En segunda instancia, compartimos un repositorio de emojis[3] para que los asistentes relacionen la palabra escogida con uno de ellos y suban al chat la palabra compartida anteriormente, sumada al emoji. Los resultados de estas actividades fueron plasmados en un mural colaborativo[4].

2 Link para escuchar *Sensaciones* de Arbolito: https://www.youtube.com/watch?v=-zcE1AAXjGE

3 Link del repositorio de emojis: https://es.piliapp.com/emoji/list/

4 Link de acceso al mural colaborativo: https://padlet.com/fabianalejandrorosa/zx6jp7rmpflrb6ee

La segunda actividad que realizamos consistió en que cada asistente acceda a una lista de reproducción compuesta por diferentes canciones[5], seleccione una de ellas y la escuche. Después de hacerlo, invitamos a que piensen en un "canciónimo": es decir, una palabra que pueda ser tomada como un sinónimo de la canción escogida dentro de la lista de reproducción, a causa de algún motivo que consideraran oportuno, tal como una experiencia, un recuerdo, la sensación despertada por la canción de la lista, alguna parte de la letra, entre otros. Luego, propusimos que asocien la canción seleccionada con un color y con una obra de arte visual[6]. A continuación, invitamos a que sumen una nueva canción (asociada con sus conocimientos), que se vincule de alguna forma con todos los recursos anteriormente seleccionados. Finalmente, instamos a que escriban en el chat la canción escogida dentro de la lista, el canciónimo, el color, la emoción reflejada en la obra de arte visual y la segunda canción agregada a la lista. Los resultados de esta secuencia fueron resumidos en un cuadro[7].

En lugar de realizar adecuaciones en cuanto a las prácticas de sentido, consideramos conveniente realizar una relectura de cada instancia. Creemos que repensándolas desde un enfoque más amplio, es posible llevar a cabo un trabajo con personas que no se dedican profesionalmente a la música ni la estudian en profundidad y que, de este modo, adquieren un nuevo valor. Por ejemplo, el canciónimo puede ser entendido como un ejemplo de descripción y explicación posterior ya que, más allá de que una persona no pueda conceptualizar una idea empleando el lenguaje técnico musical, puede hacerlo desde otra música, en los términos de Mendívil (2016). Al contar su experiencia auditiva, quienes dominamos la terminología específica podemos asociar lo expresado con conceptos teóricos. Lo mismo sucede en el caso de la representación, debido a que si bien en la jornada no utilizamos partituras u otro sistema de notación musical, llevamos adelante representaciones a partir de colores y de obras de arte visual. En el caso de la participación, las sensaciones que les dejó la escucha inicial de la canción de Arbolito y los emojis escogidos, entre otros, son ejemplos claros de su realización.

3. Reflexionando a partir de la Jornada *Sensaciones…*

Luego de analizar la experiencia del 28/10/2020 a la luz de los enfoques presentados, podemos esbozar algunas consideraciones a continuación.

En primer lugar, es necesario repensar el modo de acercamiento a la música que se da en ciertas prácticas educativas en el Nivel Superior, ya que el paradigma de Audición Estructural excluye a la mayoría de las personas de una vivencia experiencial más inclusiva. En este sentido, es importante legitimar otras formas de escucha y otros modos de conocimiento más allá del tradicional, teniendo en cuenta que no dejan de ser válidas sólo por el hecho de que no se realicen utilizando el lenguaje técnico musical. Esto no quiere decir que no valoremos el modo de conocimiento académico tradicional, pero consideramos que no debería ser el único válido, principalmente para abordar la educación musical en estos niveles u otros de la formación general.

En segundo lugar, si optamos por desarrollar las prácticas de sentido en música, es posible llevar a cabo experiencias que resulten significativas para destinatarios que no se hayan formado institucionalmente en la música, quienes a su vez podrán replicarlas en otros espacios.

Así mismo, este enfoque, sumado a las posibilidades de ampliación en el empleo de las prácticas de sentido mencionadas anteriormente, contribuye a democratizar la escucha y la interpretación musical y a modificar la concepción que algunas personas tienen sobre la música, lo que habilita diferentes cuestiones, de las que mencionaremos dos. Por un lado, la invitación a quienes no se dedican profesionalmente a la música a comprenderla de forma más profunda y a poder dar opiniones que no estén ligadas exclusivamente a su gusto; por otro, la ampliación de posibilidades de comprensión musical al relacionarla con otras disciplinas

5 Link de la lista de reproducción: https://bit.ly/3Q7AK8A

6 Link del repositorio de colores y obras de arte visual: https://artsandculture.google.com/color?col=GREEN

7 Link del resumen de las respuestas de la segunda secuencia de actividades: https://bit.ly/3PQSLZ8

artísticas, sensaciones, experiencias, vivencias personales, entre otros.

Si bien no fue uno de los objetivos iniciales de la propuesta ni de este escrito, una cuestión que puede desprenderse de ellos y que consideramos llamativa, es el modo en que lo aquí desarrollamos puede contribuir a pensar otros acercamientos en torno a la Educación Musical en los Niveles Inicial, Primario y Secundario, por ejemplo. Es decir, cómo mucho de lo expuesto hasta aquí puede ayudarnos a pensar otras formas de abordaje de las músicas *en la escuela*. Es posible pensar, a modo de continuidad del presente trabajo, la realización de nuevas adaptaciones para re-significar lo planteado por la EA, de modo tal que las prácticas de sentido musical puedan ser aplicadas en los diferentes niveles y modalidades de la escolaridad.

Finalmente, en la introducción nos preguntamos qué sucede con las personas que desarrollan diversas competencias necesarias para dar cuenta de aquello que escuchan, reconocen y luego interpretan pero que no transmiten sus ideas desde los elementos que conforman la sintaxis musical, o que no emplean el lenguaje técnico académico; y podemos ratificar que está dentro de lo posible a desplegar en la educación musical. Para llevar a cabo esta experiencia, a causa de diferentes cuestiones relacionadas a la virtualidad, decidimos no incluir actividades de ejecución vocal- instrumental, pero podría ser en la presencialidad una manera importante de desarrollarlas. Además, podría pensarse la oportunidad de realizar una experiencia similar (o presencial) con músicos *amateurs* para conocer las características de su acercamiento a la música y dilucidar si es posible adaptar este enfoque a sus particularidades.

Bibliografía

ARBOLITO (2012): "Sensaciones" en Acá estamos, [Disco compacto]. Buenos Aires, edición de los autores.

BURCET, Inés (2019): Educación Auditiva. Orientaciones Prácticas para su Desarrollo. CABA, SACCoM.

BURCET, Inés y SHIFRES, Favio (2018): La práctica de sentido en la música. Orientaciones para su desarrollo y comunicación: metacognición, elaboraciones discursivas y representacionales. La Plata, Edulp.

MENDÍVIL, Julio (2016): En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas. Buenos Aires, Gourmet musical.

SHIFRES, Favio y BURCET, Inés (2013): Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas. La Plata, Edulp.

MATÍAS GONZALO PEÑA MANIBARDO

peniamatias@gmail.com

Licenciado en Música con Orientación en Guitarra y Profesor de Música con Orientación en Guitarra (ISM-FHUC-UNL). Ha participado como expositor en diferentes eventos académicos. Ha publicado artículos en diferentes revistas. Se desempeña como docente en diversos niveles y modalidades. Como intérprete, realiza conciertos solistas y de cámara.

Sofía Quintana

AS BAJO LA MANGA.

PRIMERAS EXPERIENCIAS ÁULICAS DE UN DOCENTE NOVEL

RESUMEN

El presente artículo se escribe a modo de ensayo y pretende hacer visible las reflexiones que surgieron a la luz del análisis de la propia práctica docente. Revivir las imágenes, las voces, los colores y el carácter impreso en el aula me permitieron pensar en la posibilidad de nombrar algunos sucesos, características o conjunto de saberes que puedan resonar, para así, habilitar otras miradas sobre las prácticas docentes, hacia el interior de cada lector. Al adentrarme en mis primeras experiencias áulicas como docente novel, y en diálogo con diferentes autores, me permito compartir algunas reflexiones en torno a la formación docente, entendiéndola como trayecto que se recorre y construye constantemente. En este recorrido que demandó revisión y diálogo constante, surgieron algunas preguntas acerca de qué sucede cuando me enfrento a una práctica situada en contexto real, qué habilidades se ponen en juego, qué conocimientos adquiridos dentro y fuera de la formación se evidencian, cuáles se ponen en tensión y como quizás cobra otro sentido la formación para un docente novel. Finalmente, invito al lector a pensar en las prácticas que lleva a cabo hoy para poder así transformar las del futuro y propongo algunas ideas que quizás puedan acompañar a los futuros docentes noveles de música.

PALABRAS CLAVE

Educación Musical — Formación Docente — Prácticas de enseñanza

Introducción

Compartir las reflexiones que se gestaron a partir de las primeras experiencias áulicas a las que me enfrenté como docente novel significa tender puentes entre la experiencia de un recién egresado en ejercicio de la docencia y un estudiante (futuro docente) en formación. Para que esta reflexión sea posible, es necesario hacer visible aquellos procesos de interpretación y reinterpretación y las competencias y saberes que se manifiestan en los escenarios de la práctica. La reconstrucción de la experiencia pedagógica posibilita mirar con ojos curiosos y reflexivos e indagar en la guía interna que nos permite tomar decisiones en el ejercicio como educadores musicales (Furman, 2021:37-39).

En la lectura y relectura de las planificaciones y secuencias de actividades que habilitaron mis prácticas, quisiera mostrar al lector cómo se evidencian puntos de partida y llegada, cumbres y declives, las huellas que dejamos y las que seguimos, paradas, retrocesos y rutas alternas. “Explorar la vivencia desde su raíz, pensando en lo que fue y lo que podría ser, es volverla accesible a procesos de comprensión interpersonal, entendiendo la docencia como práctica contingente y revisable, capaz de ser interpretada de múltiples maneras” (Edelstein, 2011:118-119).

Ahora bien, para explorar esta vivencia desde su raíz, debí recurrir al protagonista de este escrito: un cuaderno que registró más de 30 secuencias de clases de música dedicadas al nivel inicial, el cual retomé a los fines de volver sobre mis pasos y profundizar en los recuerdos de la práctica (Imágenes 1 y 2). Este material me permitió indagar en el proceso de transformación que realicé, e identificar las circunstancias que hacen surgir lo que decidí denominar como *as bajo la manga*. Este nombre hace referencia a aquellas estrategias o modos de acción que se manifiestan en el aula, fruto de un recorrido, de saberes que portamos como docentes noveles y la puesta en juego de los mismos.

Resulta difícil poner en palabras algunas cuestiones que tienen que ver con los sentidos, con la piel, con *ser* en un momento determinado más que *estar*. Por ello recurro a la palabra y las imágenes en un intento de compartir y hacer partícipe al lector de esta experiencia que implicó *ser* docente novel.

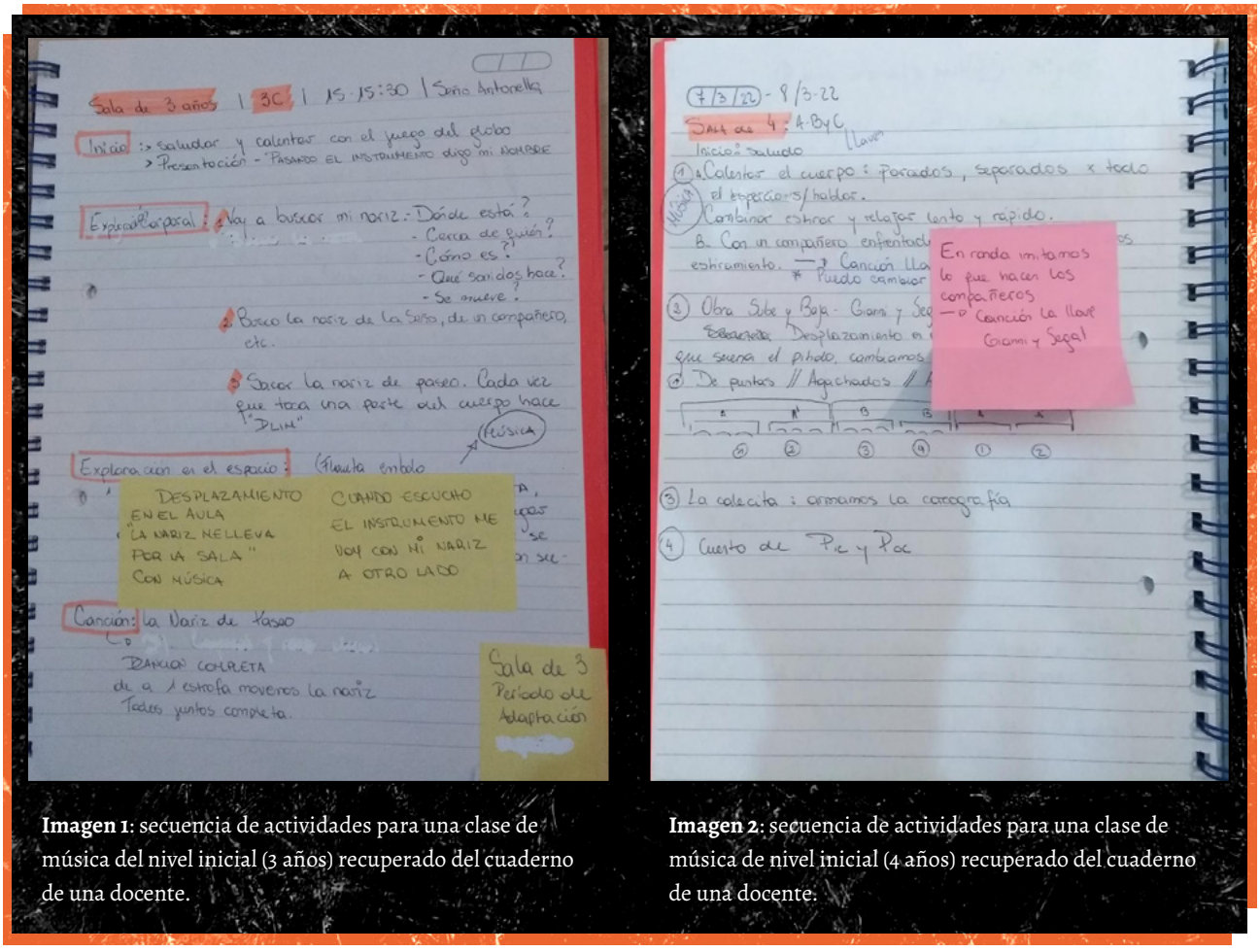

Imagen 1: secuencia de actividades para una clase de música del nivel inicial (3 años) recuperado del cuaderno de una docente.

Imagen 2: secuencia de actividades para una clase de música de nivel inicial (4 años) recuperado del cuaderno de una docente.

1. El sujeto permeable

La mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de autoconocimiento (Edelstein, 2011:135)

Transmitir lo que sucede en las primeras experiencias áulicas rompe con algunos mitos y busca tender puentes entre el adentro (la formación académica) y el afuera (el campo profesional). Además de invitarlos a reflexionar sobre los lazos que se tejen entre ambos, intentaré cuestionar el tecnicismo de las primeras intervenciones con la intención de promover la búsqueda y superación de actividades rutinarias que incluyan posibilidades de pensar, de sentir y recuperar lo propio, porque es allí donde se encuentra el motor de nuestro

hacer profesional. Me parece importante compartir con el lector que, iniciarme en el oficio de la docencia me suscitó cierto temor producto de la duda a lo desconocido. Si bien el entusiasmo estaba latente, el cuál creo debe ser el motor de nuestro hacer, reconozco que no siempre es fácil comenzar. Pero sí es propicio dejarse atravesar por el deseo de enseñar, por el deseo de promover lo humano, por crear música para el otro, con el otro, abrazar la infancia desde el arte, atreverse a inventar una nueva canción, poner en práctica una nueva idea, un nuevo juego, ya que tal vez allí esté la respuesta a un interrogante que estaba oculto acerca de qué ofrecer y cómo ofrecerme a la tarea del oficio docente.

Traer cada sensación vivida de las primeras clases devuelta a la memoria, me permitió mirarme, escucharme y reconocerme en el acto de enseñar, lo que me llevó a cuestionar la definición de *docente de música* que porto. En esa búsqueda por encontrar 'un norte', decidí recurrir a lo que menciona Lang (2020:92-93) acerca de la diversidad de trayectos de formación y características que intervienen en la variedad de docentes de música que habitan el ámbito escolar. Entre esas características se destacan: la diversidad y diferencia de titulaciones y los conflictos que esto genera, el recorrido previo que presentan algunos estudiantes en el ámbito musical antes de comenzar la formación inicial, empezar a trabajar antes de terminar la formación, y las discusiones que giran en torno a la dicotomía de "ser músico" o "docente de música". Esto me hizo reflexionar acerca de aquellas habilidades que he desarrollado a partir de la formación académica como así también de aquellas prácticas artísticas y pedagógicas que incorporé y cómo estas se ponen en juego. Pero no basta con mirar hacia atrás para que realmente pudiera, como se dice, "exprimir el jugo" a la experiencia. Debí dejarme interpelar por algunas preguntas como ser: ¿a qué circunstancias me enfrento en mis primeras prácticas? ¿qué cuestiones se me presentan que me dificultan la práctica? ¿qué presupone de distinto una práctica enmarcada en el ámbito de la formación académica y la práctica de contexto real? ¿qué aspectos de la formación se ponen en juego en ambas prácticas? ¿cuáles han sido dejadas a un lado? ¿cuál es mi reacción ante acontecimientos no previstos en dicha experiencia? Y a mi criterio la más conmovedora, ¿en qué momento paso de ser un "novato" a ser un "profesional"?

Creo que el desarrollo del oficio docente es un camino que se recorre durante toda la vida e incluye no sólo la formación y práctica en el campo, de la música en este caso, sino también los aprendizajes que devienen de otros contextos no formales de educación (aquí propongo pensar en aquellas vivencias de corte personal, familiar, de una comunidad religiosa o una vecinal, un club recreativo de pertenencia, etc.) y que nos forman como seres únicos e íntegros. Asumirse profesional es lo que, a mi criterio, implica: trazar un camino permanentemente, transformarse en el contacto con la realidad social y profesional, en la cercanía con alumnos, padres, maestros, programas, textos, músicas, cursos, talleres y conciertos. Es, en este sentido, transformar esa realidad y a la vez ser administradores de nuestro propio trayecto formativo al andar (Souto, 2016:19)

2. Trashumante

Se trata, pues, del nomadismo enfrentado al sedentarismo.
De vagar en lugar de acomodarse definitivamente, de andar
errante y no quedarse inmóvil
(Skliar, 2022)

A diferencia de otros tipos de prácticas profesionales, la práctica de enseñanza requiere respuestas inmediatas ya que, "no sabemos lo que puede pasar cada vez que entramos a una clase" (Terigi en Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía, 2022). Hojeando el cuaderno anteriormente mencionado, quiero enfocarme ahora en y sobre las anotaciones realizadas al margen de la secuencia. Los distintos colores resaltando momentos, palabras claves, canciones o gestos, la reescritura sobre un papel distinto, las flechas indicadoras, entre otras marcas que se hicieron posteriormente a la secuencia original. En este caso,

las anotaciones al margen representan esas decisiones que tomamos en el aula y que reconfiguran nuestra secuencia original atendiendo a lo que sucede en el momento. Es indiscutible que en el aula acontecen situaciones de corte mayor y otras de corte menor, que movilizan mis estructuras y que exigen una respuesta inmediata. Por ejemplo, perdí la cuenta de cuántas veces he salido a transformar una actividad porque los estudiantes se encontraban exacerbadamente alegres o cansados, también alguna situación de malestar general en la sala producto de un conflicto.

Sin embargo, no se puede poner en pausa la clase o a los estudiantes, detener el tiempo y problematizar la situación buscando soluciones en la planificación o en un cuaderno. Lo que hacemos los docentes es llevar a cabo acciones epistemológicamente complejas que consisten en identificar las necesidades del grupo y del cuerpo de contenidos que son indispensables, pero nuestra actividad no se detiene en ningún momento, sino que sucede en simultáneo (*Ídem*).

La pregunta que quisiera compartir con el lector es: ¿cómo se forma alguien para hacer esto? Toda práctica de enseñanza exige un trabajo de implicación y des - implicación personal que está exigida por el compromiso con el otro. Es cierto que aceptar hoy el compromiso de enseñar en música presupone un desafío ante tantos nuevos escenarios post pandémicos. Pero son las prácticas cotidianas situadas en diferentes espacios y con diferentes grupos, las que se vuelven una oportunidad para pensar e idear prácticas que las superen. Ser desafiados, nos pone en estado de alerta. Nuestros sentidos se agudizan, nos volvemos permeables y esa permeabilidad será la fuente de posibilidades para enfrentar tal desafío. Por ello, quiero dejar esta invitación a volver la mirada sobre aquellos haceres transitados y darle paso a las posibilidades que suceden al estar expuesto a la vida y al entorno. Interpelarse con ojos críticos y reflexivos desde otras líneas de investigación, confiar en ese primo deseo por promover lo humano y construir más allá de los resultados esperados, permitir la alteración de aquella planificación prevista y dejar que se transformen las expectativas formadas sobre un determinado grupo. Se trata de creer que puedo enseñar a otro, que tengo las herramientas necesarias y que estas son posibles de transformar y ser transformadas.

3. As bajo la manga

Es una idea que no quiere, no se deja,
se rehúsa a ser en una palabra
(Bernasconi, 2018)

Haber compartido con el lector lo que aconteció al transitar mis primeros pasos en el oficio de enseñar, es visualizar que es posible mirar, analizar y comprender las propias prácticas. Pero para ello debemos ser capaces de dejarnos permear por interrogantes, reflexiones, imágenes, diálogos con autores y la infinidad de recursos que habiliten este proceso. Se trata de invitarlos a analizar y estudiar cómo abordar este estudio y cómo tratar las cuestiones comunes que pueden aparecer en los noveles docentes pensando que continuar el estudio sobre este tipo de práctica permitiría bosquejar algunas alternativas de superación para transformar futuras prácticas en educación musical.

Por último, y para retomar el título que hoy me convoca, creo que adentrarse en este estudio permitiría vislumbrar los componentes que hacen a nuestro *as bajo la manga* —entendido como los modos de acción frente al aula fruto de un recorrido, de saberes que portan estos docentes noveles y la puesta en juego de los mismos en este escenario particular. El *as bajo la manga* no tiene que ver con una *check list* de requisitos a cumplir, con una determinada práctica o actividad musical. Asumo las palabras de Alliaud (2014:79) cuando digo que es posible y hasta deseable aprender modelos, repitiendo, copiando, imitando, estando en contacto con los grandes, con las obras importantes, trascendentes. Porque, desde ese lugar, los resultados no son ya repeticiones, sino producciones que utilizan formatos, palabras, conductas de otras para afrontar y resolver

problemas que se presentan en la creación de obras propias. Reconocer el *as bajo la manga* es descubrir que en cada paso de este trayecto nos atraviesan cuestiones que configuran nuestros modos de ver la enseñanza y renuevan cada día el compromiso por transformarnos. Es la actitud permeable que yo pueda tener para transformar aquello que me sucede cuando pongo en juego el adentro (la formación académica) y el afuera (el campo profesional) en cada escenario que se me presenta.

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2014): Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires, Aique grupo editor.

BERNASCONI, Pablo (2018): El infinito. Buenos Aires, Editorial Sudamericana Infantil SA.

Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía. (8 de noviembre, 2022). El lugar de la práctica y la investigación en la formación de educadores [Archivo de Video]. Facebook. https://fb.watch/iLNDdJO7qe/

EDELSTEIN, Gloria (2011): Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Editorial Paidós.

FURMAN, Melina (2021): Enseñar distinto: guía para innovar sin perderse en el camino. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

LANG, Pablo (2020): En el nombre de la música: problemas entre música, enseñanza y escuela. Santa Fe, Ediciones UNL.

SKLIAR, Carlos (2022): De haberlo escrito antes. Buenos Aires, Noveduc.

SOUTO, Marta (2016): Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

SOFÍA VICTORIA QUINTANA

quintana.sofiavictoria@gmail.com

Egresada del Profesorado de Música con Orientación en Dirección Coral (ISM-FHUC-UNL). Estudiante de la Formación Profesional en Canto (Liceo Municipal "Antonio Fuentes del Arco"). Ha participado como expositora en diferentes eventos académicos. Ha publicado un artículo para la Revista ISM. Se desempeña como docente en Nivel Inicial. Como intérprete, realiza conciertos integrando distintas agrupaciones corales.

ENTREVISTA A RAQUEL BEDETTI

Realizada el 22 de diciembre de 2022

REVISTA PROMETEICA (RP): ¡Muchas gracias Raquel por recibirnos! Inicialmente, te queremos invitar a conversar sobre algunos tópicos que preparamos. La idea es evitar el formato "pregunta y respuesta" y plantearte algunos temas que inviten a un diálogo.

Para empezar, notamos que un sello o una identidad particular de tu gestión tiene que ver con una apuesta a producciones musicales y culturales de estudiantes del Instituto Superior de Música (ISM), que se gestan por fuera de las cátedras y que encuentran desarrollo fuera del ámbito académico del Instituto (por ejemplo, pensamos en la conexión con la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) o con los actos protocolares de la UNL, en los que participaron agrupaciones y/o proyectos de estudiantes del ISM que, quizás, anteriormente no tenían un lugar destinado para sus producciones). Nos gustaría que nos cuentes un poco sobre esa apuesta política y cultural de la gestión del ISM.

RAQUEL: ¡Sí, claro! Es una decisión política. Pensemos que estamos en un instituto de música y que el hacer musical tiene que estar cotidianamente, tiene que estar presente. Y debe estar presente, obviamente, al interior de las cátedras, pero también en cada espacio de extensión que hace a la vida de un estudiante, de un docente y de nosotros como gestión. Entonces, pensamos: tenemos que generar espacios para que los estudiantes, e incluso los docentes, puedan compartir sus propias prácticas. Eso que tiene que ver con el propio hacer en el Instituto, como también con el hacer individual, con el hacer anterior. Ese hacer que se construye y que se va transformando a medida que pasa el tiempo. Que tiene que ver con ese estudiante que entra con unas ganas y una pasión de hacer música sin saber qué le va a deparar el destino (porque creo que todos hemos pasado por eso con un impulso y una pasión de decir: "quiero tocar la guitarra" o "quiero dar clase de música"), que luego hay que transitar. Es decir, la idea es facilitarlo para que el hacer música sea algo cotidiano.

Ya en los dos períodos de la gestión anterior fuimos avanzando en eso (en generar espacios de audición y de prácticas, en la creación de la Lic. en Música Popular). Esto generó algo muy fuerte al interior

de algunas de las nuevas cátedras. Un ejemplo, esto fue así para la materia "Taller de Rítmicas Argentinas/Latinoamericanas y Canto Colectivo", y para un profesor particular como lo es José "Pichu" Piccioni. Y justamente este año, con la vuelta a la presencialidad y luego de la pandemia, fueron muy potentes estas vivencias. Se generó la conciencia de decir "vuelven las peñas", y se promueve este trabajo muy lindo al interior de esta cátedra, conformada por estudiantes de las dos carreras, la Lic. en Música Popular y el Prof. de Música.

Por otro lado, en relación con la participación del Instituto en espacios como el Museo Histórico de la Provincia, o el ciclo que se realizó en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), tratamos de integrar estos conciertos con cátedras del Instituto, como también con proyectos propios de estudiantes que no tenían que ver con el hacer en el Instituto, para que tengan un espacio de visibilización y la posibilidad de encontrarse con sus compañeros. Nos preocupó y nos ocupó ya desde la gestión anterior; fundamentalmente desde las Secretarías de Extensión a cargo de Ma. Inés López, a mí, desde la Secretaría Académica, generar estos espacios de compartir y que los estudiantes fueran a escuchar a sus compañeros.

Les puedo contar, de mi experiencia, cuando entré en el Instituto, allá en la casa hermosa que ahora ocupa el Centro de Idiomas de la UNL en San Jerónimo al 1750. Allí teníamos "audiciones internas", así se denominaban. Y teníamos que participar de esas audiciones tanto tocando como asistiendo, de manera obligatoria, marcando la asistencia, a todas las audiciones internas (había una por semana). Me acuerdo que la bibliotecaria nos tomaba asistencia. Y había días en que pensaba "me quiero ir a mi casa", "no tengo ganas de ir a la audición" [sic] y, sin embargo, había que estar presente. Pero ese era el contexto y, sinceramente, con el paso del tiempo, lo agradecí, porque escuchábamos a nuestros compañeros, escuchábamos otras músicas, más allá de esta obligación. Ahora estamos en otro contexto, pasó mucho tiempo y pensábamos con Ma. Inés: ¿de qué manera generar este encuentro? Nos dijimos: organicemos espacios más allá de las audiciones en el ISM. Sabemos que desde la gestión lleva mucho trabajo la compaginación, lo técnico, las vinculaciones con otros lugares, en fin. Así que creemos que este año ha sido fructífero en este sentido. Y fue algo que pensamos. Nosotros no sabíamos cómo se iba a dar, pero queríamos que se diera.

Y regresando al presente, fundamentalmente, el apoyo a la convocatoria que hicieron los chicos de la peña, desde buscar ese nombre de "PeñISMa" [risas], estuvo muy bueno. Y se dieron allí espacios muy lindos: salir a bailar cuando uno de los grupos tocaba folklore; y de pronto después del folklore, sonaba rock y ahí estaban también, algunos alentando, cantando o bailando también. Después se fueron sumando los profesores. A mí me invitaron a tocar en la primera peña, y allí estuve. Me dije "no, si no estoy tocando casi nada" [sic]. Pero recuperé algo y le pedí a "Pichu" que me acompañe. Y a nivel personal, fue hermoso poder compartirlo. También escuché comentarios de otros profesores que participaron en las siguientes. Y ese vínculo también nos parece muy importante.

Con respecto a la agenda del Instituto, sobre la que seguiremos apostando, men-

ciono: la peña, ciclos y audiciones, en donde se pueda salir a los espacios públicos de la Ciudad Universitaria. Por ejemplo, en la mira de poder concretar esto, dijimos: "vamos a gestionar algo en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH), que tiene una hermosa aula magna". Y allí hubo una audición de dos grupos que comenzaron a instancias de las carreras de Dirección Coral y Dirección Orquestal, con su profesora de primer año que es Ma. Soledad Gauna. Y fue muy lindo, porque significó llevar la música a otros espacios de la Ciudad Universitaria.

RP: Nos gustaría conocer un poco más acerca de estas vivencias que se dieron con el regreso a la presencialidad, después de dos años de pandemia.

RAQUEL: Creo que la pandemia nos llevó a un límite, nos encerró y nos atemorizó con el tema de la salud, que es un tema muy potente. Y cada uno lo fue viviendo en función de la experiencia que le tocó vivir a nivel familiar, con todo lo que eso implica, desde lo más tremendo que fueron las pérdidas, hasta lo más cotidiano que fue el fastidio por estar encerrados. Pero allí cada uno lo procesó en función de sus vivencias y de cómo transitó esos momentos. Me retrotraigo a cuando Damián Rodríguez Kees, Director anterior, inició su gestión, y vimos con muy lindos ojos que se poblaran los pasillos de música. Eso nos faltó durante la pandemia. Después, fue volver y que no haya gente circulando. El temor de decir "hasta dónde podemos estar"; los aforos, las posibilidades, qué nos permitía la tecnología, no disponer de internet, etc. O sea que este año fue un año bisagra, porque en el primer cuatrimestre todo comenzó con cierta inercia, por un lado, y con ganas de volver, por el otro. Pero eso sucedía en conjunto. Inclusive en materias teóricas que podían seguir de manera virtual, porque es más cómodo, porque los estudiantes no se tienen que trasladar o viajar, etc. Pero luego, con el paso del tiempo, los mismos profesores comenzaron a hablar sobre la presencia y lo notaban como algo muy necesario. Y creo que algo similar pasó con algunas voces de estudiantes. No hicimos consultas en ese sentido, pero lo empezamos a notar. Teniendo en cuenta esto, sumado a esa posibilidad de encontrarnos con la música, que la segunda mitad del año fue mucho más intensa a nivel de encuentro, de prácticas y de compartir y generar espacios de disfrute, de placer y de contagio.

Hubo un proceso que se visibilizó en la Orquesta de Cámara, que fue muy lindo. Fue un placer muy grande ver cómo se acrecentaba la orquesta con la participación de estudiantes de instrumentos, que ya habían hecho su recorrido académico obligatorio de la carrera y que, sin embargo, seguían participando en la medida de sus posibilidades. Eso también nos está mostrando algo. Y los estudiantes de dirección demostraron el compromiso de estar, de participar del armado del ensayo (que creo es un gran aprendizaje), del desarmado también, porque a esa hora no hay nadie [risas]. Y son todos aprendizajes, pero del hacer y del estar.

RP: En relación con lo que nos compartías acerca de la agenda cultural, pensábamos que esta apuesta de la gestión a lo artístico y lo cultural no está desconectada

de la formación. Por eso, nos gustaría saber un poco más sobre qué visión tenés sobre esas posibles conexiones entre esa apuesta y la formación de profesionales.

RAQUEL: Inicialmente, creo que la marca es el estar en la universidad: y desde allí, los tres pilares o funciones sustantivas que son lo académico (la docencia, el "aula"), la extensión y la investigación. Entonces, la simbiosis de las actividades, de las tres hacen que el aprender y el enseñar ocurra en todas.

Por una cuestión de matriz educativa y por consolidación de lo que se da habitualmente, se considera que en el espacio del aula, se desarrolla el currículum, el programa, los contenidos diseñados por el docente, pero también se puede definir ese currículum en la extensión, y también lo puede definir en la investigación. Entonces, allí está la riqueza y la apertura de decir: sigo aprendiendo en estos espacios. Son espacios de aprendizaje, desde el compartir. Y eso lo permite también en nuestra disciplina. Y demos gracias por eso. Tal vez en otras también, pero nosotros, que la transitamos, vemos la posibilidad de compartir, escuchar, comprometernos y entusiasmarnos. Y es importante recuperar ese entusiasmo cuando, a veces, la carrera nos exige cosas que hacen que digamos: no voy a poder con esto. Ahí es cuando esos otros espacios apuntalan. Así es que en el ámbito de la formación universitaria no debamos establecer compartimentos estancos, sino unificar y aprender de todos.

RP: A partir de esto que decís, pensaba en cuando en la expo-carreras, por ejemplo, se hace referencia al "vivir la universidad". Y "vivir la universidad" tiene que ver con todos estos proyectos, espacios y actividades de extensión que se llevan a cabo. Y a la vez pienso en la importancia de todo esto en relación con la formación que acontece en simultaneidad.

RAQUEL: Claro. Mientras hablaba pensaba: los proyectos de los que participan los docentes no son nuevos. Vienen desarrollándose por ejemplo, proyectos de educación experiencial desde hace mucho tiempo. Esto más bien consolida y muestra el territorio. En el caso de la docencia, es muy potente una pasantía o una adscripción. Es decir, son posibilidades que da la universidad y que constituyen espacios de aprendizaje. Por lo tanto, no debemos dividir el aprendizaje, sino sumar y vivir el aprendizaje en el "todo".

RP: Ya que mencionás aspectos referidos a la formación académica, te proponemos conversar acerca de los nuevos planes de estudio, las nuevas carreras y los nuevos perfiles de egresados que fueron buscados con todas estas intervenciones.

RAQUEL: En principio, haber transitado la reforma curricular desde la Secretaría Académica [en la gestión anterior] me ha permitido un recorrido y un

conocimiento de lo que se ha debatido, de lo que se ha posibilitado y de las necesidades que la misma sociedad estaba demandando. Creo que todos esos procesos, en las instituciones, son procesos que se dan en el tiempo, que son lentos; pero que cuando uno mira un poco la historia de los mismos, se da cuenta que son procesos que se han vivido todo el tiempo. Es decir, como un proceso circular.

Pienso que tenemos que poner un énfasis particular en esta nueva carrera que se gestó, la Lic. en Música Popular, a partir de la decisión de la gestión que encabezó Damián Rodríguez Kees de crear una carrera con ese objeto de estudio. Esto nos generó, justamente, un pensar nuevo, se llevó a cabo un relevamiento de cuáles eran las universidades que tenían facultades de arte/música que contuvieran carreras de música popular, cuáles eran sus experiencias, conectarnos con ellos, ver qué queríamos nosotros y cómo generaríamos una identidad con esa carrera, dentro de lo que es la historia del Instituto.

Es bueno reconocer que, buceando en la historia, encontramos que antes de la dictadura hubo un tiempo en el Instituto en el que funcionó un departamento de música popular. Era un departamento con una actividad intensa y que fue truncado por la dictadura. En el año 1976 se dejaron de lado estas prácticas, las innovaciones que se habían producido. Este departamento de música popular tal vez trabajó no tan abiertamente, pero generó un boletín, una revista y algunas prácticas, que se vieron limitadas en ese marzo de 1976 que nos truncó tanto también a nivel de sociedad. Es un buen antecedente y también fue interesante investigar un poco ahí.

Posteriormente indagamos en qué pasaba en la Universidad Nacional de Cuyo, que ya tenía su recorrido con respecto a la música popular; también en la Universidad Nacional de Villa María, en la Escuela de Música de Popular de Avellaneda y en el Instituto de Artes de la Unicamp de Campinas, Brasil. Así, fuimos teniendo un panorama que, poquito a poco, fue aportando, al trabajo de la Comisión que se creó, un plan de estudios (que no generó pocas tensiones). Fueron tiempos de discusiones, de puestas en crisis de algunas cuestiones, pero que de alguna manera contribuyó a otro proceso, el de la reforma curricular de todos los planes de estudio, que fue algo muy bueno. Y sobre todo el proceso de la revisión curricular, que tiene que estar en continuo movimiento. No podemos no estar pensando en modificar, en pensar, en repensar y en posibilitar esos cambios.

Lo que pasó con la Lic. en Música Popular, como les decía, se volcó a otras carreras, pero fundamentalmente al Prof. de Música, que venía con algunas demandas, sobre todo en relación con la acción profesional en los diferentes ámbitos jurisdiccionales, como también con la educación específica como tal. Si ustedes se fijan, entre los dos planes hay materias en común, que se pensaron con toda esa intención. Ese perfil profesional del Profesorado se vió fortalecido.

Sobre la Lic. en Música Popular, creo que ahora estamos en el momento de pensar y analizar ya que pasaron 5 años desde su inicio. Este es el quinto año de la carrera. Tenemos un graduado de la misma. Y nos llena de orgullo saber que los estudiantes

se comprometieron como para llevarla adelante y llegar a la meta a tiempo.

Y respecto a las otras carreras: en las carreras de instrumentos también entendemos que se va dando (y que se debe dar) una transformación con respecto a las prácticas instrumentales. Podemos hacer la división entre los instrumentos de orquesta y los instrumentos que no son de la orquesta. En relación con ese perfil del graduado y de la carrera, con ese perfil profesional y con su acción en el territorio. En el proceso de reforma, se dió otra discusión interesante: el acuerdo de que debíamos plasmar una carga horaria mayor en la orientación. Hay cátedras que lo han entendido así y han introducido prácticas o metodologías diversas, superando el paradigma del conservatorio, de la clase con un alumno, la clase individual (maestro-alumno). Es decir, entendemos que esa forma es necesaria, pero también se enriquece con prácticas grupales, con otras metodologías, con la incorporación de la mirada de la teoría, del análisis, entre otras cosas, que se relacionan con las orientaciones. Resulta interesante ver cómo en este proceso, en estos primeros cinco años, los docentes van transitando y llevándolo a cabo, y cómo van transformándolo. Reitero, en las instituciones siempre estos tiempos son lentos. Pero rescato lo que les decía hace unos minutos atrás: esta movilidad y esta posibilidad de romper esquemas que nos da la Universidad, de pensar y repensar contenidos, de pensar nuestros programas, de tomar decisiones con más autonomía que en otros ámbitos, y de tener en cuenta que no sólo se aprende en el aula, sino en diferentes espacios. Creemos que esto nos lleva a pensar y a plasmar metodologías diferentes y reflexivas por parte de los docentes. Y eso, para el ISM, es pensar en tener nuevos profesionales, con otras miradas, que abordan diferentes proyectos, con diferentes personas, que se relacionan con el tocar el grupo, eso es fundamental. Las prácticas grupales "abren la cabeza" a poder armar proyectos y plasmarlos, y seguir aprendiendo. Creo que ese es un perfil que va modificándose.

Por otro lado, la Lic. en Sonorización y Grabación es una carrera particular dentro del grupo de carreras del Instituto, porque no es una licenciatura en Música. Es una licenciatura en sonorización y grabación, pero con un fuerte trabajo en el área específica musical. Entonces, ese es un plus que tienen los graduados de esta licenciatura. El primer plan tenía una carga horaria muy grande en lo que respecta a la formación musical y en relación con las "ciencias duras", que luego se plasma en lo específico de la acción profesional del sonidista y técnico de grabación. La reforma curricular transitó sobre cuestiones que venían trabajándose en los espacios intercátedras. Leímos las actas de los espacios intercátedras de años anteriores, y encontramos un insumo muy importante de reflexión de los mismos docentes. Entonces, creo que la reforma que se hizo de esta carrera significó un direccionamiento al campo específico. Un ejemplo es la materia "Instrumento Armónico Aplicado I: Piano". Esa materia es igual que para el resto. Pero el "Instrumento Armónico Aplicado II" ya tiene que ver con las tecnologías MIDI, con otras cuestiones que se disparan de la acción del manejo del teclado. Ese es un buen ejemplo. Otro es que el plan anterior tenía tres años de "Informática" y que luego se replantearon en dos cuatrimestres, más específicos y más ligados a la programación.

Un aspecto global, un cambio importante fue la cuatrimestralización de las ma-

terias en todos los planes de estudio. Fue muy contundente. Agilizó muchísimo la cursada, la forma de acreditar las asignaturas (obviamente con una exigencia tal vez mayor de gestión para el estudiante y de reflexión por parte del docente). Pero esto fue significativo respecto a la carrera de sonorización y grabación.

Un proceso similar a lo que pasó con las carreras de instrumentos se dió en las carreras de Dirección Orquestal y Coral, y en la de Composición. Fueron procesos que tenían la idea de sostener la cantidad de horas en las orientaciones y de repensar algunos espacios que trabajen hacia fortalecer esa orientación, cosa que le dio un perfil importante. Si creo que es fundamental considerar que la Orquesta de Cámara y el Coro de Cámara son como "pequeñas joyas" que tiene el ISM y que les permiten a los estudiantes desarrollar las prácticas. Hay muchas carreras de dirección orquestal de otras universidades que no las tienen, y se reciben, estos estudiantes, sin hacer prácticas reales con estos organismos.

Con la reforma curricular se avanzó mucho. Y este año (aunque ya lo veíamos en el transitar, a partir del tercer año desde la aplicación de los planes nuevos), vimos que necesitábamos revisar y ajustar las correlatividades de cada plan. Este año, eso se trabajó al interior de los espacios intercátedras. Lo hicimos con bastante celeridad, porque veíamos que había una complicación entre la exigencia del trayecto curricular común (que son las materias comunes a todas las carreras) y el "llegar" a cuarto año. Entonces, se trabajó con bastante rapidez, porque hubo directivas claras desde la gestión. Lo veníamos pensando. Lo trabajamos en las reuniones de espacios intercátedra (y en relación con eso, la virtualidad nos vino de diez [sic], porque se hicieron más reuniones de las que podríamos haber hecho presencialmente). Y llegamos al punto de terminar el año teniendo la resolución de la Comisión Asesora respecto a los cambios de los planes de estudio, que incorporan como anexo una grilla específica de correlatividades para cada plan de estudio. Y aprovechamos la posibilidad para solucionar algunos errores, que eran las cuentas de las horas de algunas asignaturas (que no estaban correctas, que entraron por error), como también para hacer algunas modificaciones de contenidos mínimos u otros pequeños cambios que consideramos necesarios. Eso iniciará un camino, el año próximo, en el Consejo Directivo y en el Consejo Superior, pero que no significa un nuevo reconocimiento de los planes de estudio en el Ministerio de Educación. Así que creemos que ese es un ajuste necesario y que es el fruto de lo que vimos en el desarrollo de su primera cohorte.

RP: **Siguiendo sobre la formación de profesionales universitarios, y un poco en honor a esta edición inaugural de la Revista Prometeica, que apunta al desarrollo de ciertas habilidades y saberes relacionados con la escritura por parte de los estudiantes, nos gustaría saber qué pensás sobre el lugar que ocupa la formación en relación con la escritura y la divulgación académica en el ISM hoy y cuáles son las proyecciones a futuro.**

RAQUEL: Pienso que tiene (y debe tener) un lugar muy importante. Y, tal

vez (digo tal vez porque creo que la sociedad en su conjunto tiene una idea de que los músicos nos dedicamos a tocar y nada más [sic]), esa escritura, ¿qué nos permite o qué nos posibilita? Tener un continuo espacio reflexivo. La lectura y la escritura nos abre cabezas y mundos posibles. Son muy necesarios estos espacios.

Ya que hablábamos de los planes de estudios y de sus cambios, los planes de estudio anteriores (2000 al 2017) tenían un ciclo básico con una formación musical muy potente, del cual una de las materias tenía un espacio de lectura importante, que es la "Historia de la Música", que ustedes han transitado, como también la escritura, en función de esa lectura, para aprobar la materia. Recién en el cuarto año de las licenciaturas aparecía más fuertemente la necesidad de escribir. O sea, el salto de la "Historia de la Música" a la "Investigación Musicológica". En el caso de la docencia, el tema de la lectura comenzaba con la didáctica, por supuesto, desde la "Didáctica General" (y desde la "Psicología General"), pero sin una acción directa a la escritura desde esas áreas. Entonces estos espacios "por el afuera", de los proyectos de extensión, de las adscripciones, nos hacen pensar: "tengo que sentarme a escribir un plan de adscripción", "tengo que ver a dónde quiero llegar", "tengo que tener un marco teórico". Y así, son instancias que justamente las pensamos y llevamos adelante para ir cubriendo estas brechas y espacios en los que hay que sentarse a escribir. Esto siempre fue una preocupación continua y necesaria para cualquier estudiante del Instituto, por más que se acerque aquí con la idea de tocar.

Generar espacios de escritura es algo que desde la gestión sentimos muy necesario: desde las cátedras de instrumento por ejemplo, promover la lectura de biografías de músicos, ver repertorios, analizar quién escribió sobre digitaciones del instrumento, ver comparativos entre análisis musicales y análisis de digitaciones, etcétera. Todo eso nos lleva a leer, a pensar, a escribir, a reflexionar y a tocar mejor. Yo creo que es importante en cualquier carrera de la Universidad. El desarrollar prácticas de lectura y de escritura es fundamental en la Universidad. Y en los estudios musicales también tiene que ser así.

RP: **Para que nos compartas algo más de tu gestión, quisiéramos proponerte pensar en tres momentos que forman parte de la misma y que consideramos como momentos clave. Nos gustaría que nos comentes sobre ellos. Los momentos son los siguientes: *lo urgente* (al momento de asumir la gestión); *dónde se está ahora* (la situación en el presente); y las *proyecciones a futuro* (que incluye preocupaciones, desafíos, convicciones, certezas, etc.).**

RAQUEL: En realidad, valoro mucho haber llegado a la gestión tras haber transitado un área como la de la Secretaría Académica anteriormente, ya que esa secretaría se relaciona con las demás, y particularmente con la gestión que se inició en 2014 con Damián. Él armó un equipo de gestión con la idea de instalar esta manera de trabajar: un equipo que funcione de forma coordinada, conjunta, de manera comunicativa, donde todos aprendamos de todo en la gestión. Eso es

una continuidad, ahora. Lo que pasa es que, si pienso en mi persona ahora, la dirección me permitió tener un panorama global que yo no tenía desde la secretaría, ya que hay varios ejes, varios lugares en donde poner la atención y aprender.

No creo que haya un tiempo de aprendizaje y después uno de acción, va siendo todo junto [sic]. Además, uno se va sintiendo más cómodo y libre de poder accionar para llevar adelante los objetivos una vez que aprende. Yo quiero ser muy sincera con ustedes. En el primer cuatrimestre hubo muchas expectativas, pero primero es el "conocer". Si yo quise plantear un objetivo de inicio (que lo pienso en continuidad para mis 4 años de gestión), es el que les dije al inicio: "que la música esté siempre presente". Por suerte, con el equipo de gestión que tenemos, con los estudiantes, con las cátedras, con los profesores, se pudo empezar a plasmar, y eso es algo que tiene que continuar. Además, me propuse posibilitar espacios, como hablamos recién, de lectura, de reflexión, del compartir; posibilitar movilidades, ya sea al interior de la UNL, por fuera, en la cercanía y a lo lejos también. Entonces, todo esto constituye políticas tendientes a "aprovechar" todo lo que la Universidad nos posibilita, pero sin salir del eje de la música y de lo que la música posibilita: que los estudiantes puedan ir formándose profesionalmente, para después volcar eso en la sociedad, y que lo sigan proyectando (cada uno con lo que pudo llevar adelante y con su espacio creativo).

Obviamente, hay objetivos claros de generar un Instituto habitable, cómodo, que tenga las posibilidades que están a nuestro alcance. Con alcance digo: con la tecnología posible, con el disponer de los instrumentos que necesitamos, con el mobiliario que se necesite. Ustedes habrán visto que comenzamos con la obra de remodelación del auditorio. Ese auditorio (que es precioso) debía modificar la cercanía del escenario, con la puerta de ingreso. Dispusimos en el ISM de un financiamiento para posibilitar un mejor espacio y darle mayor calidad a lo que hacemos. Este es el compromiso de la gestión, y que tiene que ver con lo que estuvimos hablando antes: con este pensar los espacios curriculares, con el continuo movimiento, con la comunicación entre estudiantes y docentes, con hacer del Instituto un lugar al que tengan ganas de venir.

RP: ¿Quisieras decirles algo a los futuros lectores y escritores de la Revista Prometeica?

RAQUEL: Primero, celebro que ustedes -estudiantes y graduados- tengan el apoyo -enorme- de los docentes (con ese impulso, esa fuerza que les transmiten y la amorosidad que ellos demuestran con estas iniciativas). Eso se celebra y es algo que hay que seguir apoyando. Por otro lado, la acción de comunicar es muy importante (y, como lo hablamos antes, su relación con la lectura, con el espacio reflexivo, con la búsqueda de conocimientos). Son cuestiones "chiquitas", pero súper importantes (por ejemplo, el pensar cómo enseñar una canción, cómo generar un espacio curricular, cómo dar lugar a actividades de futuros profesionales). Entonces, justamente esa idea de lo "reflexivo continuo" es lo que se plasma en esta

necesidad que ustedes han mostrado, y que tienen que "tomar la posta" desde esos espacios. Hay que seguir sosteniéndolo: generar artículos con estas inquietudes, con estas reflexiones y conclusiones que se van decantando al escribir y editar. *¡Felicitaciones a la Prometeica!*

RP: Para ir finalizando, te consultamos acerca de algún tópico o tema del que te gustaría conversar y que no te hayamos propuesto en esta conversación, o bien cualquier otra cosa que quieras agregar a modo de cierre.

RAQUEL: En realidad, pienso que no les comente sobre el desarrollo de los congresos que venimos proponiendo desde antes, que ahora volverá a tener continuidad, pero que se venían realizando desde las gestiones anteriores; y que se va a hacer el año que viene [2023]. Me refiero a "Músicos en Congreso". Este congreso bianual fue transformándose. Había sido generado como un espacio para docentes y, luego, desde 2015 (que fue el primero que nosotros generamos como gestión), se amplió hacia la investigación y el hacer musical. Es decir, esos tres ejes estuvieron presentes en los congresos del 2015, 2017 y 2019, y van a estar presentes en este que -suspendido por los años de pandemia- regresa en el 2023.

La temática que queremos abordar, si bien sabemos que es amplia, es la temática de la escucha: el de la escucha musical, con todo lo que eso implica. Creemos que va también en coherencia con lo que venimos conversando. Porque es el escuchar, el tocar y el analizar de qué manera circula esa escucha. Y, además, todo lo que la escucha genera cuando es atravesada por la educación, por las tecnologías, por la praxis musical y por la investigación (qué es lo que escucho, cómo lo escucho y qué es lo que se escucha en el afuera y en el adentro). Va a ser una temática que nos va a atravesar durante todo el año.

Y, como broche, contarles que el Instituto el año que viene [2023] va a cumplir 75 años. El 6 de mayo tenemos el cumpleaños del Instituto. Eso también nos va a posibilitar abrir el juego en algunas cuestiones, que pueden impactar en el trabajo que están desarrollando ustedes en la Revista Prometeica también. El desafío será pensar el Instituto hoy, y tal vez mirar un poquito para atrás y recuperar lo que pasó antes, porque de la historia institucional uno aprende mucho. Así que esto de mirar el presente y volver la mirada un poquito atrás para comprenderlo es importante y muy valioso.

RP: Muchísimas gracias Raquel y agradecemos especialmente tu tiempo para compartirnos estas resonancias desde tu gestión y acompañamiento.

ENSAMBLE SINFÓNICO DEL LITORAL

El Ensamble Sinfónico del Litoral (ESL) es una agrupación musical destinada a la interpretación del repertorio para conjunto de banda sinfónica. Se plantea como una instancia de aprendizaje para las prácticas instrumentales de vientos (maderas y metales), percusión y teclados, aplicadas a dicha formación.

Tiene sus orígenes en el año 2016 cuando el Lic. Leandro Valdés decide crear el conjunto notando la escasez de entidades que se dediquen a esta música, gestionadas de manera independiente. Es así que logra reunir a alumnos y graduados del Instituto Superior de Música; de la Escuela de Música N° 9901 "Orquestas Sinfónicas de Niños y Juvenil de Santa Fe"; de la Escuela Provincial de Música N° 9902 "CREI" y del Liceo Municipal "Antonio Fuentes del Arco" de Santa Fe y, en julio de ese mismo año, realizan su primer concierto en el Hall de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Con el correr de los años, el ESL se presentó en diversos escenarios de la Ciudad de Santa Fe y de la región demostrando su versatilidad para interpretar música del repertorio original para banda sinfónica, además de componer e interpretar sus propios arreglos. Se destaca su concierto en la Feria del Libro de Santa Fe 2017, en el marco de la presentación del libro "Música de película" del Profesor Hernán Pérez; su participación en Tecnópolis 2017, donde ejecutaron en vivo la banda sonora de la obra de teatro "Magia Química" con profesores de la Facultad de Ingeniería Química en escena; el show "Rock de Santa Fe- Homenaje Sinfónico", en el Teatro Municipal "1° de mayo"; la presentación en "Un Hombre Alado" homenaje a Gustavo Cerati organizado por el Coral Gloriana; su colaboración en los festejos de los 100 años de la Universidad Nacional del Litoral junto con la Camerata Eleuthería bajo la dirección del compositor Nicolás Sorín; entre otros conciertos. Los ensayos se realizan en el Auditorio del Instituto Superior de Música.

Actualmente el ESL está bajo la dirección del Prof. y Lic. Manuel E. Schurjin contando con una Comisión Directiva, bajo la presidencia de Iliana Muzzio, encargada de organizar y gestionar el repertorio y las diferentes presentaciones. Es aquí donde se establece un diálogo con distintas instituciones y organismos estatales para coordinar fechas posibles para realizar conciertos. Una vez concretado esto, se trabaja para crear contenidos para redes sociales y hablar con varios medios de comunicación locales para la difusión de los eventos.

El método de trabajo que desarrolla el ESL es similar al que realizan otras agrupaciones orquestales-sinfónicas: primero la Comisión Directiva establece un repertorio a elaborar durante todo el año, a partir de allí Manuel Schurjin, junto a su asistente de dirección del Prof. Marcos Suárez Araujo, estudian las obras, observando cuáles son los pasajes que más requerimiento técnico instrumental necesitan. Luego se realiza una primera lectura en donde los músicos se enfrentan por primera vez a la partitura y se trata de ejecutar *da capo a fine* toda la obra. Es allí en donde el director remarca los aspectos generales de la obra en cuanto *tempo*, dinámica, balance, forma, carácter, entre otros elementos que se puedan servir para comprender e interpretar

de la manera más correcta lo que está escrito en la partitura. Se tiene en cuenta que existe un cronograma establecido sobre la cantidad de días de ensayo que poseen las obras y, en cada uno de éstos, se fija qué aspecto en particular de los recién nombrados se trabajará detalladamente. Se aclara que existen también los ensayos parciales en donde se reúnen cada familia de instrumentos (maderas, metales y percusión) y se estudia más específicamente los pasajes en donde se destacan cada unos ellos para luego ensamblarlos con el conjunto completo. Por último, se realiza un último ensayo general en donde se interpreta la obra completa simulando estar tocando para el concierto.

En el día del concierto en cualquier establecimiento se efectúa un ensayo de prueba de sonido en donde se ejecutan ciertos pasajes que den cuenta del balance y el volumen a tener en cuenta para el estreno de las obras. También, el ESL cuenta con una narradora quien presenta al grupo y es así, con todo lo mencionado anteriormente, que se concreta la noche con un concierto el cual se disfruta y se valora todo el esfuerzo realizado para llegar a ese momento.

El Ensamble se prepara para continuar con nuevos proyectos para el 2023 como así también dejar abierto el espacio para sumar nuevos integrantes quienes deseen aprender y compartir la práctica instrumental en esta agrupación. El ESL proyecta conciertos con la participación de otras agrupaciones de Santa Fe, tanto musicales como de diferentes áreas artísticas: conciertos corales, ballets, musicales, conciertos para instrumento solista y banda sinfónica, conciertos sinfónicos orquestales, participación en los festivales musicales de la ciudad (festival de percusión, Trombonanza, festival de bandas), entre otros eventos en los que pueda participar el Ensamble Sinfónico del Litoral.

Los invitamos a seguirnos en nuestras redes sociales:
Instagram:
https://www.instagram.com/ensamblesinfonico/
YouTube:
https://www.youtube.com/@ensamblesinfonicodellitoral

PEÑISMA:
UNA EXPERIENCIA MUSICAL COLECTIVA

A continuación, compartimos con ustedes las iniciativas y las improntas de las que surgió el espacio institucional que organiza y coordina las peñas mensuales del Instituto Superior de Música (de allí que su nombre, recupera en mayúscula las iniciales de dicha institución).

En el marco de la materia *"Taller de rítmicas argentinas y canto colectivo"* dictada por el profesor José Piccioni, se nos convocó a los estudiantes para generar y retomar un espacio de intercambio artístico y único: las peñas musicales.

La iniciativa de organización de dicho espacio de práctica musical colectiva fue promovida desde la cátedra y por el profesor de la misma, pero se contagió a los estudiantes, quienes impulsamos y coordinamos el manejo autogestivo de las peñas. Contamos con una modalidad de trabajo que es identitaria de la misma: previo a las peñas, organizamos un espacio de charla/intercambio —al cual denominamos clínica—, con la presencia de algún artista reconocido y destacado en algún ámbito de la música (por ejemplo, Danilo Cernotto, proyecto Yubá de Ecuador, Sebastián Lopéz, entre otros). Una vez terminada la clínica, se da inicio a la peña con una interpretación de los artistas, que incluyen grupos de estudiantes, profesores y músicos externos a la institución.

Por otro lado, en cuanto a la dinámica grupal, nos dividimos el trabajo en equipos para las diferentes tareas: atención de la cantina, contacto con bandas y agrupaciones, difusión de cada evento, tesorería, presentadores y demás roles que se necesiten para concretar la misma. A través de la venta de la cantina, se recauda el dinero para el desarrollo de futuras peñas y clínicas musicales con especialistas en el mes siguiente.

Se realiza a partir del interés, entusiasmo y aporte al crecimiento cultural, desde un espacio de y para nosotros, los estudiantes. La comisión

no es un grupo cerrado y se apuesta a la renovación de las fuerzas impulsoras. Se propone un encuentro mensual donde se analizan, proponen y plantean cuestiones afines para el bienestar del encuentro institucional y para establecer un espacio de conversación donde se compartan y decidan las cuestiones internas que sostienen este espacio de bienestar y hacer musical complementario a la formación.

Proyectamos a futuro incorporar e invitar otros tipos de propuestas y manifestaciones artísticas, tanto locales como externos de la ciudad. Por ejemplo, en la última peña, se añadió la intervención de una banda que tocaba en un grupo de danza contemporánea.

Nos parece de suma importancia mencionar el gran apoyo y predisposición por parte de las autoridades de la institución, los docentes y el personal no docente; sin ellos no sería posible la realización de las peñas y clínicas. Y jamás olvidar el motor principal, que nos mueve a todos los que somos parte de **peñISMa**: *el amor al arte.*

Los invitamos a acompañarnos en futuras ediciones durante 2023 y a seguirnos en las redes como: pen.ism.a

Instagram:
https://instagram.com/pen.ism.a?igshid=YmMyMTA2M2Y

POLIGONÍA

En 2016, un grupo de estudiantes nos planteamos la necesidad de cantar en coro e identificarnos con un repertorio que incluya entre sus inquietudes: recuperar algunos intereses personales y divertirnos mientras lo interpretábamos. Decidimos, sin pensarlo mucho, que queríamos hacer música de videojuegos y así nació nuestra producción colectiva denominada Poligonía.

Este proyecto musical es un conjunto coral independiente y autogestionado, sostenido en el tiempo gracias al trabajo en equipo, horizontal y organizado por parte de sus integrantes. Actualmente cuenta con 14 coreutas que en su mayoría son estudiantes de música y que llevan adelante su desarrollo.

Dentro de Poligonía trabajamos creativamente con arreglos y composiciones originales, basándonos en la música de los videojuegos que nos gustan y reversionándolas para darle una voz propia. Los objetivos son: difundir la amplitud de posibilidades que abarcan estas músicas como también encontrar una alternativa identitaria, teatral, apoyada por elementos audiovisuales y que promuevan en las presentaciones la curiosidad y el asombro en el público que nos escucha. Cada coreuta aporta sustantivamente al estudio de sus partes y, en los ensayos, ensamblamos y concebimos corporalmente las obras.

¿Cómo logramos llegar a esto? Gestionar un conjunto independiente, que se sostiene con el trabajo colectivo de sus participantes, y organizar una serie de conciertos que presentamos no es tarea fácil. A lo largo de muchas búsquedas, decidimos descentralizar las tareas y evitar que una sola persona tenga la responsabilidad de la dirección musical, de tomar las decisiones, de asignar los roles, de generar los arreglos y, por lo tanto, apostamos a realizar el trabajo de manera colegiada. No sólo hubiera sido muy difícil llevarlo a cabo desde la individualidad, sino que no se podría haber sostenido la energía de todo un grupo de la manera que lo requiere este proyecto. Descubrimos y consensuamos con los integrantes acerca de estos problemas que enfrentábamos, y esto permitió que cada uno tome conciencia sobre su rol dentro del coro como proyecto a largo plazo y promoviera ideas desde el esfuerzo y estudio individual. Fue oportuna la división de tareas dentro del coro, siempre buscando tener en cuenta los deseos y los cambios en las dinámicas que se dan naturalmente en todo grupo. La heterogeneidad en su composición nos llevó a permanecer siempre atentos, con la pregunta abierta y el oído disponible.

Con casi dos años de pandemia, el desarrollo, la formación y la concepción de Poligonía cambiaron profundamente. Este último año, nos desafiamos a incorporar el cuerpo y su presencia en escena en cada una de nuestras presentaciones e introdujimos un gran cambio en la dirección asumida por dos directoras quienes comparten el trabajo y las prácticas musicales. Así mismo, nuestro interés se sostiene siempre centrados en la escucha activa y desde donde podemos acompañarnos y potenciarnos en el hacer musical.

Para el futuro, esperamos afianzar aún más estos cimientos de confianza mutua y esfuerzo colectivo. Apuntamos a sumar más obras a nuestro repertorio y enfocarnos fuertemente en

la expresión corporal y la teatralidad, como así también a producir más contenidos dentro de nuestras redes.

Confiamos plenamente en el conjunto que ayudamos a dirigir, en sus capacidades y habilidades y esto nos permite a todos ser honestos con nuestras necesidades dentro del grupo. Resaltamos así nuestro valor más importante: el humano, que se expresa en cada nota que cantamos.

Los invitamos entonces a seguirnos en instagram:
https://www.instagram.com/poligonia.sf/

LA PRIMERA MUJER EGRESADA DE LA LICENCIATURA EN SONORIZACIÓN Y GRABACIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE MÚSICA DE LA UNL.

UNA EXPERIENCIA DE PERSISTENCIA EN UN CAMINO Y UN ENTORNO MASCULINIZADO.

Soy Iara Kemmerer, nacida en Paraná, Entre Ríos, en una familia de padres con estudios superiores y de generaciones dedicadas a diversos oficios y actividades de formación profesional.

Terminé en 2008 mis estudios secundarios y, como toda adolescente idealizando lo que vendrá, me propuse emprender el camino hacia la carrera universitaria que había elegido: Licenciatura en Biotecnología en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Con tan sólo 17 años y mudada a la ciudad de Santa Fe para iniciarme en el mundo académico, transité tres años en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas entre libros y laboratorios. En el segundo año de la cursada, había algo dentro de mí que me decía que mi destino no era entre esas paredes. Llegando al tercer año, decidí que no seguiría esa carrera, si bien sabía que estudiar me había gustado y, además, que desde la tradición familiar "algo había que estudiar".

En la búsqueda de carreras que ofrecía la UNL, y para que lo realizado hasta el momento guarde alguna relación con la nueva elección, descubrí una carrera titulada "Licenciatura en Sonorización y Grabación" dictada en el Instituto Superior de Música. La palabra música resonó en mí y me puse a investigar qué haría si algún día llegaba a recibirme o trabajar en torno a esa profesión. Impactada en cómo podía existir una profesión o carrera que abordara tanto las ciencias exactas (la matemática, la física, la electrónica) como el mundo inmenso de lo musical, me dije: es acá donde quiero probar.

Ingresé al ISM en el año 2012, y aprobé el curso de ingreso en 2014, luego de dos años de preparación, a pesar de no haber tenido una formación musical especializada previa al mismo. Dicha instancia, en ese tiempo, era "eliminatoria" y debía ser aprobada para comenzar la carrera.

Fue un camino un tanto frustrante en el inicio, porque el sentimiento de querer hacer algo y no poder a veces desmotiva. Pero persistí en el camino hacia lo que hoy pude lograr: ser Licenciada en Sonorización y Grabación y, además —no menos importante— ser la primera mujer egresada de esta carrera.

Este fue un camino bastante particular, dado que el "mundo del sonido" siempre fue habitado por varones, y la figura femenina no siempre logró ocupar un espacio de presencia y de dedicación profesional. Diversas causas de esto pueden ser la falta de confianza en las capaci-

dades de las mujeres o la no visibilización, en esos espacios, de los roles femeninos.

Rodeada casi siempre de hombres, compañeros y profesores, en mis siete años cursé con dos o tres mujeres que luego no siguieron estudiando o se quedaron más retrasadas en la cursada. Pero persistí y me enfoqué en lo que quería ser y a donde quería llegar, porque cada año y cada materia que transitaba me enamoraba más y más de la apasionante profesión que tengo y que volvería a elegir. Si bien fue un recorrido un tanto solitario, porque en los últimos años era la única mujer de la comisión cursando, me propuse un desafío más: comenzar a trabajar dentro del campo específico. Es así que, en mi cuarto año, comencé a desempeñarme como lo que popularmente se conoce como "plomo y stage" en una empresa que se dedica a la sonorización en vivo. Nuevamente, me encontré entre varones, porque no había mujeres que hagan ese trabajo. Todo esto me sirvió para ratificar que yo quería estar allí.

Durante el último trayecto de mi carrera abordé como trabajo de tesis final la "Caracterización del aislamiento acústico del Aulario (UNL) y propuestas de mejoras", pudiendo profundizar en la acústica de recintos, una de las materias y temáticas que más me fascinaba de la carrera.

Hoy ya soy Licenciada en Sonorización y Grabación y me desempeño junto a un equipo de hombres y mujeres, sabiendo que cada vez seremos más mujeres trabajando y viviendo de esta hermosa profesión. Continuando con mi formación, este 2023 comenzaré el Doctorado en Ingeniería con mención en "Inteligencia computacional, Señales y Sistemas" en el Sinc(i), becada por CONICET. Con el firme propósito de visibilizar que, aunque a veces seamos las únicas entre varones y se sienta que debemos esforzarnos el doble o que no podemos equivocarnos, hay que seguir e ir conquistando los espacios que hoy cada vez habitamos más.

¿POR QUÉ ESCRIBIMOS?

Verónica Pittau

Escribir es una forma de expresión, una de muchas, pero una muy especial. Como acto de expresión generoso es loable desde el primer intento. El primer intento ya expresa una voluntad de hacer, de decir, de crear.

¿Por qué escribimos?

Escribimos porque en ese acto ordenamos nuestro pensamiento, organizamos el conocimiento, detectamos errores e incoherencias, reorganizamos caminos.

Escribimos porque no queremos quedarnos con el conocimiento, escribimos para poder compartir.

Escribimos como intercambio, porque nos gusta leer, conocer y disfrutar de lo que escriben los demás.

Escribimos para recordar y registrar, pero también para movilizar y construir; escribimos porque vivimos.

Escribir es colaborar con nuestros ladrillos en una construcción sobre la que otros y otras apoyan los suyos.

¿Y si percibimos que no sabemos escribir, si notamos que nuestro texto no refleja lo que queremos decir? o si nos da miedo, nos parece difícil o nos resulta frustrante; en ese caso pedimos ayuda y lo intentamos igual, porque, como ya lo dijimos, escribir es una necesidad de expresión.

Escribimos porque somos personas distintas que interpretamos la ciencia, las artes y el mundo de manera diferente, personas que necesitamos mostrar y compartir nuestro punto de vista, nuestros descubrimientos, nuestras experiencias con los demás. Entonces escribimos porque somos individualidades formando parte de comunidades. Nadie escribe para sí.

No es fácil escribir porque no escribimos como hablamos. Escribir supone determinados conocimientos, dominios y acciones, por lo tanto, a escribir se aprende. Esto es lo que la Prometeica propone, sostiene y logra. Este número refleja un sueño cumplido, un trayecto recorrido, pero también una nueva apertura y con ello una nueva invitación, sueños y proyectos. Renovadas esperanzas y otros caminos acompañados por las personas maravillosas y desinteresadas que en cada espacio y momento están dispuestas a colaborar con ella. *¡Gracias Revista Prometeica!*