

# Habitar en red: un estudio sobre prácticas musicales colectivas

## *Future imperfect: crisis, challenges and opportunities in the theatre of Tucumán facing Covid-19 pandemic*

### Andrea Sarmiento

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[andrea.sarmiento@unc.edu.ar](mailto:andrea.sarmiento@unc.edu.ar)

### María Belén Silenzi

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[mariabelensilenzi@artes.unc.edu.ar](mailto:mariabelensilenzi@artes.unc.edu.ar)

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27186555/hj34wf70a>

### Resumen

Este artículo propone un acercamiento, desde una perspectiva socioantropológica, a las prácticas musicales colectivas, experiencias de aprendizajes que en general se desarrollan de manera informal, holística y entre pares.

Se presentan avances de una investigación en curso iniciada en 2018, con el propósito de conocer sus características principales y el marco teórico de referencia. Nos interesa describir el modo en que los actores sociales se involucran y desenvuelven en estos espacios, las particularidades que asumen los encuentros y las posibilidades de implementación en contextos educativos formales.

Resulta ineludible señalar que desde 2020, como consecuencia de la pandemia desatada por el Covid-19, han sucedido cambios rotundos en los hábitos y en la vida cotidiana de las personas. Podemos sostener que las prácticas musicales colectivas sufrieron discontinuidades y se vieron seriamente afectadas por las políticas de aislamiento y distanciamiento social. Los “nuevos modos” de práctica musical solo recuperan parcialmente lo que conocemos por prácticas colectivas. ¿Es posible construir comunidades de aprendizaje musical en el aislamiento?

### Palabras claves

Prácticas colectivas, Educación musical, Comunidades de aprendizaje

**Abstract**

This article presents an approach, from socio-anthropological perspective, to musical collective practices, learning experiences that are usually developed informally, holistically and among peers.

In this paper some advances of an ongoing research that started in 2018 are presented with the purpose of getting to know its main characteristics and the theoretical framework of reference. We are interested in describing the way in which social actors get involved and developed in these spaces, the special features that arise in the meetings and the possibilities of implementation in formal educational contexts.

It is inevitable to point out that since 2020, as a consequence of the COVID-19 pandemic, there have been decisive changes in people's habits and routines. We can maintain that collective musical practices suffered discontinuities and were seriously affected by isolation and social distancing policies. The "new ways" of musical practice only partially recover what we know as collective practices. Is it possible to build musical learning communities in isolation?

**Key words**

Collective practices, Music education, Learning communities

## Acerca del proyecto de investigación

“Prácticas colectivas y aprendizajes musicales” es un proyecto de investigación radicado en el Centro de Producción e Investigación en Artes (CePIA) de la Facultad de Artes y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), focalizado en el estudio de prácticas y experiencias de aprendizajes musicales colectivos en diversos espacios formativos escolares y no escolares de la ciudad de Córdoba. Tiene como propósitos estudiar y analizar sus características particulares en el entramado social, recuperar lógicas alternas de apropiación de conocimientos que acontecen en los espacios conocidos como “informales”, reflexionar en los modos de pensar y hacer música entre las tensiones y lógicas de ambos campos y aportar algunas claves de lectura que posibiliten la reflexión y la acción sobre los modos de enseñanza en la educación musical.

Se inició en 2018 como continuidad de un proceso previo de cuatro años de investigación denominado “La música que suena en la escuela secundaria. Un estudio sobre repertorio musical y criterios de selección”. Los resultados de estas investigaciones nos permitieron advertir la presencia del paso de un código curricular a otro: de una tradición basada en la música académica europea a otra que nos lleva a recorrer el camino de las músicas populares pensando en nuevos enfoques y propuestas para la enseñanza.

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

En el primer caso, tomamos como referencia a la banda “Tito y los enemigos del pulso” que durante el año 2018 desarrolló sus actividades en un proyecto de producción musical de improvisación con lenguaje de señas radicado en el CePIA-UNC. En el segundo caso se realizó un estudio en la asignatura Música en el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) del Complejo Esperanza y en el Coro del Centro Socioeducativo para Adolescentes Mujeres (Ce.S.A.M.). Ambos centros socioeducativos para jóvenes con medidas de privación de libertad y las medidas alternativas al encierro, de acompañamiento en territorio dependientes de la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF) de la provincia de Córdoba que trabaja en articulación con el poder judicial. Para el último caso analizamos prácticas educativas en las clases de Música de cuatro escuelas secundarias de Córdoba.

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

La singularidad de este contexto marca también un corte en el proceso de investigación y nos obliga a crear otras formas para acercarnos a estos nuevos escenarios y redefinir el estudio. Por ello, se analizaron diversos modos de comunicación y posibilidades de trabajo musical colectivo mediados por tecnologías incorporando otros casos de estudio. Para las instituciones educativas formales, se tomaron como referencia dos cátedras de la Facultad de Artes de la UNC dedicadas a la formación docente y una unidad curricular del Conservatorio Félix T. Garzón de la Universidad Provincial de Córdoba, cuyo eje es la producción musical. En cuanto a las agrupaciones musicales se suma una agrupación de tango de la ciudad de Villa María y una cuerda de candombe “Los duendes del parque” de la ciudad de Córdoba.

Un proyecto que inicialmente estableció como estrategias metodológicas centrales la observación participante y las entrevistas en profundidad, debió recurrir a “nuevos procedimientos metodológicos que posibiliten recuperarlo, hacerlo inteligible, darle voz a lo indecible que él supone; en una palabra, narrarlo” (Gómez-Esteban, 2016, p. 134). La magnitud de la incertidumbre nos impulsa de manera constante a preguntarnos: ¿existen posibilidades de estudiar experiencias de prácticas colectivas en espacios físicos vacíos, deshabitados?; ¿es posible construir comunidades musicales en el aislamiento?; ¿qué sucede cuando los escenarios, dinámicas y características propias de las prácticas musicales colectivas no están o cambian rotundamente?; ¿hay algo de “lo conocido” que perdura?; ¿es necesario “volver a lo conocido”?; ¿será necesario cambiar la óptica para poder mirar “lo nuevo” hilando redes entre tiempos?

En este artículo iniciaremos con un recorrido sobre los soportes teóricos, presentando las ideas y los presupuestos/las reflexiones que fundamentan y sostienen esta investigación en curso, y desarrollando de manera sintética algunas de estas referencias que nos permiten interpretar las problemáticas objeto de estudio. Presentaremos luego algunas lecturas en clave local analizando parte de los escenarios a los que incursionamos y recuperaremos la noción de *acontecimiento* intentando generar nuevas construcciones de sentido e interrogantes.

## Un recorrido por los aportes teóricos

Dentro de nuestros marcos de referencia, se destacan los estudios de Green (2019) quien desarrolla investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los músicos populares en contextos informales. Diseña un proyecto para generar prácticas de enseñanza musical en ámbitos escolares basado en cinco características claves: 1) no hay imposición de repertorio, los músicos son quienes lo definen; 2) no se utiliza la notación musical, la música es aprendida “de oído”, por imitación; 3) el conocimiento se construye en el seno de un grupo de pares, con quienes comparten destrezas e intereses afines y se ayudan mutuamente; 4) se procede de manera holística; 5) hay una integración de competencias: la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con énfasis en la creatividad personal.

La autora sostiene que los procesos de aprendizajes informales enfatizan los grupos de pares y los esfuerzos colaborativos. No podemos dejar de advertir que, desde esta perspectiva, el conocimiento es considerado como un constructo social y por tanto el proceso educativo es facilitado por interacciones sociales.

Incorporamos otros/as autores/as que de manera dialógica nos permiten la profundización y el análisis en la problemática propuesta. En principio, interesa recuperar algunas ideas que suelen asociarse con las prácticas colectivas. Swanwick (1991) señala que, en Sudáfrica, el pueblo venda aprende música en el contexto de la vida social, en sus actividades diarias, probando, haciendo de manera informal entre pares, desde una participación activa en la comunidad a la cual pertenecen. El autor llama a esta experiencia *educación musical por el encuentro*, que se sostiene en la práctica con otros, en la escucha de lo que los otros hacen. En contraposición, llama *instrucción* a las prácticas educativas tradicionales llevadas a cabo en ámbitos educativos. Ambos autores ponen la mirada en ámbitos que escapan de lo escolar, para poner en foco otros espacios sociales donde la música está presente.

En esa misma línea de sentido, es clave la idea de *encuentro* en Small (1999), que a través del concepto de *musicar* redefine los significados de la música y como esta tiene la capacidad de transformar las relaciones que se van generando tanto en intérpretes como en oyentes que habitan el espacio tiempo que enmarca dicha actuación:

La naturaleza básica de la música no reside en objetos, obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente. Sólo entendiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto

musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. Pero, cualquiera que sea esa función, cierto es que, primero, tomar parte en actos musicales es central para nuestra humanidad misma, tan importante como tomar parte en actos del habla (p. 4).

Small se aparta de los mandatos tradicionales de talento, genio creador, obra acabada, alejándose de las imposiciones de las industrias culturales y reivindica la posibilidad del hacer musical de diversos modos y contextos para asumir la postura de que todas las personas somos normalmente dotadas con “el don de la música”.

Dispuestos a reflexionar sobre los aprendizajes escolares, se torna necesario recordar que, si bien se llevan a cabo en un entorno social determinado, constituyen un proceso individual que se produce en el interior de cada sujeto, que, a través de sus experiencias vividas, pone en marcha diversos mecanismos que permiten la interiorización y vinculación de nuevas informaciones, la construcción de conocimientos.

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

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

Es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal (p. 56).

La constitución y el trabajo del grupo, lo grupal y el factor motivacional son categorías relevantes a la hora de reflexionar sobre las factibilidades de implementación de esta modalidad de trabajo en el terreno de lo escolar. Una de sus principales ventajas reside en la posibilidad de construir el aprendizaje en comunidades musicales. Miranda Pineda (2015) sostiene que estas comunidades no tienen restricción de accesibilidad, cualquier persona puede tener acceso a ellas sin importar su nivel de conocimientos y por esto ofrecen la posibilidad de participar activamente en prácticas colectivas. De este modo, la heterogeneidad de saberes en el punto de partida deja de ser un problema. La selección de la música que se interpreta, puede ser elegida por los/las estudiantes y es el/la docente quien se encarga de hacer las adaptaciones necesarias para los diferentes grupos (arreglo, instrumentación, tonalidad, etc.).

Otro punto de vista para considerar, se desprende de los aportes que realizan Álvarez y del Río (1999) quienes sostienen que, en general, el conocimiento que se fomenta en la escuela es individual, mientras que en otros ámbitos es compartido. “El conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera de ella es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos fuera de contexto, mientras que fuera de ella se trabaja y se razona sobre contextos concretos” (p. 107). Señalan, en relación a la educación informal, que el proceso de cooperación en el trabajo colectivo cobra una importancia central, y que se sostiene en tres mecanismos básicos: mimesis, identificación y empatía.

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

## **Comunidades de aprendizaje: algunos aportes en clave local**

Uno de los interrogantes que movilizan esta investigación refiere a cuáles son las condiciones que enmarcan y favorecen los aprendizajes individuales dentro de las prácticas

musicales colectivas. La respuesta que aparece con mayor frecuencia nos remite a la posibilidad del encuentro con otras personas, en espacios que propician el intercambio de músicas, información, ideas, en los que los actores sociales se vinculan de manera horizontal. Espacios en los que los roles son flexibles y dinámicos, constituidos por miembros con trayectorias y experiencias diversas. El acento está puesto en el hacer, en el proceso, en la exploración más que en una obra o producción acabada. Ya que los tiempos de aprendizaje no son monocrónicos, este enfoque permite “tiempos de espera” para que cada miembro pueda construir su proceso de aprendizaje, mientras el grupo en su conjunto “va sonando”.

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

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

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

Te pone esa tensión sobre lo que otro está proponiendo, algo que vos no sabés, que no entendés y tenés que terminar entendiéndolo... y te lleva a salirte de los límites que tenés vos... y pasa mucho, termina en discusiones... y terminás teniendo que ceder y ves una nueva forma que al final termina saliendo muy bien. Entonces te permite esa apertura, aprendés a hacer. (Integrante de "Tito y los enemigos del pulso", entrevista personal, 2018).



Si nos situamos en la escuela secundaria, hemos observado que las propuestas de enseñanza que asumen como prioritaria la modalidad de taller, permiten cambios significativos en los roles/lugares que ocupan los/las adolescentes en el aula. Dejan de situarse como reproductores para asumirse como hacedores. La práctica musical colectiva habilita el espacio de creación/composición a través de las canciones y la producción instrumental. La tarea áulica cobra otra relevancia que supera el mero cumplimiento de las consignas propuestas y en ese ámbito, la composición colectiva permite materializar el mundo subjetivo de cada estudiante que se va socializando con el grupo de pares. Las canciones juegan un rol fundamental y comienzan a consolidarse como entidades cargadas de sentidos, de palabras y de pensamientos, que abren camino a la expresión individual-colectiva y al pasaje de lo subjetivo-personal a lo material y público (Ledesma Pellarín, 2019). El proceso de comprensión compartido está en la base de la constitución de construcciones sociales y pedagógicas, emancipatorias y democráticas.

En esta línea de sentido, sostenemos que la práctica musical colectiva permite acortar la brecha entre el mundo sonoro de los/las estudiantes fuera de la escuela y las músicas que puedan recrearse y componerse en las aulas. Como práctica común entre las/los músicos populares, y reconociendo sus diferencias, puede transferirse al terreno de lo escolar: la posibilidad de elegir la propia música, de hacer con pares, de sacar de oído y aprender de forma holística, reversionar, recrear, favoreciendo un modo de hacer más cercano a los que se producen en el campo de las artes.

Un apartado especial merece una línea de trabajo que asume este equipo de investigación respecto de las prácticas musicales en contexto de encierro. La particularidad de esta condición de existencia presenta características distintivas que tornan complejo, muchas veces casi imposible, el hacer colectivo.

Como señalan Silenzi y de Llamas Faner (2018) es necesario recuperar las biografías de las/las jóvenes que están atravesando esta situación y considerar cómo se inscriben en las estructuras simbólicas del entramado social. Las canciones y las músicas que escuchan atravesadas por las industrias y los consumos culturales, implican a su vez determinadas ideas y significados que se crean y (re)producen revelando el mundo simbólico, cargado de sentidos de pertenencia, separación y estigmatización.

La indagación revela que la música en las trayectorias escolares previas no ha dejado, aparentemente, huellas en la construcción de subjetividad; sí la identificación de un lugar

común con pares y la música que escuchaban en su ámbito familiar y en la calle. Generar un espacio de expresión artística mediante prácticas musicales es un trabajo tan complejo como necesario y posible, siempre y cuando exista un por qué y para qué; trabajo con el que hay que perseverar más allá de las dificultades que se presenten: la discontinuidad, la desesperanza, el desconcierto.

La escuela, aún dentro del Complejo Esperanza, implica un “salir afuera” del sector, del módulo y posiblemente implique para muchos una conexión con el exterior, la calle, la libertad. Las prácticas musicales tienen el potencial de conectar con ese afuera: se percibe literalmente cuando hay alumnos que han participado como instrumentistas en corsos, murgas, toques en hinchadas de fútbol, juntadas en plazas públicas a hacer beat box y rap, etcétera. Situaciones que son incluidas en clases de música porque generan vínculos; invitan a escucharse y escuchar; conectan con el movimiento, con el propio cuerpo movilizando la energía vital de los adolescentes, que en muchos casos pareciera estar agonizando (posiblemente por su relación con las adicciones, por situaciones familiares, de sus causas, y/o por conflictos entre pares dentro de los módulos) (p. 8).

Comunicarse, compartir, acercarse, en el encuentro con el otro, es indispensable para generar un lugar posible en donde suenen las voces de estos/as jóvenes, sus voces. Lugar de empoderamiento, de construcción colectiva, de concientización del encierro, pero con procesos que tiendan a la lucha por cambiar las desigualdades en lugar de la revictimización y profundización de estigmas. Un ida y vuelta constante entre lo musical y lo no musical, entre un menor en conflicto con la ley penal y un adolescente singular que se mueve con otros.

Dussel (2020) en el conversatorio “La clase en pantuflas” pone en diálogo los sentidos del territorio escolar como ese espacio social otro, como umbral y pasaje, posibilidad de emancipación, como suspensión de lo cotidiano; la clase como una “especie de coreografía de los cuerpos” (Dussel, 2020, s. p.). En contextos de encierro, las adolescencias transcurren al interior de los muros y bajo el control constante que despliega la mirada sobre los cuerpos. Desde esta perspectiva, las prácticas colectivas se hacen más complejas aún. Será necesario

asumir el riesgo de seguir reinventando el vínculo educativo sosteniendo el deseo de educar para dotar de mapas a los/las jóvenes invitándolos a hacer camino.

## Prácticas colectivas: reflexiones en clave filosófica

Considerando la educación y el arte como construcciones sociales complejas, profundizaremos las lecturas proponiendo un giro lingüístico que se corre de las ontologías del “ser” hacia las del “devenir”. En lugar de preguntarnos “qué son las prácticas colectivas” nos alejamos de lugares esencialistas para concebirlas como “narrativas”, en donde el foco de “lo que es” pasa a “lo que hay” en dichas prácticas como una manera singular de comprenderlas e interpretarlas. Para ello nos introducimos a las nociones de *territorio* y *acontecimiento* desde un enfoque filosófico en vistas de disputar sentidos que arrojen luz a los caminos de nuestra investigación.

Vicari (2016), plantea tres territorios en donde un docente en música debería moverse: el del enseñar, el del crear y el del pensar. Alude a aspectos referidos al oficio con la conmoción de aquello que nos hace acercarnos a la música, pensando desde allí nuestro rol, buscando y ejerciendo la creación en un “devenir filósofo”. Esta conmoción está ligada a pensar el lazo educativo que funciona en la medida en que haya en cauce un deseo que anima al acto. Deseo que, sin ser anónimo, se sostiene en un interés y en la implicación sobre aquello que se considera valioso transmitir, abriendo márgenes para crear itinerarios diversos con otros en el marco de la cultura. En este sentido recuperamos dos aportes que son claves para pensar estos territorios musicales.

En primer lugar, Saravia Madrigal (2004) recupera del pensador austríaco Ivan Illich los significados de “habitar un territorio”. Verbo que, ligado al movimiento, al espacio y a la huella de vida, implica fuerzas y detenciones alejadas de maquinarias opresoras y mercantilistas que obstaculizan las relaciones con ideas preconcebidas, desmoronando la posibilidad de que cada quien construya su propia morada. Territorios que son recorridos, marcados, convividos entre sus habitantes, quienes acontecen abriéndose a la existencia del otro y lo hacen propio.

En segundo lugar, Gilles Deleuze (en Larrauri, 2000) relaciona la palabra territorio a la “potencia” de cada sujeto (lógicas del devenir), en lugar de emplearla como algo cerrado con contornos fijos (lógicas de ser). La lógica del devenir, según el autor, refiere al proceso de deseo, a lo que pasa entre dos que se encuentran; encuentro que acontece desde un orden de “captura o robo”, a diferencia de lo que implica el “reconocimiento o juicio” de la preparación previa. Desde este enfoque, no importa lo que “se es” sino las relaciones, lo que deviene, lo que atraviesa y cambia; el “entre” dos que se piensan en términos de “dejar hacer” por contagio en lugar de “hacer como” por imitación, para que algo otro emerja. Así, el territorio se encuentra

en movimiento continuo de desterritorialización y reterritorialización donde, emprendiendo líneas de fuga como “nómades”, lo que lo determina es la fuerza de cada cual. Como vector de movimiento, el territorio deviene, se puebla, se desertiza, se expande, se deja afectar y afecta con el encuentro.

Deleuze utiliza la imagen del “rizoma” –referido al crecimiento horizontal de algunas plantas (lógicas del devenir)– en contraposición a lo vertical (lógicas del ser) para aludir a la potencia y al territorio; crecimiento que aparece subterráneo e indefinido, permanece y sale de sí, que conecta diversos territorios, los invade con sus texturas y se fusiona con otros presentes en lo invadido. Expresa que

La cultura rizomática multiplica las relaciones colaterales, crece y se amplía hasta donde llega su propia fuerza; su territorio no conoce las vallas porque se delimita por la potencia con la que es capaz en cada momento de ocupar el espacio (Larrauri, 2000, p. 14).

En relación a lo que venimos desarrollando, es central la noción de *acontecimiento* en la filosofía de Deleuze que intentaremos resumir aquí. Un acontecimiento es entendido como la interrupción del estado de normalidad, pudiendo tener como consecuencias una readaptación hacia él o, por el contrario, efectos de índole desestructurantes. Posibilita así la transformación del sujeto, sus modos de accionar en el mundo, el movimiento a partir del cual emerge lo nuevo. Esperón (2017), desde el enfoque de Deleuze, expresa que hablar de acontecimiento es pensar en una multiplicidad de fuerzas, ya que este no se caracteriza “por su duración sino por los efectos o múltiples sentidos que generan. Los acontecimientos no están precedidos por causas que permitan preverlos con anterioridad, sino que pueden resultar de situaciones mínimas, banales o imperceptibles” (p. 42). El acontecimiento produce extrañeza, crece en lo periférico, en los bordes; lo imprevisto irrumpe en la realidad, afectando las condiciones de temporalidad, resignificando pasado, presente y futuro. Deleuze lo comprende como “una línea que fuga por el medio, una línea que desterritorializa para reterritorializar nuevamente” (p. 38).

[Un acontecimiento] Irrumpe intempestivamente y pone en suspenso a la sucesión normal de los hechos. El acontecimiento nombra la original e inesperada aparición de la novedad, que en su condición esencial desestabiliza y resignifica tanto el presente como el pasado y abre inconmensurables posibilidades proyectadas hacia el futuro; por consiguiente, el acontecimiento mienta la instauración de un nuevo horizonte en la realidad, es decir,

conlleva una dimensión originaria en la comprensión ontológica del ser, el tiempo, las cosas y el lugar del ser humano en este nuevo contexto. Dicho de otro modo, el acontecimiento nombra el instante, único e irrepetible, de la aparición de la novedad; en este sentido, el acontecimiento es el instante de la diferencia, o mejor aún del estallido de la diferencia (p. 35).

En las relaciones acontecimentales y rizomáticas hay una pluralidad o polifonía de sentidos; estos se comprenden como flujos en movimientos que en sus cruzamientos provisorios e inestables afectan al movimiento de los otros y a su despliegue creando territorios en interconexión, territorios en red. Se trata de prestar atención a los efectos que produce aquello que, como parte constitutiva de toda experiencia, siempre escapa y está oculto, para intentar comprender la multiplicidad de sentidos que conlleva.

En concordancia con Sousa Santos (2010), recuperar el enfoque de Deleuze sobre rizoma, territorio, acontecimiento, devenir, nos abre a reconocer las formas inéditas de abordaje para pensar en la formación musical más allá de las miradas canónicas propias de la academia.

## **A manera de cierre**

Si el acontecimiento nos sacude desde afuera, si es una experiencia que nos transforma, si modifica nuestros modos de actuar, sin dudas, la pandemia puede leerse como acontecimiento, y a partir de los efectos que ha trastocado en nuestro modo de vincularnos, de comprender, de habitar, de hacer, de enseñar y aprender, puede introducirnos a nuevas tramas.

Del mismo modo en que han modificado el curso “normal” de la vida cotidiana, las particularidades de este contexto han modificado el curso de acción de esta investigación. Si habíamos dado respuestas a algunos de los interrogantes que orientaron la indagación, son otros los supuestos y otras las preguntas que nos formulamos hoy.

Luego del asombro inicial ante el nuevo escenario, de un tiempo de espera, de la aceptación/resistencia de la educación mediada por tecnologías, se impulsaron/intentaron nuevos modos de práctica musical.

Como supuesto, podemos sostener que las prácticas musicales colectivas en los ámbitos de

educación formal sufrieron discontinuidades y se vieron seriamente afectadas por las políticas de aislamiento y distanciamiento social. Los “nuevos modos” de práctica musical solo recuperan parcialmente lo que conocemos por prácticas colectivas. ¿Cómo se aprende sin la co-presencia física?; ¿cómo se sostienen los encuentros?; ¿de qué manera se comparte la música que nos identifica?

Resulta necesario mencionar el rol preponderante que han jugado los recursos tecnológicos y las redes sociales, para quienes han tenido acceso, en la educación no presencial. Por ello, consideramos relevante estudiar las posibilidades y las limitaciones que ofrecen las comunicaciones virtuales, las redes sociales, los programas y las aplicaciones específicas en la construcción de comunidades de producción y de aprendizaje musical. ¿Las características que presentan estos trabajos colaborativos son similares/disímiles a las prácticas musicales colectivas que conocíamos?

Analizar las producciones musicales realizadas en tiempo de pandemia, recuperar las voces de quienes no dejaron de *musicar* a pesar de la distancia y de los desencuentros, indagar sobre los nuevos modos de construir lo colectivo, comprender las características de estos espacios de encuentros, se transforma en un desafío.

¿Habrá cambios en la educación en la era postcovid?; ¿se habilitarán otras prácticas diferentes a las que conocemos?; ¿se avizoran nuevos tiempos en el campo de la educación musical?

Todo acto formativo necesita del deseo de sujetos conmocionados que sostengan y contagien su interés, dotando de mapas posibles para expandir los territorios a partir de relaciones humanizantes con otros, asumiendo el riesgo de reinventar el vínculo implicándose en la travesía y en el movimiento de ruptura necesaria con estados previos para lograr transformaciones perdurables vinculadas a la intensidad de la experiencia. La pregunta y el desafío, desde las lógicas del devenir, radica entonces en intentar saber cuáles relaciones permiten mirar lo que hace crecer a cada potencia, cómo encontrarlas y qué condiciones son las más óptimas para favorecerlas. Se trata de una búsqueda que nos permita comprender, narrar, si entre lo que persiste, lo experimental, el impedimento y lo posible hay surgimiento de nuevos entramados, nuevas formas de construcción, nuevas formas de hacer, sentir y pensar la música colectivamente.

## Bibliografía

- Álvarez, A. y del Río P. (1999). Educación y desarrollo: la teoría de Vygostky y la Zona del desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dussel, I. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas | Conversatorio virtual con Inés Dussel / ISEP* [video]. Conversatorio “Diálogos sobre pedagogía”. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Córdoba, Argentina. Recuperado el 25/04/2022 de <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>.
- Esperón, J. P. E. (2017). Pensar el acontecimiento a partir de la filosofía de Deleuze. *Devenires*, (XVIII)36, pp. 33-53. Recuperado el 25/04/2022 de <https://devenires.umich.mx/devenires/index.php/devenires/article/view/195>.
- Gómez-Esteban, J. H. (2016). El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (14)1, pp. 133-144. Recuperado el 25/04/2022 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160531061725/RevistaLatinoamericanaVol.14N.1enero-junio2016.pdf>.
- Green, L. (2019). *El aprendizaje de la música POP. Avanzando en la Educación Musical*. Madrid: Morata.
- Larrauri, M. (2000). *El deseo según Gilles Deleuze. Filosofía para profanos Vol. 1*. Editorial Tándem.
- Ledesma Pellarín, L. E. (2019, septiembre). *Canciones que hablan de nosotr\*s* [ponencia]. *Músicos en Congreso 7º edición Será que la canción llegó hasta el sol*. Instituto Superior de Música, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

- Miranda Pineda, Y. (2015). *Las lógicas de apropiación de la música andina tradicional suramericana en los contextos de aprendizaje informal, no formal o formal* [tesis de Maestría no publicada]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Plaza, S. (2019) (Coord.). *Tramas que insisten. Debates en Psicología Comunitaria. Cuadernos de Psicología Comunitaria N° 2*. Córdoba: Córdoba: s. d.
- Saravia Madrigal, M. (2004, marzo). *El significado de habitar. Ciudades para un futuro más sostenible*. Boletín CF+S 26. Recuperado el 25/04/2022 de <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/amsar.html>.
- Silenzi, M. B. y de Llamas Faner, M. M. (2018, octubre). *Prácticas musicales y procesos de subjetivación en contextos de encierro* [ponencia]. 2º Congreso internacional de Música Popular. Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.
- Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *Revista transcultural de música*, 4. Recuperado el 25/04/2022 de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-muscar-un-ritual-en-el-espacio-social>.
- Sousa Santos, J. (2010). Pedagogía del acontecimiento: una experiencia de educación no formal para las músicas regionales. *Música, cultura y pensamiento*, (2)2, pp. 31-44. Recuperado el 25/04/2022 de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/304>.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Vicari, P. (2016). Los territorios de la Educación Musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, (1)1, pp. 115-132.



---

**Cómo citar este artículo:**

Sarmiento, A. y Silenzi, M. B. (2022). Habitar en red: un estudio sobre prácticas musicales colectivas. *AVANCES*, (31), Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/37690>.

