

DEPARTAMENTO
DE MÚSICA

facultad de
bellas artes



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LAS ORQUESTAS-ESCUELA DESDE UNA MIRADA NUESTROAMERICANA

Herramientas del director/a de orquesta-escuela

LUCÍA CORNELI

TRABAJO FINAL PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN MÚSICA,
ORIENTACIÓN EN DIRECCIÓN ORQUESTAL

2018

Director

SERGIO BALDERRABANO

“En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar”

José Martí

Introducción

3

En este trabajo me propongo revisar la perspectiva de las herramientas de un director/a de orquesta desde el marco socio-educativo y artístico que se plantea en el ámbito de las orquestas-escuela, para establecer una modalidad de trabajo musical diferente a la de las orquestas tradicionales. Más allá de los saberes técnicos específicos que se requieren para trabajar con los elencos orquestales, en esta búsqueda también me propongo generar un aporte epistemológico y metodológico para los grupos musicales de carácter colectivo que no necesariamente sean orquestas.

Esta revisión la realizo a partir de una mirada *nuestroamericana* que promueve un pensamiento propio ante los modelos artísticos que fueron impuestos y naturalizados históricamente. En este sentido, no parto de una metodología *a priori*, sino que intento explorar otras formas de ensayo orquestal y de estudio de una obra musical, teniendo en cuenta los marcos socio-culturales en los que se insertan las orquestas-escuela.

Desde estas perspectivas, considero que las herramientas que construye un director/a para el ejercicio de la dirección, no sólo las forma en las instituciones académicas, sino que también pueden surgir de la práctica concreta que se desarrolla durante el proceso artístico socio-educativo, es decir, durante los ensayos, las prácticas colectivas y todas las formas de construcción educativa surgidas de la interacción grupal.

Para dar cuenta de estos posicionamientos en este trabajo final he realizado un ensayo abierto [CD 1] con una orquesta con las características de una orquesta-escuela. Aquí muestro de qué manera se transforman las herramientas a medida que se transforma la concepción sobre las maneras de abordar el estudio de una obra musical y su puesta en práctica en los ensayos, de acuerdo a las propuestas del director/a. Así, se modifican las ideas sobre la

obra de arte, el repertorio, la interpretación, la creatividad, la expresividad, los artistas, el director.

Para la realización de esta experiencia artístico-pedagógica me he basado en determinados marcos teóricos y una exploración metodológica basada en reflexiones dialógicas con los músicos de la orquesta, surgidas de la práctica concreta. Una atención especial le he dedicado al pensamiento simbólico, que sitúa a las prácticas artísticas como fundamentales en la red simbólica que construye el ser humano según determinadas jerarquías de valores; y a la corriente del materialismo dialéctico, que concibe a la experiencia estética en vínculo dialéctico con las condiciones materiales y sociales.

Marco teórico

EL MODELO

Introducción al modelo de orquesta-escuela

El proyecto de orquestas-escuela es de carácter artístico y socio-educativo. Tiene como principal eje vertebrador la práctica musical grupal para niñas, niños y jóvenes, principalmente en situación de vulnerabilidad social. Estos espacios parten de un marco diferente a los modelos tradicionales de formación musical instaurados por la modernidad. Por este motivo crean un ámbito propicio para el aprendizaje a través de la construcción de un sujeto social cooperativo, colectivo, humanista, solidario y crítico.

Un día con la orquesta

Lo interesante de la propuesta de orquestas-escuela es que se aborda la producción artístico-musical orquestal desde procesos de aprendizaje y realización complejos. Es decir, los integrantes recorren ese trayecto y

desarrollan, simultáneamente, las técnicas del instrumento elegido (desde las más sencillas, como un *pizz.* al aire), las características de un lenguaje artístico específico (el lenguaje musical), y encuentran y fortalecen su propio rol dentro de un conjunto más amplio y diverso (la orquesta).

El grupo se configura de manera heterogénea, en tanto que los integrantes asisten motivados por distintos intereses. Gabriela Wald (2017) hace una investigación en torno al modo en que se vehiculizan las identidades a través de estos espacios, y sostiene que los jóvenes aprecian la actividad principalmente porque brinda nuevos conocimientos, proporciona disfrute, supone un lugar “distinto” de encuentro con sus pares del barrio y permite a los jóvenes conocer nuevos ámbitos de la ciudad y actores sociales con quienes previamente no interactuaban. Y podríamos agregar un último motivo en tanto los jóvenes “valoraban por sobre todo que la orquesta les permitía manifestar a través de la acción y no de la palabra que ellos no son aquello que muchos creen que son, porque viven en una villa de emergencia” (Wald, 2017:66).

Participan en el mismo espacio instrumentistas de diferentes niveles educativos y no siempre se cuenta con todos los instrumentos del orgánico orquestal. Es así que, a partir de una obra, escrita o no, que puede formar parte de cualquier género, el equipo docente (profesores de cada instrumento, profesores de lenguaje y directores) trabaja en conjunto para guiar y promover el desarrollo integral. Seleccionan las obras, las adaptan a las posibilidades y desafíos del grupo de acuerdo a las dificultades y potencialidades técnicas y expresivas, y motivan a cada uno a la superación individual¹. También se incorporan los arreglos colectivos que surgen a partir de la improvisación y de la apropiación de las herramientas por parte de las y los partícipes. De esta manera se transforma la composición original en un verdadero emergente cultural, desde una actitud colaborativa, crítica y solidaria de cada integrante.

En el caso de los grupos que se conforman en barrios de máxima vulnerabilidad en los que la desigualdad social y económica es extrema, se amplían y multiplican las herramientas de la comunidad para contener y

¹ A partir del estudio realizado por el Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión se afirma que “la gran mayoría de las orquestas y programas incluyen diferentes géneros musicales, tanto de música académica como popular, tanto de tradición escrita como de tradición oral” y que “se privilegia el hecho de que todos los niños, niñas y jóvenes puedan hacer música desde el principio” (Avenburg, Cibeá, Talellis, 2017:46).

promover este tipo de actividades sociales. Durante la semana se juntan en algún espacio físico común y, mientras la orquesta practica, las madres, maestras, padres y auxiliares preparan el desayuno. Simultáneamente se organizan actividades lúdicas y deportivas en el patio. Cuando hay eventos especiales, como encuentros, viajes, conciertos de diversa índole (educativos o demostrativos), el barrio se organiza con el fin de recaudar fondos: se venden rifas, se hace comida a pedido, mateadas, etc. De esta manera los lazos entre vecinos se fortalecen². En otros grupos la contención y motivación para desarrollar la actividad está amparada por alguna institución. En estos casos el compromiso de los integrantes es mayor aunque también se proponen diversas metas a corto plazo que facilite el proceso y que motive a la permanencia en la práctica colectiva.

Surgimiento

Las orquestas-escuela en Argentina surgen y se irradian a partir del año 1998 con la creación de la orquesta-escuela de Chascomús y de otros grupos formados en CABA, Bariloche y San Salvador de Jujuy. Los elencos que tienen mayor trayectoria y expansión son el de Chascomús y el de Florencio Varela (creado en el año 2005). Se estima por una investigación realizada por el Grupo de Investigación sobre Música e Inclusión que, tan solo en el Gran Bs. As. había 116 formaciones en el 2015 promulgadas por una multiplicidad de instituciones.

El antecedente surge en Chile con Jorge Peña Hen. Este se toma como modelo para el desarrollo del Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles (“El Sistema”) en Venezuela en la década del '70 (Escribal, 2017). La proliferación de estos espacios en nuestro país se da por múltiples motivos. Por

² En uno de los propósitos de la Orquesta Infantil y Juvenil Las Tunas leemos: “Brindar a los niños y jóvenes de Las Tunas un espacio de desarrollo personal y comunitario que es escuela de vida ciudadana, mediante la práctica personal y colectiva de la música de distintos géneros. Promover el desarrollo integral del ser humano y de sus comunidades mediante el intercambio, la cooperación y el cultivo de valores trascendentales que inciden en la transformación del niño, el joven y el entorno familiar. Fortalecer el tejido social, generando un espacio de intercambio, por parte de niños y jóvenes de distintas realidades sociales y económicas, favoreciendo que se reconozcan como pares e integrantes de una misma comunidad” (Avenburg, Cibeá, Talellis, 2017:45).

esta razón es que encontramos una amplia heterogeneidad de orientaciones metodológicas.

Entre los extremos

Por un lado al concepto de orquesta-escuela lo encontramos fuertemente ligado a la idea de proyectos que rescatan a jóvenes y niños de la calle y los llevan camino a un supuesto éxito musical. El fundamento epistemológico de dichas ideas está relacionado a una visión idealista del músico genio, talentoso, que nace con las virtudes únicas para expresar la belleza del arte, y cuyo resultado es la exaltación del individuo. Sin desvalorizar el desarrollo que promueve el reconocimiento del individuo como sujeto único, el problema que conlleva esta idea es el incremento de la competencia y del individualismo: valores ajenos a estos contextos sociales. Por otro lado, muchos ven en la proliferación de estos ensambles la consolidación de la conquista y colonización cultural centroeuropea. Esta perspectiva pone el foco en un tipo de construcción histórica de las orquestas en la que la música instrumental era la única vía posible de expresión de la belleza. Esta idea se fundamenta en la concepción racionalista romántica del arte puro. Por esto la producción musical germana y los grandes compositores surgidos a partir del S. XVIII que se estudian en el marco de la historia de la música occidental, giró en torno a la orquesta del tipo clásico-romántica.

Huellas en el barrio

Si bien estas concepciones se presentan siempre en tensión, son numerosos los impactos positivos que generaron estos espacios en las comunidades donde funcionan o funcionaron orquestas-escuela. El entusiasmo y la motivación de los protagonistas se expanden y permiten la construcción de otros grupos musicales que van modificando la actividad artística del barrio y la sociedad. Además, la investigación de Wald (2017) permite ampliar la mirada sobre las influencias de esta experiencia. Desde el incremento en el gusto por la música y los escenarios, la asociación de esta experiencia a una salida laboral profesional en alguno de los instrumentos o en otras carreras no

musicales, hasta la apertura de horizontes y el reconocimiento de que esta actividad los acompañará el resto de sus vidas. Es importante destacar que esto está en plena vinculación con la integración y con el fortalecimiento de los lazos sociales comunitarios. Esto es el resultado de la participación de toda la comunidad, de la escuela, de los clubes y de las familias en los ensayos, en las presentaciones y en la organización de los viajes y de los encuentros con otras orquestas.

Orquesta "Villa Argentina" de Florencio Varela

Este grupo trabaja en el barrio "Villa Argentina" en el distrito de Florencio Varela. Por ser una de las más numerosas en la región junto con la orquesta-escuela de Chascomús, este elenco tiene varios conjuntos complementarios que permiten integrar y recibir a todos los interesados en el proyecto. Paralelamente funcionan orquestas de nivel inicial que reciben a los primeros participantes; de nivel intermedio en las que asisten niños, niñas y jóvenes con poca o mucha trayectoria en el aprendizaje de un instrumento en un contexto orquestal; también la orquesta Sinfónica en la que participan los niños, niñas y jóvenes más experimentados; y el coro.

La actividad de la orquesta "Villa Argentina" (nivel intermedio) se realiza en una escuela del barrio (E.P. N° 5) los días sábados para no interferir con las clases del lugar, y comienzan desde muy temprano los preparativos para recibir a la comunidad. Los primeros en llegar son la coordinadora, el cuerpo de profesionales integradores, los docentes de la orquesta (de instrumentos, de lenguaje y el director) y algunas madres y padres de los niños que se disponen a preparar el mate cocido y algunos panes con dulce para el desayuno.

Mientras tanto, las niñas, niños y jóvenes buscan sus instrumentos guardados en un depósito y comienzan las tareas de afinación, calentamiento y práctica de las propuestas musicales. A veces, para mejorar el trabajo, se dividen en grupos según los desafíos técnicos o según el grupo orquestal (grupo de las maderas, de los metales, de cuerdas, de percusión) y se trabajan las especificidades; y en la segunda mitad de la jornada, practica la orquesta

completa. Los días sábados son los días de conjunto: “tocamos todos juntos”. Durante la semana se dan las clases de instrumento y las de lenguaje musical.

Los niños con mayor experiencia se sientan junto a los recién incorporados para acompañarse y trabajar solidariamente. Esto sucede todo el año ya que muchos integrantes se van sumando a la propuesta a medida que la orquesta realiza conciertos didácticos en distintas escuelas de la comunidad.

El repertorio es variado y adaptado al grupo. En general pueden tocar tanto una obra folklórica, como obras clásicas, infantiles o del repertorio contemporáneo popular: rock, música comercial, etc. Lo más interesante es lo que sucede en el receso de media mañana. En este momento algunos jóvenes se apropian del espacio musical y tocan con sus instrumentos las canciones que ellos escuchan, mientras el resto toma el desayuno (*Anexo I – DVD 1*). Desde ese encuentro musical surgieron muchas bandas nuevas en el barrio.

Orquesta infanto-juvenil de Chascomús

Este es el elenco más antiguo en la experiencia de las orquestas-escuela en nuestro país. Al igual que el proyecto anterior, aquí también hay varios grupos que articulan niveles, un coro de niños y la Orquesta Filarmónica de Chascomús que está integrada por los profesores de instrumento de los más pequeños, y son los primeros que comenzaron sus estudios, siendo niños, en este mismo espacio.

En general la modalidad se repite: dos días a la semana hay clases de instrumento y lenguaje musical; los sábados son el punto de encuentro para el trabajo conjunto; primero se realizan las actividades por grupo orquestal y luego todos juntos. También es similar a la anterior respecto del tratamiento del repertorio. La diferencia principal es que, al ser muchos más los integrantes, se superponen varias actividades en diferentes espacios de la institución, ya que cuenta con un edificio propio que se utiliza únicamente para esta actividad.

Las tareas se extienden a lo largo de toda la jornada y se complementan con varias actividades lúdicas, deportivas y plásticas para incluir a todos los niños (*Anexo II – DVD 1*).

Definición según la RAE

“Del lat. *orchestra* ‘espacio circular donde danzaba el coro’ [...]”

- 1) f. Conjunto de músicos que interpretan obras musicales con diversos instrumentos y bajo la guía de un director. *Orquesta sinfónica*.
- 2) f. En un teatro, lugar destinado a los músicos, comprendido entre la escena y el patio de butacas y generalmente rebajado.
- 3) f. p. us. patio de butacas.
- 4) f. En los antiguos teatros griegos y romanos, espacio circular o semicircular delante de la escena, donde generalmente se situaba el coro”³.

Según estas definiciones, la orquesta surge principalmente para “hacer fondo” al drama que sucedía en la escena. Esto está vinculado a la concepción griega de las artes de ilusión y engaño. De allí que el director fuese necesario para marcar entradas, cortes y *tempo*, de acuerdo a lo que se representaba en la escena (ya que los músicos estaban de espaldas a ésta).

Consolidación de la orquesta romántica

Momento y condiciones bajo los que la orquesta se transforma en un ente autónomo, separado del drama.

La orquesta no es solo un tipo de agrupamiento instrumental. También se lo relaciona como una de las herramientas culturales que las clases dominantes europeas del S. XIX usaron para distinguirse y ejercer poder simbólico sobre otras.

Durante el período de la ilustración se afianzan las ideas de un “mundo universal” y de un estereotipo o *cannon* a seguir. Estas ideas, que tienen por modelo al hombre blanco, europeo y de sesgo patriarcal, se fundamentan en la noción de lo bello ligado a la naturaleza humana, como si fuese un “principio antropológico” (Jiménez, 1986). Se consolida el capitalismo y, junto con las ideas de *razón* y *libertad*, se desarrolla el individualismo posesivo y el Estado moderno.

³ Definición de la Real Academia Española. (2018). Recuperado de <http://www.dle.rae.es>

Producto de una emancipación progresiva del control religioso (García Canclini, 2006), se separan los objetos artísticos de las prácticas artísticas para que funcionen mejor en un mercado del arte nuevo. De esta manera el capitalismo, cada vez más complejo, va separando a los artistas de la sociedad. La supuesta autonomía del arte “generó la ilusión de que el campo estético es indiferente a las presiones sociales, que las obras trascienden los cambios históricos” (García Canclini, 2006:41), pero no fue más que el traspaso desde la dependencia del poder religioso a la dependencia del poder mercantil. De allí se supone la concepción de “libertad” de los artistas.

Se independiza la Estética, se autonomiza absolutamente el arte y la música, en particular, con el concepto de “música pura” (música instrumental). De esta forma, se va determinando de a poco la identidad de la orquesta “clásico-romántica” como hoy la conocemos, con su conformación instrumental (orgánico) en pasos sincronizados con los avances técnicos y tecnológicos de los instrumentos. Y además se define un repertorio *cannónico*, con sus autores, ahora artistas independientes, ligados al concepto de “genio creador”. Se afianza el género sinfónico como la más alta representación de la expresión humana.

Vale aclarar que en esta época no se deja de lado el drama. Luego de la reforma de Gluck en el S. XVIII la ópera toma un giro que es realizado en el romanticismo. La novedad es la autonomía de la orquesta como agrupamiento instrumental que expresa la subjetividad humana con mayor exactitud (la ciencia de lo exacto en lo subjetivo, contradicciones de un racionalismo extremo) y como signo de capital simbólico y distinción social de la clase dominante.

Modelo ideal de orquesta

Es de esta manera que se asocia el modelo de orquesta tradicional a ese conjunto de determinadas familias de instrumentos cuyos músicos tienen un nivel de “excelencia musical” que les permite resolver cualquier desafío de ejecución de manera inmediata: leer a primera vista, tocar exactamente lo que se pide, sacar de oído, etc. Estos intérpretes se forman bajo un estudio estricto

motivado en el objetivo de superar la prueba de eficacia para ingresar en estos elencos. Esta carrera por tener el mejor rendimiento se basa en las ideas del esfuerzo individual y “cualidades innatas” para la música.

Así se van conformando las mejores orquestas: las que tienen los mejores músicos que pueden responder por reacción a los pedidos exactos del director. Un director, acorde a este formato de orquesta, que pueda exigir al máximo las respuestas técnicas y expresivas de los músicos, principalmente con el cuerpo; y que demuestre desde el inicio el dominio en el área y el temple de director para ese conjunto humano.

Autonomía y heteronomía

Para comprender este proceso es necesario ahondar en el modo en que la experiencia estética, y el arte en particular, se vinculan con las condiciones materiales y sociales. Esta perspectiva, fundada en el materialismo histórico, no debe confundirse con una determinación absoluta. También existe una dinámica propia, una normatividad característica de los distintos lenguajes artísticos, que se vinculan con la vida social del hombre y la mujer. Según Jiménez, “sólo la tensión irreductible entre ambos niveles (autonomía y heteronomía) permite salvaguardar la especificidad del arte” (Jiménez, 1986:174).

En un extremo encontramos las teorías del arte puro (el arte por el arte) y en el otro, el sociologismo estético, o el realismo social (Jiménez, 1986) que concibe al arte y a las obras como un reflejo de la vida social, cargadas de valor educativo.

Pero en este vaivén de lo que es considerado arte y lo que no, subyace una construcción social de criterios de valoración que configura destinatarios desiguales. Ese sentido estético ha servido históricamente para diferenciar las posiciones de privilegios y de poder de unos hacia los otros. Es decir de sostener el sistema capitalista de dominantes y subordinados.

La cultura del capital

Si antes la *crítica* como disciplina, a través de libros y revistas especializadas introducía los criterios valorativos que se desprendían de toda esa concepción iluminista y romántica, en la actualidad los medios masivos ocupan ese espacio.

El marco político-económico y social neoliberal hace usufructo de la potencia persuasiva de los medios de comunicación y de nuevas estrategias de división del trabajo artístico. La apertura del mercado mundial (incluido el mercado del arte y la cultura) acentúa las desigualdades entre las regiones, y unos pocos países, como EEUU, algunos países europeos y Japón, concentran la economía y concentran el poder simbólico: la “capacidad de captar y redistribuir la diversidad” (García Canclini, 2005:25). Esta globalización fragmenta y aísla, al mismo tiempo, a los que se conectan mundialmente y a los marginados de esta posibilidad. Además, puede convertir en minoría una propuesta artística mayoritaria, todo en función de un sistema transnacional sin fronteras con hiperconcentración mundial del capital.

Este modo de organización mercantil se corresponde e interactúa con la práctica artística. Ya dejamos de lado el principio estético único de “belleza” como algo universal e intemporal y lo intercambiamos por extremar la segmentación cultural. En el mundo moderno se enaltece el narcisismo individual del artista y, de esta manera, se resaltan las identidades personales y se venden estrellas a cambio de estar sujetos a (o *ser sujetos de*) un circuito del mercado.

Un autor cubano, Leonardo Acosta (1982), se refiere a la manera en que funciona este mecanismo:

“El sistema de ídolos es uno de los mecanismos clave del capitalismo moderno para aislar a la juventud de las que serían sus tareas y proyecciones lógicas. La rebeldía –latente o actuante– de la juventud es canalizada a través de estos ídolos, que al plantear pautas de comportamiento distintas o antagónicas a las de la generación anterior, de la cual aspiran a «emanciparse», crean la ilusión de que el conflicto de la sociedad es un conflicto entre generaciones, con lo cual pretenden escamotear la lucha de clases” (Acosta, 1982:65).

Concluye luego:

“O sea, que el sistema de ídolos, que por una parte alienta el individualismo y mantiene la ilusión capitalista de que «cualquiera puede llegar», es al mismo tiempo una constelación de mitos y fetiches para los jóvenes, con el fin de aislarlos de los problemas reales de la sociedad y, sobre todo, de la problemática de la lucha de clases” (Acosta, 1982:66).

Si en la modernidad el arte pierde el espiritualismo que la desvinculaba a la producción manual, en esta fase industrial los nuevos soportes tecnológicos repercuten el ámbito estético y lo reconfiguran. Un ejemplo de esto podría ser la legitimidad con que una obra original es reproducida por medio de máquinas para ponerlas al servicio de un circuito comercial, quebrantando la concepción ilustrada de la “autenticidad de la obra”. En consecuencia, se produce una desvalorización de la práctica estética promovida por la repetición y la redundancia que facilitan los nuevos medios de comunicación.

Un modelo nuestroamericano

Ante esta descripción de sucesos cabe preguntarse si el único camino posible es el que ofrecen los mercados o las prácticas de la alta cultura decimonónica. Pero, del mismo modo en que José Martí lo describió en su texto “Nuestra América” publicado a raíz de visualizar las maniobras amenazantes de Washington hacia la Hispanoamérica, se puede asegurar que este pensamiento empieza siendo nuestro:

“Se ponen en pié los pueblos (*hispanoamericanos*), y se saludan. «¿Cómo somos?» Se preguntan, y unos a otros se van diciendo cómo son. Cuando aparece en Cojímar un problema, no van a buscar la solución en Dantzig. Las levitas son todavía de Francia, pero el pensamiento empieza a ser de América. Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación. El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!” (Martí, s.f.:20).

El autor, en este escrito, empieza delineando ciertos aspectos propios:

“¡Estos hijos de Nuestra América, que ha de salvarse con sus indios, y va de menos a más, estos desertores que piden fusil en los ejércitos de la América del Norte, que ahoga en sangre a sus indios, y va de más a menos!” (Martí, s.f.:16);

que nos hacen diferentes a los vecinos del norte:

“Pero en el amasijo de los pueblos se condensan, en la cercanía de otros pueblos diversos, caracteres peculiares y activos, de ideas y de hábitos, de ensanche y de adquisición, de vanidad y de avaricia, que del estado latente de preocupaciones nacionales pudieran, en un período de desorden interno o de precipitación del carácter acumulado del país, trocarse en amenazas graves para las tierras vecinas, aisladas y débiles, que el país fuerte declara precederas e inferiores.” (Martí, s.f.:22).

De igual modo, el poeta revolucionario cubano anticipa que ciertos moldes nos querrán imponer a través de los mismos mecanismos:

“La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia.” (Martí, s.f.:16).

La posibilidad de lo imaginado

A través de los sentidos podemos captar las normas de la sociedad, mientras ésta establece lo que percibimos como ámbito artístico. Pero el modo de esa sensibilidad estética en el que determinamos el espacio no es inmediato. En ese proceso vinculamos, por un lado, la configuración de la sociedad y de la realidad material del mundo en base a comunidades, individuos y procesos sociales simulados; y por el otro, las características internas de los lenguajes artísticos con sus diferentes técnicas expresivas. Una vez captadas esas normas sociales, la propia dinámica abierta del arte permite modificarlas. Permite hacer visible, sensibilizar, prolongar lo existente en el

terreno de lo que aún no ha llegado a ser, en el de la posibilidad (Jiménez, 1986).

García Canclini afirma que “cuando se trata de arte, encontramos que las construcciones simbólicas son también maneras de imaginar lo posible. La obra artística suele vincularse con lo real a la vez como representación y como simulacro, proyección de conflictos y esquemas de solución” (García Canclini, 2006:149). Sin embargo, esta condición transformadora del arte queda reducida a la excepcionalidad si no es acompañada de una transformación social que iguale los derechos políticos.

Este mismo autor se inclina por teorías culturales heterogéneas que tamicen la teoría estética occidental y que resignifiquen e incorporen aquellas prácticas simbólicas que éstas dejaron por fuera, ya que la teoría “universal” europea no hizo más que fortalecer sus convicciones y prejuicios “para imponerlos a rajatabla al resto del mundo en aras de su empresa de dominación” (Colombres, 2013:8).

Realidad y mito

Dentro de este contexto en el que lo único no es posible, se superponen modos de realización artística diferentes: por un lado están las prácticas que fragmentan el vínculo entre las personas y la vida social (están sujetadas, son sujeto únicamente de las lógicas de un nuevo mercado mundial) y un modelo que fortalece las relaciones sociales comunitarias. Por otro lado, paralelamente al capitalismo que promueve la reproducción mecánica, se desarrollan nuevas propuestas artísticas por fuera de los ámbitos institucionales formales que, si bien no sustituyen a las prácticas tradicionales, se despegan de sus modelos y formas, y son permeables a afianzar un pensamiento crítico, complejo y simbólico.

Previo a este escenario cultural múltiple, la modernidad deslegitimó los mitos y ritos clásicos de las distintas sociedades y los reemplazó por otros, sustentados por el afán de lucro (Colombres, 2013).

Desde la perspectiva del pensamiento simbólico, el hombre conoce al mundo a través de artificios simbólicos que se construyen dinámicamente

sobre la base de una red simbólica, la que posee una propia jerarquía valorativa de acuerdo a la matriz cultural de cada sociedad. El mito es el elemento más significativo de los símbolos, “no solo expresa una verdad, sino que prefigura el fundamento de toda verdad” (Colombres, 2013:24). Son esquemas de interpretación de lo real, relatos ficcionales, historias que se componen de ideas, de imágenes y de valores (Escobar, 2014).

Es así que se pueden desestimar ciertos relatos o modificar otros según el momento histórico y la conveniencia del sector que lo impulse (Colombres, 2013). Inclusive, la ideología dominante construye arquetipos falsos con el objetivo de ocultar conflictos (Escobar, 2014).

Perspectiva

Inmersos en un mundo globalizado, la cultura de masas produce mitos que vacían de contenido y de acción contestataria popular a las sociedades convertidas en posmodernas. Se confunde el rol de la industria cultural y nos lleva a visiones fatalistas e inmóviles. Ante esta arremetida sobre toda forma cultural auténtica, Colombres (2013) afirma que existe una posibilidad: la de apropiarse de los medios.

Pero fortalecer y crear propuestas artísticas con enfoque crítico, que sean propias, nuestras y nuestroamericanas, no será posible sólo a partir de realizar expresiones culturales de masas de la que somos parte. Se enriquecerá esta perspectiva al incorporar las raíces culturales de nuestra región y al ahondar en la diversidad de ritos y de fetiches que son particulares de cada manifestación, sin caer en miradas rígidas y esencialistas.

Los binomios, las antinomias y las dicotomías fragmentan el conocimiento. El pensamiento crítico es capaz de “integrar las diferentes producciones culturales en una comprensión orgánica” (Escobar, 2014:39). Por este motivo, anteriormente se describe cómo las orquestas-escuela están preparadas para abordar cualquier tipo de repertorio, cualquier tipo de práctica artística. A través de la práctica colectiva se cumple una función social específica que inclusive rompe con la idea moderna del “arte inútil”.

La actitud pedagógica del proyecto de orquestas-escuela permite incorporar mitos y relatos propios de nuestro patrimonio cultural y de otros contextos, y relacionar las músicas y las culturas desde lo cercano (como pueden ser las prácticas artísticas que circulan por los medios de comunicación) hasta lo lejano (arrasado por la industria cultural).

Es así como se pueden incorporar cosmovisiones propias de las organizaciones de la sociedad en relación a las formas de hacer música (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008). No para crear otro “mito del arte”, sino para poner en perspectiva a la cultura occidental y para recuperar diferentes prácticas simbólicas, historias e identidades latinoamericanas frente a la globalización, frente a la industria cultural y frente a las tecnologías de la información que las desplazan.

LO ARTÍSTICO

Desde esta perspectiva en la que las construcciones en torno al arte se realizan y rehacen en relación dialéctica con la historia y el contexto social, no se puede escindir las relaciones sociales de producción separadas de las representaciones artísticas y de las condiciones específicas de producción del arte. Sin embargo es pertinente reconocer también las aprehensiones ontológicas del arte a las que refieren como producciones de imágenes ficcionales y poéticas que se vehiculizan por medio de procedimientos miméticos o representativos artificiales. La exteriorización de esas ideas supone una acción, procedimientos expresivos indisociables en la experiencia estética.

Según Canclini (2006), además existe un nivel de análisis de *la organización de la cultura* (tomando del concepto de Gramsci) como aquel conjunto de instituciones, medios de producción y relaciones sociales particulares de esta área que interactúa sobre los condicionamientos socio-económicos. En particular el arte junto con otros agentes sociales como las universidades, la iglesia, los sindicatos, el parlamento, la prensa, etc., transmiten ideología. Y se podría definir a los sistemas ideológicos como “complejos de *ideas, imágenes y procedimientos* para la persuasión consciente

e inconsciente” (García Canclini, 2006:78-79). No obstante esta particular operación del arte sobre el tipo de representación (contenido y forma de la imagen) es fundamental reconocer que “lo ideológico opera a la vez en lo que las imágenes dicen y en la manera en que se presentan” y que “lo ideológico no está contenido en la obra sino que es engendrado en el proceso de semiosis social” (García Canclini, 2006:87). Los marcos teórico-culturales que visibilizan un modo diferente de representar el mundo, con jerarquías de valores diferentes a las occidentales, explican cómo actúan los mecanismos y la movilidad por los cuales los sentidos son socialmente creados a través del fetiche (Colombres, 2013).

Es en algunos conceptos como “obra de arte”, “artistas”, “repertorio”, “creatividad”, “interpretación”, “expresividad”, en los que se evidencia fuertemente estas tensiones culturales existentes entre una mirada estática de la producción artística y otra mirada dinámica, dialéctica o dialógica del proceso artístico.

La obra de arte no es ya un objeto inmóvil conformado idealmente en la interioridad del artista que se exterioriza expresivamente sin intermediario desde su alma creativa individual (Jiménez, 1986), ni un objeto cerrado en la que es imperioso descifrar el mensaje correcto, sino que es una propuesta que surge de un proceso dialógico, construido entre todas las partes integrantes de una orquesta-escuela de manera colectiva y colaborativa. De esta manera, los artistas se configuran como sujetos sociales colectivos y colaborativos en la propuesta artística.

Bajo esta misma mirada, la interpretación de la obra de arte deja de ser una única opción para convertirse en una mediación y consenso artístico que incorpora las posibilidades y desafíos técnicos y expresivos del grupo. Las orquestas dejan de ser iguales e inmutables. El carácter educativo del proyecto incorpora la dinámica del proceso de aprendizaje y la diversidad de cada orquesta en relación a cada propuesta musical y a cada contexto. Por lo que no existe aquí una valoración del crítico de arte que pueda traducir una correcta interpretación, ni que la determine con la categoría de obra verdadera y perdurable. Las obras y el repertorio resultan como emergentes de la

interrelación entre todos los elementos que intervienen y deja de existir la obra única (una sola forma de interpretar una propuesta).

De este mismo modo, la creatividad, que podría asociarse a cualquier disciplina, inclusive en las áreas llamadas “científicas”, aquí se asocia al conocimiento de una nueva herramienta artística o de una nueva mirada sobre la herramienta artística. En un contexto con condiciones propicias para que los integrantes sean parte activa de la propuesta musical, ese conocimiento, ese saber, posibilita re-inventar, re-crear la obra de arte inicial. No hay inspiración, ni creación o creatividad desde la nada. Surgen nuevas ideas a partir del conocimiento teórico-práctico musical. Los instrumentistas no se limitan a tocar o “ejecutar” lo que demanda la obra, sino que intervienen de manera compleja y son parte activa en el proceso de aprendizaje artístico-musical.

Es decir, todos aquellos conceptos que se pretendían fijos y universales, se modifican y se transforman en ideas abiertas y dinámicas.

LO SOCIO-EDUCATIVO

Uno de los grandes aciertos de las orquestas-escuela se da por el lugar primordial que ocupa en ésta la práctica musical. Hacer música es lo primero que los jóvenes y los niños encuentran cuando asisten a estos espacios. Sobre esta base se construyen dialógicamente los conceptos del lenguaje artístico-musical, por lo que no constituye meramente una actividad educativa experiencial. Además se incorpora, en muchos de estos proyectos, el propósito de “reinserción o retención escolar de jóvenes que se encuentran por fuera del sistema educativo y/o que viven en zonas «vulnerables»” (Vázquez, 2017:90).

La importancia que esta propuesta educativa da a la acción, a la praxis como práctica y reflexión, se opone a un tipo de educación *narrativa* (Freire, 2005), *especulativa* o *verbal* (Martí, 1961). Este último modelo concibe a los niños y a los jóvenes como receptores vacíos en los que el docente deposita los contenidos *compartimentados* (Morin, 2008) a través del relato de una realidad que suele ser ajena al contexto.

Del mismo modo en que se modifican las perspectivas sobre el arte, la cultura, la sociedad y la historia desde una mirada propia y nuestroamericana,

en el aspecto educativo no podemos repetir un modelo pedagógico que nos oprime y que no nos es propio. Por esto, propongo vincular dicha propuesta con el modelo educativo que Freire (2005) denominaría “pedagogía de la liberación”. Este autor concibe como principales propósitos una educación que promueva la liberación de los hombres y de las mujeres dominados bajo un sistema social de opresores y oprimidos, y la humanización del hombre y de la mujer en tanto el contexto es cosificante y nos convierte en autómatas (nos des-humaniza).

En este sentido la pregunta que debemos hacernos como integrantes de estos espacios artístico-educativos es, por un lado, acerca de los temas generadores o contenidos. Es decir, trabajar sobre la realidad vinculada a la situación concreta de las personas y la comunidad del grupo y disponerla como una realidad histórica dinámica, dialéctica y permeable a la transformación. A su vez, incorporar otros relatos, otras historias, con el objetivo de ampliar y complejizar la mirada, y de conocer diferentes experiencias estéticas.

Otra cuestión que nos atraviesa se refiere a los recursos y a las herramientas que promuevan visiones críticas, solidarias y colaborativas, para poner en tela de juicio al humanismo cosificado o al individualismo.

También cabe cuestionarnos acerca del modo de abordar el ensayo; es decir, si se trata de metodologías “bancarias” que reproducen la realidad opresora o si se trata de modelos constructivistas y dialógicos que permiten construir los conceptos, comprenderlos críticamente (no para juzgar sino para vincular elementos) en relación a la totalidad y la complejidad de la realidad, y no como saberes disociados o parcializados. Esto se vincula con el lugar y la relación entre el director/a orquestal y los músicos. Desde una perspectiva constructivista del hecho artístico que implica siempre un nuevo saber (un aprendizaje) está latente el conflicto con la mirada verticalista-narrativa en la que el director traslada la imagen que él se hizo de la obra a los músicos a través del gesto para interpretarla hacia el público. Por el contrario, en este contexto socio-educativo tanto los jóvenes o niños como el director se involucran en el proceso de aprendizaje que implica una actitud dialógica por parte del director. Esto implica recoger las inquietudes y elementos que surgen

de los músicos y devolverlas organizadas, como problemas-desafíos para resolverlos colectiva y críticamente.

Por este motivo, se supera la relación bancaria entre educador (director y profesores) y educandos (instrumentistas) partiendo de la base de que siempre somos sujetos cognoscentes y esto lo hacemos a través de los objetos cognoscentes, dialógicamente (Freire, 2005). Tanto directores como músicos estudian y analizan las obras o propuestas, ya sea para organizar el problema o para indagar a fondo los conceptos. Y este proceso es dialéctico en la medida en que emergen preguntas a partir de la acción, a partir de la práctica, y simultáneamente a ella.

Desde esta concepción, el problema de las dificultades técnicas no gira en torno únicamente en la adaptación del elenco a la obra a la hora de elegir un repertorio. Sino que éste se dispone como un desafío del grupo en un proceso de aprendizaje mucho más amplio (se toma en cuenta el rol de la obra en el proceso del elenco).

De esta manera se exhibe la contraposición entre el dirigismo, la imposición y la manipulación, que repiten modelos e instrumentos de dominación; y el liderazgo, en cuanto el director/a toma una actitud de conducción⁴ musical y pedagógica. Según el pedagogo brasilero, en esta práctica educativa “el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su *ad-miración*, del estudio que debe realizarse” y se convierte en una “situación gnoseológica” (Freire, 2005:91).

Orientaciones metodológicas

La elaboración de este trabajo final está basada en las reflexiones teóricas y las nuevas propuestas metodológicas que surgen de la interacción entre los elementos teóricos y prácticos. Por este motivo, los análisis sobre los

⁴ Este concepto como nominador de la profesión, encuentra antecedentes del idioma francés, *conducateur*, y del inglés, *conductor*.

fundamentos y marcos teóricos de los que emerge el modelo de orquesta-escuela se realizaron previo, durante y posterior a los ensayos. La realización musical con una orquesta constituida bajo este modelo fue importante y necesaria para reflexiones simultáneas y posteriores a la práctica. Esto me permitió ampliar el campo de estudio, integrar los conceptos y realizar una síntesis.

Durante los ensayos, llevé distintas propuestas que se basaron en la evaluación de cada encuentro. Esta experiencia me permitió definir estrategias y un plan de prácticas que incorporó la dinámica de ese elenco. De igual manera, las obras y actividades estuvieron en función de los objetivos, propósitos y desafíos de ese espacio, coordinadas continuamente con el equipo docente del grupo.

Un aspecto que orientó el desarrollo de este trabajo fue la forma de concebir la práctica artístico-musical colectiva que circunscribe a las orquestas-escuela. Éstas se proponen como un espacio diferente de construcción de conocimiento a los modelos establecidos por el racionalismo. Por este motivo, al presente trabajo lo pensé como una experiencia para explorar nuevas metodologías de estudio de obras y de técnicas de ensayo orquestal.

Bajo esta misma órbita, la ejecución de una obra musical no es tratada de un modo valorativo cuantitativo o productivista, que valide su idoneidad sólo a través del resultado. Por esto fue necesario realizar un trabajo articulado con el cuerpo docente del grupo con el que trabajé, para enmarcar una propuesta particular en un proyecto más amplio. Esta mirada sitúa al director en un lugar en el que se promueven acciones críticas durante la práctica, con el fin de colectivizar procesos complejos.

Incluso es necesario considerar que en estos grupos no todos los integrantes tienen conocimiento en lecto-escritura musical, ni los mismos intereses y preferencias de estilos, ni todos manejan el mismo nivel instrumental. Por esta razón es importante considerar que la selección del repertorio se realiza en función de los intereses estéticos de los integrantes de la orquesta y también son una herramienta para desarrollar y ampliar sus conocimientos instrumentales.

Para los fines de producir hechos artísticos complejos y de ayudar a ampliar los recursos técnicos de los instrumentistas, se añadieron objetivos relacionados a la apropiación de los desafíos técnicos y expresivos por parte de todos los integrantes de la comunidad orquestal, y la incorporación de un pensamiento crítico y creativo que permita observar tanto al propio proceso como al del colectivo.

LA PRÁCTICA

Uno de los puntos clave para abordar la práctica en este marco es ubicar a la estrategia en total vínculo con las reflexiones teóricas. A partir de este diálogo se ponderan los objetivos del programa para organizar acciones, herramientas, técnicas y métodos. Esta forma de hilar las dimensiones político-sociales con las prácticas propiamente dichas, transforma las relaciones sociales y prefigura los propósitos: en el proceso está incorporada la finalidad (Cano, 2012).

Es también la forma en la que los integrantes del grupo, tanto el cuerpo docente, como niños, jóvenes o adultos instrumentistas, se apropian de las potencialidades y de los problemas para transformarlos en desafíos. Por este motivo, es importante conocer al grupo, su experiencia, su visión de la realidad, sus intereses y saberes, y conocer el contexto del que emerge cada proyecto.

Orquesta del Conservatorio "Julián Aguirre"

Este grupo conforma una de las materias de la currícula en cualquiera de las carreras de técnico en instrumento que se dictan en la Institución Provincial en Río Cuarto. Las cátedras de viento-madera, viento-metal, cuerdas y percusión practican durante la semana en clases particulares y grupales, y preparan las propuestas que se trabajarán en el ensayo general. De esta manera, dos veces a la semana los jóvenes y adultos de todos los niveles que integran este elenco se encuentran para tocar juntos.

Si bien este proyecto no surge en el marco de los programas de orquestas-escuela, sí comparte con estos el carácter artístico y socio-educativo que motiva a la elaboración de la presente propuesta.

Los ensayos son más cortos que las jornadas sabatinas antes descritas; duran 1 hora y media, y no todos los integrantes asisten con puntualidad ni a todos los ensayos. Muchas veces por motivos laborales o educativos y porque algunos jóvenes cursan el colegio secundario. Y, además de las clases de lenguaje musical y de instrumento, se cursan otras materias afines a la carrera: historia, armonía, folklore, etc. y preparan un repertorio específico solístico del instrumento.

Propuesta⁵

En general el repertorio es tan variado como en el resto de los proyectos. En esta propuesta específica el grupo está trabajando en un ciclo de música de película para presentar en un hecho institucional que abarca diferentes actividades de integración con escuelas públicas de la comunidad. Es decir que estas obras se presentarán en un concierto didáctico con niños y niñas de jardines de infantes y escuelas primarias y secundarias de la zona (*Anexo III – DVD 1*).

El ciclo consta de obras que pertenecen a películas de *Disney*, y otras, como *“La Bella y la Bestia”*, *“Moana”*, *“Frozen”*, *“Tarzán”*, *“Star Wars”*, *“Piratas del Caribe”*, etc. Por esto, una de las obras de ese repertorio será la propuesta con la que dispondré mi trabajo: *“El Rey León”* (*Anexo IV – DVD 1*).

Lo significativo de la propuesta es que las niñas, los niños y los jóvenes involucrados estudian a fondo la música cercana, cotidiana y contemporánea, a través de ser partícipes de realizarla. Es innegable el acceso de la sociedad a la cultura “Disney” que se propaga cotidianamente a través de los medios masivos de comunicación y que instalan los personajes más famosos en el ámbito de la niñez y de la juventud en nuestro país. En el otro extremo, a través del mismo proceso de formación y consolidación de la cultura europea, se

⁵ Tomo aquí la idea de García Canclini explícita en su libro “La producción simbólica” de denominar “propuestas” en vez de “obras de arte”.

asocia a la música orquestal con un determinado tipo de música perteneciente a otra época pasada, antigua y fuera de nuestra cotidianeidad. En una primera apariencia se juzgaría que ambas prácticas son opuestas. Sin embargo, en la antinomia entre “lo nuevo/lo viejo” se encubre la millonaria oferta de trabajo para artistas que promueve la industria cultural y la cinematográfica en particular, cooptada precisamente por Disney. De esta manera, la propuesta de este trabajo intenta romper esa dicotomía y poner en evidencia la cantidad de estudio, de tareas y de trabajadores que involucra la “musiquita de la película”.

Objetivos

Los objetivos se trazaron en dos planos. Por un lado propuse la realización técnico-expresiva de la obra, es decir, una interpretación integral de la producción, a la par de un análisis contextual y relacional de los contenidos que propone la misma. Por el otro, planteé indagar en aquellos recursos metodológicos, herramientas e instrumentos que se circunscriban en una estrategia educativa crítica y liberadora.

PROCESO DE ENSAYO

En el transcurso de los ensayos tuve como finalidad explorar y sistematizar las distintas herramientas que puede disponer un conductor/a al momento de intervenir para facilitar la lectura, la práctica del instrumento (ejecución) y la interpretación general de la propuesta. Estos elementos son necesarios ya que se trata del armado de propuestas musicales a partir de un grupo específico como lo son los grupos orquestales, con sus particularidades en la instrumentación.

Un ejemplo de esto es la adaptación que realicé del material melódico de la primera obra. Según el arreglo original este motivo comenzaba con las trompetas. Al no haber integrantes que tocaran este instrumento, la orquestación se adaptó al conjunto de percusión que tenía un amplio grupo de jóvenes en formación. Esta particularidad del elenco permitió reemplazar las trompetas por la marimba (*Anexo V – DVD 1*).

Sin embargo, estos elementos operativos se ponen a disposición de otro objetivo que trasciende la obra. A medida que realizamos y registramos audiovisualmente los ensayos (*Anexo VI – DVD 1, 2 y 3*) evalué y diseñé nuevas propuestas (*Anexo VII*) que promovieron la articularon de distintos conceptos musicales con la práctica musical misma (ejecución-técnica); es decir, los modos de tocar una obra, la forma de abordar el ritmo y el *tempo*, la selección de distintas articulaciones, el reconocimiento y puesta en práctica de la textura, la articulación formal, etc. Todos estos recursos surgen de la relación dialógica entre el conductor y los músicos durante los ensayos. A medida que se reconocen mutuamente en la práctica, emergen las potencialidades y dificultades o desafíos del colectivo.

Un ejemplo de este proceso fue en el último ensayo cuando la orquesta manifestó la lentitud del *tempo* en la realización de la primera obra. Como no se podía aumentar el *tempo* razones técnico-instrumentales y por el escaso tiempo de ensayo, el grupo optó por realizar el material musical con una articulación *stacatto*. Esto sucedió luego de promover, como conductora, una reflexión y un diálogo sobre el tiempo, y a partir de indagar y practicar distintas formas de tocar que generaran una sensación de mayor movimiento temporal.

Otro elemento que emergió de la práctica fue el de promover una actitud activa y comprometida con el hecho musical, una visión crítica de lo que se está haciendo y colaborativa con el grupo. En el último ensayo, al intentar sincronizar los materiales melódicos que se repetían en distintos conjuntos orquestales, propuse dejar de dirigirlos para que se atendiera a la escucha del otro y del conjunto. Esto animó al grupo a tocar de forma similar cada parte y se logró un motivo unificado, tanto en el aspecto textural como en el formal.

Recapitulaciones

Para situar al director/a de orquesta-escuela desde una perspectiva nuestroamericana es necesario concebir al director/a como un conductor/a. Por

tratarse de propuestas sociales, educativas y artísticas, el profesional toma una actitud de conducción en una situación artístico-gnoseológica.

Durante el proceso artístico que involucra a las orquestas-escuela se trabajan conceptos musicales y técnico-expresivos en relación a la totalidad. Estos marcos pedagógicos dialógicos, situados y comunitarios posibilitan la construcción de sujetos críticos y solidarios, en tanto se problematice la deshumanización y el individualismo que promueve el capitalismo. El conductor/a orquestal, en este contexto de desigualdad social, dispone de múltiples herramientas que se relacionan con los procesos sociales, en general, y con el proceso artístico y de aprendizaje colectivo y crítico de la orquesta, en particular.

De esta forma, esta propuesta estética nos invita a reelaborar los conceptos de “obra de arte”, “artistas”, “instrumentistas”, “repertorio”, “director”, “interpretación”, “creatividad” y “expresividad”, para sacarlos de ese *status* rígido y para ponerlos en relación dialéctica con los procesos sociales; con los hombres y mujeres, niñas, niños y jóvenes que forman parte de la realidad nuestroamericana. Emerge de esta dinámica una propuesta musical diferente, heterogénea y contemporánea, que no opone tradiciones culturales, sino que las corre del lugar inmóvil o mercantil para comprenderlas mejor. La práctica musical en una orquesta-escuela incorpora las realidades e intereses comunes de los partícipes.

Una de las preguntas que se abre es de qué manera se pueden integrar otros relatos, otras realidades artísticas y culturales, otros mitos que son propios de nuestra historia, para abordar toda la dimensión compleja de la realidad, a partir del repertorio. Incorporar obras que partan de las realidades instrumentales de cada grupo y de los contextos de los que emergen, evitar repetir relatos pasivos y ampliar las experiencias estéticas para comprenderlas y recuperarlas de la tradición del mercado.

Otra pregunta que surge de esta experiencia es acerca de los puntos en común con otros grupos musicales colectivos que no necesariamente sean orquestales, desde una perspectiva epistemológica y metodológica que permita fortalecer sujetos sociales críticos, solidarios y humanistas.

Bibliografía

- Acosta, L. (1982). *Música y descolonización*. La Habana, Cuba: Ed. Arte y Literatura.
- Adler, S. (2006). *El estudio de la orquestación*. (Idea Books S.A. trad.). New York: W. W. Norton & Company.
- Adorno, T. (2000). *Sobre la música*. Barcelona, España: Ed. Paidós S.A.
- Adorno, T. (2013). *Estética*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Las Cuarenta S.A.
- Adorno, T. (2013). *La industria cultural*. Buenos Aires, Argentina: Ed. El Cuenco de Plata S.A.
- Avenburg, K., Cibeá, A., y Talellis, V. (2017). Las orquestas infantiles y juveniles del Gran Buenos Aires. Estudio descriptivo del panorama de proyectos y programas vigentes entre 2014 y 2015. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 13-57.
- Berlioz, H. (1948). *Treatise on instrumentati*. (Front, T. trad.). New York: Edwin F. Kalmus Ed.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Chion, M. (1993). *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Barcelona, España: Ed. Paidós S.A.
- Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona, España: Ed. Paidós S.A.
- Colombres, A. (2013). *Teoría transcultural del arte: hacia un pensamiento visual independiente*. Buenos Aires, Argentina: Ed. del Sol S.A.
- De La Motte, D. (1989). *Armonía*. Barcelona, España: Ed. Labor S.A.
- De La Motte, D. (1991). *Contrapunto*. Barcelona, España: Ed. Labor S.A.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria - Segundo Ciclo. La Plata, Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocularparaeducacionprimaria2ciclo.pdf>
- Eco, U. (1984). *Obra abierta*. España: Ed. Planeta S.A.

- Eco, U. (1986). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. España: Ed. Lumen S.A.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la Interpretación*. Barcelona, España: Ed. Lumen S.A.
- Eco, U. (1995). *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona, España: Ed. Lumen S.A.
- Eco, U. (1999). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, España: Ed. Gedisa S.A.
- Escobar, T. (2014). *El mito del arte y el mito del pueblo: Cuestiones sobre arte popular*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ariel.
- Escribal, F. L. (2017). Orquestas Infanto-Juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 107-127.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. (Ribes, D. trad.). Madrid, España: Ed. Tecnos S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (Mellado, J. trad.). México: Ed. Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós S.A.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Ed. Gedisa S.A.
- García Canclini, N. (2006). *La producción simbólica: teoría y método en sociología del arte*. México: Ed. Siglo XXI S.A.
- Indij, G. (2008). *Sobre el tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Ed. La Marca S.A.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre: fundamentos de estética*. Madrid, España: Ed. Tecnos S.A.
- Larregle, M. E. (2012). *Bajan las luces, empieza la música*. Revista Arkadin, año 6 num. 4. (p. 66–72). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42898/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí, J. (s.f.). *Nuestra América* [archivo PDF]. Recuperado de <http://bdigital.bnjm.cu/docs/libros/PROCE11914/Nuestra%20America.pdf>
- Meyer, L. (1989). *Style in music: theory, history and ideology*. Philadelphia: Ed. University of Pennsylvania.

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. (Pakman, M. trad.). Barcelona, España: Ed. Gedisa S.A.
- Morin, E. (2008). *La cabeza bien puesta*. (Mahler, P. trad.). Buenos Aires: Nueva Visión Ed.
- Piston, W. (1984). *Orquestación*. (Barce, R., Barber, L., Perris, A. trad.). Madrid, España: Real Musical Ed.
- Piston, W. (1991). *Armonía*. Barcelona, España: Ed. Labor S.A.
- Piston, W. (1991). *Contrapunto*. Barcelona, España: Ed. Labor S.A.
- Rancière, J. (2009). *La palabra muda: ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. (González, C. trad.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Eterna Cadencia.
- Ricoeur, P. (1980). *La metáfora viva*. (Neira, A. trad.). Madrid, España: Ed. Cristiandad S.A. y Ed. Trotta S.A.
- Rosen, C. (1986). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven*. Madrid, España: Ed. Alianza S.A.
- Rosen, C. (1987). *Formas de Sonata*. Barcelona, España: Ed. Labor S.A.
- Samaja, J. (1987). *Dialéctica de la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Helguero S.A.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires, Argentina: Ed. EUDEBA S.A.
- Scarabino, G. (2002). *Temas de Dirección Orquestal*. Buenos Aires: Apunte de cátedra de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.
- Schoenberg, A. (1974). *Tratado de Armonía*. Madrid, España: Ed. Real Musical S.A.
- Stone, K. (1980). *Music Notation in the Twentieth Century*. New York: W. W. Norton & Company.
- Stravinsky, I. (1977). *Poética musical*. Madrid, España: Ed. Taurus S.A.
- Steinberg, M. P. (2008). *Escuchar la razón: cultura, subjetividad y la música del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Todorov, T. (1971). *Literatura y significación*. (Suárez Gómez, G. trad.). Barcelona, España: Ed. Planeta S.A.
- Todorov, T. (1970). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos: antología*. (Nethol, A.M. trad.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Signos S.R.L.
- Todorov, T. (2014). *La conquista de América: El problema del otro*. (Botton Burlá, F. trad.). Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI S.A.

- Vázquez, M. A. (2017). Las Orquestas como política pública socioeducativa y cultural Una aproximación antropológica al 'Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario'. *Foro de educación música, artes y pedagogía*, 2 (2), 83-106.
- Vitier, C. (2002). *Nuestra América – José Martí – Edición Crítica*. Guadalajara: Ed. Gráfica Nueva. Disponible en <http://www.cucsh.udg.mx/cmarti/sites/default/files/nuestraa.pdf>
- Wald, G. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social. De identidades, subjetividades y transformación social. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 58-81.
- Weber, W. (2011). *La gran transformación en el gusto musical: La programación de conciertos de Haydn a Brahms*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. (Ventureira, G. trad.). Barcelona, España: Ed. Gedisa S.A.

Anexos

ANEXO I

Imágenes y audios de un ensayo del día sábado de la orquesta “Villa Argentina” de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Audios

Audio 1: Improvisación en el momento de recreo, entre los ensayos por grupo y el ensayo general. Durante esta pausa que posibilita el armado de la orquesta general y que los más pequeños toman el desayuno, los adolescentes tocan algunas canciones. [DVD 1]

Imágenes

Imagen 1: Ensayo del elenco de nivel intermedio-niños, grupo de las cuerdas. [DVD 1]

Imagen 2: Ensayo del elenco de nivel intermedio-niños, grupo de los metales. [DVD 1]

Imagen 3: Ensayo del elenco de nivel intermedio-adolescentes, grupo de cámara. [DVD 1]

ANEXO II

Imágenes de un ensayo del día sábado de la orquesta-escuela de Chascomús, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Imágenes

Imagen 4: Ensayo del elenco de nivel intermedio-niños, grupo de los metales. El joven que ayuda al profesor es un multiplicador (ayuda y acompaña al proceso de los más pequeños). [DVD 1]

Imagen 5: Ensayo de la orquesta de nivel intermedio-niños. Se puede ver que los profesores de cada grupo instrumental acompañan el ensayo junto al director. [DVD 1]

Imagen 6: Ensayo de la Orquesta Filarmónica de Chascomús. [DVD 1]

Videos

Video 1: Ensayo de la orquesta de nivel intermedio-niños. Se puede ver que los profesores de cada grupo instrumental acompañan el ensayo junto al director. [DVD 1]

Video 2: Ensayo de la orquesta de nivel intermedio-niños. En este ejemplo se incorpora el grupo de percusión. [DVD 1]

Video 3: Ensayo de la Orquesta Filarmónica de Chascomús. Estos son los profesores de los niños y jóvenes. Es interesante notar que tocan sin director. [DVD 1]

ANEXO III

Imágenes y videos del concierto didáctico y del concierto de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del “Punto Julián” - Conservatorio Provincial de Música “Julián Aguirre”, ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, Argentina.

El “Punto Julián” es un proyecto de la Institución que tiene por objetivo articular con diferentes puntos de la comunidad con el fin de promover la actividad cultural y musical. En este caso, la orquesta realizó un concierto de música de películas infantiles para escuelas de la zona. Los niños luego participaron de las actividades musicales organizadas por cada cátedra del Conservatorio.

Imágenes

Imagen 7: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Imagen 8: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Imagen 9: Actividades musicales en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Imagen 10: Actividades musicales en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Imagen 11: Concierto de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. Teatro Municipal de Río Cuarto. [DVD 1]

Videos

Video 4: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. Obra: “*La Bella y La Bestia*”. [DVD 1]

Video 5: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. Obra: “*Y si hacemos un muñeco*” de la película “Frozen”. [DVD 1]

Video 6: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. Obra de la película de “Moana”. [DVD 1]

Video 7: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. Niños y niñas escuchando. [DVD 1]

Video 8: Concierto didáctico de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián”. Obra de la película de “Piratas del Caribe”. [DVD 1]

Video 9: Actividades en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Video 10: Actividades en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Video 11: Actividades en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Video 12: Actividades en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Video 13: Actividades en el marco del proyecto “Punto Julián”. [DVD 1]

Video 14: Concierto de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián” en el Teatro Municipal de Río Cuarto. Obra: “*La Bella y La Bestia*”. [DVD 1]

Video 15: Concierto de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián” en el Teatro Municipal de Río Cuarto. Obra: “*La Bella y La Bestia*”. [DVD 1]

Video 16: Concierto de la Orquesta “Julián Aguirre” en el marco del proyecto “Punto Julián” en el Teatro Municipal de Río Cuarto. Obra de la película de “Star Wars”. [DVD 1]

ANEXO IV

Partitura, análisis y audios de la obra “El Rey León”.

Análisis

Análisis: Estudio completo de la obra “El Rey León” (selección de piezas del musical: “I just can’t wait” - “Under the stars” - “Hakuna Matata”). [DVD 1]

Audios

Audio 2: Arreglo de la obra “El Rey León” en formato midi. [DVD 1]

Audio 3: Obra “I just can’t wait” del musical de “El Rey León”. [DVD 1]

Audio 4: Obra “Hakuna Matata” del musical de “El Rey León”. [DVD 1]

Partituras

Partitura 1: Obra de “El Rey León”. [DVD 1]

ANEXO V

Proceso de ensayo: imágenes, videos y partituras adaptadas, producidas durante la etapa de diagnóstico.

Imágenes

Imagen 12: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico. [DVD 1]

Imagen 13: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico. [DVD 1]

Imagen 14: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico. [DVD 1]

Imagen 15: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico. [DVD 1]

Imagen 16: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico. [DVD 1]

Imagen 17: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, segundo ensayo presenciado. [DVD 1]

Partituras

Partitura 2: Adaptación de “Hakuna Matata” para Marimba, versión 1. [DVD 1]

Partitura 3: Adaptación de “Hakuna Matata” para Marimba, versión 2. [DVD 1]

Partitura 4: Adaptación de “Hakuna Matata” para Marimba, versión 3. [DVD 1]

Videos

Video 17: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, primer ensayo presenciado. [DVD 1]

Video 18: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, primer ensayo presenciado. [DVD 1]

Video 19: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, primer ensayo presenciado. [DVD 1]

Video 20: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, segundo ensayo presenciado. [DVD 1]

Video 21: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, segundo ensayo presenciado. [DVD 1]

Video 22: Ensayo de la Orquesta “Julián Aguirre”. Etapa de diagnóstico, tercer ensayo presenciado. [DVD 1]

ANEXO VI

Proceso de ensayo: audios y videos de la práctica.

Audios

Audio 5: Ensayo N° 5. [DVD 1]

Videos

Video 23: Ensayo N° 2. [DVD 1]

Video 24: Ensayo N° 3. [DVD 2]

Video 25: Ensayo N° 4. [DVD 2]

Video 26: Ensayo N° 4. [DVD 3]

Video 27: Ensayo N° 5. Cámara frontal. [DVD 3]

Video 28: Ensayo N° 5. Cámara frontal. [DVD 3]

Video 29: Ensayo N° 5. Cámara trasera. [DVD 3]

Video 30: Ensayo N° 5. Cámara trasera. [DVD 3]

ANEXO VII

Descripción de las prácticas y del proceso de ensayo: objetivos, propuestas y evaluación.

Primer ensayo

En el primer ensayo de la orquesta del Conservatorio Julián Aguirre al que asistí, tuve la oportunidad pasar a practicar una primera lectura de la obra. Concurrieron pocos jóvenes (7 músicos) ya que fue un día tormentoso, de piedra, que dificultó la llegada y el acceso al edificio. Por momentos esto impidió continuar la práctica a causa de los fuertes ruidos que producía el impacto de las gotas y de las piedras en el techo de chapa.

Al no estar pautado con anterioridad, el ensayo se realizó sin un diagnóstico previo. De todas formas, por tratarse del primer encuentro, el objetivo fue el reconocimiento mutuo entre los integrantes del grupo y yo como la nueva directora, a partir de la lectura de la obra y durante la práctica musical concreta. Por este motivo comenzamos con la pieza del medio (“*Under the stars*”) que tiene características musicales que permiten esa identificación: el pulso lento nos permite mirarnos y escucharnos mientras realizamos la lectura a primera vista.

La experiencia se enriqueció en el momento de hacer indicaciones expresivas (sobre las formas de tocar). En la evaluación del encuentro, comprobé que resultó más oportuno referirse a un modo de ejecución concreto, específico y rápido de identificar al momento de la práctica: como *detaché* o suelto, con acento, *staccato*, *legato*, etc. Esta afirmación se vincula con la experiencia que se produjo al realizar referencias ambiguas y extra-musicales para indicar una interpretación. Este hecho generó resultados sonoros desiguales que fragmentaron los materiales musicales y no permitieron la realización conjunta de una trama o textura grupal.

Al tener en cuenta la perspectiva de trabajo colaborativo y solidario, fue oportuno involucrar a los músicos a participar en la conformación sonora de las partes. Una herramienta importante con que dispone el director para hacer partícipes a los instrumentistas cuando surge una idea práctica sobre el sonido de un fragmento musical, es la de proponer que el músico colectivice ese pensamiento a través de la ejecución; es decir, que muestre cómo hacerlo con sonidos. Así, el resto puede imitar lo que escuchó y puede reconstruir o recrear otro modo de tocar de acuerdo a las posibilidades del grupo.

Segundo ensayo

Luego de dos observaciones a la orquesta que me permitieron realizar un diagnóstico, propuse objetivos relacionados con explorar diferentes metodologías de estudio de una obra.

El primer propósito es afianzar la modalidad de ensayo que concibe a los músicos y al director como un mismo conjunto, que construye el hecho musical dialógicamente. Este diálogo que se genera entre los integrantes del grupo en un determinado contexto, y entre ellos con el objeto artístico que se realiza, es otro de los desafíos. En ese proceso se configura una manera de tocar (interpretación de la propuesta) a partir de la exploración de las posibilidades técnico-expresivas y de la relación dialéctica entre los elementos teóricos y la práctica de la obra. De esta forma se pueden trabajar los conceptos musicales que emergen desde la experiencia musical.

A los ensayos de los días jueves asisten la mayoría de los músicos; considero que fue el primer encuentro y reconocimiento mutuo con toda la orquesta. Por este motivo, partimos de la propuesta de leer toda la obra: *da capo a fine*. De esta lectura surgieron ideas para abordar nuevos desafíos y establecer de una manera más nítida las potencialidades del grupo. Además, me permitió identificar algunas dificultades en el armado artístico de la obra y diseñar una nueva actividad que lo transforme en un aprendizaje colectivo (rítmicas, afinaciones, intensidades).

A través de preguntas, se generó un espacio puntual para cuestionarnos acerca de algunos conceptos. Este momento de reflexión colectiva sobre lo que tocamos, sobre los materiales y sobre los vínculos, permitió desplegar actividades (como tocar escalas con diferentes ritmos). El diálogo con el lenguaje musical complejizó la perspectiva interpretativa, puesto que, luego de comparar las maneras de tocar, seleccionamos una: la que más vinculó el resultado sonoro con los elementos autónomos y heterónomos de la obra.

Además, esta experiencia me llevó a revisar los aspectos técnicos de la dirección orquestal para fortalecer mi vínculo con el grupo. Por ej.: hacer algunos tiempos neutros antes de las entradas ya que están leyendo a primera vista.

Fue muy enriquecedor lo que se produjo luego del momento interrogativo. Por los elementos de la obra en relación a la totalidad indagamos en la

propuesta de corremos de la partitura: no tocar de manera proporcional las corcheas escritas. Esta búsqueda, sostenida principalmente por el grupo de la percusión, irradió en el resto de los músicos, los que imitaron la forma de tocar mientras realizaban la escala pentatónica con la *blue note*. Otros conceptos vinculados al modo de tocar que se trabajaron y que pueden trabajarse en cada ensayo son la síncopa, la apoyatura, ritmo con *swing*, articulaciones, etc.

Un aprendizaje significativo fue la necesidad de claridad por parte del director o de la directora a la hora de reflexionar sobre el lenguaje musical. Esto es importante porque no todos cuentan con los mismos elementos (cada uno tiene una *particella*, que es únicamente una parte de la obra) ni las mismas herramientas (cursan diferentes niveles educativos) para analizar la totalidad.

Tercer ensayo

Los días martes asisten pocos músicos (solo algunas cuerdas y el grupo de la percusión) por lo que tuvimos el tiempo y el espacio para detenernos más en el ensayo de ciertos motivos complejos y en incorporar al xilofón que realizó un material adaptado de las trompetas (*Anexo VI – DVD 1*). Si bien la adaptación originalmente fue armada para una marimba, por cuestiones de espacialidad en el lugar de los ensayos utilizamos el xilofón.

Luego de la práctica en la que realizamos una lectura general de la obra que me permitió conocer mejor las dificultades y las potencialidades del grupo, propuse actividades específicas para cada caso.

Pero el objetivo principal del ensayo fue profundizar en la técnica de forma grupal, de modo que se puedan abordar colectivamente aquellas secciones difíciles de afinar o con motivos rítmicos complejos. Este proceso se llevó adelante estableciendo relaciones con la forma y la textura de la obra.

Al caracterizar las secciones de la obra profundizamos los conceptos sobre el lenguaje musical, sobre el tiempo o el *tempo*, el carácter, las partes formales, las similitudes y las diferencias, etc. También permitió vincularlos directamente con lo que estábamos tocando, y proporcionó una herramienta importante para trabajar la técnica de una manera integrada a la totalidad. Por consiguiente, se incorporaron elementos que complejizaron el aprendizaje y lo volvieron crítico.

Ensayamos las secciones con posiciones no tan comunes en las cuerdas; repasamos segmentos a través de estrategias de contraste (tocar una articulación contraria a la que está escrita) y reducción del *tempo* o con el tiempo subdividido (a través de la denominación de “tiempo de ensayo”). Por momentos fue necesario hacer el sonido del pulso para que se escuche el *tempo* mientras el grupo leía.

Después de corregir algunas alturas del Vc. y Cb. que resultaban incompatibles con la armonía y pudieran ser de un error en la transcripción, les propuse una estrategia: la de repetir con el mismo *ostinato* rítmico una sola de las notas de la armonía, cualquiera de las que aparecían en el compás, con el fin de ganar precisión en la articulación y en la rítmica, ya que se trataba de jóvenes que se están recién iniciando en el instrumento.

Todo este trabajo lo realizamos a partir de reconstruir la forma global y el carácter de cada parte. Así, nos ubicamos en las diferentes secciones para ensayarlas. El *tempo* de la obra fue uno de los aspectos sobre los que realicé una evaluación positiva. El resultado temporal fue el producto de un consenso entre la obra y las posibilidades técnicas del grupo.

Cuarto ensayo

El objetivo principal de este ensayo del día jueves fue el de trabajar partes complejas e integrarlas en la totalidad.

Por este motivo, se tomaron segmentos de texturas variadas (imitativa, complementaria, de subordinación) y propuse distintas estrategias para practicarlas. Por ej.: el director canta una melodía y el resto imita.

Este propósito permitió profundizar sobre diferentes articulaciones y sobre el ritmo, sobre todo con los vientos que no asistieron al ensayo del martes. Quizás este fue uno de los aspectos más evaluados, ya que la práctica resultó muy fragmentada y con pocas secciones integradas.

Al igual que en los ensayos previos, se retomó el concepto de forma para ubicarnos en la obra, y conceptos sobre modos de tocar, como “nota sostenida”, “apoyatura”, “arco blando y suelto”, “arco redondo”, liviano, *vibrato*, silencios, cortado, etc.

En este ensayo se incorporó por primera vez el trombonista, por lo que la propuesta inicial de que las cuerdas repitieran uno de los materiales melódicos destinado a las trompetas, se modificó por que la realice el trombón.

En cuanto al trabajo colectivo, hubo momentos para que los jóvenes intercambiaran propuestas de arcos, pero podría haberse fortalecido el trabajo colaborativo en distintos momentos, como durante la actividad rítmica.

La evaluación más significativa surge de atender y permitir que en el mismo ensayo todos los integrantes tengan participación práctica, ya que a veces se insiste en resolver algún aspecto técnico de un grupo instrumental específico y se puede perder de vista al resto. La dinámica del ensayo varía a la par de los objetivos conceptuales que se trabajen, de los que asistan a los encuentros, y de las potencialidades técnico-expresivas que propone la obra.

Quinto ensayo

Este ensayo se propuso como la síntesis del proceso: como una captura instantánea del momento en el que transitamos. Por este motivo, se retomaron actividades pasadas con el fin de registrarlas audiovisualmente, se repasaron los *tempi* de cada sección, y se tocaron las obras de principio a fin.

Lo que emerge de esta experiencia en la que la obra, como totalidad, no logró integrarse de manera total, es que este trabajo pedagógico requiere de más tiempo para afianzar el proceso artístico.

Sin embargo, el principal concepto con el que nos quedamos todos los participantes, fue el que emergió al momento de intentar aumentar el *tempo*. Como esto era inviable por cuestiones técnicas, en la interacción de preguntas y respuestas emergió la posibilidad práctica de tocar “más suelto” y *staccato*. Esta estrategia musical en relación a las articulaciones fue fundamental para generar la sensación de mayor movimiento temporal.

Al trabajar una sección con una textura de melodía acompañada, en la que el material principal se alternaba en distintos grupos orquestales, nos propusimos el desafío de unificar el modo de tocar. Para esto, utilicé el recurso de dejar de dirigirlos para fomentar una escucha colectiva y una actitud activa y colaborativa frente al hecho musical y al grupo.

Índice

Introducción	3
Marco teórico	4
EL MODELO.....	4
Introducción al modelo de orquesta-escuela	4
Un día con la orquesta	4
Surgimiento.....	6
Entre los extremos.....	7
Huellas en el barrio	7
Orquesta “Villa Argentina” de Florencio Varela.....	8
Orquesta infanto-juvenil de Chascomús	9
Definición según la RAE	10
Consolidación de la orquesta romántica.....	10
Modelo ideal de orquesta.....	11
Autonomía y heteronomía.....	12
La cultura del capital	13
Un modelo nuestroamericano	14
La posibilidad de lo imaginado.....	15
Realidad y mito.....	16
Perspectiva.....	17
LO ARTÍSTICO.....	18
LO SOCIO-EDUCATIVO	20
Orientaciones metodológicas	22
LA PRÁCTICA	24
Orquesta del Conservatorio “Julián Aguirre”.....	24
Propuesta.....	25
Objetivos.....	26
PROCESO DE ENSAYO.....	26

Recapitulaciones	27
Bibliografía	29
Anexos	33
ANEXO I	33
ANEXO II.....	33
ANEXO III.....	34
ANEXO IV	35
ANEXO V	36
ANEXO VI	37
ANEXO VII.....	37
Primer ensayo.....	38
Segundo ensayo	39
Tercer ensayo.....	40
Cuarto ensayo	41
Quinto ensayo	42
Índice	43