



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Música

Facultad de Música

Instituto de Ciencias Aplicadas y Tecnología

Instituto de Investigaciones Antropológicas

IMPROVISACIÓN LIBRE Y CRÍTICA: PENSAR LA FORMACIÓN MUSICAL
PROFESIONAL EN EL CONTEXTO COLOMBIANO ACTUAL

TESIS

QUE, PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN MÚSICA (EDUCACIÓN MUSICAL)

PRESENTA

LAURA ROCÍO MOLINA BOHÓRQUEZ

TUTORA

MTRA. MARÍA TERESA NAVARRO AGRAZ (FACULTAD DE MÚSICA UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO. JUNIO 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Declaro conocer el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, plasmado en la Legislación Universitaria. Con base en las definiciones de integridad y honestidad ahí especificadas, aseguro mediante mi firma al calce que el presente trabajo es original y enteramente de mi autoría. Todas las citas de obras elaboradas por otros autores, o sus referencias, aparecen aquí debida y adecuadamente señaladas, así como acreditadas mediante las convenciones editoriales correspondientes.

Índice

Agradecimientos	6
Introducción	7
Pregunta de investigación	9
Objetivos	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Método	10
Breve reflexión metodológica	11
El impulso del empeño: Contextualización y justificación del objeto de estudio	15
Pertinencia de esta investigación para el contexto colombiano actual	15
Crítica, libertad de expresión y libertad de cátedra	17
Revisión de literatura	24
Capítulo 1. Sobre la crítica	34
La crítica en el contexto de la PUJ	34
Lineamientos institucionales y crítica	34
Referencias a la crítica en la Facultad de Música de la PUJ	38
La crítica como apropiación, ligada al fortalecimiento del análisis musical y la teoría musical	40
La crítica como forma de ampliar la concepción de lo musical	45
Conceptualización de crítica a partir de la revisión teórica	49
Caracterización del proceso de la crítica	50
El sujeto y la crítica: Libertad, el sujeto político y el proceso de desujeción- <i>poiesis</i>	52
<i>El otro o lo otro</i> y la crítica	55
Recapitulación sobre la crítica	58
Capítulo 2. Sobre la improvisación libre	60
“Existen tantas definiciones de improvisación libre, como improvisadores”	60
Descripción del <i>Ensamble de improvisación 2020-3</i>	63
Integrantes del <i>Ensamble 2020-3</i>	64
<i>Roland Tresillo: una guía para la improvisación telemática</i>	68
Etnografía digital y experiencia de campo en el <i>Ensamble 2020-3</i>	71
El campo multiplataforma de la clase	73
Espacios de improvisación libre dirigidos por Santiago Botero en la PUJ: cambios y permanencias	75
Capítulo 3. El ensamble de improvisación como performance participativo	97
Propósito y valores dentro del campo participativo	99
Participación y conflictos	104
Roles en el ensamble de improvisación	109
Características sonoras y formales de la música participativa	112
Performance participativo, sociedad y política: tensiones entre lo individual y lo colectivo.	115

Capítulo 4. Ensamble de improvisación libre: escucha y crítica	122
Escucha como categoría central del <i>Ensamble de improvisación libre 2020-3</i>	122
La escucha como exploración: más que una capacidad perceptiva, un compromiso a “perderse entre las ramas”	123
“Perderse entre las ramas” permite reconocer marcos y supuestos sobre la música	127
Escucha y la relación con el otro, lo otro y lo desconocido	130
Escucha y creación	134
Escucha y las reglas	137
Volviendo a la pregunta de investigación	139
Escucha experiencial	140
Conciencia de los procesos de entextualización, descontextualización y recontextualización de lo musical	143
El lugar de la crisis y el juego	148
El juego: Tácticas y torsiones	151
<i>Conclusiones: Pensar la educación musical profesional actual</i>	156
<i>Referencias</i>	164
<i>Anexos</i>	169
Anexo 1. Roland Tresillo versión 2020-3	169
Anexo 2. Sobre los <i>softwares</i>, plataformas y sus funciones en el <i>Ensamble 2020-3</i>	171
Canales de comunicación	171
Funciones y configuraciones de Zoom	172
Configuraciones de audio	172
Configuraciones de video	174
Función de grabación	174
Función de compartir	175
Función de la cámara dentro de Zoom	176
Otras funciones	176
Chat	176
Reacciones	177
Salas para grupos pequeños	177

Preguntar de verdad es abrir la puerta a un torbellino.
La respuesta puede aniquilar la pregunta y a quién la formula.

(Anne Rice, 1985, *The vampire Lestat*)

Agradecimientos

Dedico este pequeño espacio a reconocer la influencia, el apoyo y el trabajo de tantas personas sin las cuales esta investigación no habría sido posible. Agradezco a México, a la UNAM y al Posgrado en Música por abrirme las puertas y darme la oportunidad de seguir creciendo y aprendiendo.

Agradezco a la Coordinación del Posgrado, a Mónica, Jasmin y el Dr. Nava por su apoyo y su disposición de servicio desde el primer día. Agradezco a mi tutora la Mtra. María Teresa Navarro Agraz por su apoyo constante, preguntas y consejos tan generosos. Agradezco infinitamente a la Dra. Lizette Alegre por mostrarme ese camino de la “erotización del conocimiento”, por los seminarios, lecturas y diálogos compartidos que fueron fundamentales para este trabajo, pero sobretodo, por escucharme y ayudarme a reconocer y darle voz a tantas búsquedas e intuiciones que no encontraban lugar.

Agradezco a mis sinodales por su disposición, lectura, comentarios e invitaciones a seguir pensando y construyendo sobre este tema. Agradezco al Dr. Estrada la invitación y acompañamiento al estudio de la Filosofía de la Educación. Agradezco a Laura, Federico, Daniel, Lupita, Fer, Fran, Angie, Moni, y Leo por su acompañamiento, generosidad, amistad, soporte y luz. A Viole, Cami, Javi, Humberto, Emil y Alessio por recibirme con tanto cariño, por sus valiosos aportes a este trabajo, su escucha, amistad y compañía. A Zory e Isra por estar siempre ahí y por hacerme sentir en casa.

A Santiago por su generosidad, por su entrega como educador y por su apuesta convencida por lo inútil y necesario. A Manuel, Sara, Federico y Pablo por su disposición, apertura y reflexiones conjuntas. Al *Ensamble 2020-3* por la música y la conexión que construimos en tiempos turbulentos y por recordarnos el poder de lo inefable.

A mi familia por su apoyo y amor infinito y ubicuo. A Quipitos, Momo, Mazapán, Salve y Amelia por establecer las pausas activas.

Introducción

Esta investigación surge de la necesidad que existe en el campo de la educación de articular los planteamientos de la teoría educativa, la práctica educativa y las necesidades del contexto donde existen. Proveer una educación musical que fortalezca la actitud crítica de los estudiantes es un objetivo que se encuentra en varios programas universitarios. Hay, sin embargo, una multiplicidad de sentidos dados a la crítica y de estrategias planteadas para promoverla.

Para lograr lo que Díaz Barriga llama una articulación entre “la propuesta escolar y un proceso histórico-social determinado” (1997, p.11) considero que es necesario estudiar en situaciones específicas cómo los objetivos planteados en los programas de educación musical se articulan con la práctica de enseñanza-aprendizaje, para responder a la compleja red de intereses y necesidades de su contexto. Por esta razón, esta investigación estudia un fenómeno educativo puntual: el *Ensamble de improvisación libre 2020-3*, ofrecido a los estudiantes del área de jazz y músicas populares,¹ que hacen parte del programa de pregrado (licenciatura) en música de la Pontificia Universidad Javeriana (a la que en adelante me referiré como PUJ) en Bogotá, Colombia, dictada de manera remota y virtual entre agosto y noviembre de 2020, debido a la contingencia sanitaria del COVID 19.

Durante mi formación de licenciatura como musicóloga en la PUJ hice parte del *Taller de improvisación libre*,² exactamente, durante el segundo semestre del año 2016. Esta era una clase similar al ensamble que se estudiará para esta investigación, dictadas ambas por Santiago Botero. Sin embargo, una diferencia marcada entre estas dos clases es que no solo se ofrecía a los estudiantes del área de jazz, sino que se ofrecía a los estudiantes que pertenecían a cualquier área de la carrera: ingeniería de sonido,

¹ En adelante para ser más breve me referiré a esta área como el área de jazz o énfasis de jazz (como se le denomina en la PUJ)

² En este momento el Taller de improvisación no ha sido oficialmente cerrado, pero desde 2018 no se han abierto inscripciones en la clase, ya que entró en una especie de sistema de oferta rotativa de cursos y no es claro en qué momento se volverá a ofrecer a los estudiantes.

educación, composición erudita, composición comercial, interpretación, musicología, dirección y jazz. Esta materia cubría uno de los requisitos de prácticas musicales, planteado dentro del Núcleo de Formación Fundamental del Plan de estudios.³

A partir de mi propia experiencia y del conocimiento que tuve de las impresiones que esta clase dejó en algunos de mis compañeros, considero que los espacios de improvisación libre de la PUJ tienen unas dinámicas y contenidos –diferentes a los presentes en otros ensambles y clases ofrecidos dentro del programa de música de la PUJ–, que pueden contribuir particularmente al desarrollo de la crítica.

Quisiera aclarar que por crítica no aludo a crítica musical. Tampoco me decanto por entenderla como pensamiento crítico, puesto que considero que la crítica a la que me refiero excede lo que algunas veces se ha denominado así. Por ahora diré que la crítica es un concepto entendido de maneras diferentes. Para intentar dar cuenta de esta complejidad (al menos en el contexto de la PUJ) en el primer capítulo de esta tesis pongo en diálogo diferentes conceptualizaciones de crítica que aparecen en los lineamientos institucionales de la PUJ, en algunas entrevistas con integrantes de la comunidad educativa y cierro exponiendo el camino de reflexión a partir de textos filosóficos que me llevó a construir deliberadamente una concepción y postura sobre lo que entiendo como crítica. Quiero mencionar que esta reflexión teórica estuvo influenciada por mi experiencia de 2016 en el *Taller de improvisación*. Por lo tanto no debe ser entendida como construida previamente a mi experiencia en las clases de improvisación libre, sino más bien, como dialogante con mi experiencia como estudiante. Finalmente, ya en el capítulo cuatro sintetizaré la forma en que el trabajo de campo en el *Ensamble de improvisación libre 2020-3* fue tallando y puliendo esta construcción y me llevó a entender a la crítica como un empeño.

³ Plan de estudios vigente de la Carrera de Estudios Musicales. URL: <https://www.javeriana.edu.co/documents/153925/0/Plan+de+estudios-+Estudios+Musicales+-+actualizado-+sept+2018/479296a1-2519-48b1-8b9c-cea318d826b2> (Consultado el 16 de octubre de 2020)

Pregunta de investigación

¿Cómo el Ensemble de improvisación libre de la PUJ se relaciona con el desarrollo de la crítica?

Objetivos

Objetivo general

Estudiar en el marco de un fenómeno educativo universitario musical concreto el desarrollo de la crítica.

Objetivos específicos

- Identificar las conceptualizaciones sobre crítica presentes en los lineamientos institucionales de la PUJ y en los discursos de diferentes miembros de la comunidad educativa de la Carrera de Estudios Musicales de la PUJ.
- Analizar cómo se articulan esas conceptualizaciones con la práctica de enseñanza-aprendizaje musical en el ensamble estudiado y la compleja red de intereses y necesidades de su contexto.
- Describir y analizar las dinámicas del ensamble de improvisación libre y sus transformaciones al migrar de la presencialidad a la virtualidad.
- Identificar las categorías, metáforas y dinámicas fundamentales –producto del trabajo de campo en el *Ensamble de improvisación libre*– que parecen estar vinculadas con una actitud crítica.
- Articular o analizar la correspondencia o no correspondencia de esas categorías y esas prácticas con los aspectos fundamentales del posicionamiento teórico planteado sobre la crítica
- Reflexionar e identificar los aportes que esta investigación ofrece a pensar la formación musical profesional actual en Colombia.

Método

Debido a que mi interés principal es investigar la forma en que se entiende y construye la crítica en el *Ensamble de improvisación libre* de la PUJ fue necesario, en primer lugar, hacer una contextualización de esta clase como fenómeno situado en un contexto nacional, local e institucional particular. Como parte de esta contextualización se identificaron conceptualizaciones de crítica presentes tanto en los lineamientos institucionales de la PUJ, como en los discursos de algunos miembros de la Facultad de Música (profesores, estudiantes, personal administrativo y egresados) para acceder a los valores y sentidos que la crítica tiene para ellos.

Asimismo, fue necesaria la revisión de literatura sobre crítica principalmente de autores como Judith Butler, Derrida y Foucault y la construcción del marco teórico desde el cual me posicioné para desarrollar esta investigación. Cabe mencionar que esta construcción de teórica estuvo influenciada por la experiencia previa que había tenido en el *Taller de improvisación* y la lectura de los trabajos de tesis hechos en la CEM por egresados y que esta misma se fue transformando a través del trabajo de campo, hasta llegar a asumir a la crítica como un empeño.

De igual forma, para intentar comprender este fenómeno educativo en su complejidad fue necesario observar y experimentar de cerca lo que sucedía en la clase: identificar los objetivos, contenidos y metodologías llevados a cabo y su relación con el desarrollo de la actitud crítica. Quisiera mencionar aquí que la relación entre las TIC⁴ y la educación tuvo un lugar central en esta investigación. La contingencia sanitaria producida por la pandemia que atravesamos obligó a que el *Ensamble de improvisación* estudiado –que se había impartido siempre de manera presencial–, migrara al ámbito digital en 2020. Por esta razón, realicé un trabajo etnográfico digital basado en la

⁴ Tecnologías de la información y la comunicación.

observación participante⁵ de la clase (llevada a cabo a través de la plataforma de videollamadas *Zoom*) y la realización de una serie de entrevistas en profundidad al profesor y a los estudiantes del ensamble.

Después, se realizó un trabajo de transcripción de las entrevistas y grabaciones de clases y la categorización y análisis de ese material que me permitió articular los encuentros y desencuentros entre el marco teórico construido sobre crítica y las categorías y prácticas encontradas a través de la etnografía.

Finalmente, a manera de conclusión, se reflexionó sobre algunos de los aportes que esta investigación puede hacer al pensamiento de la educación musical profesional en Colombia en la actualidad. De igual manera se plantearon algunas preguntas y posibles caminos de acción a través de los que se podría seguir indagando por la relación entre crítica, improvisación libre y educación musical profesional.

Breve reflexión metodológica

En este subapartado quisiera presentar las razones por las cuales para llevar a cabo los objetivos que me planteo, elijo acercarme al trabajo etnográfico. En su libro *La etnografía: método, campo y reflexividad* la antropóloga Rosana Guber (2001) habla de la etnografía en su triple acepción: como enfoque, como método y como texto. En cuanto a la etnografía como enfoque dice que: “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como «actores», «agentes» o «sujetos sociales»)”(Guber, 2001, s.p.). Dado que uno de mis intereses principales es conocer las formas en que se construye la crítica en el contexto de la PUJ y específicamente en el *Ensamble de improvisación 2020-3*, el enfoque etnográfico me permite privilegiar a los agentes como informantes y constructores de saber, pues como dice Guber: “son ellos quienes pueden dar cuenta de

⁵ Para profundizar sobre técnicas como la investigación participante y las entrevistas en profundidad consultar Guber (2001) y S.J Taylor y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós.

lo que piensan sienten dicen y hacen respecto a los eventos que los involucran” (2001, s.p.).

Para privilegian las palabras y formas de dotar sentido de los actores, la investigadora parte de una ignorancia presupuesta y desde ahí se expone a la realidad que quiere conocer. Guber afirma que la investigadora “cuanto más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesta estará a aprender la realidad en términos que no sean los propios” (2001, s.p.). Quisiera mencionar brevemente que –como se podrá ver en el primer capítulo de este trabajo– esta intención metodológica de partir de una ignorancia presupuesta y el deseo de aprender la realidad en términos que no sean los propios, tiene una relación cercana con el empeño de la crítica que se propone en este trabajo.

Volviendo a la reflexión, este principio metodológico de no conocimiento constituyó un reto para mi, puesto que pasé 6 años como estudiante en la PUJ, además participé en el *Taller de improvisación libre* en 2016 con Santiago Botero. Si bien al realizar la observación participante mencioné desde el comienzo a Santiago y los y las estudiantes en el consentimiento informado que mi intención era “observar las dinámicas, metodologías y contenidos de la clase de improvisación libre y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico”⁶, la aplicación de la técnica de la observación participante requería intentar suspender, así fuera parcialmente, mi objetivo de investigación, la construcción teórica que había hecho de crítica y lo que había vivido previamente en el *Taller-2016* (que había alimentado mi interés y deseo por regresar a esta clase ahora como investigadora). A través de la escucha flotante en las clases y las entrevistas a profundidad, debía intentar descentrar mi categoría de crítica y el objetivo de encontrar una relación entre la clase y la crítica. Enfocarme en observar lo que pasaba en la clase, escuchar lo que se decía, negociar la forma en que participaría

⁶ Fragmento del enunciado del consentimiento informado realizado para los estudiantes y Santiago. El consentimiento informado completo:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHbRMmuvPOXM3RsBzd1C4-A4vxxxs-XD_exe-dKbfmmFsY4A/viewform

de la clase (improvisar, entregar mis escritos y solos, participar en las reflexiones verbales llevadas a cabo en clase, generalmente al final de las intervenciones de Santiago y mis compañeros y compañeras de ensamble). En las entrevistas realizadas con los estudiantes y Santiago no llevaba unas preguntas estructuradas, sino que comencé conociéndolos, me interesé por sus caminos en la música, su formación musical, sus acercamientos a la improvisación en general y a la improvisación libre, su participación en la clase y en otras clases. Todo esto intentando captar con cuidado el lenguaje que utilizaban, las múltiples relaciones y construcciones de significado que hilaban, haciendo un esfuerzo por desnaturalizar y no dar por sentado el sentido y la aparición u omisión de expresiones corporales, silencios y palabras como «escucha», «música», «academia», «aprendizaje», «enseñanza», «crítica», etc.

Continuando con la propuesta de Guber, en cuanto a la etnografía entendida como método, se refiere a “técnicas no directivas –fundamentalmente la observación participante y las entrevistas no dirigidas– y la residencia prolongada con los sujetos de estudio, la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como «trabajo de campo», y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2001, s.p.). A pesar de que el tiempo de trabajo de campo fue de solo algunos meses, considero que la experiencia previa que había tenido como estudiante de musicología y como estudiante en la clase de Santiago me sirvió como contraste. Mi posición como sujeto frente a la clase se vio modificada a partir del trabajo etnográfico que me llevo a replantear lo que había visto y experimentado antes, gracias a la práctica de la observación participante y la escucha flotante.

Aunque yo había tenido una experiencia de la clase que me hacía pensar en una posible relación de la práctica de la improvisación libre y la crítica, surgieron preguntas como: ¿sería lo mismo para otras personas? ¿existiría eso que yo viví junto a mis compañeros de ese entonces, 4 años después y con otras personas? ¿qué sentidos, incidentes reveladores (como los denomina Guber) y relaciones hechas por los participantes aparecerían en este nuevo ensamble? ¿qué relación podrían tener estos con la

crítica?¿se sentirían cohibidos o incómodos los estudiantes y el profesor por mi presencia en la clase?¿de qué manera negociaría mi rol y participación en el ensamble?

En su tercera acepción Guber se refiere a la etnografía como texto: el producto –generalmente escrito– que presenta los resultados y descripciones hechas por la investigadora después de interpretar la experiencia de campo, hilada con los planteamientos teóricos. Considero que este aspecto de la etnografía como resultado, tal vez sea una contribución periférica en este trabajo, ya que no conté con el tiempo para realizar una estancia prolongada en campo. Sin embargo, puede tomarse como un piloto que podría alimentar futuras preguntas y apertura del campo para realizar un trabajo etnográfico más prolongado.

Para cerrar este apartado menciono que profundizaré en la forma en que se fue desarrollando el trabajo de campo en el *Ensamble 2020-3* en el capítulo 2 y sobre las reflexiones decantadas del trabajo etnográfico realizado. Por ahora diré que a pesar de que las condiciones para hacer trabajo etnográfico en tiempos de pandemia presentaron un reto, también resultó ser una experiencia muy enriquecedora para pensar conceptos y supuestos sobre el campo, la presencia, las formas de registro, entre otros. No quiero terminar esta subapartado sin dar reconocimiento a dos espacios que fueron fundamentales para el desarrollo de esta investigación: el *Seminario de investigación* (con enfoque etnográfico) y el *Seminario de etnografía digital* que tomé con la Dra. Lizette Alegre, las reflexiones y prácticas de escucha flotante y análisis de entrevistas, las charlas con mis compañeros y compañeras de clase y los textos⁷ que trabajamos en estos espacios, enriquecieron grandemente a esta investigación y a mí como investigadora.

⁷ Christine Hine. (2015). *Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury.
Tom Boellstorff, et al. (2012). *Ethnography and virtual worlds: a handbook method*. Princeton University Press.

Considero muy importante tratar el tema de la pertinencia de este trabajo. En este apartado hablaré de la relación entre la problemática tratada y los diferentes niveles que la atraviesan, haciendo un recorrido que transita del nivel macro, al nivel micro: empezando por el contexto colombiano actual.

Pertinencia de esta investigación para el contexto colombiano actual

Reflexionar acerca de lo que se entiende por crítica y cómo se aborda en la formación musical universitaria debería ser una discusión central en la educación en Colombia. Generalmente la crítica se asocia a la capacidad de reflexionar y formular juicios (Butler, 2006). Estos juicios aparecen para apoyar, oponerse o cuestionar (*criticar* como sinónimo) algo. Emitir, criticar o cuestionar juicios es un ejercicio que muy probablemente nos pondrá en conflicto con los marcos conceptuales y valores propios o de otros. Aquí vale la pena mencionar que el conflicto tiene una connotación particular en Colombia. Especialmente, en el contexto colombiano, el conflicto armado ha marcado nuestra historia y nuestra construcción de identidad personal y colectiva (Molina, 2019, p. 143). Este fenómeno particular ha hecho que el concepto de conflicto sea en muchas ocasiones asociado o igualado al concepto de violencia.

Sin embargo, cabe aclarar que se puede hacer una diferenciación entre estos dos conceptos. El conflicto surge a partir de la interacción entre individuos o grupos; es una característica inevitable de la vida en sociedad. Según Rubin, Pruitt y Kim “el conflicto significa una divergencia de intereses, en la que se cree que las aspiraciones o expectativas de las partes involucradas, no pueden ser alcanzadas simultáneamente”⁸ (en Fry y Bjorkqvist, 2013, p. 10). Siguiendo el planteamiento de estos mismos autores, existen varias formas de enfrentar los conflictos, tales como “negar su existencia, negociar una solución que beneficie a ambas partes, hacer concesiones, amenazar

⁸ Traducción del texto en inglés hecha por la autora.

verbalmente, atacar físicamente, recurrir a un tercero que medie, etc.” Por lo tanto la violencia, que se podría caracterizar como hacerle daño o causar dolor físico, psicológico y/o social, a otra persona o grupo⁹ (Fry y Bjorkqvist, 2013, p. 11), es solo una de las maneras en las que se pueden resolver los conflictos. Siguiendo este planteamiento, mientras que los conflictos en la vida en sociedad parecen ser inevitables, la violencia no lo es.

Tanto la categoría violencia como conflicto son usados en este trabajo. Siguiendo los planteamientos de Samuel Araújo (2006a y 2006b) quisiera mencionar que aunque la violencia parece ser evitable para resolver conflictos (según el planteamiento de Rubin, Pruitt y Kim) no se debe entender a la violencia como una ruptura de un orden y estabilidad previa. Siguiendo las críticas de autores decoloniales como Walter Mignolo (2009) el orden, riqueza y razón moderna no son sino la otra cara de la explotación, dominación y violencia colonial. La supuesta estabilidad y organización de los Estados actuales proviene, en muchos casos, de una historia de violencias físicas y simbólicas que hicieron posible su instauración y que perviven en su mantenimiento: reproduciendo relaciones de poder y dominación entre personas y grupos, promoviendo discursos y valoraciones que refuerzan diferenciaciones de género, raza, clase, etc.

A continuación, se presentarán situaciones que se han dado en nuestro país donde exponer ideas «otras», criticar y entrar en conflicto con otros ha implicado respuestas violentas como la exclusión, marginación, desaparición o muerte. Para comenzar, se puede revisar la creciente cifra de líderes sociales y defensores de Derechos Humanos asesinados, que en 2019 llegó a los 250 casos y en 2020, durante sólo los cuatro primeros meses del año, alcanzó la cifra de 100 asesinatos.¹⁰ Esta tendencia al aumento, no se vio afectada ni siquiera por las condiciones de aislamiento estricto, producto de

⁹ Traducción del texto en inglés hecha por la autora.

¹⁰ EFE, (17 de mayo 2020), Sube a 100 la cifra de líderes sociales asesinados en Colombia en 2020 <https://www.efe.com/efe/america/sociedad/sube-a-100-la-cifra-de-lideres-sociales-asesinados-en-colombia-2020-dice-ong/20000013-4248539> (consultado el 29 de junio de 2020)

la decisión del Gobierno nacional de imponer una cuarentena general a la población colombiana entre marzo-septiembre de 2020 a causa de la pandemia.

Sin embargo, revisar los fenómenos de violencia recientes no basta para explicar la naturalización que algunos colombianos hacemos, por un lado, del miedo a «hablar de quien no debemos» o «de lo que no debemos». Y por otro lado, de las consecuencias violentas a las que «meternos con quien no debemos» o «hablar de quién o de lo que no debemos» puede llevarnos.

Asumir el compromiso de fomentar una actitud crítica que defiende un tipo de relación donde sea posible la aparición de conflictos que se resuelvan de formas no violentas, en el contexto colombiano, puede significar en el mejor de los casos salvar vidas. Este no es un planteamiento mío, ya lo dijo Jaime Garzón,¹¹ haciendo alusión al artículo 12 de la Constitución política colombiana de 1991:

El artículo 11 [sic], para vergüenza de nuestra Constitución, dice, *Artículo 11 [sic]: Nadie podrá ser sometido a pena cruel, trato inhumano o desaparición forzada.* ¡Imagínese esa vaina! Que una constitución de un país diga eso. Eso es algo así como que usted llega a una casa y visible, dice: «*Por favor no se suene con el mantel*», entonces uno dice: «No, ¡Pues los que viven aquí son unas bellezas!». ¿Saben que tradujeron los indígenas wayüu del artículo? Pedazo diez dos: «**nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie, ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente**». Listo. Con ese artículo que nos aprendamos salvamos este país.¹² (Garzón, 1997) [Las negrillas son mías]

Al recordar esta cita pienso dos cosas: primero, que si la hubiéramos interiorizado, tal vez no habrían sido asesinados Garzón y muchos como él, y segundo, intento evitar la frase naturalizada que llega a mi cabeza: «los asesinaron por hablar de quién y de lo que no debían».

Crítica, libertad de expresión y libertad de cátedra

¹¹ Abogado, periodista y humorista político colombiano, víctima de un crimen de Estado reconocido 17 años después de su muerte. En su asesinato participaron el Ejército Nacional colombiano, el DAS (Departamento Administrativo de Seguridad) y unos sicarios de la banda criminal del narcotraficante y paramilitar alias “Don Berna”.

¹² Conferencia en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, febrero 1997, Cali, Colombia.

En este punto, me gustaría llevar un poco más lejos mi planteamiento acerca de las dinámicas violentas presentes en la sociedad colombiana que tienen como consecuencia la desaparición de la diferencia. Creo que esta lógica, no solo ha acabado con la vida de cientos de personas en medio del conflicto armado, sino que también, ha permeado relaciones sociales y espacios como la prensa y la academia, donde la muerte no es necesariamente la consecuencia, pero sí algún grado de «desaparición» de eso construido como «otro».

En los ejemplos que presentaré a continuación, las divergencias de opinión o de posturas políticas entre las instituciones mencionadas y sus empleados han sido solucionadas por medio de un despido repentino, conocido en términos legales como un despido «sin justa causa». Los empleadores que despiden a alguien de este modo no están obligados a dar razones para hacerlo, solo deben pagar la indemnización que corresponde por el rompimiento del contrato. Sin embargo, esa retribución económica muchas veces no es suficiente para subsanar todas las consecuencias que estas decisiones tienen para los sujetos y las comunidades a las que pertenecen. Estas situaciones no solo perjudican de varias formas (económicamente, emocionalmente, psicológicamente, etc.) a las personas directamente afectadas, sino que, con estos despidos se evita hasta cierto punto, que sus ideas y opiniones sigan existiendo y dialogando en esos espacios a los que pertenecían. Esto afecta al resto de miembros de la comunidad y a los ideales de libertad de expresión y libertad de cátedra sobre los que se fundan instituciones como la prensa y la academia.

El primer caso de este tipo de situaciones que presentaré ocurrió con el periodista Daniel Coronell,¹³ quien fue despedido de la revista *Semana* en dos ocasiones en el periodo de un año. La primera, en mayo de 2019, –relatada en su columna: *Daniel Coronell: El precio que pagué por preguntar*¹⁴–, cuando fue despedido después de haber hecho una crítica a la revista *Semana* por no haber hecho pública la noticia de que “el

¹³ Uno de los periodistas de investigación más reconocidos en Colombia.

¹⁴ Daniel Coronell: el precio que pagué por preguntar. (5 de junio de 2019). Artículo de opinión. <https://www.nytimes.com/es/2019/06/05/espanol/opinion/coronell-duque-semana.html>

ejército de Colombia había ordenado por escrito a sus unidades duplicar el número de bajas y capturas”. Esta orden que podría desembocar en nuevos casos de “falsos positivos”,¹⁵ era una noticia muy relevante para evitar la repetición de estos actos macabros en el país. El segundo despido ocurrió en abril de 2020, por hacerle una nueva crítica a la revista para la que trabajaba, en su columna.

En la academia también se han dado casos similares. La profesora de filosofía contemporánea de la Facultad de Filosofía de la PUJ, Luciana Cadahia, fue despedida «sin justa causa»¹⁶ en 2019. En la acción de tutela que presentó Cadahia para exigir a la Universidad una razón para su despido, se plantea que hubo una intención de censura:

Dada su forma honesta, clara y contundente para expresarse, se volvió ‘políticamente incómoda’ para los intereses de la institución y, sobre todo, del nuevo Decano [Luis Fernando Cardona]. La universidad, un espacio que debería impulsar la discusión y el pensamiento crítico, paradójicamente terminó siendo intolerante con la figura de la profesora Cadahia. (El Espectador, 2019)

En este momento la Corte Constitucional colombiana está revisando la tutela impuesta por Cadahia , junto con los estudiantes Manuel Yepes Benjumea y Paola Isabel Silva Mejía. Cadahia “alega que su retiro fue sin justa causa y por cuenta de sus expresiones políticas, mientras que Yepes y Silva aducen que con la terminación del contrato se les vulneró el derecho a la educación”. (Redacción judicial, *El espectador*, 2020). En este caso se expresan las tensiones que aparecen entre los ideales en los que supuestamente se basa la academia y las formas violentas de resolver los conflictos, que tienen repercusiones no sólo sobre los directamente afectados, sino sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la academia misma.

De igual forma, en 2014 en la Facultad de música de la PUJ fueron despedidos «sin justa causa» dos profesores de planta del énfasis de musicología en mitad del semestre 2014-

¹⁵ Una serie de asesinatos de civiles por parte del ejército, para hacerlos pasar por muertes en combate que sucedieron entre 2006 y 2009 bajo la política de Seguridad Democrática del expresidente Uribe.

¹⁶ Profesora Luciana Cadahia radicó tutela contra la Javeriana por despido injustificado. El Espectador. 31 de julio de 2019. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/profesora-luciana-cadahia-radico-tutela-contra-la-javeriana-por-despido-injustificado-articulo-873730>

1. Esto no sólo trajo consecuencias para los profesores, que perdieron sus trabajos de forma repentina, sino que también afectó significativamente el proceso educativo de los alumnos de musicología (yo era una de ellas) y de otras áreas. Esta es la descripción de algunos estudiantes de la situación en ese momento:

La finalización de los contratos «sin justa causa», de los profesores Natalia Castellanos y Juan Sebastian Ochoa, afectó el proceso educativo de 8 materias, entre las cuales se encuentra el seminario del énfasis de Musicología: *Músicas afro en Colombia*, que se encuentra interrumpido hasta la fecha (24 de abril 2014). Faltando 5 semanas para terminar el primer periodo del año 2014. (Acta reunión de estudiantes, *La música me mueve, me muevo por la música*, jueves 24 de abril 2014)

Debido a que la coordinación del Departamento de música no había solicitado a Ochoa el programa de clase del seminario de *Músicas afro en Colombia*, al despedirlo, la contratación de alguien que lo reemplazara fue compleja, puesto que no se tenía conocimiento del programa de clase.

Además del despido «sin justa causa» de los profesores, previamente se había dado la suspensión repentina de admisiones de estudiantes de nuevo ingreso en el área de musicología del pregrado de la PUJ en 2013. Esto afectó el cumplimiento de mi plan de estudios de ese momento en adelante, ya que la falta de estudiantes nuevos y de maestros que impartieran las clases estipuladas en el plan de estudios original llevó a que la PUJ considerara que los recursos (materiales, humanos y logísticos), necesarios para darle esas clases a una sola estudiante, no se justificaba; por lo que yo terminé viendo otras materias que reemplazaron las clases estipuladas.

Cabe mencionar además, que durante el periodo en que el énfasis estuvo suspendido algunos estudiantes que querían ingresar a la licenciatura en musicología, tomaron como optativas algunas materias de esta área con la expectativa de que eventualmente el énfasis reabriera admisiones. Esto significó para ellos una inversión de dinero, tiempo y esperanza, en algo que nunca sucedió. Después de los despidos sin justa causa de 2014, simplemente se hizo evidente que sin profesores de planta, ni nuevos estudiantes, la «suspensión» del área de musicología en el pregrado de la PUJ era en realidad, un cierre definitivo.

Las situaciones confusas en las que se suspendió/cerró el área de musicología y el despido sin justa causa de los profesores me generó una serie de cuestionamientos que reflejé en una redacción que hice en 2015:

Decidí presentarme al énfasis de musicología, donde podía explotar mi amor por la lectura, desarrollar un pensamiento crítico y hablar acerca de la relación del ser humano con la música. Pasé al énfasis en el segundo semestre de 2012 y descubrí lo mucho que me hacía falta salir del mundo encerrado en el que viven la mayoría de los músicos. Todo marchó sobre ruedas hasta que en mi segundo semestre (2013-2), se cerró el ingreso de nuevos estudiantes, supuestamente temporalmente, al énfasis. Mientras en las clases me hablaban de la importancia de nuestra disciplina, desde mi propia facultad no se hacía nada para mantener vivo este esfuerzo por institucionalizar el estudio de la musicología.

Cuando se presentó este inconveniente mis papás y yo hablamos con todos los directivos, seguimos el conducto regular, para finalmente descubrir que el énfasis se cerraba definitivamente en pregrado, el choque de intereses y los problemas administrativos pesaron más. El punto álgido de todo esto fue en 2014, cuando a mitad de semestre, sin justa causa, fueron despedidos 2 de los 4 profesores activos de nuestro énfasis, interrumpiendo el proceso académico. Con este evento quedaron al descubierto el desorden administrativo, la distancia que existe entre los directivos y los estudiantes, y la forma en que a veces priman intereses particulares por encima de la calidad de la educación y el bienestar de los estudiantes.

Como respuesta a estos incidentes en el 2014 decidimos organizar con algunos de mis compañeros un movimiento llamado *La música me mueve, me muevo por la música* en el cual pretendíamos concientizar a la comunidad de la Universidad de lo que estaba pasando con nuestro énfasis. Finalmente logramos una reunión con el nuevo decano y la directora académica, en el cual nos pudimos sentar a discutir y aclarar dudas sobre todo lo sucedido. Un espacio donde nos expresamos y fuimos reconocidos, tratados con respeto, a diferencia de otras ocasiones. (Molina, 2015)



Imagen 1. imágenes de la pinta¹⁷ que hicimos para dar a conocer a la comunidad universitaria lo que estaba sucediendo con el área de musicología. Foto del cartel de la comparsa 7 de mayo de 2014

¹⁷ Actividades de realización de carteles, reuniones y actividades musicales para informar acerca de lo que estaba sucediendo.



Imagen 2. imágenes de la pinta que hicimos para dar a conocer a la comunidad universitaria lo que estaba sucediendo con el área de musicología. Foto de reunión *La música me mueve, me muevo por la música*, 9 de mayo 2014.

De las manifestaciones que hicimos y las búsquedas de espacios para ser escuchados y recibir respuestas claras sobre lo que sucedió en ese momento resultó que nuestras peticiones tuvieron un cierto eco en la comunidad universitaria: logramos que los estudiantes tuvieran un rol más activo dentro del comité académico y generamos algunos espacios de diálogo entre profesores, administrativos y alumnos.

Al revisar hoy, casi siete años después, este texto y las fotos me doy cuenta que el presente trabajo de investigación tiene mucho que ver con ese incidente. La sensación de impotencia frente a las decisiones institucionales de cerrar el ingreso a nuevos estudiantes a nuestra área, de despedir sin justa causa a nuestros profesores, y finalmente de dar por terminado el área de musicología en el pregrado, sin razones claras, fue una crisis en la relación que yo había desarrollado con la institución académica hasta ese momento.

Es importante dar a conocer las formas en que este tipo de situaciones pueden afectar los procesos educativos; pensar las consecuencias que tienen para la academia, que idealmente se fundamenta en la libertad de expresión y la libertad de cátedra. Este

trabajo entonces es un nuevo esfuerzo por reivindicar la importancia de los espacios de diálogo y escucha entre posturas diferentes, de permitir la existencia de voces múltiples que no solo se afirmen entre sí, sino que se cuestionen y que se fomenten formas de resolución de conflictos no violentas, cuando de seguro aparezcan. Todos estos aspectos como se verá más adelante están relacionados con la forma en que abordaremos la crítica.

Revisión de literatura

Construir este subapartado implicó hacer una revisión de investigaciones y literatura muy diversa. En cuanto a investigaciones que tratan el papel de la crítica o lo crítico en educación, enfocados a diferentes etapas del proceso educativo y contextos educativos, existe una gran cantidad de tesis de pregrado y licenciatura en Colombia. Con respecto al papel de la crítica en la formación primaria, por ejemplo, aparece el trabajo de Fajardo, Triviño y Orjuela (2016) que buscan los elementos presentes en entornos virtuales que resultan atractivos para los niños y niñas para usarlos como herramientas pedagógicas para crear conciencia ambiental. Este trabajo utiliza la concepción de crítica propuesta por Robert Ennis (2011), según la cual, el pensamiento crítico es reflexivo, razonable y se centra en que la persona pueda tomar decisiones.

Investigaciones en nivel bachillerato como la de León Rojas (2020) desde la carrera de Ciencias de la información, bibliotecología, quien se pregunta por la relación entre las TIC, la alfabetización informacional y el pensamiento crítico que permita a los estudiantes el óptimo uso y validación de la información, para así: resolver problemas, tomar decisiones y «aprender a aprender».

En el nivel Universitario, Hernández (2019) se pregunta por la importancia de la formación de competencias informacionales en estudiantes universitarios; asociando lo crítico una vez más a la capacidad de gestionar y validar la información para fortalecer las capacidades investigativas de los estudiantes para tomar decisiones responsables, éticas y construir nuevo conocimiento.

A nivel profesional, el trabajo de maestría de Bautista, Arias y Zambrano (2019) indaga cómo los profesionales de la salud del Hospital Universitario de la Samaritana integran el pensamiento crítico en la toma de decisiones durante la práctica clínica. El pensamiento crítico en este trabajo está relacionado con el pensamiento reflexivo y autorreflexivo; indispensable para resolver problemas y tomar decisiones. En este estudio las autoras abordan el pensamiento crítico desde cuatro categorías: el cuidado del otro, mente abierta, simbiosis laboral y experiencia.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico en relación con la enseñanza de idiomas aparece la tesis de Lozano y Medina (2019), en la que analizaron cómo la implementación de una secuencia didáctica basada en caricaturas de opinión influyó en la escritura argumentativa de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE). En este trabajo siguen el planteamiento de pensamiento crítico propuesto por Facione (1990) que tiene que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas y de pensamiento como identificar, describir, interpretar, analizar, inferir, explicar, evaluar y autorregular que permiten hacer juicios reflexivos sobre qué creer y qué hacer. Además hicieron uso del test *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test: An Instrument for Teaching and Testing* (Ennis y Weir, 1985) que pretende valorar la capacidad de quien lo toma de evaluar un argumento dado, y escribir un argumento en respuesta.

Esta relación entre enseñanza y pensamiento crítico aparece desde las Artes Visuales en trabajos como el de Ospina Melendez (2017), que asocia el pensamiento crítico a la curiosidad y al conocimiento de sí mismo, que ayuda a que quien la asuma trascienda la pasividad y asuma un rol activo. En este caso la crítica está relacionada también con la creatividad.

Desde el ámbito de la Filosofía existen trabajos de tesis como el de Zapata Maya (2010), quien hace una revisión de la relación de la noción de pensamiento crítico de Matthew Lipman con planteamientos de Dewey y Peirce, sobre la idea de una filosofía aplicada, que produzca una teoría que tenga un impacto práctico y la importancia del ejercicio de

filosofar para “conocer las causas de las ideas, las condiciones bajo las cuales se piensa” (Dewey citado por Lipman, 1997, p. 163). Además de resaltar la importancia de concebir una filosofía comunitaria. Asimismo habla de la influencia del idealismo alemán, especialmente de Kant y su planteamiento de la realización de la Ilustración a través de la libertad y el ejercicio de la razón para lograrla. Zapata resalta la importancia que tiene la idea de «formación» en Kant “que entiende como educar y formar desde la infancia para que las personas piensen por sí mismas, de tal manera que se someta a los principios universales en vez de que las otras personas piensen por ellos” (Kant en Zapata, 2010).

Específicamente dentro del Departamento de Música de la PUJ existen una serie de tesis que han sido fundamentales para enmarcar esta investigación. En primer lugar, la tesis: *Aproximación al estudio de las subjetividades políticas en la clase individual de instrumento* (2018) de Julio Guevara, quien indaga por medio de un estudio de caso, la formación de subjetividades políticas en estudiantes de interpretación de cuerdas frotadas en la PUJ. Guevara tiene en cuenta dos factores importantes para estudiar la construcción de subjetividad de los estudiantes: la independencia y la proyección. En cuanto la independencia, comenta que a pesar de que los estudiantes desarrollan autosuficiencia y disciplina en el estudio individual sin supervisión, asumen una actitud pasiva y poco reflexiva con respecto a sus prácticas, los discursos establecidos en la clase, o las opiniones de sus maestros (Guevara, 2018, p. 22).

Además presenta cómo se va forjando en el estudiante –tanto en la clase de instrumento como en otras clases del *pensum*– una idea de que el canon (obras principalmente centroeuropeas creadas entre el siglo XVII y comienzos del XX) exige a diferencia de «otras músicas» una supuesta superioridad técnica y una mayor utilidad en el campo laboral (Guevara, 2018, p. 55). Haría falta entonces una revisión y evaluación de estos supuestos de superioridad y de utilidad, así como de esa manera de abordar y concebir el estudio de la técnica como un ejercicio disciplinador, separado de una dimensión reflexiva y crítica.

Considero que el tipo de sujetos que se están formando en las clases de instrumento estudiadas por Guevara es alarmante y debe ser una problemática central por revisar dentro del ejercicio de la educación musical. Guevara hace la siguiente reflexión al respecto de la falta de formación crítica:

Esta no facilitación de un pensamiento crítico entra en contravía con los avances pedagógicos que se llevan haciendo desde el siglo XX y que ponen la autonomía de pensamiento como base central en el desarrollo del estudiante. El mismo proyecto educativo de la PUJ propone el desarrollo de hábitos reflexivos y críticos, así como la comprensión de la ubicación del estudiante dentro de su contexto cultural y su significación social y política[...] La comprensión de que existe un sujeto en constante formación y que esta implica muchos más elementos que una simple adquisición de conocimientos y habilidades musicales, debe ser una prioridad a la hora de repensarse los diferentes ejercicios pedagógicos, más cuando se deposita en ellos tantos factores constitutivos de la subjetividad como en la clase individual. (Guevara, 2018, p. 59)

De igual forma, es relevante mencionar el trabajo de tesis de Camila Arana, *Los beneficios de la improvisación libre en la educación musical superior* (2019), quien presenta un estudio de caso hecho en algunos espacios de improvisación libre en la PUJ. Arana asegura que esta práctica favorece: el desarrollo de conciencia y/o eliminación de prejuicios sonoros, el desarrollo de un criterio sonoro/musical propio, el acercamiento a la composición, una ampliación de la técnica instrumental, la conciencia colectiva y el desarrollo de aspectos psicoafectivos (confianza, autoaceptación y autoestima). En comparación con las conclusiones del trabajo de Guevara, salta a la vista que en los espacios de improvisación estudiados por Arana, se promueven otras dinámicas y relaciones entre los estudiantes y su práctica musical, los compañeros de clase y con ellos mismos. Muchos de estos planteamientos serán retomados y entrarán en diálogo en este trabajo.

Asimismo, es fundamental para este proyecto de investigación la tesis de pregrado de María Paula Posada, *Una mirada a la educación musical profesional: Diálogos, retos y perspectivas del proceso de renovación curricular de la Carrera de Estudios musicales de la Pontificia Universidad Javeriana* (2018). El análisis y las entrevistas realizadas por Posada contribuyeron a la comprensión del contexto institucional de la PUJ y los

discursos de miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Música alrededor de la crítica.

Finalmente, mencionaré algunos trabajos en los que se trata específicamente la relación entre prácticas de improvisación e improvisación libre con aspectos vinculados a la crítica.

Los trabajos del Dr. Panagiotis Kanellopoulos¹⁸ han sido una fuente de reflexión muy valiosa sobre la relación entre improvisación libre, educación, política y filosofía. En su tesis doctoral *A study of children's understandings of their musical improvisations* (2000), a través de la etnografía estudia la construcción de significados que los niños hacen desde su práctica improvisatoria. Expone que las dinámicas de clase permitían a los niños “hacer preguntas y desarrollar respuestas a través de la acción auto-determinada y la reflexión. Estas preguntas no tenían que ver con «habilidades», sino con «conceptos» inmanentes a la naturaleza de la música y su creación. Como lo dijeron los chicos «aprendieron a pensar la música»” (2000, p. 2).

Otro texto en coautoría de Siljamäki y Kanellopoulos es *Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research* (2020) presenta una revisión de las investigaciones sobre educación musical que tratan a la improvisación, publicados entre 1985 y 2015. Los autores clasificaron los trabajos encontrados en cinco categorías generales que engloban las principales visiones de la improvisación en sus relaciones con la educación. La visión 1, llamada *Desde la ruptura de certezas a la problematización creativa* considera a la improvisación como una forma de cultivar una actitud más abierta al sonido a través de la exploración libre. Esta postura alienta la ruptura y la búsqueda de la voz «auténtica» del niño y la creatividad, así como una manera de empoderamiento y emancipación, todos estos aspectos que se podrían relacionar con la crítica.

¹⁸ Kanellopoulos es doctor en filosofía, mandolinista, improvisador libre, investigador y profesor asociado de Educación Musical en la Universidad de Thessaly, en Grecia.

En el texto *In pursuit of musical freedom through free improvisation: A bakhtinian provocation to music education* (2011), Panagiotis Kanellopoulos describe la experiencia de la improvisación a través de ideas y conceptos propuestos por Mikhail Bakhtin como *dialogismo, deber de la libertad, la exterioridad, la finalización de lo incompleto y la alterización de la otredad*. También habla del interés por subsumir la creatividad a una racionalidad económica; esta postura está enfocada a estudiar la innovación, el desempeño, la estandarización y tecnologización de procesos educativos, que asumen a la creatividad como una habilidad que puede ser adquirida, medida y aplicada. Llevando el desarrollo de la flexibilidad, originalidad y la explotación instantánea de lo inesperado al mundo de la gestión empresarial.

Por otro lado, Kanellopoulos dice que a pesar de que las prácticas musicales, entre ellas la improvisación libre, son fácilmente reconocidas como productos culturales, su potencial político a veces se trata como algo secundario. Argumenta que “la improvisación ha existido en gran medida solo como cultura” no habiéndose establecido en los procedimientos o el discurso de la educación formal y de argumentación teórica” (2011, p. 93) por la falta de investigación sobre la relación entre el concepto de libertad musical, improvisación, educación musical y democracia. En concordancia con los planteamientos de Kanellopoulos, este trabajo indaga la forma en que un espacio donde aparentemente se podría decir que «solo se hace música» como el *Ensamble de improvisación libre*, puede contribuir al desarrollo de la política y la crítica: a través de sus dinámicas, principios y posibilidades de creación musical y de interacción social.

En esta revisión de literatura me enfoqué principalmente en buscar abordajes a la crítica y a la relación entre crítica e improvisación o improvisación libre. Primero revisé trabajos de miembros de la comunidad educativa de la PUJ. Las tesis de egresados de la Carrera de Estudios Musicales (CEM) me fueron particularmente útiles y sirvieron para continuar un diálogo con ellos, enriquecieron mucho esta búsqueda sobre la crítica y

los discursos y dinámicas que aparecen en diferentes espacios de la comunidad de la CEM.

Cuando se aborda directamente la crítica aparece enmarcada en la mayoría de trabajos de grado consultados desde planteamientos de autores como Ennis, Facione y Dewey. Estos autores han trabajado con el concepto de pensamiento crítico o pensamiento reflexivo. Ennis plantea que el pensamiento crítico es un “pensamiento razonable y reflexivo enfocado en decidir qué creer o hacer” (2011, p. 1). Para ser un pensador crítico él considera que es importante emplear una serie de habilidades (aclarar, buscar y juzgar bien la base de una opinión, inferir sabiamente desde la base, suponer e integrar imaginativamente, y hacer esto con prontitud, sensibilidad y habilidad retórica) y disposiciones (preocuparse por tener creencias ciertas y justificadas, preocuparse por presentar su posición y la de los demás de manera honesta y clara y preocuparse por todas las personas, ser un pensador crítico cuidadoso). Según Ennis estas habilidades y disposiciones pueden ser entendidas como metas para los sujetos o guías para planear currículos y evaluaciones.

Facione expone el trabajo que realizaron 46 miembros expertos (Facione fue uno de ellos) de diferentes disciplinas académicas de Estados Unidos y Canadá en nombre de la Asociación Filosófica Americana que resultó en la construcción del documento *Pensamiento Crítico: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa* (Facione, 1990). Para este grupo el pensamiento crítico (PC) se define como:

El juicio auto-regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno. (Facione, 2007, p. 21)

Para lograr el pensamiento crítico mencionan la importancia de desarrollar ciertas habilidades y disposiciones. Entre las habilidades están: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación. Entre las disposiciones: ser

inquisitivo/curioso, juicioso, sistemático, analítico, de mente abierta, confiar en el razonamiento y buscar la verdad.

Facione menciona que en este grupo se discutió la posibilidad de hacer una clasificación entre los «buenos pensadores críticos» y los «malos», que serían quienes: “piensan confusamente respecto a lo que están haciendo, de manera desorganizada y extremadamente simplista, irregular respecto a comprender los hechos, propensos a aplicar criterios poco razonables” (Facione, 2007, p. 9). Algunos integrantes no estuvieron de acuerdo con la calificación de «buen pensador crítico», sino con hacer una diferenciación entre «ser o no» un pensador crítico. Por otra parte, algunos miembros proponían que el PC está ligado a una conciencia ética y política que se preocupa por no generar daño a los demás. Sin embargo, la mayoría de miembros propuso que el PC no tiene nada que ver con ningún:

conjunto de creencias culturales o religiosas, valores éticos, buenas costumbres sociales, orientaciones políticas u ortodoxias de ningún tipo. Por el contrario, el compromiso que uno hace como buen pensador críticos es buscar siempre la verdad con objetividad, integridad, e imparcialidad. **La mayoría de expertos sostiene que el pensamiento crítico concebido como se describe anteriormente, lamentablemente no es incompatible con el abuso del conocimiento, las habilidades o el poder propios.** La mayoría concluyó que es mejor considerar «**qué significa el pensamiento crítico, cuál es su valor y la ética de su uso, como tres asuntos diferentes**». (Facione, 2007, p. 10) [las negrillas son mías]

Dewey por su parte plantea la idea de pensamiento reflexivo, que entiende como: “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (2007, p. 24). Si bien en la primera página de su libro *Cómo pensamos: la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo* (2007) Dewey plantea que nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, para él es posible describir distintas maneras en que: “los hombres piensan realmente. Algunas son mejores que otras y se pueden enunciar las razones por las cuales son mejores” (2007, p. 19). De esta forma hace una clasificación de varios tipos de pensamiento, entre ellos:

lo que «transita por la mente» cuando estamos despiertos o dormidos, lo que así «pasa» difícilmente deja tras de sí algo que realmente valga la pena. En este sentido, la gente simple y los necios piensan [...] Ahora bien, el pensamiento reflexivo se asemeja a ese fortuito tránsito de cosas por la mente en el sentido de que consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa, pero se diferencia de él en que no basta la mera ocurrencia casual

en una sucesión irregular de «cualquier cosa», la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente [...] Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. (Dewey, 2007, p. 20)

Si bien la crítica en este trabajo tiene puntos de encuentro con algunas de las ideas sobre pensamiento crítico de los autores recién mencionados, también difiere en aspectos muy importantes. La crítica no solo la abordaremos como un forma de pensamiento (Ennis) o como un tipo de juicio (Facione), sino que está más cercana a un examen constante de las propias creencias y supuestos como propone Dewey. Su objetivo no es solamente formular juicios, sino evidenciar los marcos con los que pensamos y organizamos la experiencia, el conocimiento y la realidad, así como reflexionar sobre las consecuencias que tiene.

A diferencia de lo que plantea Facione, la crítica es abordada en este trabajo como un empeño atravesado por una consciencia y un compromiso que busca reflexionar sobre las formas de actuar y sus consecuencias éticas, sociales y políticas, siguiendo la línea de planteamientos de autores como Kanellopoulos. La crítica no busca quedarse en una reflexión teórica o en la definición de un concepto, sino que tiene consecuencias en el mundo material, en las interacciones y relaciones, e idealmente se compromete a transformar las condiciones y relaciones de dominación, a cuestionar las formas que pretenden totalizar las posibilidades de entender u organizar el mundo y que excluyen a esas que han sido dejadas de lado o han sido construido como «otras».

Siguiendo este compromiso, no haremos una clasificación entre las formas de pensamiento «buenas o malas». Cuestionamos la categorización y comparación hecha por Dewey entre lo que llama el pensamiento de la «gente simple o necia» y el de los «pensadores críticos o reflexivos». Tampoco pretendemos con este trabajo definir e instaurar una definición o forma única e infalible de hacer crítica. Como afirma Rancière en su texto *Sobre la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales* (2009) este trabajo concibe a la crítica como una “capacidad basada en la presunción de que todo el mundo puede desarrollar la misma capacidad” (2009, p. 88). Por lo tanto consideramos que todas las personas tienen la misma capacidad crítica,

que son necesarias la escucha y el diálogo de las diferentes experiencias y perspectivas, así como la atención a las contingencias y crisis que pueden evidenciar las injusticias, lo que se ha dejado por fuera, las desigualdades y las complejas consecuencias éticas, sociales y políticas de asumir ciertos marcos, formas de organización y de dotación de sentido a la realidad. Como se ha podido ver hasta ahora la crítica puede ser abordada de formas diferentes, por esta razón a continuación se presentará el marco conceptual de la crítica que hemos construido para el desarrollo de este trabajo de investigación.

Capítulo 1. Sobre la crítica

En este primer capítulo haré un recorrido por la exploración que me ha permitido enmarcar lo que entenderé por crítica. A pesar de que el concepto «crítica» o «crítico» aparece mencionado como sustantivo, adjetivo, verbo o adverbio, que califica al pensamiento, la actitud o la acción. En este trabajo me referiré a ella solo como crítica, aunque esta palabra pueda hacer referencia a alguna de las diferentes acepciones mencionadas.

En primer lugar, presentaré, yendo de lo macro a lo micro, los lineamientos institucionales que hablan de la crítica en la PUJ y algunos discursos de miembros de la comunidad educativa del Departamento de Música sobre este tema. En segundo lugar, expondré la construcción de la conceptualización teórica de crítica que utilizaré en este trabajo.

La crítica en el contexto de la PUJ

Lineamientos institucionales y crítica

En primer lugar en su Misión¹⁹ la PUJ se define como una institución privada, católica, jesuita, de educación superior, que ejerce la docencia y la investigación y que se propone:

la **formación integral** de personas que sobresalgan por su **alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social**; y,
- la creación y el desarrollo de **conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica** e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana. (Misión PUJ, consultada 12 de octubre de 2020) [las negrillas son mías]

¹⁹ En el siguiente enlace se puede consultar el documento de la Misión de la PUJ: <http://www.javeriana.edu.co/institucional/mision>

En el párrafo anterior, la crítica aparece como una **perspectiva** que aporta un tipo de conocimiento que contribuye a crear una sociedad con las características mencionadas. En el documento del Proyecto Educativo²⁰ de la PUJ se entiende por formación integral:

El desarrollo armónico de las diferentes dimensiones del individuo. La Universidad quiere que el estudiante, por un proceso académico a conciencia, coherente, continuo y dinámico, **descubra el valor de la totalidad de su ser, su ubicación en el contexto cultural y su significación social y política.** (Proyecto Educativo PUJ, consultado el 12 de octubre de 2020) [las negrillas son mías]

Según el Proyecto Educativo la «formación integral» depende de que los estudiantes actúen libremente y tomen decisiones responsables, sobre su propia vida y la relación con otros, buscando su lugar en el contexto al que pertenecen, los procesos históricos y las prácticas de transformación concretas de situaciones de violencia, de discriminación e injusticia.

Referirse en este documento a los estudiantes como individuos, los relaciona con una concepción que a través de la historia se ha construido de una entidad separada, independiente, autodeterminada, racional y universal, donde la individualidad del individuo parece estar dada y ser preexistente; donde si bien este puede expandir sus potencialidades, o desarrollar sus diferentes dimensiones, no se desvía de esa naturaleza propia (Botto,2011, p. 60).

Si en vez de pensar al ser como esencial se piensan como una construcción en devenir, los individuos no preexisten sino que se forman a través de un proceso de individuación.²¹ La concepción de individuo preexistente, fue rebatida por Foucault en *Vigilar y Castigar* (1975), donde a través del estudio de las prácticas penales entre el

²⁰ En el siguiente enlace se puede consultar el documento del Proyecto Educativo de la PUJ: <https://www.javeriana.edu.co/institucional/proyecto-educativo>

²¹ Autores como Simondon (1958) y Deleuze (1958), no hablan del proceso de individuación. Simondon propone que este proceso es la manera cómo el sujeto adquiere una forma, pero al adquirir esa forma el sujeto no se vuelve individuo puesto que para Simondon “el sujeto es individuo y otro del individuo” (Botto, 2011, p.60), para Simondon la individuación debe ser pensada como la resolución de un problema, como la respuesta a una sobresaturación.

siglo XVI y el XIX, demuestra cómo a través de tecnologías de poder se produce un determinado tipo de individuos.

Como se verá en este trabajo pensar en individuos separados, autodeterminados, racionales y universales puede llegar a ser problemático, puesto que, como se hará referencia en una breve problematización de la libertad en un subapartado de este capítulo presentado más adelante, siguiendo planteamientos de la teoría de la subjetivación, la agencia de los sujetos se encuentra dentro del marco de sujeción al discurso. Judith Butler en su libro *Los mecanismos psíquicos del poder* (1997, p. 2) explica cómo la sujeción es una forma paradójica de poder: puesto que, si bien puede entenderse como el dominio, la subordinación o la sujeción del sujeto, a la vez, es aquello que lo forma como tal, lo que provee las condiciones para que el sujeto emerja como sujeto. Sobre las limitaciones y tensiones de la libertad y la agencia desarrollaremos en capítulos posteriores.

Siguiendo con el proyecto educativo de la PUJ, se espera que a partir de esta «formación integral» el estudiante desarrolle, entre otras cosas:

un hábito reflexivo, crítico e investigativo que le permita formarse esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y conocer. Así aprende a discernir el sentido de los procesos históricos locales y universales, y el valor de modelos y proyectos que intentan transformar situaciones concretas. (Proyecto Educativo PUJ, consultado el 12 de octubre de 2020)

En la cita anterior se presenta a la crítica como un resultado a esperar de la formación integral. La crítica se asume como un **hábito** que **permite formar esquemas y mantener una voluntad abierta**. Si bien siempre formamos esquemas, que son necesarios para aprehender la realidad, considero que lo más importante es entender de qué manera esos esquemas y sentidos configuran la forma en que entendemos, experimentamos y actuamos en esa realidad. Por lo tanto, el objetivo de la crítica debería ser no solo construir esquemas y sentidos: sino evidenciarlos, entenderlos, cuestionarlos, ponerlos en diálogo y si lo encontramos necesario, transformarlos.

A continuación, presentaré la forma en que aparece la crítica en el Programa de Estudios²² de la Carrera de Estudios Musicales (CEM) de la PUJ:

El Programa de Estudios Musicales se ha planteado como una alternativa novedosa que propende por un estudio integral de la música, partiendo esencialmente desde un **entendimiento crítico y contextualizado de los elementos que constituyen este arte, buscando generar un músico analítico y consciente de su oficio, de su objeto de estudio, y de su lugar en la sociedad.** (Programa CEM PUJ, consultado el 14 de octubre de 2020) [Las neग्रillas son mías]

En el fragmento anterior, la integralidad aparece relacionada con el estudio de la música y no con la formación del individuo. La crítica aparece como una **cualidad** del entendimiento, que busca **lograr un músico “analítico y consciente de su oficio, su objeto de estudio y su lugar en la sociedad”.**

Para cerrar este apartado, como puede verse desde los lineamientos institucionales de la PUJ, la crítica aparece mencionada de formas diferentes, ejercida por distintos actores y con objetivos diversos. En la Misión aparece como una **perspectiva del conocimiento** que busca una sociedad justa y respetuosa de la dignidad humana. En el proyecto educativo como un **hábito** (ligado a lo reflexivo y lo investigativo) que deben desarrollar los estudiantes para formar esquemas básicos de vida y mantener abierta su voluntad de indagar y conocer. Y en el programa de la CEM como una **cualidad del entendimiento** de los elementos que constituyen a la música entendida como arte, generando un músico analítico consciente de su oficio, su objeto de estudio y su lugar en la sociedad.

Fuente	¿Qué es la crítica?	¿Para qué sirve?
Misión	Perspectiva	Crear una sociedad justa, respetuosa de la dignidad humana

²² Programa CEM, PUJ. URL: <https://www.javeriana.edu.co/carrera-estudios-musicales>. (Consultado 14 de octubre de 2020)

Proyecto educativo	Hábito	Los estudiantes formen esquemas y sentidos y mantengan una voluntad abierta
Programa CEM	Cualidad del entendimiento	Formar un músico analítico, consciente de su oficio, objeto de estudio y lugar en la sociedad

Tabla 1. Síntesis de las caracterizaciones de crítica presentes en los lineamientos institucionales de la PUJ.

Es importante señalar la forma en que en los diferentes documentos institucionales presentados se va simplificando la conceptualización de la crítica, cómo se va descentralizando su importancia y achicando los objetivos a los que le apunta cada uno. A pesar de que la crítica puede contemplar objetivos que se encuentran en diferentes niveles, considero que es importante abordarla en un sentido amplio, multidimensional e interconectado para evitar que se pierda el potencial que tiene para articular diferentes problemáticas y dimensiones de la vida de los sujetos y las comunidades a las que pertenecen.

En el siguiente apartado, desde los discursos de miembros de la comunidad educativa de la Facultad de Música se verán dos perspectivas de crítica que difieren ampliamente: una que podría asociarse a una mirada más específica y delimitada de la crítica y otra más amplia y abarcativa.

Referencias a la crítica en la Facultad de Música de la PUJ

En este apartado me gustaría contrastar las concepciones de crítica de los lineamientos institucionales presentados anteriormente, con las que aparecen en algunas entrevistas hechas a miembros de la comunidad educativa de la CEM: como profesores, estudiantes, egresados y administrativos, realizadas por María Paula Posada.

Sin embargo, antes de presentar las entrevistas, me parece pertinente hacer un pequeño recuento histórico del contexto de creación de la CEM de la PUJ. En 1980 había solo tres instituciones de formación musical profesional en Colombia: el Conservatorio Nacional de la Universidad Nacional (en Bogotá), la Universidad de Antioquia (en Medellín) y el Conservatorio Antonio María Valencia (en Cali). Todas eran instituciones públicas, en ese momento no se ofrecía pregrado (licenciatura) en música en ninguna universidad privada.

El programa de música en la Javeriana tuvo sus inicios en 1980, cuando contrataron como director del Coro de la PUJ a Guillermo Gaviria.²³ En ese coro participaban estudiantes de los diferentes programas de la Universidad que estaban interesados en la música y lo hacían como una actividad extra, que no implicaba créditos, ya que el CEM todavía no existía como tal en la PUJ.

Posteriormente en 1985 se abrieron cursos libres (materias optativas) de música, como solfeo. Estos cursos fueron teniendo muy buen recibimiento por parte de la comunidad Javeriana, y así, en 1990 se estableció el Departamento de Música en la PUJ. En 1991, finalmente, se aprobó la CEM, ofreciendo los énfasis (áreas) de Composición, Interpretación y Dirección.

La primera promoción de músicos de la CEM se graduó en febrero de 1994 y en 1995 se crea la Facultad de Artes, cuyo primer decano fue Guillermo Gaviria. La actual Facultad de Artes ha crecido significativamente desde entonces, puesto que ahora está conformada también por el Departamento de Artes Escénicas y el de Artes Visuales.

Teniendo este marco histórico en mente ahora presentaré algunos fragmentos de las entrevistas semi-estructuradas que aparecen en la tesis *Una mirada a la educación musical profesional: Diálogos, retos y perspectivas del proceso de renovación curricular*

²³ Realizó sus estudios musicales en la Universidad Nacional de Colombia y la Juilliard School (Teoría, Composición, Orquestación, Dirección Coral y Orquestal).

de la Carrera de Estudios Musicales de la Pontificia Universidad Javeriana (2018) de María Paula Posada, egresada del énfasis de educación de la licenciatura en música.

La crítica como apropiación, ligada al fortalecimiento del análisis musical y la teoría musical

El enunciado planteado por Posada a sus entrevistados fue:

El planteamiento curricular central de la CEM es: «la formación de un músico integral, solido en teoría musical y análisis, y con capacidad crítica» ¿De qué manera crees que se logra este planteamiento? ¿En qué aspecto consideras que es necesario seguir trabajando? (Posada, 2018, p. 37)

Aunque he buscado el documento institucional donde aparece este planteamiento sobre la crítica, no lo he encontrado. Al leer las respuestas que los entrevistados dieron a esta pregunta, en varios casos asociaban «lo crítico» al componente «analítico y teórico». Esto puede deberse a la forma en que se planteó la pregunta, sin embargo, es interesante observar de qué manera los entrevistados le dan sentido a esta asociación y dialogan con el planteamiento del enunciado.

En su entrevista, Luis Fernando Valencia,²⁴ menciona que la concepción de crítica ligada a la capacidad analítica surge como una respuesta a las preocupaciones personales de Guillermo Gaviria, el creador de la CEM de la PUJ, por la forma en que la enseñanza musical se concebía en espacios institucionales como el Conservatorio de la Universidad Nacional de Colombia, en la década de los años setenta.

Para Gaviria era fundamental que en la formación del músico profesional los estudiantes se plantearan dudas como ¿por qué interpretar de cierta forma el

²⁴ Egresado del pregrado (licenciatura) en interpretación de la PUJ (2004). PhD en Musicología de la Universidad de Princeton; magíster en Teoría de la Música de la Universidad de Temple y en Musicología de la Universidad de Princeton. Actualmente es Director de la CEM y profesor de las Áreas de Teoría musical y Musicología.

repertorio que interpreto? o ¿cómo funciona la música que toco?, respondiéndolas a partir del análisis musical, evitando así la reproducción irreflexiva de lo que dice el maestro de instrumento y la falta de autonomía del alumno (Posada, 2018, p. 147).

En su entrevista Juan Antonio Cuellar²⁵ menciona sobre este enfoque del aprendizaje musical en la PUJ:

Es la visión del aprendizaje de la música a partir de la música misma. Eso es realmente lo que es. Pareciera que es como para compositores porque **hay mucho análisis**, pero de hecho desde el principio el énfasis de interpretación pues estaba presente, pero la aproximación a ese énfasis de interpretación yo creo que nunca cuajó bien, es **el análisis. Es poder tomar decisiones interpretativas, técnicas instrumentales, de calidad de sonido, en fin, a partir del análisis profundo del texto musical, de la partitura, y más allá, si uno lo quiere enriquecer más, a partir del estudio profundo uno puede encontrar aspectos contextuales socioculturales de la época de la obra, o las condiciones de composición e incorporar eso a las decisiones interpretativas.** Pero es una aproximación muy diferente a la aproximación tipo conservatorio donde la gente toca como le dice el maestro, y es que **«Bach se toca así y punto».** (Entrevista en Posada, 2018, p. 132) [Las negrillas son mías]

En la cita anterior, el análisis aparece como la capacidad de “aprender la música a partir de la música misma”, sin embargo, es necesario resaltar que no se cuestiona: qué es lo que se entiende por “música misma”. Hay una concepción ontológica de la música que se da por sentada, que no se está problematizando. Al parecer se entiende por “música misma”: el sonido notado o potencialmente notable, concebido como “obra” que surge de un “proceso compositivo”. Esta concepción de música deja de lado las músicas y los aspectos musicales que no se entienden desde esos parámetros, por ejemplo, la música que no se concibe como una “obra” y que no resulta de un “proceso compositivo” individual. Se da por sentada una concepción de música y una aproximación analítica a ella, que supuestamente es capaz de agotar lo que hay por experimentar y conocer del fenómeno que denominamos música, aprehendiéndolo aparentemente en su totalidad.

Más adelante en la entrevista Juan Antonio Cuellar contesta que la formación integral de los estudiantes está relacionada con la capacidad de análisis y crítica mencionadas

²⁵ Doctor y Magister en música de Indiana University, egresado del pregrado en composición de la primera promoción de graduados de la CEM de la PUJ en 1994. Es profesor asociado del Departamento de música de la PUJ. Ha sido Decano y profesor de múltiples materias en la Facultad y es actualmente también gerente general de la Orquesta Sinfónica Nacional de Colombia y asesor de la Fundación Azteca en México desde el 2014 hasta la actualidad.

anteriormente, ya que permite al músico “integrar” o “apropiarse” de cualquier tipo de expresión musical:

Para mí un músico integral es aquel que puede, como su nombre lo indica, **integrar a su propia profesión diferentes cosas [...]** una vez me contrataron para hacer arreglos, de música colombiana, de música de Lucho Bermúdez, y pues yo obviamente dije que sí. Pero yo no tenía ninguna relación con esa música, cero relación. La manera para poder hacer eso, **fue sentarme a transcribir música de Lucho Bermúdez de los formatos originales, a estudiar, a trabajar con percusionistas para ver cómo eran los golpes**, lo que te digo de ser profesional, que es lo que dice ahí mismo de la **capacidad de análisis y de crítica le permite a uno integrar a su hacer musical una cantidad de experiencias externas** que seguramente uno no tuvo contacto con ellas ni de chiquito, ni en la universidad.

Yo siempre he visto con mucha desconfianza el meter demasiadas cosas a la carrera, y meter demasiadas expresiones, y demasiadas culturas. Igual si tratas de hacerlo todo te distraes de hacer lo esencial: que es **desarrollar tu capacidad propia para que tus posibilidades analíticas, críticas y de apropiación se desarrollen al punto que tú sí puedas traer a tu mundo musical lo que quieras [...]** Yo creo que lo más importante de la carrera es **formar al estudiante para que esté en capacidad de apropiarse de lo que quiera**, y no traerle un brochasito de cada cosa que haya por ahí, **que porque es éticamente importante**, que porque cómo hacemos, que entonces no sé, que el Petronio Álvarez como **no lo traemos aquí a la universidad, no. Además hay cosas que al traerlas aquí se contaminan y se dañan**. Más bien lo que hay que hacer es abrir la puerta para que el estudiante que quiera se vaya allá y se meta por dentro y lo viva. O se vaya para Palenque un mes, o dos o lo que sea. O se vaya a la Sinfónica Nacional si eso es lo que quiere. **Pero con esta visión y esta capacidad analítica que le permita apropiarse. Creo que es más bien fortalecer las herramientas que tenemos de apropiarnos de lenguajes, estilos, en fin, más que traer una gran colección de música tradicional o de diferentes culturas a la universidad, que puede desdibujar lo que nosotros hacemos y evitarnos, o convertirse en un obstáculo con nuestra responsabilidad de formar a la gente realmente en sus capacidades de escuchar con atención, de analizar con atención, de ser crítico y de poder, como decían los jesuitas, inculturarse, donde quieran inculturarse, o sea meterse dentro de la cultura donde se quieran meter.** (Entrevista en Posada, 2018, p. 137) [Las negrillas son mías]

Según la cita anterior ser un músico integral y crítico sería desarrollar una capacidad analítica que permita apropiarse o integrar experiencias musicales y repertorios considerados «externos» u «otros». Desde mi posicionamiento esta forma de interpretar la crítica es altamente cuestionable por las siguientes razones: en primer lugar, se considera a las músicas alterizadas como un mero recurso sonoro que puede ser “apropiado” por el músico académico, gracias a su capacidad de análisis. Esta concepción fetichiza la música, convirtiéndola en un «recurso» creativo, explotable para el uso que mejor le convenga, en este caso al músico académico: desligándola de las prácticas musicales concretas en las que se produce, de las personas que las crean, de sus formas de comprender el mundo, de sus saberes y necesidades.

En segundo lugar, se da por sentado que las capacidades analíticas desarrolladas por el músico en la universidad son aplicables a cualquier expresión musical y agotan todas las preguntas que se podrían hacer sobre esta; este tipo de crítica no se cuestiona los alcances de esas capacidades analíticas, asume que sus marcos conceptuales y de análisis son ilimitados, imperfectibles, universales y capaces de comprenderlo todo, aunque en realidad solo está aprehendiendo lo que considera valioso: aquello que sea explotable como recurso creativo para el compositor, por ejemplo.

En tercer lugar, este proceso de «integración/apropiación» del músico académico es comparado por el entrevistado con la empresa jesuita de “inculturación”, por medio de la cual se buscaba no sólo la conversión al catolicismo de los pueblos colonizados, sino la imposición de una serie de formas de saber, de ser y de poder que fueron fundamentales para lograr el proceso de colonización que permitió la dominación y explotación del territorio y las comunidades nativas americanas. Las dinámicas de dominación y marginalización coloniales perviven en las formas en que separamos y legitimamos ciertos saberes, formas de ser y relaciones de poder en la actualidad. Por esta razón, en cuarto lugar, desconocer el valor de esas prácticas musicales construidas como «otras», de las personas que las crean, de sus formas de comprender el mundo, sus saberes y necesidades, funciona como una extensión del gesto colonial violento que pervive hasta la actualidad.

En quinto lugar, la cualidad de pureza que se le atribuye a las músicas “tradicionales” desconoce que estas músicas pertenecen a la temporalidad y espacio contemporáneo,²⁶ invisibiliza las tensiones y procesos políticos, sociales, económicos, los procesos de hibridación y resignificación a través de la historia a los que han estado sujetas. Al ser asumidas como un objeto estático, reducido a la dimensión sonora que nuestros

²⁶ Para profundizar sobre esta discusión de la dimensión política del uso de las temporalidades consultar: Mario Rufer, (2010), *La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas decoloniales*. Enlace: <http://www.scielo.org.co/pdf/meso/v14n28/v14n28a02.pdf> (Consultado el 17 de febrero de 2021)

propios marcos epistemológicos y ontológicos refuerzan, no tenemos que enfrentarnos a las otras concepciones de esas prácticas musicales alterizadas que podrían poner sobre la mesa cuestionamientos a nuestros propios supuestos ontológicos, epistemológicos y éticos.

Por último, cuando se menciona que los repertorios “tradicionales” o de diferentes culturas son desconocidos y evitados en la CEM ya que pueden llegar a “desdibujar/contaminar y obstaculizar el esfuerzo de formar a la gente realmente en sus capacidades de escuchar con atención, de analizar con atención, de ser crítico” (En Posada, 2018, p. 137) se reconoce que encontrarse con el «otro», puede poner en cuestión o incluso peligro el «lugar propio» y por eso, debe evitarse. Sin embargo, desde el marco teórico construido y la postura que asumo en esta tesis, un compromiso con la empresa crítica implica no solo asumir, sino abrazar ese riesgo. Es justo en el diálogo horizontal con esas músicas, con sus prácticas, con quienes las hacen y con sus formas de conocimiento y sus lógicas que se pueden alterar los marcos conceptuales propios, permeando las concepciones de música y del quehacer musical que hemos construido, transformando su escucha. Por el contrario, imponer las herramientas conceptuales, los preconceptos, los marcos y concepciones epistemológicas y ontológicas propias a esos que hemos construidos como «otros», nos hace perder ese potencial del encuentro.

Para recapitular, hasta aquí aparece en las entrevistas una primera concepción de crítica que se relaciona con la capacidad analítica y al aprendizaje de la teoría musical, que permite a los estudiantes preguntar y tomar decisiones interpretativas o compositivas de manera “autónoma y argumentada”. Esta concepción de la crítica busca contraponerse a la “reproducción irreflexiva” donde el estudiante “toca como dice su maestro” o “toca por tocar” (Entrevista en Posada, 2018, p. 166). Aunque es innegable que plantearse dudas e intentar resolverlas refiere a una perspectiva crítica, ni el lugar desde donde surgen las dudas, ni las herramientas teóricas, conceptuales o analíticas utilizadas para responderlas están siendo puestas en duda, cuestionando sus propios alcances y límites.

La crítica como forma de ampliar la concepción de lo musical

La segunda concepción de crítica que aparece en las entrevistas realizadas por Posada, está ligada a una búsqueda de lo que implica ser un ser humano integral, –más cercana al planteamiento de la Misión y el Proyecto educativo de la PUJ–, donde las reflexiones éticas, sociales, políticas, filosóficas y espirituales permean las formas en las que concebimos el aprendizaje musical, la música, nuestro quehacer musical y las múltiples dimensiones de nuestro ser.

Siguiendo con la entrevista de Luis Fernando Valencia, aparece esta segunda concepción de crítica ligada a la formación integral:

Ahora claro, (la concepción de crítica mencionada en el subapartado anterior) **venía mucho desde la composición, porque la pregunta no necesariamente era por ¿qué alimentaba ideológicamente que los procesos musicales se dieran de cierta manera?; que lo hace más la musicología [...] Entonces se tiene la idea de que el programa ofrece este abordaje que genera el músico pensante, que analiza, que se pregunta, que además reflexiona desde lo espiritual, desde lo humano, desde la ubicación de nuestra sociedad, etc.**

La integración precisamente de la universidad y sus reflexiones frente a lo que es la formación integral orgánicamente unido a nuestra formación musical debería ser más explícita. No unas asignaturas de teología, filosofía, ética y entonces «¡ay, somos integrales!» Sino, ¿cómo integramos realmente eso en una conversación más orgánica, lo contextual, es decir, la dimensión más ética de nuestro ser en el mundo y en el contexto en el que estamos? Nuestra localidad, o sea, qué subjetividad tenemos, por qué, nuestro proceso histórico, es decir, todas esas discusiones que se han venido teniendo. Que el análisis musical no es solamente el análisis de las estructuras y las formas musicales, sino de las comunidades que lo hacen, ¿por qué los saberes son así?, ¿por qué tienen esas lógicas? No es entender que la música es universal, sino que sí, es universal en el sentido que toda comunidad humana tiene una practica musical, tiene la dimensión musical dentro de ella, pero las aproximaciones son diferentes, y cómo nos nutren esas diferentes aproximaciones y saberes musicales a formarnos como músicos de una manera más amplia. Siento que esa perspectiva de relatividad dentro de la universalidad de la música es importante, y la dimensión de lo personal. Es decir, del sentido que tiene para cada persona en lo posible, ese camino musical cómo lograr alimentarlo, cómo lograr guiarlo, cómo lograr meterle esa dimensión ética, esa reflexión, esa integralidad, pero en relación con esa pregunta, esa inquietud, desde encontrarlo, o encontrar qué no es. Ese acompañamiento en cualquier programa debería ser lo principal. (Entrevista en Posada, 2018, pp. 147-148) [Las negrillas son mías]

En esta cita Valencia hace una reflexión muy cercana a las observaciones que se hicieron en el subapartado anterior. En el primer párrafo de la cita se presenta al músico que se forma en la CEM como un: “músico pensante, que analiza, que se pregunta, que además reflexiona desde lo espiritual, desde lo humano, desde la ubicación de nuestra sociedad, etc.” (Entrevista en Posada, 2018, p. 147). La separación del estudiante en un ser pensante/analítico por un lado, y por otro, uno que reflexiona sobre la dimensión espiritual, ética, humana y de su ubicación en la sociedad, pone de manifiesto que lo analítico y teórico se concibe ligado solo al “análisis de estructuras y formas musicales”, dejando por fuera del pensamiento y el análisis, otras dimensiones que no son concebidas como parte de esa concepción de «lo musical».

Esta misma separación se ve reflejada en la formulación del currículo del programa de la CEM. En el programa se incluyen como parte del Núcleo de Formación Fundamental algunas materias obligatorias de ética, teología y filosofía,²⁷ en las que se pretende que el estudiante reflexione sobre las dimensiones espirituales, humanas y sociales de su ser y su quehacer musical. Sin embargo, al igual que Luis Fernando, creo que estos esfuerzos no son suficientes, ya que esas reflexiones deben permear las formas de hacer, aprender, enseñar y concebir la música y el quehacer musical en todos los espacios de clase. El análisis y pensamiento musical podría abarcar no sólo las formas y estructuras musicales, sino indagar por cómo se construyen los saberes y lógicas con respecto al fenómeno musical: teniendo en cuenta el contexto, las subjetividades y los procesos históricos que lo atraviesan, por mencionar algunos aspectos.

Otros de los hallazgos de la investigación realizada por Posada, es que una de las debilidades que la comunidad educativa ha percibido es que el “programa de estudios (musicales) debe dialogar con el contexto, pues actualmente no está respondiendo de manera adecuada a él” (Posada, 2018, p. 69). Esta falta de diálogo con el contexto pone en evidencia que es necesario ampliar la concepción de “análisis y pensamiento

²⁷ Programa de estudios CEM, PUJ. <https://artes.javeriana.edu.co/documents/3270783/3271695/Plan+de+estudios+2016.pdf/6a60d4ea-88da-401b-8350-bc69c249f0> (Consultado el 19 de diciembre de 2020)

musical” para empezar a abarcar esas conexiones con dimensiones que se han considerado hasta el momento como ajenas o externas a lo estrictamente musical.

Otra entrevista en que se plantea la crítica desde una visión similar, es la de Victoriano Valencia:²⁸

Yo vuelvo ahí a que la perspectiva humana no puede abandonarse, porque es que la integralidad no tiene un modelo[...]. Si hablamos de la integralidad en abstracto tendríamos que pensar en un universo teórico cognitivo, universo de procedimiento, de técnica, en un universo de la perspectiva creativa, investigativa, autónoma del individuo, en un universo relacional, estético, ético, político, pero cada uno tiene sus colores dependiendo sus matices, porque la integralidad no te la da solamente una formación teórica sólida. (Entrevista en Posada, 2018, p. 245)

En la cita encuentro muy importante que Victoriano menciona que la integralidad no tiene un modelo y que depende de múltiples factores, de las eventualidades que se presenten dentro y fuera de la clase, así como las subjetividades e intereses de los estudiantes. Para promover esa integralidad que relaciona con la crítica en el aula, entonces sería necesaria la escucha y reconocimiento de las particularidades y las necesidades de cada momento, así como de las inquietudes de los estudiantes. Esta empresa requiere entonces una sensibilidad y flexibilidad por parte del profesor y de los programas de clase para poder trabajar a partir de esas particularidades y articularlas con los objetivos y contenidos establecidos previamente.

Por otra parte, en cuanto a la idea de abordar músicas que no se estudian comúnmente dentro del programa de estudios como «músicas tradicionales», Victoriano habla de la importancia de trascender el pensarlas meramente como repertorio o como insumo. En vez de esto, propone pensarlas como prácticas culturales, como epistemologías y ontologías que vengán a cuestionar las prácticas musicales y las lógicas con las que abordamos la música y el conocimiento musical en la academia:

²⁸ Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1995) y Magíster en Composición de la Universidad Eafit (2012) y actual Director del Departamento de Música de la PUJ y profesor de las áreas de Composición y Educación Musical.

Hay un reto muy fuerte con esto, y es **trascender la mirada más allá de los repertorios**. Y es la mirada **no de las músicas, sino de qué hay detrás de las prácticas, de estas prácticas de la cultura. No es un tema de insumos, sino un tema de lógicas**. A nosotros en términos de la formación musical y epistémicamente cómo entendemos lo educativo en torno a la práctica musical y a las prácticas de la música en la cultura. Porque nosotros podemos meter cualquier tipo de música, de todo. Igual no la vamos a ver toda. Pero **¿cuál es el modelo en construcción teórica y de aproximación y de lógica de la práctica de la música? ¿La construcción letrada? ¿Vamos a la música que esté en papel? ¿O a prácticas interculturales de formas de hacer música, de vivir música y de interactuar con música?** La oralidad, la práctica de tocar juntos. A veces no es el asunto de traer música, sino de las mediaciones que hay dentro de la práctica de la música. Es hacer la música contemplando el intercambio de piel, de identidad, de sonido y **ritmo vital, de las preguntas vitales**, de qué vamos a comer, de que disfrutamos esto, del cuerpo, de la mirada, del gesto, de cómo suena la música y cómo resuena... Pero es que el asunto de la interculturalidad no va hacia las músicas sino hacia las formas de hacer. Cada vez tenemos más pero siempre tenemos una visión de cómo **comprendemos el nivel epistémico desde la práctica de la música. Un modelo que está atravesado siempre por la lecto-escritura, por el análisis, por ciertas lógicas de construcción de conocimiento que van desde la comprensión, a irlo apropiando, y después ahí sí lo toco, pero hay otras formas de interacción con el sonido**. (Entrevista en Posada, 2018, p. 247) [Las negrillas son mías]

En la cita anterior se resalta que es justo en el encuentro y diálogo de esas construcciones diferentes sobre el fenómeno musical, que podemos crecer como músicos. Esta perspectiva acentúa la dimensión relacional de la crítica, concepción en la que profundizaré en el siguiente apartado. Otra de las citas de las entrevistas en las que se presenta esta concepción de crítica aplicada a pensar la formación musical de manera concreta y amplia es la de Sergio Cote:²⁹

La pregunta de ese *statement* que viene a la realidad profesional de todos y de todos los campos tiene que ver con ¿qué es ser un músico integral? Y en el mundo actual, **ser un músico integral tiene que ver con ser un ser humano integral y asumir ciertas cosas: derrumbar dogmas y paradigmas que están en la constitución del programa, que tiene que ver con cosas como, cuántas mujeres enseñan por ejemplo en las literaturas, cuántos latinoamericanos, cuántos afro-colombianos; tiene que ver con qué tipo de música que no sea notada se enseña en las literaturas, qué tipo de expresiones culturales de otros países se enseñan tan importantes como las europeas**. Acá estamos hablando que, en la Javeriana, de forma crítica, el músico integral es un músico competitivo en Europa. Y no es solo eso, **aunque está muy bien ser competitivo en Europa y en todo el mundo, pero lo importante es ¿qué es ser un músico integral para la sociedad de hoy en día donde estamos**

²⁹ Maestro en composición musical en el Royal Northern College of Music (2015), y egresado del énfasis de composición de la PUJ (2011), donde fue alumno de Guillermo Gaviria y también fue profesor del área de teoría y del énfasis de composición.

trabajando y viviendo? Sí, es ser críticos, pero ¿críticos según qué? ¿Poder decidir si es una cadencia auténtica perfecta? o para ver la historia de la música, y ver este tipo de historia ¿quién me la está contando, y cómo me la está contando?, para poder ser crítico frente a eso. Yo pienso que el pensum de la Javeriana tiene ese problema.(Entrevista en Posada, 2018, p. 167) [Las negrillas son mías]

Como lo argumenta Cote, la crítica se puede aplicar no solo a las decisiones interpretativas del músico y el desarrollo de su capacidad analítica formal y estructural de la música, sino a cuestionar las condiciones y situaciones concretas y actuales de espacios como el Departamento de Música de la PUJ, al preguntarse por: la relevancia que tiene el género, la procedencia geográfica y raza en la contratación de los profesores que dictan ciertas materias. O para cuestionar los programas de estudio, al conocimiento que se recibe en general, el repertorio que entra y el que no entra dentro de las clases y la forma en que los contenidos son enseñados. En pocas palabras, la crítica desde esta perspectiva debe servir para evidenciar y cuestionar los paradigmas que permiten que las cosas sean como son y para encontrar otras formas posibles de ser.

Para cerrar este subapartado, del fragmento de la entrevista anterior me gustaría resaltar un aspecto fundamental de la crítica, que es no determinar de antemano hacia qué aspectos se puede aplicar y hacia cuáles no. De igual forma, es importante no determinar una forma «correcta» de hacer crítica; puesto que esto afectaría su dimensión creativa, es decir, el potencial de encontrar otras formas de hacerla que sigan limitando esos paradigmas naturalizados que parecen totalizar los horizontes de sentido. En el siguiente apartado, presentaré la conceptualización de crítica que he construido a partir de la lectura de varios autores y de reflexiones a partir de ellas.

Conceptualización de crítica a partir de la revisión teórica

La exploración del concepto de crítica desarrollada por Judith Butler en *¿Qué es la crítica? Ensayo sobre la virtud de Foucault* (2006) comienza aclarando que la crítica es

una actitud, un empeño o una práctica que puede ser entendida de múltiples maneras y que es dependiente, es decir, que no existe sino en relación con otra cosa distinta a ella misma.

La crítica, no sólo implica estar en la capacidad de hacernos preguntas a nosotros mismos o a otras personas, ni tiene que ver exclusivamente con la capacidad de emitir juicios; sino que es un proceso que nos lleva a **reconocer el lugar desde donde estamos preguntando y haciendo los juicios**: “La tarea de la crítica no será evaluar sus objetos como buenos o malos o ensalsables o desestimables, sino poner en relieve el propio marco de evaluación”³⁰(Butler, 2006, p. 3).

Estos marcos dentro de los cuales instituimos categorías y organizamos el conocimiento –como muy bien lo explica Butler, siguiendo a Foucault– determinan una serie de **certezas epistemológicas** que nos permiten sostener “un modo de estructurar el mundo que forcluye posibilidades de ordenamiento alternativas” (Butler, 2006, p. 3). Estos marcos se naturalizan generando lo que Williams llama “hábitos mentales acríticos” (Williams en Butler, 2006, p. 3) o a lo que Adorno llama “ideológico”, describiendo a lo “no-ideológico” como el esfuerzo por “llevar la cosa misma a aquel lenguaje que está bloqueado por el lenguaje dominante” (1962, p. 23), este esfuerzo de **intentar hablar por fuera de esos marcos naturalizados**, o al menos como lo dice Butler, de “formularnos la cuestión de los límites de nuestros más seguros modos de conocimiento” (2006, p. 3) y de nuestras certezas en general, sería entonces la tarea principal de la crítica.

Caracterización del proceso de la crítica

³⁰ Filósofos como León Olivé se han referido a estos como marcos conceptuales en: (1991). *Cómo acercarse a la filosofía*. Fondo de cultura económica. También se puede relacionar con la definición de Gregory Bateson de marco, como un marco mental para interpretar una porción particular de la experiencia en (1972). "A Theory of Play and Fantasy." En *Steps to an Ecology of Mind*, (pp. 177- 93). Ballantine.

Aunque con esta caracterización no se busca simplificar, agotar o determinar la forma en que se dan los procesos dentro de los que aparece la crítica, lo construimos para señalar algunos momentos que según la literatura consultada parecen ser claves para ella. Generalmente para llegar a cuestionarnos por los límites de nuestros marcos algo tiene que suceder que nos haga conscientes de que tienen un límite, de que son moralmente reprochables o que no son suficientemente idóneos para entender la complejidad de lo que sucede o podría suceder. Butler describe a este momento como un tropiezo con una crisis:

Hemos tropezado con una crisis en el interior del campo epistemológico que habitamos [...] las categorías mediante las cuales se ordena la vida social producen una **cierta incoherencia o ámbitos enteros en los que no se puede hablar** [...] Es desde esta condición y a través de una **rasgadura en el tejido de nuestra red epistemológica** que la práctica de la crítica surge, con **la consciencia de que ya ningún discurso es adecuado o de que nuestros discursos reinantes han producido un impás**. (Butler , 2006, p. 3)[las negrillas son mías]

Desde la crítica que se ha construido en los estudios decoloniales, autores como Maldonado-Torres se refieren a ese impás como la esencia del giro descolonial: “El giro descolonial se refiere pues al momento cuando la sospecha del esclavo (de que el modelo colonial es incoherente e injusto) queda ratificada y altera la conciencia del esclavo de forma global” (2008, p. 70). Sin embargo, este impás –que es fundamental para la crítica–, en el que se adquiere conciencia de las condiciones de opresión o dominación propias y ajenas, no concluye el proceso de lo crítico.

La palabra crisis viene de la misma raíz griega que la palabra crítica. Ambas vienen del verbo *κρίνειν* «krínein» que quiere decir «separar, decidir, juzgar». Generalmente una crisis es un punto de inflexión, que no determina el resultado o acción que emprenderá un sujeto o un colectivo al enfrentarse a ella, sino que es una ruptura, que hace prestar atención a algo que tal vez antes era inadvertido por nosotros. Es la oportunidad para decidir qué hacer a partir de ella.

El sujeto y la crítica: Libertad, el sujeto político y el proceso de desujeción-*poiesis*

Idealmente la crítica implicaría una voluntad y toma de acción por parte de los sujetos o los grupos para liberarse, pero ¿qué quiere decir liberarse? ¿es posible tal cosa? Es necesario hacernos preguntas como estas y deconstruir el concepto mismo de libertad, las formas en las que creemos que se logra, e incluso revisar la relación que la idea de «liberación» ha tenido históricamente con algunas formas de dominación.

La idea de libertad se relaciona con la «forma de ser gobernado» y los procesos de auto-precarización de los sujetos en la actualidad. Según Isabell Lorey que sigue a Foucault (2008) en las sociedades gubernamentales biopolíticas de la era moderna los sujetos debieron orientarse hacia lo que fue construido como normal, alejándose de las construcciones de lo anormal (las enfermedades, la suciedad, lo degenerado y lo desviado) que amenazaba esa normalidad. Para que el sujeto se orientara hacia lo normal se hizo necesario que surgiera la idea de control del propio cuerpo y la propia vida mediante “prácticas cotidianas que son percibidas como autoevidentes y naturales” (2008, p. 67). En este contexto donde el poder y las relaciones de dominación se ejercen a través del proceso de normalización, se hace difícil identificarlos, ya que lo ejercemos nosotros mismos a partir de decisiones propias y libres: “actuamos en favor de su producción en la medida en que nos relacionamos con nosotros y nosotras mismas y con nuestros propios cuerpos” (2008, p. 67).

Surge así entonces una paradoja: la condición de libertad que nos permite fabricarnos, formarnos y empoderarnos es la misma que nos permite gobernarnos, controlarnos y disciplinarnos. Lorely describe este fenómeno de una forma muy clara: “Por lo tanto, los sujetos están subyugados y simultáneamente dotados de agencia; son libres en cierto sentido. Esta libertad es al mismo tiempo condición y efecto de las relaciones de poder liberales, es decir, de la gubernamentalidad biopolítica”(2008, p. 69).

Gobernarse, controlarse, disciplinarse y regularse significa, al tiempo, fabricarse, formarse y empoderarse, lo que en este sentido, significa ser libre: “Es a través de este movimiento paradójico que el individuo se vuelve no solo sujeto, sino sujeto moderno libre. Subjetivado de esta forma, participa de manera continua en la (re)producción de las condiciones de gubernamentalidad, siendo éste el escenario inicial en el que surge su agencia” (Lorely, 2008, p. 68).

A pesar de que por cuestiones de espacio no profundizaré más en este tema, es importante tener en cuenta las formas en que la idea de libertad también ha contribuido a la gubernamentalidad y precarización de los sujetos, a la vez que los provee de agencia. La anterior reflexión da pie para resaltar un aspecto importante que señala Butler acerca de cómo los límites epistemológicos que construimos, también nos constituyen como sujetos, esos mismos límites terminan por **encerrarnos en determinadas formas de existencia consideradas «naturales»**: “Ser gobernado [...] es que le sean dados los términos en los cuales la existencia será y no será posible” (Butler, 2006, p. 7). En este sentido, el trabajo de la crítica es igual al trabajo que Rancière le atribuye a la política:

la política es la actividad que **reconfigura los marcos sensibles en el seno de los cuales se definen espacios, objetos comunes. Ella rompe la evidencia sensible del orden «natural»**, que destina a los individuos y los grupos al comando o la obediencia, a la vida pública o la vida privada, asignándolos desde el principio a tal o cual tipo de espacio o de tiempo, a tal manera de ser, de ver, de decir. (2010, p. 61-62)[las negrillas son mías]

Para liberarnos de ese “orden natural” impuesto al que Rancière denomina “policía”,³¹ que es cercano a lo que Foucault llama “régimen de verdad”, es necesario que el sujeto atraviese un proceso de *desujeción*, que es al mismo tiempo un momento de *poiesis* (creación), que sucede “cuando se aventura en un modo de existencia que no se sostiene dentro del “régimen de verdad” (Butler, 2006); este momento de *poiesis*-desujeción, es

³¹ “Esta lógica de los cuerpos en su lugar en una distribución de lo común y de lo privado, que es también una distribución de lo visible y lo invisible, de la palabra y del ruido, es lo que he propuesto llamar con el término “policía”. (Rancière, 2008, p.62)

el que sucede cuando, una vez que nos reconocemos dominados, adquirimos una voluntad de liberarnos y tomamos acción.

Para Rancière esta desujeción-*poiesis* puede ocurrir desde pequeñas acciones como “apropiarse de la mirada” (2010, p. 64). Un gesto tan pequeño permite entender al menos dos cosas: la primera, es que “apropiarse de la mirada” quiere decir encontrar ese espacio donde uno se niega a tomar la posición sumisa que supuestamente le corresponde y se apropia de la perspectiva, “rompe la división entre aquellos que están sometidos a la necesidad del trabajo de los brazos y aquellos que disponen de la libertad de la mirada” (2010, p. 64). La segunda, es que es en este gesto, tan aparentemente pequeño donde la crítica se vuelve arte, entendida como momento de creación que le da a esa “apropiación de la mirada” una forma no preestablecida, sino creativa: “es **la relación estilizada con la exigencia que al sujeto se le impone. El estilo no está determinado de antemano.** Es una desujeción del sujeto en el “juego de la política de la verdad” (Butler, 2006, p. 8) [las negrillas son mías].

Asumir esta desujeción, **esta relación creativa con el orden establecido**, esta actitud crítica, tiene una razón moral de fondo, cuyo objetivo no es crear una moral normativa, sino, que al ser un “atributo, una cualidad que condiciona y caracteriza un cierto tipo de acción o práctica, es un tipo de ética que no se rige por reglas preestablecidas [...] Es una relación crítica con esas normas que, para Foucault, toma la forma de una estilización específica de la moralidad” (Butler, 2006, p. 4). La tarea de la crítica se basa en una justicia que sobrepasa la ley, que abre un espacio para cuestionar todas “las figuras determinadas que la incondicionalidad soberana ha podido adoptar a lo largo de la historia” (Derridá, 2002, p. 20).

La cita anterior nos lleva a reflexionar sobre el objetivo de este acto de la crítica, que no pretende generar un nuevo régimen de verdad, o una perspectiva privilegiada para observar y ejercer poder sobre otros, ni tampoco descubrir:

derechos universales, como afirman los teóricos de la ilustración; sino que «los opone», **limitando el poder de la ley**, un acto que contrarresta y rivaliza con las operaciones

del poder, el poder en el momento de su renovación. **Es en sí la limitación**, una limitación **que adopta la forma de una pregunta y que declara, por el propio hecho de declararse, un «derecho» a cuestionar.** (Butler, 2006, p. 7) [las negrillas son mías]

Llevando la cuestión un poco más lejos, el problema de las razones y los conocimientos que consideramos válidos o propios del «orden natural» no es solamente su parcialidad, sus contradicciones internas –como lo mencionó Maldonado-Torres en la cita de arriba–, o que algunas conduzcan a posturas morales hipócritas, “el problema es que buscan **forcluir la relación crítica**, esto es, extender su poder para ordenar la totalidad del campo del juicio moral y político” (Butler, 2006, p. 7).

El otro o lo otro y la crítica

Si consideramos que la crítica es el constante cuestionamiento a los límites de nuestros marcos y al mismo tiempo es el ejercicio de defender un tipo de relación donde sea posible el cuestionamiento proveniente de lo que ha sido excluido o condenado a estar por fuera, ella requiere generar una “transformación de sí, provocada por una forma de conocimiento que es ajena al de uno mismo” (Butler, 2006, p. 4). Es en el encuentro con eso «otro», eso que parece que «existe fuera», donde podemos cambiar nuestro modo de ver, modificar el horizonte de lo que conocemos e intentar reconocer nuestra perspectiva. Este encuentro me parece muy cercano a lo que Viveiros de Castro caracteriza como una buena traducción:

Traducir es siempre traicionar, siguiendo el dicho italiano- Sin embargo una buena traducción - y aquí parafraseo a Walter Benjamin (o mejor Rudolf Pannwitz por Benjamin)- es la que **traiciona al lenguaje de destino, no al lenguaje de origen.** Una buena traducción es una que **permite a los conceptos ajenos deformar y subvertir la caja de herramientas conceptual del traductor**, para que la intención del lenguaje original pueda ser expresado en uno nuevo. (2004, p. 5) [las negrillas son mías]

Entonces, asumir la crítica implicaría encontrarnos con lo que hemos construido como «otro», no desde el lugar seguro que nos permite reafirmarnos, sino desde la intención de alejarnos de esa seguridad. Así lo describe Foucault en la introducción de *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres* (2003), al hablar de la curiosidad como el principal

motivo para hacer su investigación y la importancia de este distanciamiento de la seguridad:

La curiosidad: **no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo.** ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, **el extravío del que conoce? La cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando [...] Explorar lo que, en su propio pensamiento, puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño.** El «ensayo», que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro. (2003, p. 8) [las negrillas son mías]

Si en este encuentro con lo otro –que defiende la actitud crítica– pretendemos alejarnos de nuestro lugar seguro, debemos profundizar en las condiciones particulares en que puede darse ese encuentro. Para profundizar en esta cuestión, traigo a colación la “aporía de la hospitalidad” propuesta por Derrida, quien afirma que la hospitalidad que debe ser buscada en el encuentro con el otro, no tiene que ver con ser tolerante con él, ya que:

La tolerancia es el inverso de la hospitalidad. En todo caso, es su límite. Si yo creo ser hospitalario porque soy tolerante, es que **deseo limitar mi acogida, mantener el poder y controlar los límites de <<mi casa>> (*chez moi*), de mi soberanía, de mi <<yo puedo>> (mi territorio, mi casa, mi lengua, mi cultura, mi religión, etc).** (Derrida, 2004, s.p.) [las negrillas son mías]

Para Derrida, entonces, la hospitalidad se trata de pasar de la lógica de la invitación, es decir, de recibir al visitante elegido bajo las condiciones establecidas por uno mismo, a la lógica de la visitación:

La hospitalidad pura e incondicional está de antemano abierta, a cualquiera que no sea esperado ni esté invitado, **a cualquiera que llegue como absolutamente extraño**, no identificable e **imprevisible al llegar**, un enteramente otro, como ocurre con los fantasmas o espectros [...] Aunque, no hay que olvidarlo, **la hospitalidad de visitación trae siempre aparejado un peligro o riesgo de muerte.** Ya que esta lógica de la visitación amenaza el lugar-propio (individual, familiar o estatal). (Guille, 2015, pp. 5-6) [las negrillas son mías]

Traigo a colación este planteamiento de Derrida, ya que la crítica –que busca identificar los límites de nuestros marcos, del régimen de verdad y la policía que ha condicionado

nuestra existencia como sujetos-, no solo invita, sino que necesita la visitación de «lo otro» para dejarse permear, para hacer morir los propios límites, lo que consideramos posible y lo que creíamos que podíamos ser: “La paradoja, el escándalo, la aporía no son otra cosa que el sacrificio: la **exposición del pensamiento conceptual a su límite, a su muerte y finitud**” (Derrida, 2000, p. 70) [las negrillas son mías].

Derrida lleva esta idea de la visitación de lo otro, al contexto educativo en su charla *La Universidad sin condición* (2002) donde plantea que la fuerza deconstructiva se encuentra en el acontecimiento, es decir, en aquello que interrumpe toda organización y todo contexto convencionalmente dominable. La deconstrucción entonces está relacionada con lo imposible y lo indeterminado:

La deconstrucción es imposible o lo imposible, no es ni un método, doctrina o meta-filosofía especulativa sino lo que ocurre. Lo posible imposible que no se deja determinar, es un pensamiento del ‘quizá’, es irreductible a la fuerza o poder del performativo, la fuerza del acontecimiento es siempre más fuerte (2002, p. 74).

El postulado principal de esta charla es que la Universidad y las Humanidades deben entenderse como permeables a los acontecimientos, disociándose de la idea de poseer una incondicionalidad total, una “soberanía indivisible” o “dominio soberano” (2002, p. 74). Es a través de esta permeabilidad que lo que sucede en la universidad es pertinente y eficaz en su contexto: “**La Universidad divisible se expone a la realidad a las fuerzas de fuera** (culturales, ideológicas, políticas, económicas, etc.) Ahí **es donde la universidad está en el mundo que trata de pensar**. Negocia, organiza su resistencia y asume sus responsabilidades” (Derrida, 2002, p. 76) [las negrillas son mías].

Finalmente, además de comprender la fuerza de los acontecimientos y la permeabilidad de sus límites, para Derrida la Universidad y las Humanidades, debería “preparar sin prescribir[...] proponer conocimientos preliminares” (2002, p. 42), en vez de privilegiar el discurso constatativo y la forma «saber», es decir que no debería reproducir mecánicamente conocimientos y conceptos sino, conocer y pensar su propia historia y la historia de los conceptos sobre las que se ha construido y delimitado.

Recapitulación sobre la crítica

Para cerrar este capítulo a continuación, se hará una pequeña recapitulación de lo que se ha planteado hasta ahora sobre la crítica. Entenderemos en este trabajo a la crítica como un empeño siempre inacabado, cuya forma y objetivos no están predeterminados, como “una relación con lo que existe, con lo que sabemos, con lo que hacemos, una relación con la sociedad, con la cultura, también una relación con los otros” (Foucault, 1995, p. 5) yo agregaría, y con nosotros mismos.

La crítica pone en riesgo el orden establecido, ya que trata de hacer evidentes los límites de nuestros marcos, generalmente, a través del un encuentro con lo que hemos construido como «otro» o «lo otro», o en algunos casos, por medio de la visitación de aquello que llega de manera inesperada: lo que ni siquiera pudimos imaginar desde nuestros marcos existentes, para hacernos evidentes los límites de nuestros marcos y las naturalizaciones que hemos construido. Esta experiencia, en algunos casos nos permite encontrar una manera de ampliar o de cambiar esos marcos preexistentes desembocando en una transformación.

A continuación presento una nueva tabla que sintetiza las diferentes conceptualizaciones sobre la crítica que se han expuesto hasta el momento:

Fuente	¿Qué es la crítica?	¿Para qué sirve?	¿Cómo se logra?
Misión	Perspectiva	Sociedad justa, respetuosa de la dignidad humana	
Proyecto educativo	Hábito	Formar esquemas y sentidos. Mantener una voluntad abierta	

<p>Programa CEM</p>	<p>Cualidad del conocimiento</p>	<p>Formar un músico analítico, consciente de su oficio, objeto de estudio y lugar en la sociedad</p>	
<p>Construcción teórica de crítica</p>	<p>Actitud, empeño, práctica, proceso, arte, estilización de la moralidad, limitación que adopta la forma de pregunta, defensa de un tipo de relación, transformación.</p>	<p>Cuestionamiento de los límites de nuestros más seguros modos de conocimiento y de nuestras certezas en general.</p> <p>Oponer y limitar poder, regímenes y privilegios.</p> <p>Hacer evidente el derecho a cuestionar.</p> <p>Transformación de sí, provocada por una forma de conocimiento que es ajena al de uno mismo.</p>	<p>Que suceda algo que nos haga conscientes de que tienen un límite: impás, crisis, tropiezo, encuentro con lo otro, con lo que existe «fuera» que nos subvierte, nos deforma, hace morir nuestros propios límites.</p> <p>Evidenciar el derecho a cuestionar lo establecido y cambiarlo por unas condiciones más justas y que generen bienestar para todos.</p>

Tabla 2. Síntesis de las caracterizaciones de crítica presentes en los lineamientos institucionales de la PUJ y en el marco teórico construido para esta investigación.

Capítulo 2. Sobre la improvisación libre

Este capítulo comienza con un subapartado sobre la contextualización de la improvisación libre en general. Después, hago una descripción del *Ensamble de improvisación libre 2020-3* en donde contemplo la transición que tuvo la clase de la presencialidad a la virtualidad debido a la pandemia, el surgimiento del documento Roland Tresillo, y finalmente, hago una comparación y reflexión sobre los cambios y permanencias de los espacios de improvisación en la PUJ dirigidos por Santiago Botero en los que he participado: el *Ensamble 2020-3* y el *Taller de improvisación libre* que tomé en 2016.

“Existen tantas definiciones de improvisación libre, como improvisadores”

La improvisación libre surge como movimiento musical en la década de 1960, en Gran Bretaña y en Estados Unidos. Influenciada por géneros como el *free jazz* y las revaluaciones sobre la música y el sonido hechas a partir de diversos movimientos dentro de la música académica europea y estadounidense como el serialismo, el serialismo integral, el indeterminismo y la aleatoriedad. Entre los primeros músicos exponentes de este movimiento se encuentran: Evan Parker, Peter Brötzmann, Derek Bailey y el grupo AMM (integrado por Lou Gare, Keith Rowe, Eddie Prévost y posteriormente Cornelius Cardew).

Existen muchas definiciones de improvisación libre. De hecho Santiago Botero, el profesor del ensamble estudiado, reiteró en varias ocasiones que “existen tantas definiciones de improvisación libre, como improvisadores”. Varios autores, como Galiana (2011), afirman que intentar encontrar una sola definición de improvisación libre es una tarea no solo compleja, sino que puede llegar a ir en contra de su naturaleza y el potencial que tiene. Sin embargo, para enmarcar el objeto de estudio de esta investigación menciono a continuación, algunas de las características que se han asociado a esta práctica musical.

La improvisación libre ha sido asociada entre otras cosas a hacer música sin premeditación o preparación, es decir, a hacer música en el momento, se trata como una práctica ligada a la creación en el presente. Asimismo, está relacionada con la experimentación y exploración de múltiples posibilidades del sonido. Y finalmente, también está asociada a la idea de hacer música «sin reglas», esto quiere decir que generalmente no parte de música notada o de indicaciones con un alto grado de determinación. Estas asociaciones y definiciones provisionales, como se verá más adelante, fueron tema de discusión entre los integrantes del ensamble estudiado.

A pesar de que en ciertas instituciones académicas la improvisación libre es abordada como algo novedoso, es una práctica que como movimiento, tuvo lugar hace aproximadamente 60 años. Esta sensación de novedad puede deberse a que dentro de algunas instituciones académicas, la música y las metodologías de enseñanza están todavía fuertemente influenciadas por la herencia del modelo conservatorio. Este modelo sirvió como base para la creación y estructuración de las instituciones académicas musicales en Colombia y América Latina en general (Mesa Martínez, 2014 p. 92). Abordar la improvisación libre en algunos espacios académicos, parece novedoso porque aún prevalece en ellos, el estudio del repertorio notado centroeuropeo producido entre los siglos XVII y XIX, así como una serie de lógicas y valores construidos históricamente a su alrededor.

Como se puede inferir del párrafo anterior, la improvisación libre, o incluso la improvisación en general, no tiene un lugar central en muchos programas institucionales de formación musical. Aunque en la PUJ existen espacios de improvisación libre desde hace más de 8 años, como se mencionó en la primera parte de este trabajo, varios de estos espacios como el *Taller de improvisación libre* o *La Orquesta libre*, en este momento se encuentran suspendidos; el primero desde el 2018, y el segundo desde el 2020, en parte debido a la falta de estudiantes inscritos en el PIJ,³² por la pandemia.

³² Programa Infantil y Juvenil de la PUJ

En una de las entrevistas hechas a Santiago, mencionó que mantener los espacios de improvisación libre existentes y la apertura de espacios nuevos en la PUJ, ha requerido un esfuerzo grande de su parte y por parte de estudiantes que en varias ocasiones han evitado que se cierren a través de cartas y comunicados. En el trabajo de campo, surgieron frases para referirse a la improvisación libre que circulan en el ámbito académico, como: «música loquita», donde «parece que la gente no se escucha, y son puros ruiditos». Este tipo de valoraciones se pueden relacionar con la alteridad que algunas personas le siguen atribuyendo a esta práctica.

El hecho de que la improvisación libre sea calificada como «música loquita» me hizo pensar en la conferencia de Foucault de 1967, *Los espacios otros*. En esta charla Foucault habla de «espacios otros» en nuestras sociedades, que están relacionados con los demás espacios existentes porque los contradicen. Foucault se refiere a dos tipos de «espacios otros»: por un lado, las utopías, es decir que no son lugares reales. Y por otro lado, las heterotopías, emplazamientos reales “donde los otros emplazamientos reales que se encuentran dentro de la cultura están representados, cuestionados e invertidos” (1967, p. 4). Foucault clasifica como *heterotopías de desviación* “aquellas en las que se ubican los individuos cuyo comportamiento está desviado con respecto a la media, o a la norma exigida” (Foucault, 1967, p. 4). Partiendo de la percepción de extrañeza o incluso rechazo que la improvisación libre como práctica musical sigue teniendo en algunos espacios académicos, el ensamble estudiado podría ser entendido como una heterotopía.

Como se verá más adelante, este ensamble y algunos otros espacios de clase son descritos por los y las integrantes del ensamble como un espacio diferente a las demás clases que han tenido en la carrera. Asimismo dentro del ensamble de improvisación se cuestiona el lugar de otros espacios académicos existentes, lo cual puede relacionar este ensamble con ser entendido como un «espacio otro». Por ahora en el siguiente apartado haré una descripción de los espacios de improvisación en la PUJ en los que he participado.

Descripción del *Ensamble de improvisación 2020-3*

El ensamble de improvisación en el que realicé el trabajo de campo para esta investigación se llevó a cabo durante el semestre 2020-3 del calendario académico de la PUJ: entre el 04 de agosto de 2020 y el 27 de noviembre de 2020, por lo que me referiré a él como *Ensamble 2020-3* a partir de ahora. La clase se realizaba una vez por semana, los martes de 18:00 a 20:00. Aunque hubo sesiones extras de trabajo interdisciplinar con los integrantes del *Taller de animación digital* de la Carrera de Artes Visuales de la PUJ, dirigido por la maestra Bibiana Rojas y con los integrantes del *Ensamble de tecnologías y mediaciones* dirigido por la maestra Juanita Delgado.

Asimismo hubo una sesión extra para el concierto de cierre del ensamble,³³ después del cual se hizo la retroalimentación y evaluación entre pares y por parte del profesor. Además hubo algunas sesiones extras para llevar a cabo un «laboratorio de experimentación con *softwares* libres y gratuitos». Estos *softwares* permiten transmitir audio de alta calidad en una sala virtual a múltiples usuarios localizados en diferentes lugares geográficos; para escuchar y tocar juntos con un nivel de latencia y de compresión de sonido muy bajo. Entre los programas que usamos se encuentran: *Ságora*³⁴, *Jacktrip*³⁵ y *Sonobus*.³⁶ A continuación presento una tabla de las sesiones del *Ensamble 2020-3* en las que participaron todos los integrantes del ensamble.³⁷

³³ El concierto del Ensamble de improvisación 2020-3 se llamó “Sesiones telemáticas sonoras a nivel expandido” y se transmitió en vivo a través de *Youtube* desde *Zoom* el 27 de noviembre de 2020. Aquí se puede ver el concierto: <https://www.youtube.com/watch?v=D206Hxi-tp0>

³⁴ Se puede conocer más sobre *Ságora* y descargarla en la página: <https://www.sagora.org/>

³⁵ Se puede conocer más sobre *Jacktrip* y descargarlo en: <https://ccrma.stanford.edu/software/jacktrip/>

³⁶ Se puede conocer más sobre *Sonobus* y descargarlo en: <https://sonobus.net/>

³⁷ El trabajo de colaboración interdisciplinar con los y las estudiantes del *Ensamble de tecnologías y mediaciones* fue voluntario, autónomo y autogestionado por ellos y ellas mismas, por lo cual, esas sesiones de trabajo no aparecen en la siguiente tabla.

Sesiones de clase <i>Ensamble 2020-3</i>	Laboratorio de <i>softwares</i> de audio	Sesiones con el Taller de animación	Concierto, retroalimentación y evaluación final
04-08-20	26-08-20 (Jacktrip)	30-09-20	27-11-20
11-08-20	16-09-20 (Jacktrip)	07-10-20	
18-08-20	23-11-20 (Sonobus)		
25-08-20			
01-09-20			
08-09-20			
15-09-20			
22-09-20			
29-09-20			
06-10-20			
13-10-20			
20-10-20			
27-10-20			
03-11-20			
17-11-20			
24-11-20			

Tabla 3. Síntesis de las clases y espacios grupales compartidos por el ensamble de improvisación libre 2020-3.

Aunque el *Ensamble de improvisación libre* siempre se había llevado a cabo de manera presencial, –en la Facultad de Artes ubicada en el *Edificio Fernando Arango S,J* del campus de la PUJ–, debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, desde marzo de 2019 se ha hecho de manera remota y virtual. Es decir, durante el 2020, en el primer semestre del año, la clase empezó de manera presencial y migró a la virtualidad en marzo, a mitad del semestre académico 2020-1. El semestre 2020-3 del ensamble, durante el que se hizo el trabajo de campo, también fue impartido de manera virtual y remota. En el siguiente subapartado haré una pequeña presentación de los y las integrantes del *Ensamble 2020-3*.

Integrantes del *Ensamble 2020-3*

El *Ensamble 2020-3* estuvo conformado por seis integrantes de base: Santiago Botero Rodríguez (profesor), Sara Cartwright Molina, Manuel Balaguera Vargas, Pablo Jiménez Arango, Federico Alarcón y yo, Laura Molina.



Imagen 3. Captura de pantalla de la clase de ensamble del 13 de octubre de 2020, mientras improvisamos todos juntos, a través de la plataforma Zoom. En la fila de arriba aparecen de izquierda a derecha: Pablo Jiménez, Laura Molina y Federico Alarcón. En la fila de abajo: Manuel Balaguera, Sara Cartwright y Santiago Botero.

Santiago Botero: tiene 40 años, es contrabajista, bajista eléctrico, compositor, improvisador, gestor y profesor del área de Jazz de la Facultad de Música de la PUJ. Bachelor del Conservatorio de Ámsterdam (Países Bajos) y máster en improvisación libre y contemporánea de la *Messiaen Academy* del conservatorio de Arnhem (Países Bajos). Imparte clases individuales de *Instrumento: de bajo eléctrico y contrabajo, Teoría del jazz, y el Ensamble de improvisación libre*. Previamente también dirigió el *Taller de improvisación libre* en la licenciatura en música de la PUJ, *La orquesta libre* en el Programa Infantil y Juvenil (PIJ) y el *Ensamble interdisciplinar*, codirigido con Juanita Delgado, en la Carrera de Artes escénicas.

Sara Cartwright: tiene 21 años, es estudiante de sexto semestre del área de Canto jazz en la PUJ. De todos los estudiantes del ensamble es la que va más avanzada en su carrera. Su profesora de instrumento actualmente es Gina Savino. Ha tomado clases con las maestras Laura Otero y Leonor Convers. Hizo parte del ensamble *La orquesta libre*, dirigida por Santiago Botero, en 2016, cuando Sara hacía parte del PIJ. Esta experiencia de la improvisación la impactó tanto, que decidió hacer su monografía de grado del

colegio (preparatoria) sobre improvisación libre. Para este proyecto, recogió una serie de juegos teatrales, usados para generar experiencias musicales con personas que no tenían un acercamiento previo a hacer música. También, dirigió ella misma espacios de improvisación libre, que le permitieron hablar en su colegio acerca de este tema. Aunque dentro de la Javeriana es conocida la improvisación libre, gracias a las clases que existen, y el interés de algunos estudiantes por ella, en su colegio, era algo que califica como, un poco «raro». Participó en el *Ensamble 2020-3* como asistente.

Manuel Balaguera: tiene 20 años, es estudiante del área de guitarra jazz de tercer semestre. Su profesor de instrumento es Richard Narváez. Nunca había participado de algún ensamble de improvisación libre. Sin embargo, desde muy joven disfrutaba de improvisar de forma autodidacta con la guitarra. El ensamble de improvisación no fue escogido por él, sino que se lo asignaron desde la coordinación del énfasis de jazz.

Federico Alarcón: tiene 20 años, es estudiante de guitarra jazz de cuarto semestre. Su profesor de guitarra también es Richard Narváez. Nunca había participado de algún ensamble de improvisación libre. El ensamble de improvisación le fue asignado desde la coordinación del énfasis de jazz. Federico y Manuel se conocían, eran amigos, y habían tocado juntos desde antes del ensamble.

Pablo Jiménez: tiene 19 años, es estudiante de contrabajo jazz de tercer semestre. Su profesor de contrabajo es Santiago. Su primera aproximación a la improvisación libre fue con su primer profesor de contrabajo, Daniel de Mendoza, antes de entrar a la universidad. En la universidad se interesó por la improvisación libre, no a través de su clase de instrumento con Santiago, sino hablando con personas de la universidad que había “escuchado tocar de esa manera y luego tocando con ellos” y escuchando grabaciones de *free jazz* y de improvisación libre. Ha participado en dos ensambles de improvisación libre hasta el momento: durante el semestre 2020-1 y 2020-3, por su propio interés.

Y yo, **Laura Molina**: tengo 28 años, soy egresada de la licenciatura en musicología de la PUJ (en 2017). Actualmente soy estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Educación musical de la FaM, UNAM. Durante la licenciatura tomé el *Taller de improvisación libre*, exactamente en el semestre 2016-3, con Santiago Botero, de manera presencial. En gran parte, gracias a esa experiencia surgió el interés por estudiar esta clase.

Como el *Ensamble 2020-3* se desarrolló de manera remota y virtual, los participantes estábamos ubicados en diferentes lugares geográficos. Manuel, Santiago y Pablo en Bogotá. Sara desde su finca a las afueras de Bogotá y posteriormente desde Bogotá. Y yo, desde CDMX y desde Bogotá.

Dinámicas generales de los Ensamblés de improvisación libre en la PUJ

En la PUJ el *Ensamble de improvisación libre* es una práctica musical grupal. En general, en esta clase no se trabaja sobre música escrita en notación tradicional, (aunque usar notación musical tradicional o de otro tipo, era una posibilidad). En el ensamble no se tiene como objetivo profundizar en el estudio de un estilo musical específico o en improvisar dentro de algún estilo, como pasa en el jazz, por ejemplo. Por otro lado, como se hace un fuerte énfasis en la exploración, el resultado sonoro y lo que sucede en la clase es indeterminado o tiene un alto grado de indeterminación.

Es importante mencionar que las improvisaciones en los espacios de improvisación dirigidos por Santiago Botero parten de «consignas» o «detonantes» que pueden tener diferentes niveles de determinación/apertura y se expresan verbalmente (sea de manera oral o escrita). Pueden ser tan abiertos como “vamos a improvisar libremente en 3 segundos. 1, 2, 3, ya”, o un poco más determinadas como algunas piezas que aparecen en el documento *Roland Tresillo* (Anexo 1), del cuál se hablará en el siguiente subapartado. A pesar de que los detonantes o dinámicas que se hacen en la clase funcionan como instrucciones o como acuerdos a seguir en un momento determinado, no todas las personas del grupo las interpretan de la misma forma, deciden o pueden

seguirlas siempre, por lo que el resultado sonoro sigue teniendo un alto grado de indeterminación. A continuación quisiera narrar de forma breve la forma en que el *Ensamble de improvisación libre 2020-1* hizo la transición a la virtualidad a comienzos del año 2020 y su relación con el desarrollo del *Ensamble 2020-3*.

Ensamble de improvisación 2020-1: transición a la virtualidad y creación de Roland Tresillo: una guía para la improvisación telemática

En marzo de 2020 el *Ensamble de improvisación 2020-1* tuvo que migrar de la presencialidad a la virtualidad de manera repentina. Para seguir llevando la clase a cabo Santiago y los estudiantes de ese ensamble se enfrentaron a una serie de retos logísticos. Empezaron a probar *softwares* y aplicaciones diferentes, a través de las cuales pudieran hacer la clase y tocar juntos de manera remota. Hicieron pruebas y exploraciones con varias plataformas, que permitían hacer videollamadas o tocar en grupo.

Al comienzo usaron las videollamadas de *Microsoft Teams* que hace parte de la plataforma *Office 365* de Microsoft, que ofrece la PUJ para organizar los grupos de clase en toda la universidad.³⁸ Sin embargo, los integrantes del ensamble consideraron que la calidad de audio de la videollamada en *Teams* era “muy mala” y decidieron usar la plataforma de videollamadas *Zoom*, ya que esta plataforma tiene una serie de funciones de manipulación del audio y otras que fueron utilizadas como posibilidades creativas.

Roland Tresillo: una guía para la improvisación telemática

De este ensamble de improvisación que vivió el cambio de la presencialidad a la virtualidad de forma repentina surgió el documento *Roland tresillo: una guía para la improvisación telemática; cómo improvisar telemáticamente con personas alrededor del mundo a través de Zoom* (2020) [Anexo 1]. Este texto fue creado por Santiago y los estudiantes de ese ensamble: Pablo Jiménez, Alejandro Peña, Isabella Ruiz, Juan Pablo

³⁸ Todos los estudiantes, profesores y egresados tenemos acceso a ella a través del correo institucional.

Pierotti y Juan Sebastián Reyes. En él se da cuenta del proceso de exploración y reconocimiento del espacio virtual en el que se dio la clase y las reflexiones acerca de las posibilidades y limitaciones que ofrece *Zoom*, así como de formas creativas de usar estas condiciones en la improvisación libre.

En este documento se presentan como ventajas de *Zoom*: permitir que el audio no se corte, tener una conexión estable, que los filtros de audio no sean tan extremos y el tener amplias posibilidades de interacción gracias a las funciones que ofrece, tales como compartir pantalla, controlar otras pantallas a control remoto, compartir audio, video o porciones de pantalla: “Estas herramientas generan un espacio virtual que, usado de manera creativa, puede dar nuevas maneras de tocar y entender el hacer música de manera virtual” (Roland Tresillo, 2020, p. 2). Adicionalmente a estas funciones también está la de dividir en grupos pequeños que permitió la realización de varias dinámicas durante las clases en el *Ensamble 2020-3*.

Asimismo, en el texto se menciona que *Zoom* presenta limitaciones como la latencia, la compresión de sonido (ya que al estar diseñado para captar la voz principalmente, algunas frecuencias muy graves no suenan claramente) y el hecho de que cuando tocan más de tres o cuatro personas al tiempo, *Zoom* cancela de manera aleatoria el sonido de alguien. Aunque la persona cancelada no es la misma para todos los participantes y además la cancelación se alterna entre integrantes de forma intermitente, lo que hace que nunca se sepa exactamente quién lo escucha a uno, ni cómo.

Una vez que reconocieron las condiciones que ofrece *Zoom*, cada uno de los integrantes del ensamble creó una dinámica, pieza o detonante³⁹ de improvisación denominadas «posibilidades creativas» para poder seguir tocando música teniendo en cuenta o no

³⁹ En una de las sesiones del ensamble 2020-3 Santiago hizo una diferenciación entre piezas, dinámicas y detonantes de improvisación: “Una pieza por ejemplo es *El mohoso*, porque no son detonantes, hay una persona que está dirigiendo una serie de elementos y está generando una pieza. Una dinámica es por ejemplo el $1X4=n+4$, porque lo que me propone son relaciones, pero lo que yo haga alrededor de eso no se sabe. Pero un detonante es por ejemplo *Convicción*, ¿cierto? Donde yo simplemente boto una idea y vamos a ver qué pasa” (Santiago, 22-09-20)

esas limitaciones (Roland Tresillo, 2020, p. 3). Cada una de las dinámicas de improvisación las describo brevemente en la siguiente tabla:⁴⁰

Autor/a de la dinámica	Título	¿En qué consiste?
Isabella Ruiz	$1x4=n+4$	Cada integrante del ensamble toca durante cuatro minutos entrando con un minuto de diferencia.
Santiago Botero	<i>Convicción 1 y Convicción 2</i>	Tocar sin poner atención a la limitante del silenciamiento aleatorio en <i>Zoom</i> .
Pablo Jiménez	<i>El mohoso</i>	Un director va creando una partitura gráfica en <i>paint</i> , los demás integrantes del ensamble realizan las convenciones que ven.
Juan Sebastián Reyes	<i>La lleva telemática</i>	Cada vez que el cuadro verde que sigue a la persona que habla en <i>Zoom</i> , se pone sobre un participante de la llamada, debe seguir una serie de pautas preestablecidas.
Juan Pablo Pierotti	<i>Improrshach</i>	Usar imágenes del test proyectivo de Rorschach como detonantes para tocar lo que los músicos vean y/o sientan. Al finalizar las imágenes se busca dar un cierre colectivo a la pieza de improvisación.
Alejandro Peña	<i>El problema como un/x instrumentista más</i>	Como en el <i>basquetball</i> cada uno de los integrantes del ensamble tiene una marca con la que se alternan para tocar. Así siempre se tiene solo 3 intérpretes tocando a la vez en un grupo de 6 personas.

Una de las tareas que tuvimos los integrantes del *Ensamble 2020-3*, fue crear nuestras propias dinámicas de improvisación telemática para seguir alimentando el documento *Roland Tresillo*. A continuación describo brevemente las dinámicas creadas por el *Ensamble 2020-3*:

⁴⁰ La mayoría de estas dinámicas fueron utilizadas por el *Ensamble de improvisación libre 2020-1* en su concierto final, que se transmitió a través de YouTube el viernes 28 de mayo de 2020 y se puede consultar el el siguiente enlace: Tele-matik #7, Roland Tresillo: <https://youtu.be/LWEKIM2nvAE> (Consultado el 20 de febrero de 2020).

Autor/a de la dinámica	Título	¿En qué consiste?
Federico Alarcón	<i>El colchón</i>	Dividir al ensamble en parejas en las que cada integrante asume el rol de «solista» o «colchón». El ejercicio invita a “explorar, expandir y romper lo que significan esos roles”
Manuel Balaguera	<i>El desayuno es la mejor comida del día</i>	Con la ayuda de un generador aleatorio de <i>plots</i> crear una trama aleatoria que será usada de la forma que se quiera por el ensamble. Ej: cada integrante elige un elemento, algunos recrean personajes y otros el ambiente, etc.
Pablo Jiménez	<i>OCITE-MIM</i>	Imitar a los demás músicos considerando que imitar no es copiar sino “apropiarse del sonido y someterlo a una infinita cantidad de afecciones, placeres y torturas”.
Laura Molina	<i>Efecto mariposa</i>	Cuando alguien reacciona en <i>Zoom</i> dependiendo de la posición en la que esté con respecto a él o ella debe, por ejemplo: hacer silencio, imitar o cambiar repentinamente.
Sara Cartwright	<i>Ataques latentes</i>	Un integrante del grupo propone un pulso y el resto del grupo a la marca hace un ataque sonoro dentro del pulso y la idea es “dejarlo transformarse con respecto a los otros”.
Sara Cartwright	<i>Teléfono roto- se me quedó el micrófono apagado</i>	Círculo de improvisación a forma de teléfono roto, a través de diferentes videollamadas.

Al final del semestre, el documento *Roland Tresillo* con nuestras dinámicas fue compartido en formato PDF en redes sociales por Santiago, con la intención de que personas externas a la clase puedan improvisar telemáticamente y así “crear comunidad” más allá del espacio de clase.

Etnografía digital y experiencia de campo en el *Ensamble 2020-3*

En este subapartado presentaré las características y formas en que fui construyendo el campo que estudié para esta investigación. Al final del subapartado presentaré algunos

planteamientos teóricos que me ayudaron a enmarcar la forma en que me aproximé a él.

A pesar de que conocí a Santiago Botero en 2016 al tomar el *Taller de improvisación libre* como estudiante, retomé comunicaciones con Santiago, a finales de 2019 vía correo electrónico, con el fin de tantear la posibilidad de realizar el trabajo de campo en el *Ensamble de improvisación 2020-3*. Santiago, se mostró muy abierto y aceptó. Me pidió que solicitara el permiso al coordinador académico de la Facultad de música, Luis Fernando Valencia y el Coordinador del área de jazz, Kike Mendoza, para llevar a cabo la investigación. Redacté un consentimiento informado,⁴¹ a través de un formulario de *google forms*, que fue compartido por Santiago a los estudiantes, para comprobar que todos estaban de acuerdo con participar en esta investigación.

Para tomar la clase de manera virtual, era indispensable contar con un dispositivo como computador o celular. A veces nos conectamos desde varios dispositivos (2 computadores, computador y teléfono celular, etc.). Era necesaria una conexión a internet, mejor si era a través de cable *Ethernet* y no a través del *Wi-fi*, debido a la mejora en la estabilidad y rapidez de la conexión. También era necesario contar con cámara web, altavoces y micrófono, sean integrados o *plug-in*. Además, todos usábamos audífonos, y nuestro instrumento (guitarra, contrabajo, bajo, voz), algunos estudiantes tenían tarjetas de sonido externas, pedaleras para las guitarras, otros instrumentos como flauta recorder y objetos utilizados para preparar su instrumento.⁴²

Como se mencionó anteriormente, las clases del *Ensamble 2020-3* se llevaron a cabo principalmente a través de *Zoom*, aunque también fueron importantes *softwares* de transmisión de audio de alta calidad y programas de grabación. En cuanto a las plataformas y aplicaciones que usamos para comunicarnos fuera de los horarios de

⁴¹ En la siguiente liga se puede acceder al formato de consentimiento informado que fue aprobado por los estudiantes: <https://forms.gle/qUrL2c2fTBHWad26>

⁴² Con preparar un instrumento me refiero a usar objetos extras y ponerlos en alguna parte del instrumento para que al tocarlo suene diferente.

clase está: el correo electrónico, la mensajería de la plataforma *Teams*, en la que todos hacíamos parte de un *equipo*, –esta es la forma en que la plataforma nombra a las clases–, titulado «Ensamble de impro libre y expansiones sonoras 2020-3», o el grupo de *whatsapp* «Ensamble T-Remoto Impro». Santiago nos enviaba el enlace de acceso a la videollamada, antes de cada clase por alguno de estos medios. Cabe mencionar, que el acceso que fui teniendo a cada uno de los grupos de estas plataformas, fue paulatino. Primero, tuve acceso a los correos de cada integrante, luego, al *Teams* y finalmente, después de varias clases, al grupo de *Whatsapp*.⁴³

El campo multiplataforma de la clase

Varias plataformas fueron utilizadas para llevar a cabo esta clase, incluso esta posibilidad de utilizar diferentes plataformas de videollamada fue utilizada para crear la pieza de improvisación multiplataforma: *Se me quedó el micrófono apagado*. Sara propuso crear un círculo de improvisación a través de diferentes videollamadas (usando *Zoom* y *Teams* simultáneamente) a manera de teléfono roto. Cada persona del ensamble estaba en dos videollamadas simultáneas, una en *Zoom* y otra en *Teams*, conectada con dos personas distintas. Cada uno estaba en una llamada por la que escuchaba y tenía su micrófono apagado, y otra en la que tenía el micrófono prendido, pero no escuchaba. Además, para mantener la comunicación entre todos los integrantes del grupo, se usó *Whatsapp*. También usamos la función de grabar en *Zoom* para que cada uno grabara lo que escuchaba y luego a través de *Soundtrap*⁴⁴ pudiéramos unir las grabaciones y así tener una idea de cómo había sonado toda la pieza, ya que por las condiciones de la pieza, ninguno podía escuchar la totalidad de lo que ocurría mientras la hacíamos.

⁴³ Para conocer a mayor profundidad el uso de estas diferentes plataformas en la clase de *Ensamble 2020-3* consultar el Anexo 2 de este documento.

⁴⁴ Un programa para grabación y edición de audio.

Esta idea de crear una dinámica de improvisación a manera de teléfono roto surgió de probar la dinámica de Pablo, *OCITE-MIM*. Ese día aparecieron varias ideas en el grupo que llevaron a Sara a proponer la pieza multiplataforma. Esta pieza era un reto que no se había intentado antes en el ensamble y las reflexiones que surgieron a partir de ella, sobre las nuevas posibilidades e imposibilidades de escucha e interacción entre los improvisadores, fueron muy interesantes. Profundizaré en ellas en el apartado de escucha que hay más adelante.

Como se puede ver en los párrafos anteriores, el campo en el que se desarrolló la etnografía y la clase no es un lugar específico sino más bien un campo multisituado y multiplataforma. Siguiendo a Taylor, “El campo puede ser entendido como un ensamblaje de actores, lugares, prácticas y artefactos que pueden ser físicos, virtuales o una combinación de ambas” (2009). El campo no se debe entender como meramente virtual, separado de lo real o lo corpóreo, sino más bien, como un campo *onlife* que se construye a partir de los deseos, necesidades, limitaciones e impulsos creativos de los integrantes del ensamble y la etnógrafa.

El término *onlife* es un neologismo que proponen Luciano Floridi et al., para referirse a la vida de muchas personas actualmente:

la nueva experiencia de una realidad hiperconectada, en la que no es sensato preguntar si uno está en línea (*online*) o fuera de línea (*offline*)[...] el impacto que las TIC están teniendo en la vida humana, y por lo tanto, en la forma en que uno puede rediseñar conceptos claves –como atención, propiedad, privacidad, y responsabilidad–, son esenciales para obtener un marco relevante y adecuado dentro del cual nuestra experiencia *onlife* pueda ser entendida y mejorada. (2015, p. 1)

La importancia de las TIC en nuestra cotidianidad, y su creciente presencia en diferentes aspectos de nuestras vidas, hace muy difícil trazar una línea clara entre lo *online* y *offline*. Estas imbricaciones requieren que revaluemos algunos conceptos que hasta ahora hemos construido como separados. Pensar en esos conceptos de manera aislada, altera nuestra percepción de la realidad y dificulta la intención de comprenderla en su complejidad. Según el *Onlife Manifesto*, propuesto por Floridi et al. (2015, p. 7) , el aumento de las TIC ha llegado para:

1. Hacer borrosa la distinción que hemos construido entre realidad y virtualidad.
2. Hacer borrosa la distinción entre humano, máquina y naturaleza.
3. Invertir la situación: de la escasez de información a la abundancia de información.
4. Producir un cambio entre la primacía de las entidades, a la primacía de las interacciones.

Este tipo de cuestionamientos –provenientes de las condiciones particulares en las que nos encontramos en la actualidad–, nos invitan a revisar las categorías que utilizamos para entenderla. Como menciona Christine Hine, el campo no debe ser entendido como algo dado previamente, sino como “un constructo” (2015, p. 26) del etnógrafo. Una delimitación, que se construye por medio de una serie de decisiones; tomadas a la luz de la pregunta de investigación, el marco teórico, y lo que se va encontrando a lo largo de la observación participante.

En el siguiente subapartado quisiera profundizar en los contenidos, metodologías y objetivos de los espacios de improvisación libre dirigidos por Santiago Botero en la PUJ y cómo se han visto afectados por las condiciones actuales.

[Espacios de improvisación libre dirigidos por Santiago Botero en la PUJ: cambios y permanencias](#)

En este subapartado pretendo hablar más específicamente de las estrategias didácticas, metodologías, contenidos y objetivos de las clases de improvisación libre dirigidas por Santiago Botero, especialmente, en lo observado a través del trabajo de campo en el *Ensamble de improvisación 2020-3*, y así dar cuenta de algunas permanencias y cambios que han tenido estos espacios a lo largo del tiempo. Para realizar esto quisiera citar la tesis de licenciatura de Camila Arana (2019) quien realizó una serie de entrevistas a personas que han participado en clases de improvisación libre con Santiago Botero en la PUJ, en diferentes periodos lectivos y de manera presencial. Basada en estas

entrevistas ella realizó una lista de metodologías, contenidos y dinámicas en las clases que cito a continuación:

- Reflexiones grupales a raíz de las improvisaciones, lecturas o de comentarios de los estudiantes.
- Bitácora: a lo largo del semestre los estudiantes debían ir consignando en un cuaderno las reflexiones que surgían relacionadas con el proceso de improvisación libre dentro y fuera de la clase.
- Entregas de grabaciones de solos de improvisación, con sus respectivos escritos reflexivos.
- Asistencia a conciertos de improvisación libre y sus respectivas reseñas.
- Muestra de referencias musicales en clase.
- Improvisaciones libres con pautas o detonantes.
- En algunos semestres se contaba con la participación de invitados externos. (Arana, 2019, p. 25)

Cabe aclarar que como las personas entrevistadas por Arana tomaron las clases en momentos diferentes, algunas de estas metodologías y contenidos fueron cambiando dado que Santiago ha hecho ajustes a la clase a través de los años.

Haciendo una comparación con los puntos presentados por Arana, en 2016, cuando yo tomé el *Taller de improvisación libre*, hacíamos improvisaciones que partían de consignas o detonantes. Generalmente las improvisaciones hechas en clase y las lecturas eran puestas en diálogo para crear reflexiones a su alrededor. También era obligatoria la asistencia a dos conciertos de improvisación libre y hacer reseñas escritas sobre ellos. Asimismo, escribimos una bitácora que presentamos al final del semestre. Además era requisito hacer tres entregas que consistían en grabaciones de solos de improvisación individuales, presentadas en formato .mp3, acompañados de un texto reflexivo. En ese *Taller* no hubo invitados externos y tampoco compartimos nuestras referencias musicales en clase.

Con la intención de contrastar más profundamente las experiencias de las clases de improvisación libre en la que he participado, presento a continuación una tabla sobre

el *Taller de improvisación 2016-3*⁴⁵ que hice a partir de mi bitácora de clase y una tabla del *Ensamble de improvisación 2020-3* (en el que realicé el trabajo de campo para esta investigación). Estas tablas incluyen las fechas de clase, las actividades principales que realizamos, las lecturas o materiales que preparamos y desarrollamos y los temas de conversación que surgieron alrededor de las actividades y lecturas propuestas:

⁴⁵ Cabe recordar que el *Taller de improvisación* de 2016-3 no solo se ofrecía a estudiantes del énfasis de jazz, sino que se ofrecía a estudiantes que pertenecían a cualquier área de la carrera de música. Además era una clase de 16 personas a diferencia del ensamble 2020-3 que tenía solo 6 personas.

Fecha	Actividades de Taller 2016-3	Lecturas de clase Taller de impro 2016-3	Temas de conversación y reflexión en clase 2016-2
19-07-16	-Aclaraciones logísticas de la clase. -Definición grupal de Taller de improvisación libre.		Taller: Práctico, proceso, algo que se va puliendo. Improvisación: Construir con lo que se tiene, administrar los recursos, escucha, presencia, decisión, capacidad de respuesta, no egoísmo, construir en conjunto. Libre: Respeto, tolerancia, entender el límite del otro. Comprender los límites y poder doblarlos
02-08-16	-Posibles relaciones con el otro: contrapunto, contrario, imitación y silencio. - 3 tipos de finales: <i>Fadeout, full stop, coda</i>	<i>Hacia una ética de la improvisación.</i> Autor: Cornelius Cardew	Valores del improvisador. Tipos de relaciones con el entorno. Posibles finales
09-08-16	Tocar en el espacio del otro.	<i>Little Bangs: A Nihilist theory of improvisation.</i> Autor: Friedrich Rzewski	¿El espacio del otro es el silencio, el registro, la articulación? Responsabilidad. Jugar con posibilidades del instrumento.
16-08-16	<i>Trades:</i> Cada integrante hacía una idea musical y el siguiente debía responder de inmediato. - Usar limitaciones para crear: en alturas, gestos.		Los límites sacan de la zona de confort, tienen un potencial creativo.
23-08-16	-Imitar un mismo gesto en diferentes instrumentos. -Permitir escuchar al integrante que menos suena. Crear conciencia de cuando uno suena más o menos que otro.		Dinámicas sonoras como acuerdos. ¿Cómo hacer para que 15 personas suenen a la vez?
30-08-16	Intención gestual para que el otro pueda decidir respecto a lo que yo estoy tocando		Puntos de gravedad/llegada de la música, relacionados con la intención o dirección. Entrar a la improvisación con propiedad, decisión.
06-09-16	-Improvisación grupal. -Cuestionar el pulso como algo estable y único.		Aparición del pulso en el ensamble. Relatividad del tiempo y de la sensación de pulso de cada uno. ¿de qué manera me puedo relacionar con el pulso de otro o del grupo? Acuerdo para llegar a un pulso.
13-10-16	Meditación del sonido: salir 10 minutos del salón a escuchar lo que pasa alrededor: Intentar reproducir lo que se escuchó.	<i>El arte de los ruidos.</i> Autor: Luigi Russolo (1913). <i>El futuro de la música: Credo.</i> Autor: John Cage (1937). Referencia a: <i>Funes el memorioso.</i> Autor: Jorge Luis Borges	Generalmente no somos conscientes o escuchamos todo lo que pasa a nuestro alrededor, todas esas cosas pueden darme ideas para improvisar. Al intentar escuchar lo que pasaba afuera los pensamientos propios se vuelven ruido.
28-09-16	Lograr piezas de una duración determinada: Empezando por 30" y aumentando de a 30".		La percepción del tiempo cambia cuando toco. Mi reloj interno está más o menos sincronizado con el reloj.
04-10-16	Piezas de duración determinada		¿Qué pasa en esos lapsos de tiempo? La duración de una pieza determina su contenido y la forma de abordarla. La idea de generar formas a partir de tener secciones independientes en piezas más largas. Pensar compositivamente en términos de forma.
11-10-16	Proponer un motivo, imitarlo y desarrollarlo.		Escucha y determinación al momento de entrar. Comunicación y entrega a "lo que hay". Importancia de la disposición del cuerpo para tocar.
18-10-16	Improvisación en grupos pequeños		Usar motivos melódico-rítmicos claros, preguntarse cómo variarlos. Escuchar, perderse, encontrarse. Escuchar, hacer algo, escuchar.
25-10-16	-¿Cómo integrar lo que pasa en los solos a lo que pasa en el grupo? ¿Se puede estudiar impro? ¿qué quiero ser como artista? -La coexistencia de la permanencia y el cambio. -Celebrar que hubo música	<i>Free improvisation.</i> Autor: Derek Bailey	¿Qué es improvisar solo? Trabajo de apoyo al otro. Comparar el improvisar con los grupos de ciclismo profesional.
01-11-16	<i>Ping-pong</i> improvisatorio.		Identificar en qué momento la pieza se puede llevar a otro lado. Es importante la disposición del grupo que va a tocar.
16-11-16	Concierto de impro en <i>matik- matik</i> , Bogotá, 8:30 pm.		

Tabla 3. Taller de improvisación libre 2016

Fecha	Actividades de clase Ensamble 2020-3	Lecturas y materiales Ensamble 2020-3	Temas de clase
04-08-20	Reflexión sobre los opuestos.	Videos: John Cage y Rasha Roland Kirk	Complemento de opuestos en la música y en la vida.
11-08-20	-Lectura de los textos de Pablo, Federico y Sara sobre el texto de Cardew. -Convicción 1	<i>Hacia una ética de la improvisación.</i> Autor: Cornelius Cardew (1971)	-Discusión sobre las virtudes que un músico puede desarrollar. -Cómo tocar por Zoom. -Experiencia de tocar por primera vez por zoom: Experimentación de la compresión de señal en carne propia.
18-08-20	-Texto de Manuel sobre Cardew. -Videos -Tocar en grupos pequeños	Video Tarkovsky y canción de Sidsel Endersen y Stian Westerhus- <i>The rustle of a long black skirt</i>	-El presente, el tiempo, los dogmas y el entendernos como seres contradictorios. -Pregunta: ¿Por qué hacemos arte? Tarkovsky: el arte existe porque el mundo no es perfecto.
25-08-20	-Reflexión sobre la lectura de Bailey. -Escucha de solos: Federico (looper), Manuel (improvisar solo caigo en lugares comunes). Sara (Puedo improvisar sola, si me dejo sorprender por mi subconsciente). -Tarea: trabajar sobre el solo que trajimos (la impro y la experimentación se trata mucho de la reiteración). Revisar Rolland tresillo.	<i>Free improvisation.</i> Autor: Derek Bailey	-¿Se puede improvisar solo? -Improvisar como: pensar; buscar una forma de escuchar y de hacer cosas que no haga convencionalmente; como un fluir, sin buscar siempre algo nuevo. -Hay tantas definiciones de improvisación como improvisadores: escuchar las experiencias de los otros , es una actitud que vale la pena -Crítica a la idea de preparación para tocar "algún día lo que uno quiera". -¿El aprendizaje es lineal o cíclico? - La impro me pone en un lugar de cuestionar de manera sana, de ser generoso y soltarme - Escuchar música que no nos gusta.
01-09-20	-Pieza 1x4= n+4 -Convicción 1 -El mohoso	Documento Roland Tresillo versión 2020-1	-Pregunta: ¿todos leímos y entendimos qué había que hacer con Roland Tresillo? -Manuel se pone a experimentar con la regla sobre el diapasón de la guitarra y se salta las indicaciones de la dinámica. -Detonante de preguntas: ¿leyó el documento? ¿Por qué paró? La pieza puede sufrir por lo que hago o no hago, pero también por cómo la escucho. La pieza puede salir mal, pero que la música no sufra. -Anécdota de Maradona: desobediencia a la norma, asumiendo la responsabilidad y jugando por el equipo.
08-09-20	-Convicción 2 -Ataques latentes.	Roland tresillo	-Una pieza tranquila, «modo zen», en la que más he sentido la comunicación. -¿qué puedo hacer mejor, qué faltó? Buscar lo que le cause placer o beneficio. -Que el sonido me lleve, que el otro me lleve. -Idea: cada uno grabe la improvisación desde su computador para ver si todos escuchamos lo mismo. -Pablo entiende con la pieza de Sara, la idea de Jack Dejohnette del pulso no estático: distintos puntos de caída en los ciclos, como la ropa en una lavadora.

<p>15-09-20</p>	<p>-1ra entrega: Manuel: <i>Latin Beat</i>, Pablo: <i>Intermedio</i>, Federico: <i>Interferencia</i>, Sara: <i>¿Estoy sola?</i></p> <p>-Tarea: poner en diálogo lo que abordaron y lo que no abordaron</p> <p>-¿Cómo se han sentido con todo esto? Con las cosas como están ahora (Abuso policial, manifestaciones en Bogotá).</p> <p>-¿Cómo configuramos lo que sentimos y la canalizamos para que el acto micro político salga de acá?</p> <p>-¿Qué se imaginan que puede ser eso?¿cómo lo podrían hacer? no es obligatorio es una opción para abordar. Si nos va a doler la realidad pues hagamos algo al respecto</p>	<p>Escritos de los y las estudiantes: Manuel: <i>Latin Beat</i>,Pablo: <i>Estudios Intermedio</i>, Federico: <i>Interferencia</i>, Sara: <i>¿Estoy sola?</i></p>	<p>-La impro lleva a la autorreflexión, a lugares oscuros. ¿Qué es lo que hago y cómo hago para hacer otra cosa?</p> <p>- ¿qué es el ruido? ¿qué hace que clasifiquemos algo como sonido y como ruido? Improvisar explorando ese elemento.</p> <p>-Decisiones como pérdidas:¿qué no estoy viendo por pensar, sentir y estar en ese lugar?</p> <p>Educación musical: desmenuzar los elementos de la música.</p> <p>-Este país está cómo está por no ver el lugar del otro, lo otro que no estoy viendo y quedarnos en nuestras certezas.</p> <p>-Toquen, suéltese y después prueben tocar desde un lugar desde el que no saben, de lo que sienten que no están observando. Es difícil. Confiar en el entorno, en los demás. Nos alimentamos entre todos, aunque estemos solos, cada uno en su casa.</p> <p>-¿Nosotros sufrimos por la realidad política en la que estamos? El mundo en llamas: ¿quién quiere escuchar un disco de música experimental?</p> <p>-Frente a lo macro político no tengo mucho que hacer, pero dentro de lo micropolítico tengo mucho que hacer. El ruido como acto político. -Acto de resistencia, en una institución que al final de cada semestre dice “cómo tiene que sonar”. Aparece una posibilidad, un vehículo que es el ruido, en el cual ustedes están preocupados por ¿cómo quieren ustedes sonar?</p> <p>-Están pasando cosas muy pailas: voy a seguir en la universidad por gusto, pero me voy a dar el espacio de pensar en otro tipo de cosas, más allá de la música.</p> <p>Impotencia. Círculo sin salida. Self pitty. La universidad virtual me ha funcionado bien porque puedo quedarme de <i>workaholic</i> y desconectarme de la realidad abrumadora: Paz y dirección, aunque pueda parecer algo banal.</p> <p>-Mal viajado. No podía hacer que no me diera rabia todo lo que está pasando.</p> <p>Micropolítica: aprender a escuchar mejor, encontrarse con otros y relacionarse de una manera constructiva. Estar aquí es un acto político, escucharlos hablar e improvisar, pensar en estas cosas. ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad? Pensar sobre la libertad es pensar sobre la ética, o sea, si no fuéramos libres no se le podría exigir a nadie que actuara de una forma ética, porque no habría posibilidad de que esa persona actuara de una manera u otra (eligiera) y fuera responsable por esa forma de actuar. Ha sido doloroso. Hice mi solo como catarsis.</p> <p>-Me trae confort que las cosas van a cambiar lo quiera uno o no, nada es estático, si algo lo ha demostrado es la pandemia.</p> <p>- ¿cuáles son esos lugares en donde uno puede ser activo? Solo somos seis pero podemos encontrar esa relación donde podemos ser una influencia positiva y proactiva en el otro. Encontrar espacios de escucha y diálogo y para ser escuchados.</p> <p>-La virtualidad a veces a uno no le permite tener esa charla más íntima. A veces uno no quiere que lo vean vulnerable</p> <p>-La pandemia puso focos en donde no estaban. Nos pone en lugares de diálogo. No hay que obviar a dónde nos llevaron. Triste dar la clase de la misma manera pero a través de una pantalla y estudiantes que las asumen de la misma manera.</p> <p>-La facultad:el mega edificio y ahora si queremos construir conocimiento y una relación depende de cada uno de nosotros. Entender esto como una oportunidad.</p> <p>-Se está quebrando el sistema en algunos lugares, tal vez se vuelvan gobiernos más intrusivos y pensamientos ultraderechistas y fascistas. Es un momento de</p>
-----------------	---	--	--

			<p>crisis, de cambio: duele, incomoda, lo micropolítico cobra más valor. Anécdota de Jack deJohnette: “no desestime el poder de lo que alguien puede hacer”. Tarkovsky: Si el mundo fuera perfecto no necesitaría de arte. Lo que lo motiva a uno a hacer es lo que importa lo demás olvídenlo. Las cosas que hay que cumplir ¿cómo las hago? Ya que me toca hacerlas, ¿cómo las reconfiguro?</p>
22-09-20	<p>-Pablo muestra su dinámica: <i>OCITE- MIM</i> -¿Cómo puede ser una dinámica específica para este lugar virtual en el que estamos? ¿cómo se podría potencializar a partir de lo que hay acá? -Tarea (15 días): Sara proponga la pieza multiplataforma. Pablo revisa la pieza de mímesis -Federico muestra su pieza: el colchón. Cambiamos de roles. Intentamos encarnar ese rol sin hacer lo que generalmente asociamos a ese rol. -Hacer sesiones de dúos para explorar <i>Jacktrip</i> a ver si funciona mejor.</p>	<p>Escrito piezas de los estudiantes: Pablo, <i>OCITE-MIM</i>, Federico: <i>El colchón</i></p>	<p>Dinámicas de improvisación que permitan pensar el acto improvisatorio. Idea de hacer una pieza multiplataforma, como una especie de teléfono roto. -En el colchón para que no se pierda la escucha entre solistas y colchones mejor que solo toquen 4 personas al tiempo. -Uso del pulso en el rol del colchón: ¿por qué a veces parece que el pulso no tiene cabida en la improvisación libre? - Hay varios tipos de pulso. Todo tiene pulso. ¿qué significa tener buen pulso?: Tal vez llegar en un buen momento en la relación con otros. ¿Cuál es la diferencia entre ser colchón y ser solista? ¿Estar al servicio del otro? El solista también está al servicio de uno.. Al escuchar: Sensación de que los roles se invierten. No se trata de cumplir los roles, sino de saber lo que uno está pensando musicalmente en ese lugar de acompañamiento vs. Solista. -La relación entre colchón y solista no es tan clara a menos de que esté atravesada por unos parámetros estilísticos. -Acompañamiento: como motivico, cíclico, frecuencias más bajas, relajarse más. Pone en evidencia condicionamientos que tenemos del imaginario de acompañamiento y solista. -Confianza y convicción de que el otro está acompañándome así no me acompañe como yo espero. Hay muchas maneras de acompañar y ser acompañado -Imposibilidad de buscar la mirada de otro en zoom. Parejas asumen posturas físicas similares al improvisar: ¿qué es lo que estamos ganando y perdiendo por estar en la virtualidad?</p>
29-09-20	<p>-Videos de música y artes plásticas. -Laura muestra su pieza: <i>el efecto mariposa</i> -Manuel muestra su pieza: <i>El desayuno es la mejor comida del día</i></p>	<p>-William Kentridge - <i>Paper music</i> -<i>Telematik</i> de impro con animación Bibiana Rojas</p>	<p>-Usar las reacciones para hacer una pieza en <i>zoom</i> -Usar un programa de aleatorización de <i>plots</i> para hacer historias (los personajes, el <i>setting</i>, las acciones, las relaciones, el desenlace).</p>

06-10-20	<p>-Mtra. Juanita Delgado nos cuenta sobre los proyectos en el <i>Ensamble de tecnologías y mediaciones</i></p> <p>-Intercambio para ver si los materiales que han desarrollado en ambos ensambles nos animaban a participar. Creación por correspondencia, en tiempos de pandemia.</p> <p>-Exploración: ver qué pasa, insumo para improvisar, para componer, para el desarrollo de las propias preguntas.</p> <p>-Construir un diálogo entre disciplinas. Ser honesto y saber cuándo a uno el material lo interpela y cuándo no.</p> <p>-Hacer solos el trabajo. La gracia es que ustedes aprendan a matar sus propias pulgas.</p> <p>-¿Cómo influye la experiencia en la improvisación, en mi diálogo con el otro, cambios en la escucha del otro en otros términos y cómo lo van resolviendo?</p> <p>-Dinámica multiplataforma de Sara</p> <p>-Impro de 5 minutos: pensáramos en lo mismo que pensamos con la impro anterior. “juepucha yo se que yo estoy tocando yo apago la cámara porque, ¿yo qué puedo hacer?”. Más que pensar en el resultado pensemos en: ¿cómo nos sentimos? y tratemos de buscar ese lugar de sensación cuando estábamos improvisando entre comillas, “solos”.</p>	<p>-Referencia a una lectura de John Zorn</p> <p>-Grabación de una de las animaciones que hicimos en la clase de impro con los estudiantes de animación.</p> <p>-Pieza multiplataforma de Sara: Teléfono Roto- Se me quedó el micrófono apagado</p> <p>-Para hacer la pieza multiplataforma: Dos plataformas <i>teams</i> y <i>zoom</i>, las funciones de apagar micrófono y dividir grupos pequeños, <i>whatsapp</i>.</p>	<p>-Se puede trabajar con el ensamble de Juanita como parte de las entregas del ensamble de impro.</p> <p>-Hacer piezas musicales que no tienen que ver con lo sonoro, como Sara al hacer animación.</p> <p>-La técnica como la conciencia del hacer y la exploración</p> <p>-Al intentar hacer “nada” llego a hacer siempre lo mismo, estoy permeada por demasiadas cosas sin quererlo: así soy aunque no lo quiera.</p> <p>-¿Quién va a oír y ver el todo de esta pieza multiplataforma?: Para tener una idea de lo que sonó en total usar la función de grabar en ambas videollamadas o en <i>Soundtrap</i>. Luego unir las con <i>Logic</i> u otro programa.</p> <p>-¿Qué pensará <i>google</i> de la pieza? Crea nuevos algoritmos y funciones para lo que necesitamos</p> <p>-La única entidad que lo escuchó completo fue la red, donde la pieza ocurrió de forma colectiva.</p> <p>-Yo no me sentía escuchada, me adaptaba a lo que escuchaba que hacía la persona a la que oía.</p> <p>-¿quién toma las decisiones? Hay varias opciones de actuar frente a lo que escucho. En qué momento se transforma la pieza: a mi me llega algo totalmente distinto a lo que envié. ¿importa lo que yo decida? Sí y no. Responsabilidad y confianza en el otro.</p> <p>-Se podría hacer esta pieza alternando improvisadores musicales y animadores. Tal vez en el concierto final.</p> <p>-Dos caminos posibles: pensar en que se hace un dueto con quien se escucha o con la persona que me está escuchando. Ser a la vez emisor y medio.</p> <p>-Angustia y ansiedad por el ejercicio. Cambio de estar muy tranquilo al tocar, a tocar “muy perfecto”. Estrés por la falta de linealidad, porque todo cambiaba. Hacía un montón de cosas que sentía que no tenían sentido.</p> <p>-Cada uno siente las piezas de manera diferente y con el ejercicio se exalta, porque estamos aislados de alguna forma.</p> <p>-Hacer lo mejor que uno pueda hacer y confiar en que el otro está poniendo todo para que funcione.</p> <p>-Saberse escuchado, hace que se vuelva importante que le de algo valioso a quien me escucha: sensación de rendir cuentas. Entonces ¿no estoy intentando estar con otros, sino generar algo y demostrar algo?</p> <p>-Estar presente sin importar qué pase. Saber que muchas cosas salen de mi control: lo que hace el otro, el resultado delo que pensé hacer.</p> <p>-Zoom cancela el sonido de algunas personas y que aunque no escuche a alguien la veo e intento tocar con esa persona. También vi otras cosas. Diferentes formas de abordar la impro y la escucha de lo que sucede.</p> <p>-Impro como algo que me hace consciente de otras posibilidades. Me hace consciente de mi forma de escuchar y de otras formas de hacer, como la vida.</p>
13-10-20	<p>-Unir partes del teléfono roto</p> <p>-Propuesta de hacer un trabajo con paisajes sonoros</p> <p>-Prueba de sonido: 5 impros seguidas</p> <p>-Tarea: leer Derrida y Ornette Coleman y de Bruno Nettl. Hacer un texto pequeño sobre ellas, ver, ¿si algo de lo que hicimos ahora tiene sentido con eso que dicen los textos?</p>	<p>Tocamos sin reflexionar verbal y grupalmente entre impros</p>	<p>-“Nos hacía falta tocar así, como... Como tocar”. Pablo: chévere aprendí mucho.</p> <p>-“Creo que tenía el micrófono apagado en la última”.</p> <p>-“Yo creo que como uno confía en el otro y el otro me está escuchando eso está bien”</p>

<p>20-10-20</p>	<p>-Hablamos de cómo va el trabajo de Sara, Federico y Laura con el ensamble de Juanita. Santiago sugiere llevar una bitácora de esos procesos:¿cuáles son las preguntas que salen? -Hablamos de la lectura de Derrida y Ornette Coleman -Video de Krishnamurti- relación entre improvisación y espiritualidad. -Improvisación: pensemos en este lugar en el que quedamos ahora, todo lo que hemos hablado es para que llegemos a este lugar, como de conciencia a todas estas reflexiones sobre el presente.</p>	<p>-<i>El lenguaje del otro: Entrevista de Derrida a Ornette Coleman</i> 23 de junio de 1997. -Referencia al trabajo de Brian Ferninhough -Referencia a <i>Free play</i> de Stephen Nachmanovich -Video Krishnamurti: <i>El darse cuenta</i></p>	<p>-¿Si usted hablara otra lengua sus pensamientos cambiarían? Hasta qué punto nuestro lenguaje nos limita, limita nuestros pensamientos. Pensamiento filosófico del siglo XX: cómo el lenguaje nos convierte en lo que somos. Modificar el lenguaje para cambiar nuestra manera de pensar. -¿Qué es improvisar y qué es componer? Duda de que exista la dicotomía. Gusto por pensar una definición de improvisación, porque es muy ambigua -¿Qué es el presente? Es un poco estar también en el pasado y en el futuro, un diálogo entre los tres. Estar con los demás en ese espacio-tiempo. Pensar de manera cuántica. Siempre estamos. -No se trata de generar ideas nuevas, porque nada es nuevo, la idea es contemplar lo que sucede. -Decir que algo ya no es improvisación es violento. O decir: la improvisación es esto. -Pensar esta charla como un calentamiento sonoro, para tocar. Tratamos de construir una manera de pensar. -Piezas gráficas: tienen una dimensión compuesta y una que se puede improvisar: es una región gris. -Composición e impro están entrelazadas : composición apela al futuro. La impro nace del presente. -Tomar postura y dialogar con otras posturas no es ser violento. Violento: quien solo acepta su propia postura. Al tocar, nada de esto importa y todo importa -El sonido es abstracto atravesado por la subjetividad: permite el encuentro de intersubjetividades. Lo que yo diga, piense, crea, no cancela al otro: genera algo nuevo. Juzgar “lo que el otro hace está mal” no es chévere. Escuchar y entender qué está pasando, percibir esa relación en el presente. -En la improvisación uno está supeditado al error. Porque somos humanos -Nueva complejidad: Son tantas las indicaciones que es muy probable cometer errores. Músico no como intérprete, sino como canal. -Hemos visto esto desde lo académico, lo musical, filosófico, pero me gustaría que lo abordáramos desde lo espiritual. Improvisar inherente a la vida: Estar presente y no tenerle miedo a no estar presente -Presente, pasado y futuro: una entraña en la que está entrelazado todo. es una espiral. Vuelvo a esto pero no vuelvo igual, sino transformado -¿Qué es observar lo que algo es?¿se puede observar lo que algo es? El observar está mediado. -No preocuparse por lo que va a pasar. Para que no haya sufrimiento hay que vivir en el presente. La respuesta está ahí pero es difícil. Somos unas paradojas andantes. -Improvisar bajo lenguajes y referentes e innovar: dialogar con la tradición. Poner en duda: Coexistir con otras maneras de ver las cosas. -“usted está improvisando”: visto como peyorativo en la vida diaria, cuando todos lo hacemos todo el tiempo. Mal improvisador: el que cree que tiene la razón, que no escucha, que no dialoga. El que no toma decisiones contando con lo que otros necesitan. Dialogan solo con lo que les sirve. -Preguntarse uno ¿por qué no está de acuerdo? Evitar el no estar de acuerdo porque no estoy de acuerdo. -Yo vuelvo investigación a la improvisación porque cada rato tengo más preguntas alrededor de eso que certezas. -Yo se que existe este momento porque lo he vivido, pero cuando intento poner en palabras me encuentro que no existe. Impro como un acto imposible. -La academia como un lugar donde se permite el diálogo. Característica que no tienen otras instituciones -Clases que inviten a la pregunta, los objetos finales musicales no existen como certezas La clase depende mucho de lo que los estudiantes hagan o dejen de hacer</p>
-----------------	--	---	---

			<p>-Lo que nosotros hacemos es inútil pero vital. “Bala y bolillo para lo inútil” me alegra que sea inútil, porque yo no quiero ser un idiota útil en este sistema. Los inútiles son los campesinos, nosotros, los que no servimos, los que no les servimos a eso y para eso hay bolillo y bala la que quieran.</p> <p>-El presente es algo extemporáneo, algo arriba del tiempo o atrás del tiempo: Para estar en el presente, toca soltar cosas, a veces por voluntad propia a veces porque la vida nos las quita.</p> <p>-¿Qué quieren, qué les gustaría hacer, qué quieren ser? Eso es lo más importante, en este momento ser improvisadores.</p>
--	--	--	---

<p>27- 10-20</p>	<p>Hablamos de algunas cosas logísticas Reflexión lectura de Bruno Nettle Hacemos ejercicios de improvisación- Christian Amigo 1ra: tocar lo más rápido posible y lo más piano posible” 2do toque algo que vaya contra su gusto o estilo e incorpore silencios largos 3er ejercicio: isorritmos interrumpidos: para tocar, para tocar. Segunda versión en diferentes velocidades como piñones de diferentes tamaños 4to por un minuto van a tocar una pieza que les guste mucho pero van a quitarle el 50% de los elementos que la constituyen. 5ta: van a hacer mimesis, imitar, musicalizar o meditar esta frase, se las voy a mandar muchas veces, como un mantra: The way asks nothing hard but detest any picking or choosing” 6ta hagamos una combinación de los elementos de las impro anteriores sin cronómetro.</p>	<p>-Contemplating the concept of improvisation and it's history in scholarship. (2013). Bruno Nettle -Ejercicios de impro Christian Amigo</p>	<p>-Improvisación como “la música del otro”. Los músicos académicos componen o escriben lo que improvisan. -Improvisación como extemporización: Puede ser que no está basada en un sistema externo, en cosas preconcebidas, sinónimo de improvisar en inglés. También puede ser música que se hace en el momento. -Improvisación a veces asociada a la artesanía y composición asociada al arte. ¿Cuál es la diferencia entre arte y artesanía? -Nueva escuela de intérpretes: Lo que tengo que sacar de la partitura para volverlo mío y reconvertirlo. -La -Diferencia entre una transcripción de Coltrane y escucharlo: difícil anotar con precisión todo. El espíritu. Los errores. Las acciones. -Impro como: Habilidades que pongo en juego con relación al tiempo. Como objeto artístico de profundo alcance que genera una experiencia estética profunda. -Centroeuropa blanca: idea de la impro por debajo de la composición. Artesanía vs arte, composición vs. Impro. India: intérpretes, compositores e improvisadores al mismo tiempo. Composiciones son como una especie de standards de jazz. Códigos escritos que no revelan toda la profundidad y el espíritu de la música como decía Pablo -¿cómo deben sonar las cosas? Hay una serie de cosas que uno tiene encima que le van diciendo como pero uno no sabe cuál es el objeto regente de eso, uno va haciendo caso ¿por qué estoy haciendo caso? Toca deconstruir. ¿por qué esto debería ser así? - El problema son los contenidos de clase o que me digan “cómo tienen que ser las cosas”, o el examen? Hay cosas muy valiosas ahí. -¿por qué hay necesidad de aprehender (y aprender) eso objetos estéticos tan profundos? Por el beneficio técnico: Nivel académico, el perfil del egresado. Existe el supuesto de que prepara para “cuando uno vaya a tocar cosas más sencillas”. ¿Qué es más sencillo o le va a quedar más fácil? ¿Para qué sirve tocar un género cuando usted quiere tocar otro? ¿Es más importante aprender una cosa o la otra? Seguir las pulsiones: hacerlo porque lo hace feliz y tener la curiosidad por hacer lo que no he hecho. -El punto de vista del otro, desde Europa se ven las músicas no occidentales, de minorías, de clases socioeconómicas bajas, porque lo ven desde lejos: si nosotros hacemos unos trompitos y los hacemos con el corazón y con amor, puede llegar Pablo y decir ¿qué es esa puta mierda? Veal que yo hago. -Modelo educativo de los conservatorios no es muy artístico. Cuando se sigue un modelo ligado al método científico. Hay una búsqueda por enseñarla de esa manera y se cree que esa es la manera. Y uno dice, pero si la música no es así, yo haciéndola me doy cuenta de que no es así. -La impro ¿para qué sirve?, no es falta de preparación, uno se prepara y ante cualquier eventualidad va a tener herramientas para responder. Se da cuenta mientras va haciendo y rectifica. Todos tenemos que saber improvisar porque es una eventualidad de la vida. Creatividad es necesaria para que cualquier persona soluciones problemas. Entonces se ve la impro no como algo musical sino como la vida casi. -Entre más aprendo de esto más me alejo de una idea específica de cómo se debe enseñar esto o cómo deben sonar las cosas.. -Impro como metáfora de la libertad: improvisar no es hacer cualquier cosa. Es ese estudio de la libertad, por la ética, por la relación con el otro, ese lugar donde tengo que aprender a escuchar y escucharme. Alejarse de la idea de que es un estudio por la libertad misma. La improvisación también constriñe. La libertad: implica dejar muchas comodidades, que no quiero dejar en el fondo.</p>
----------------------	--	---	--

			<p>Me estoy yendo por las ramas, pero el tema da para eso. No creo que se esté yendo por las ramas, esas son las ramas, ¿sabe? O sea las ramas son parte del árbol y creo que es necesario entenderse en ese lugar.</p> <p>-Entender cosas le ayuda a uno saber con qué negocia, en donde cede y dónde no, qué está ganando, qué le está sirviendo a uno, qué lo está haciendo a uno feliz Y uno entiende lo que otra gente está cediendo y entender esas tensiones ayuda a entender al otro un poquito más. La libertad tiene que ver mucho con la decisión también. preguntarse la idea de libertad que tengo de dónde viene y si esa decisión es realmente mía o no, o si es un constructo y de presiones e ideas de lo que debe ser la libertad para mi. El ejercicio de improvisar es muy anárquico. No entendido como caos sino como el entendimiento del otro. Entender al otro en sus niveles y tener un balance con él, sin tener necesidad de un gobierno central. Mi opinión es que la verdadera improvisación sucede de una manera muy anárquica, desde ahí la defiende. Las mascarillas pienso que tal vez la libertad no es algo necesariamente bueno, o malo. Es duro el juego entre la libertad propia y la libertad de otros. Quién jala más. Eso se puede aplicar al ensamble si quieren aplicarlo a otras áreas de la vida, se los dejo a ustedes.</p> <p>-Pensando en lo que hemos hablado les voy a leer una serie de instrucciones, hoy yo no voy a tocar. Son una serie de 10 piezas, ejercicios muy condicionados. Cada pieza dura un minuto y puede que las hagamos varias veces</p> <p>-Así uno tenga los parámetros, uno se vuelve a encontrar en el mismo lugar. Toma decisiones musicales con respecto a los otros, uno se remite a lo que ya pasó. Estas cosas todas existenciales llevarlas a cabo, al final es tocar. "igual esto lo llevo haciendo desde el primer día". Para mí es importante no quedarme en el lugar de simplemente hacerlo y ya.</p>
--	--	--	--

03-11-20	<p>-Hablamos sobre la música que estamos haciendo para el ensamble de Juanita</p> <p>-Ejercicio: Cada uno hace una impro solo sobre el video sin sonido.¿cómo suena un hilo? Recuerdo de nuestras experiencias con un hilo</p> <p>-Hacemos ejercicios de improvisación- Christian amigo:</p> <p>-6to: una nota constantemente repetida, varia el color, el timbre y la dinámica el tema es "la paz"- 1 minuto.</p> <p>-7ma: hagan lo que quieran pero sin planearlo. El que piensa pierde, listo?</p> <p>-8va: Perform an exact repetition of what you played at piece No. 7.</p> <p>-9no: Don't try to be the fastest</p> <p>-10mo: follow your breath- de 5 minutos</p>	<p>Videos de lxs participantes del ensamble de Juanita que estamos musicalizando</p> <p>Comienzo de Stalker de Tarkovsky</p> <p>Ejercicios de impro Cristian Amigo</p>	<p>-Hablamos de lo que estamos haciendo en el ensamble de Juanita.</p> <p>-La música tiene una narrativa temporalmente diferente a la imagen. No es esa música que está para alimentar a la imagen de un lugar, para animarla sino todo lo contrario, si uno cierra los ojos es también otra pieza en sí misma. ¿no? -El video se puede tomar como una partitura ir a la par de la imagen. Pero ¿cuál sería el ejercicio de ir en contra de esa imagen? Si la pieza invita como a un desarrollo ¿qué sería lo contrario a algo que se desarrolla? ¿Algo estático? Tal vez al unirlo con la imagen se va a encontrar una relación. Hacer lo contrario se puede entender como un complemento. -Tarkovsky generaba unos conjuros en el tiempo, buscaba que se congelara</p> <p>-Grabar capas e irlas desarrollando sin pensar mucho en la imagen. Usar de pronto el sonido del contrabajo ya que en el video aparece un contrabajo. Desde un lugar poético, como una excusa para crear serendipias, a crear momentos de conjunción. Usar las cualidades de los objetos que si aparecen para jugar, con las relaciones interpretativas que nos generan.</p> <p>-Ejercicio probar intercambiar la música de los videos. Aparecen unas cosas que uno no se había dado cuenta que funcionaban. Lo importante es bajarse de las certezas.</p> <p>Ejercicio: Cada uno hace una impro solo sobre el video sin sonido: ¿cómo serían una serie de hilos muy delicados colgando?¿cómo sería la versión de cada uno tocando esos hilos? (nos toma por sorpresa el ejercicio) A todos nos genera algún sonido de una manera. No se olvida la ejecución misma, lo que uno sabe, lo que es capaz de hacer, el cuidado por cada sonido. Se puede usar el video como detonante para pequeños solos de impro. Se pueden usar muchas cosas. Apelar a la memoria para crear.</p>
17-11-20	<p>Cuadrar fechas, saber cómo van las entregas y las sesiones individuales de Sonobus.</p> <p>Hablamos del concierto: cartel, piezas de impro</p>		<p>-Mimesis, como música hecha en masa desde la industrialización y mímesis como ejercicio creativo de reapropiación, se absorbe lo que hay y se transforma. ¿qué es lo bueno y lo malo de la mímesis? ¿qué te gustaría que pasara en esa pieza a qué quieres que esté la gente alerta? Puede pasar cualquier cosa.</p> <p>-Anécdota de entrevista de Miles Davis sobre qué se necesitaba para tocar con él: "poder cargar su instrumento" y tener orejas flexibles. "Jazz es una palabra inventada por el hombre blanco, nosotros nunca le dimos ese nombre, ustedes tuvieron la necesidad de darle esa palabra para nosotros es música". Esta hablando más bien de una relación. -Sara quiere incluir la impro telemática en su examen de canto 6. Consejo porque le cuesta que sea corto para que los jurados lo evalúen.Aprender a negociar con lo que exige el examen y lo que se quiere hacer. -Una cosa es el tiempo como lo percibe uno desde afuera y otra desde adentro. Es difícil cuando uno está siendo observado.</p> <p>-Improvisación es muy atípica dentro de un examen. Los jurados no están acostumbrados, pero cada vez es más necesario acostumbrarse. Temor a llevar impro libre al examen y que los jurados no lo entiendan, se aburran y al estudiante le vaya mal en el examen. El programa se mueve más lento que las personas dentro del programa. Si se concentran en el material, en ser honestos, sensibles eso generalmente no tiene pierda y va a ser apreciado, sea del género que sea. Los jurados tienen que pararse desde otros lugares y eso es difícil. Uno tiene que hacer las cosas de manera honesta, con amor, cariño y hay las cosas no fallan. Universidad, educación integral. Cambios significativos son pequeños. Poner las cosas en perspectiva y seguir adelante con esos impulsos interiores. Ser vulnerables es bueno. Ser audaz y negociar con lo que uno tiene por perder: hacer lo que a uno le gusta y lo que hace. La vida es muy corta para andar diciendo mentiras a uno mismo. Hay algo que perder si me paro desde un lugar que no honre el impulso que siento tan fuerte ahorita.Quedarse con lo bueno de lo malo. Siempre va a haber gente que le dice a uno que no esta bien lo que hace.</p>

			<p>En la academia el estudiante no tiene las garantías ante una confrontación por la relación de poder que existe.</p>
<p>24- 11-20</p>	<p>Hablamos acerca de las dinámicas que vamos a hacer el día del concierto. Nicolás está en la sesión. Prueba de sonido y de cada una de las piezas que hicimos en el concierto.</p>		<p>-El colchón por 7 minutos: 4 solistas y 3 colchones, incluyendo a Nicolás. Solista tiene el spotlight, un poco más de independencia, genera una dirección y el colchón es lo que rodea al objeto. ¿cómo hacer que la imagen rodee a la música o al revés? -Efecto mariposa. Podemos hacerla que si alguien reacciona como una decisión musical frente a eso: imito, paro o sigo 7 minutos. No importa si se traslapan, lo que importa es la dinámica y no las reglas. -La mejor comida es el desayuno: random plot generator: <i>"A young woman in her late teens, who is very aggressive. A man in his early forties, who can be quite dishonest. The story begins on a university campus. Someone receives a marriage proposal. It's a story about envy. Your character is determined to get to the truth"</i>. Simplemente eso que aparece ahí es lo que vamos a tocar por 7 minutos, va a ser algo mucho más programático. No hay problema con la literalidad. Improvisando cualquier cosa puede funcionar. -Hacer streaming del teléfono roto. Espectador tenga la propia manera de ver la misma obra, su propia pieza (¿cuándo uno puede elegir se siente una obra propia?) Va a ser una experiencia diferente para cada persona. Luego pueden encontrarse y decir "bueno y ¿usted que vio?" Virtualidad permite escoger entre muchas cosas. Ataques latentes: -Lo premeditado también cabe. Igual aunque esté premeditado va a estar alterado por los demás. Nicolás usa pintura para animar entonces crear animaciones constantes con pintura no es posible. La animación y la música tienen diferentes temporalidades en la acción. La música es inmediata y más reactiva, la animación requiere cierta premeditación. Detenerse y escuchar. A veces uno empieza a tocar y no sabe bien cómo salir de lo que está haciendo. -Etapas del performance de Richard Scheckne: <i>aftermath</i> el momento después de cada performance en el que uno reflexiona lo que pasó y toma decisiones para la siguiente. Lo que funciona se queda (aburrido porque es estático) lo que no funciona (es lo divertido porque es sobre lo que uno trabaja: ¿qué hacemos para que funcione? Uno aprende es de los errores) -Nicolás cuenta cómo ha sido su experiencia improvisando con Sara y como la escucha y la experiencia fue como un trance. Escucha cinestésica. Sonido en pro de la imagen e imagen en pro del sonido. Memoria cómo funciona en las temporalidades. Ansiedad y miedo por falta de estar en el presente. En la impro todos estamos para el otro y el otro para uno. Todos estamos haciendo el mejor</p>

			esfuerzo, estamos en esa disposición. Querer hacerlo bien, sea lo que sea que eso signifique.
--	--	--	---

Tabla 4. *Ensamble de improvisación 2020-3*

En ambas tablas se puede observar que aparecen múltiples formas de definir y aproximarse a la improvisación libre en estos espacios de clase, entre ellas: como escucha, presencia, encuentro, toma de decisiones, desarrollo de la capacidad de respuesta, habilidad de construir a partir de lo que se tiene, objeto de investigación, fuente de preguntas, objeto artístico que produce experiencias estéticas, forma de relacionarse con el tiempo, forma de reflexión y de hacer cosas que no se hagan convencionalmente, como búsqueda de posibilidades y como una forma de fluir con lo que sucede. El hecho de que existan y aparezcan en clase múltiples definiciones y formas de experimentar la improvisación se aprovecha en el ensamble como un detonante del diálogo y la escucha.

A pesar de que en el *Taller 2016-3* Santiago describió los requerimientos de las reseñas de concierto y solos,⁴⁶ los formatos de entrega y las fechas específicas desde el comienzo, en el *Ensamble 2020-3* estas fueron mucho más flexibles. Por ejemplo, las entregas finales no tenían que ser solos, tampoco tenían que ser en formato de audio, ni los textos reflexivos tenían una forma predeterminada.

En el *Ensamble 2020-3* hubo entregas pensadas como una especie de iteraciones en las que se realizaba un trabajo de reflexión, manipulación y profundización de técnicas y materiales. Es decir, tomamos la primera entrega que hicimos y en la segunda, exploramos los elementos que no habíamos explorado la primera vez. El trabajo se basó en una pregunta por las otras posibilidades que existían en las decisiones que no habíamos tomado en las entregas anteriores.

Por otra parte, en el *Ensamble 2020-3*, se escucharon las entregas de cada estudiante y se leyeron las reflexiones escritas por ellos en la clase, esto permitió que todos conociéramos el trabajo de los demás, darnos retroalimentación y contrastar

⁴⁶ En el correo que nos envió Santiago en 2016 sobre los requerimientos de los textos reflexivos de los solos, venía el siguiente enunciado: “que explique ¿qué se quería hacer?, un análisis/descripción de los materiales usados, y por último una autoevaluación, en la que se considere si lograron lo que querían hacer o no, ¿qué opinan que deben mejorar?, referencias que tuvieron para hacer el solo” (Santiago, 2016)

experiencias. En el *Taller 2016-3*, tal vez por la cantidad de estudiantes, que era más del doble, esta escucha y lectura grupal no se dio.

También hay que resaltar que Santiago ha tenido cada vez una participación más activa y menos jerárquica con los estudiantes en la clase: al tocar más en el ensamble y participar de forma más abierta y vulnerable en las conversaciones. Probablemente también debido a las condiciones de pandemia, aislamiento e incertidumbre generalizada en las que se dio el *Ensamble 2020-3*, la apertura emocional de los participantes y por lo tanto la empatía y cercanía, fue más evidente.

Una diferencia clave del *Ensamble 2020-3* con los espacios previos de improvisación, fue el trabajo interdisciplinar que se llevó a cabo con estudiantes de artes escénicas y visuales de la Facultad. Para la mayoría de los estudiantes esta fue una experiencia nueva, en la que pudieron explorar intereses cómo hacer música para videos, o experimentar ellos mismos con prácticas como la animación. La virtualidad permitió hacer estas sesiones de trabajo interdisciplinar de una forma más directa y sencilla, ya que en la presencialidad la gestión de espacios y horarios hace más complejo este tipo de encuentros.

Como se puede observar al comparar ambas tablas, para Santiago las lecturas tienen un lugar central en sus clases, porque ayudan a reflexionar y dialogar sobre varias dimensiones de la improvisación:

Son una manera de hablar de lo que no se puede hablar. O sea la improvisación en su esencia, hablar del acto, de la pieza que hicimos, pues tiene una condición como medio inefable. No es que no se deba, pero es jodidísimo. Se acaba, y decir: «Esto funciona o no funciona», uno se da cuenta que tal vez el otro tocó de una manera con la que uno no resonó, entonces uno dice: «No, yo qué voy a decir eso». **Ahora, leer sobre eso, da cuenta de que hay otra gente que está pensando en lo mismo. Entonces, ya no es dentro de la tocada que es abstracta, sino dentro de una lectura. Le da a uno también herramientas conceptuales para poder expresarse, le da herramientas de: «Ah eso es lo que quería decir este autor, yo pienso que esto, esto y esto o, quiero esto, o, no me gusta esto, o lo que sea».** Como que es una manera de hablar de lo que no se puede hablar. **Inclusive sin hablar de eso: porque no estamos discutiendo la pieza que se creó, estamos discutiendo todo alrededor de eso.** Todo lo que la alimenta, que es importante yo creo.

Hablar **de mis miedos, de mis presiones, de mis alegrías, de lo que puedo hacer, de lo que no puedo hacer, de lo que me gustaría hacer, y todo es muy subjetivo. Entonces también está bueno porque todo el mundo siente que es un espacio democrático para hablar sobre lo que quiera.** Entonces creo que las lecturas alimentan eso. Pero es en mi caso, porque yo lo siento de verdad, desde un lugar muy visceral, que es un **insumo bueno, que propicia el diálogo y la reflexión.** Hay gente que nunca ha leído un libro de improvisación y son grandes improvisadores. Eso sí no tiene nada que ver.

Y también es porque a mi me gusta leer sobre esas cosas. **También es una metodología que yo escogí para mí. Y pues uno enseña también a partir de la metodología que haya desarrollado para uno mismo.** Y pues, en muchas de esas lecturas hay grandes maestros que uno admira, y de los que uno aprende, entonces **también es como esa conexión con esas otras cosas más grandes.** Y se da cuenta que se puede hablar como de una tradición de este tipo de cosas. **Y a veces está chévere no hablar nada. Yo creo que también uno va revisando el proceso de la clase, y como que pondera qué es lo que se necesita. Hay semestres que leemos más que otros. Hay semestres donde yo creo que he dejado Cardew y ya.** (Santiago, 03-02-21)[las negrillas son mías]

Las lecturas en las clases entonces aparecen como detonantes que generan diálogo y reflexión sobre la práctica improvisatoria y sobretodo acerca de lo que está “alrededor” de ella. De igual forma, cabe resaltar que las reflexiones en las clases se daban a partir de diferentes elementos además de las lecturas como las improvisaciones mismas, los escritos que acompañaban las entregas individuales, del diálogo grupal que se generaba, de los videos y audios que escuchábamos y veíamos juntos y de los temas propuestos y las inquietudes que teníamos los integrantes del grupo. Estas reflexiones abren espacio a las subjetividades y a la posibilidad de hacer múltiples conexiones entre la improvisación y otras áreas que a veces parecen estar alejadas de lo sonoro o la práctica musical.

Algunas de las reflexiones que aparecieron en clase son: ¿qué es escuchar? ¿cómo se puede escuchar? ¿cómo relacionarme con los demás? ¿qué puedo hacer, cuándo y cómo? ¿para qué hacer improvisación libre? ¿para qué sirve? ¿si es posible estudiar improvisación libre y cómo? Asimismo surgieron cuestionamientos a categorías construidas generalmente como opuestos como composición/improvisación, arte/artesanía, música/ruido, estudio técnico/estudio interpretativo, explorando permeabilidades y otras posibilidades de pensar fuera de estos binarismos.

De igual forma cabe mencionar que en las reflexiones aparecieron una serie de tensiones a través de la experiencia de la improvisación, por ejemplo: entre los intereses y necesidades del individuo y del grupo, entre la permanencia y el cambio, entre ser receptivo y ser contundente, entre el valor de buscar cosas nuevas y reiterar para profundizar en lo que se quiere desarrollar, entre tener posturas que pueden llegar a ser radicales e intentar que esas posturas siempre dialoguen y sean permeables al otro y la importancia de encontrar comodidad en la incomodidad. La aparición y conciencia de estas tensiones contribuyen a evidenciar la necesidad de hilar fino, de mantenerse en un estado que no permita sentir que las cosas están resueltas de una vez, sino que requieren de una constante evaluación, atención y presencia.

Santiago mencionó en una entrevista que las modificaciones y permanencias de las clases de los espacios de improvisación que acabamos de mencionar han sido parte de un proceso de aprendizaje, que ha obtenido de la experiencia de dictar estas clases en diferentes momentos y a diferentes grupos. En este proceso se ha reevaluado las formas de dar la clase y lo que la clase es para él. En una ocasión Santiago mencionó que entiende la clase de una manera análoga a la improvisación libre, así lo describió:

Yo veo esta clase como una especie de nada. ¿Ustedes han visto esta vaina que se llama *Silly Putty*? Que es como esa plastilina que viene en un frasquito y que se derrite y que uno, por ejemplo, puede cogerla con el periódico y copia lo que está en el periódico y lo reproduce. Pero uno también la puede volver muñequito. Y la puede estirar.

Con lo único que yo entro a esta clase es con la idea de que hay que hacer unas entregas, me gustaría tener un concierto al final; pero **lo que resulte al interior se va dando**. No tiene un lugar de creación específica. Al igual que sucede con la improvisación, que a la larga es **como un lugar dónde nos encontramos y hacemos**. Y poco a poco se van resolviendo unas inquietudes, y el que quiera resolverlas, las resuelve. A la final si me gustaría ver todo esto ¿cómo resuena en el lugar de la impro?, porque, como decía una de las citas que les pasé la vez pasada, de Cecil Taylor: **creo que uno tiene que pensar un poco desde lo que uno es integralmente y empezar a abarcar todas las posibilidades de lo que uno es, en el acto improvisatorio. Y eso incluye relacionarse con otras cosas. Vuelvo y repito: yo no les puedo enseñar a ustedes a improvisar, cada quien descubre cómo lo hace. Cada quién descubre cómo. Y creo que ese es el truco de eso, ¿no?, como ¿qué es lo que me va importando a mi? ¿Cómo me voy comunicando? Y creo que entre más *inputs* haya, más influjos haya de materiales, pues eso se va a ver reflejado en esto al final.** (Santiago, EIMPRO 06-10-20)[las negrillas son mías]

Como se ve en la cita anterior y en las tablas presentadas, la clase tiene y ha tenido algunos elementos preestablecidos por Santiago, que se mantienen como las entregas, el concierto final, la realización de lecturas y ejercicios de improvisación que llevan a la reflexión. Y a la vez, Santiago contempla espacios dentro de clase para que surjan eventualidades, indeterminaciones, que están mediadas por lo que trae y busca cada integrante y de lo que se construye en el encuentro como grupo. Estos factores no se pueden determinar totalmente de antemano. Al hablar con Santiago acerca del lugar que tiene el programa de clase en sus clases de improvisación libre mencionó lo siguiente:

El programa está **más dado por los resultados de aprendizaje esperados que por un programa. Yo creo que la clase pide una no estructura, pide que la estructura también se improvise de acuerdo a lo que está pasando.** Entonces, ¿yo preparo las clases?: Sí. ¿Yo en mi cabeza llevo una especie de programa?: Más o menos, sí. Pero me resisto a tener un programa específico porque siento que eso aplanando la misma clase, termina aplanando todo, entonces creo que no es tanto desde ese lugar. Creo que si hablamos de un programa de clase, lo mejor es describir por ejemplo la bibliografía que uno va a utilizar, como «bueno voy a utilizar esta bibliografía, toda, o no toda, o alguna, u otras que vayan apareciendo, voy a generar de pronto un corte como para que no estemos tan a la deriva, sino que tengamos un momento de dónde nos podamos agarrar y ya», o sea, creo que va por ahí. **Siento que hacer un programa de estos se va construyendo en el tiempo, bajo la experiencia misma de uno dándolo.** Porque cuando uno hace un programa uno está haciendo un contrato con los estudiantes también. Entonces si uno hace un programa y dice «vamos a hacer esto», y no lo hacemos, tampoco está bueno. **Entonces es preferible decir nada y dejar que los materiales vayan proponiendo lo que va a pasar y decidirlo en consenso, a tener que imponer unas cosas.** Porque, por poner un ejemplo, estos estudiantes se agarraron,⁴⁷ si yo hubiera seguido el programa de clase que tenía en mi cabeza, pues hago como si nada hubiera pasado, ¿Sí? Pero pues para mí fue algo muy fuerte, como: «Que mamera que peleen». Entonces pues me tocó desviarme mucho de lo que pedía el semestre en mi cabeza. Y de todos modos igualmente me di cuenta que llegué a lo mismo, inclusive mejor, más bacano. **Porque yo se que igual lo que se haga va a terminar problematizando esto que me interesa a mí entonces.** A la final, yo creo que vamos a hablar de eso, estamos con unos marcos conceptuales que siempre son los mismos y se van reciclando. Algunas veces de una manera más clara, otras de una manera más silenciosa, que es como por ejemplo: **la escucha, siempre hablamos de la escucha, el respeto, siempre hablamos del respeto, hablamos de cómo vamos a hacer las cosas, siempre hablamos de eso, no es como «hoy vamos a hablar de esto». Sino todo el tiempo, se está hablando de todo al mismo tiempo. Entonces,**

⁴⁷ Santiago comentó antes en esa entrevista que en una de sus clases de improvisación hubo una pelea entre estudiantes por la forma en que una persona se refirió a lo que otra hizo. En el siguiente capítulo, en el subapartado *Participación y conflictos* se presenta el relato completo que hizo Santiago de esa situación y se profundiza en el análisis del conflicto que se presentó en relación a la ética y la crítica.

creo que sí importa tener resultados de aprendizaje esperados, entonces ¿qué se espera? Más bien, a nivel de programa: se espera que haya una reflexión por la escucha, se espera que haya una reflexión sobre la propia técnica y el hacer, se espera que a partir de la interacción con el otro se establezcan digamos parámetros de respeto, no se, como ehm, aprender el balance del volumen, pueden ser otras cosas como menos crípticas, entonces uno va ahí con tranquilidad. (Santiago, 03-02-21)[las negrillas son mías]

Siguiendo la cita anterior son los objetivos de la clase y los elementos particulares de cada ensamble los que guían el desarrollo de la clase, más allá de un programa estructurado y preestablecido, entendido de una forma en la cual no haya cabida a la eventualidad y a las modificaciones que vaya pidiendo cada grupo. Entre los objetivos principales de la clase se encuentra hablar y reflexionar sobre la escucha, el respeto, sobre cómo hacer las cosas, sobre la técnica y sobre las formas de interacción con el otro.

En este capítulo se hizo una breve contextualización de la improvisación libre como movimiento que surgió en los años 60. Luego se habló de la improvisación en el espacio de la PUJ, donde aparece en ocasiones como una práctica novedosa – a pesar de que como movimiento tiene más de 50 años– rara o alterizada, y se planteó la posibilidad de que estos espacios de improvisación libre podrían funcionar como «espacios otros» (Foucault), más específicamente como *heterotopías de desviación*, al diferenciarse de otros espacios de clase y de cuestionar o invertir ordenes naturalizados en ellos. Después, hice una descripción de la clase del *Ensamble 2020-3*, de las sesiones que tuvimos, de los participantes, de la transición que tuvo el *Ensamble 2020-1* de la presencialidad a la virtualidad y finalmente del desarrollo del documento *Roland Tresillo*, que da cuenta del trabajo y la aproximación a *Zoom* hecha por el ensamble al experimentar las condiciones y plantear posibilidades creativas que permitieran seguir haciendo música en medio de la pandemia.

Asimismo se presentó una reflexión sobre la construcción del campo multiplataforma de la clase de la mano de algunos textos de etnografía digital, que me permitieron reflexionar sobre la forma de abordar el campo y cuestionar conceptualizaciones que pretenden dividir lo real y lo virtual. Así adopté el concepto de Fioridi, et al. de una

existencia *onlife*, desarrollada a través de múltiples mediaciones, que desdibujan los límites entre «virtualidad, realidad, naturaleza, máquina y humano» y ponen de manifiesto las consecuencias que este tipo de delimitaciones tiene para abordar y pensar de manera compleja los objetos de estudio.

Después se hizo una presentación de las estrategias didácticas, contenidos y objetivos de las clases de improvisación libre en la PUJ. Presenté dos tablas: una del *Taller 2016-3* y la otra del *Ensamble 2020-3* para brindar un panorama general de las actividades, lecturas, materiales y reflexiones recogidas en mi experiencia como estudiante y como investigadora.

Entre los cambios que encontré en las dos clases se encuentra: el espacio onlife multiplataforma de clase, el trabajo interdisciplinar, mayor flexibilidad en las entregas, más espacios de escucha y diálogo de los solos y textos de los estudiantes y una mayor participación de Santiago en las improvisaciones y reflexiones. Entre las permanencias de estos espacios encontré: la improvisación entendida de múltiples maneras (como escucha, relación, capacidad de respuesta, reflexión, exploración e iteración) y las tensiones entre necesidades individuales y grupales, entre permanencias y cambios, entre receptividad y contundencia, entre la búsqueda de novedad y de reiteración, de comodidad e incomodidad, entre otras. Finalmente, presenté cómo para Santiago son los objetivos de aprendizaje (la escucha, reflexión, formas de interacción y de acción, técnica, el respeto) los que guían el desarrollo de la clase, más que el uso de un *pensum* estructurado que no le da lugar a lo que traen los estudiantes, a las eventualidades y a las negociaciones y conflictos que, como se verá en los siguientes capítulos, son centrales para el desarrollo del ensamble y también para el empeño crítico.

Capítulo 3. El ensamble de improvisación como performance participativo

Este capítulo se formó a partir de un diálogo entre lo que se construyó a partir del trabajo de campo y la propuesta teórica de Thomas Turino (2008) del campo musical de performance participativo. En su libro *Music as social life: The politics of participation* (2008), el etnomusicólogo Thomas Turino introduce el concepto de *campo social*, planteado por Pierre Bourdieu. Este, hace referencia “un dominio específico de actividad, definido por: el propósito, metas, valores, relaciones de poder y tipos de capital (dinero, grados académicos, una canción exitosa (*hit*), la habilidad atlética, la habilidad de tocar la guitarra) que determinan las relaciones de roles, las posiciones sociales, el estatus de los actores y actividades en el campo”⁴⁸ (2008, p. 26). Partiendo del planteamiento de Bourdieu, Turino propone cuatro tipos de campos musicales:

1. Performances participativos
2. Performances de presentación
3. Performances de alta fidelidad
4. Performances de arte de audio de estudio.

Cada uno de estos campos musicales tiene unas metas, una concepción de la música, unos valores, unas características sonoras y unos roles para sus participantes, quienes prestan especial atención a determinados aspectos del performance según el campo al que pertenecen. Este modelo de los campos musicales fue una herramienta analítica útil para identificar y describir lo que encontré en el campo. A pesar de que los espacios de

⁴⁸ Traducción hecha por la autora: Specific domain of activity defined by the purpose and goals of the activity as well as values, power relations, and types of capital (e.g., money, academic degrees, a hit song, athletic prowess, the ability to play a guitar) determining the role relationships, social positioning, and status of actors and activities within the field.

improvisación en la PUJ siempre han tenido un concierto al final del semestre y esta característica podría relacionarse con el *campo de presentación* propuesto por Turino, las dinámicas del *Ensamble 2020-3* están más cercanas al *campo participativo*, aunque mencionar que lo encontrado por mí en el *Ensamble 2020-3* diverge de algunas afirmaciones de Turino sobre el campo participativo. A continuación, expongo los encuentros y desencuentros entre esta caracterización planteada por Turino y lo observado a través del trabajo etnográfico en el *Ensamble 2020-3*.

Una de las primeras cosas que me hicieron pensar que tanto el *Ensamble 2020-3* como los demás espacios de improvisación libre dirigidos por Santiago Botero en la PUJ estarían dentro de este campo musical, es la centralidad que tiene la participación en ellas. Ya en 2016, cuando tomé el *Taller de improvisación libre* todos los estudiantes de la clase participamos de la improvisación y el diálogo; Santiago se nos unía en algunas ocasiones tocando y en las reflexiones, fungiendo principalmente como moderador. En el *Ensamble 2020-3* la participación de los estudiantes tuvo la misma importancia; por su parte, la participación de Santiago en las improvisaciones y reflexiones fue mucho más evidente.

Al pedir permiso para participar como observadora del *Ensamble 2020-3* en comunicaciones vía correo electrónico, Santiago aceptó y se mostró abierto y dispuesto a recibirme en la clase. Sin embargo, en la primera sesión de clase en la que estuve presente Santiago me invitó frente al grupo no solo a observar, sino a participar activamente de la clase, como una integrante más del ensamble. En ese momento entendí que no solo la participación de todas las personas presentes en la clase era importante, sino que las decisiones que pudieran afectar al grupo debían ser negociadas entre todos en el espacio de la clase. Cito un fragmento de la conversación que se dio ese día:

Quería hablar contigo y con ellos [estudiantes de la clase]. **Pediste entrar a la clase como una observadora y quiero manejarlo como un lugar interno de la clase, y lo que la clase pide, y también cómo los demás estudiantes quieran hacerlo.** Pero, me parecería **chévere que participaras de la clase**, más que como un observador. También es un consejo desde un lugar pedagógico. **Desde que yo dejé de ser**

observador y toco más en las clases, el resultado es diferente, y diferente en un buen sentido. No puedo decir que sea mejor, pero puedo decir que tiene más ventajas que simplemente quedarse callado. Y para los demás, es que **tener un oído, alguien como observándolo en ese proceso, pues a veces no es tan cómodo, entonces si todos estamos en el proceso pues mejor.** (Santiago, EIMPRO 11-08-20) [las negrillas son mías]

Otro ejemplo de la centralidad de la participación en el ensamble fue el concierto final, donde hicimos una colaboración con Nicolás Pascagaza, estudiante de Artes Visuales de la PUJ, quien improvisó con nosotros desde la animación. Ese día, después del concierto, hicimos una sesión de retroalimentación del concierto y del semestre en general, a la cual Santiago invitó a quedarse a Nicolás para dar y recibir retroalimentaciones igual que todos los demás: “Lo incluyo Nico, porque tal vez su proceso fue muy corto en el ensamble pero creo que es como cuando hacen un cambio de un jugador en el fútbol y aún así le dan calificación. Como, “Este man entró en el minuto 50, y a partir de ese minuto jugó de esta manera. ¿no?” (Santiago, EIMPRO 27-11-20). Dentro de las sesiones del ensamble todas las personas presentes están invitadas a participar de la improvisación, las reflexiones y las retroalimentaciones, sin importar si tienen la materia inscrita, si son estudiantes, alumnos, egresados, invitados externos, músicos de formación académica o no, etc.

Propósito y valores dentro del campo participativo

Para Turino el principal propósito de la música dentro del campo participativo, como su nombre lo indica, tiene que ver con lograr la participación del máximo número de personas presentes. Por participación de los individuos, entiende la contribución al sonido y el movimiento, de un evento musical⁴⁹ (Turino, 2008, p. 28). En el ensamble el hecho de que todas las personas presentes sean potenciales participantes hace más cómoda la dinámica participativa, como lo dijo Santiago, al poner a todas las personas en condiciones similares. Por participación en el *Ensamble 2020-3* no solo se entiende

⁴⁹Traducción de la autora: I am using the idea of participation in the restricted sense of actively contributing to the sound and motion of a musical event through dancing, singing, clapping, and playing musical instruments when each of these activities is considered integral to the performance.

la contribución a la improvisación (ya sea desde el tocar, cantar, hacer animación o movimiento) como tal, sino también a la participación en las reflexiones e interacciones que la acompañan, la presentación de las entregas y escritos y la preparación de elementos y tareas para llevar las dinámicas de clase a cabo.

La calidad del performance participativo se mide, según Turino, por el nivel de participación logrado y por cómo se sintieron los participantes: “se trata más de las relaciones sociales que se construyen a través del performance, que sobre producir un arte que pueda abstraerse de esas relaciones sociales”⁵⁰ (Turino, 2008, p. 35). En el *Ensamble 2020-3* Santiago siempre preguntaba después de las improvisaciones: “¿Cómo se sintieron?, ¿cómo les pareció?”. La disposición de todos a participar tanto tocando, como dialogando, es fundamental para el desarrollo de la clase. A partir de la improvisación, en la mayoría de las ocasiones, se generaba un diálogo sobre lo que habíamos experimentado y este espacio de reflexión era igual de importante que el hecho de haber improvisado.

Asimismo, en varias ocasiones se mencionaba que lo importante no era tanto el resultado sonoro de la improvisación, sino valorar lo que se estaba haciendo. Según la clasificación de Turino, en el campo musical participativo, la atención de los integrantes del grupo está enfocada en el momento presente y en los participantes del grupo con los que se está interactuando. Federico lo describió así:

Es algo que no está pensado hacia otro lado, sino que **es algo en sí**. Como que **improvisar «es esto»**. O sea **no lo estoy haciendo para prepararme, o pensando “voy a poder lograr «esto» a partir de «esto», si hago «esto»... , sino que: Esto, es. Es aquí. No es antes, no es después, sino es acá**. (Federico, EIMPRO 27-10-20)[las negrillas son mías]

Santiago asocia esta forma de entender lo musical, más enfocado, en darle valor al hacer y a lo que sucede en el momento, que al resultado, con una posición política:

⁵⁰ Traducción de la autora: Participatory music and dance is more about the social relations being realized through the performance than about producing art that can somehow be abstracted from those social relations.

Es una posición medio política en la que yo me paro. Es que, nosotros siempre queremos tener «resultados satisfactorios». Entonces, queremos tener unas piezas musicales de improvisación que suenen a una cosa específica que nos satisfaga. Y yo a veces me pregunto: **y ¿no será suficiente con el hecho de que lo podamos hacer? ¿No es suficiente con el hecho de ya estar haciéndolo?, ¿ese no es un resultado satisfactorio en sí mismo?** O sea, cómo suena: Si suena bien, o suena mal, ¡puff! (Santiago, 15-10-20) [las negrillas son mías]

Es interesante, y parece paradójico, porque soltar el peso del resultado tampoco implica dentro del *Ensamble 2020-3* descuidar lo que se está haciendo en la improvisación: el cuidado, la conciencia y la intención de lo que se hace, son importantes. Un ejemplo de esto apareció en la retroalimentación que le dio Santiago a Federico después de que escucháramos su primer solo:

Tómese con pinzas esto que le digo, yo no soy guitarrista. Pero a veces, creo que se le rompe un poquito el sonido cuando toca línea solas. Entonces, **yo creo que está bueno, pensar la articulación de lo que está tocando ¿sí? Ya sea si es una articulación así como rota, así como a lo Derek Bailey. O si usted está interesado también en un lugar de articulación diferente, ¿no? Como ¿cuál es la intención de esas líneas?** e ir pensando: ¿cómo puede técnicamente desarrollar?, si es eso, o no es eso. Técnicamente ¿qué tiene que hacer para que, por ejemplo, tenga un poquito más de control del sonido? Si es que no lo tiene ya, o lo tiene. Me parecería bueno que se preguntara eso. (Santiago, EIMPRO 25-08-20)[las negrillas son mías]

En otra clase Santiago mencionó la importancia del cuidado del sonido:

A la hora de improvisar es igual que cualquier otro ejercicio musical: **uno cuida el sonido, ¿sí? O sea ¿cuál es el sonido que quiero? ¿cómo lo quiero hacer?** Y yo siento que a veces hay que tener cuidado. A veces está bueno hacer un pico de volumen. Eso puede ser dramático y puede funcionar poéticamente, pero yo siento que **si eso viene como de la intención musical es una cosa, pero cuando viene como de que el instrumento no lo controlo, es lo que me parece problemático. Ahí es donde aparece lo que se llama una falta de técnica. Y creo que eso es lo que hay que buscar, tener precisión con eso.** (Santiago, EIMPRO 17-11-20)[las negrillas son mías]

Aparece una tensión entre disfrutar lo que se hace por el hecho de hacerlo y ser conscientes de lo que está sucediendo para hacer preguntas tales como: ¿cómo quiero hacer lo que hago en un futuro? y ¿qué necesito hacer para lograrlo? es decir para lograr algún grado de control sobre ese resultado sonoro. Esta conciencia de lo que se hace, para Santiago, está ligada a la técnica, que a través de un proceso de exploración

permite conocer cómo opera algo, sus posibilidades y sus límites. Se puede aplicar este estudio de la técnica ya sea al instrumento, a los espacios virtuales en los que hago música, o de las herramientas que utilizo. Y esa conciencia lleva a una pregunta sobre ¿cómo lo estoy haciendo y cómo quisiera seguir haciéndolo?:

La técnica para mi no es una herramienta, la herramienta es el contrabajo , la herramienta es el piano, esa es la herramienta, el martillo. El cómo uso el martillo y la conciencia de cómo uso el martillo esa es la técnica, y esa no es una herramienta, mejor dicho, es una herramienta conceptual y se puede usar desde ese lugar, **pero cuando yo hablo de herramienta, yo lo exteriorizo ¿cierto? Cuando es algo que debería ser completamente interior. Cuando yo hablo más bien de la conciencia: yo siento que es inherente a mi, y no la puedo separar de lo que yo soy. Es interesante, para mi enseñarle técnica a alguien es que se haga la pregunta de ¿cómo lo está haciendo?** (Santiago, 15-10-20)[las negrillas son mías]

Según lo describe Guevara (2018) en su tesis, la técnica en las clases de instrumento que estudió es tratada como una herramienta que se adquiere al desarrollar habilidades, idealmente a través del estudio fuera de clase y autónomo del estudiante de ejercicios como escalas, arpeggios, estudios. El desarrollo de la técnica les permite a los estudiantes interpretar obras, de lo que se conoce como, «el periodo de la práctica común» y con la que, una vez interiorizada y alcanzada, se supone que podrá abordar cualquier tipo de repertorio por su dificultad, en comparación a «otras músicas» que se consideran «más fáciles». Este supuesto apareció también en una conversación del *Ensamble 2020-3* no con la enseñanza del repertorio del periodo de la práctica común, sino cuando se preguntó por qué razón tocar *bebop* en la formación:

Manuel: Usted **obtiene un beneficio técnico** que es claro, **si usted toca *Donna Lee* a 220 bpm, pues, usted va a tocar otras cosas muchísimo más fáciles,** ¿si? Entonces digamos que, pues a nivel académico, como **al perfil del egresado pues sirve mucho enseñarles a tocar *bebop* porque salen muy capaces para sobrevivir a muchas cosas de lo que la vida les va a deparar.**

Santiago: Claro o sea esta el ejercicio, yo se que detrás de eso pues hay un ejercicio muscular, que cuando uno supuestamente vaya «**a tocar cosas más sencillas**» **¿no? y yo hago la pregunta: ¿Qué es más sencillo? O ¿qué le va a quedar más fácil?** Hago esa pregunta: ¿qué es más sencillo porque, dígame para qué sirve tocar *bebop* si lo que usted quiere tocar es metal? (EIMPRO 27-10-20)

Este supuesto sobre la técnica me recordó la forma en que se describe al análisis musical en el subapartado de «la crítica como apropiación» del primer capítulo, donde el análisis formal y estructural musical, se entiende como una herramienta con la que el estudiante se puede apropiar, comprender y agotar lo que se entiende como musical, la técnica, esta vez dentro de este supuesto, ofrece las habilidades físicas que le permitirán a los estudiantes tocar «cualquier cosa».

Si bien, desde lo encontrado en el trabajo de campo en el *Ensamble 2020-3*, lo técnico sigue relacionándose con un ejercicio de control, de precisión y cuidado, no se entiende solo como el desarrollo de habilidades, sino como la conciencia que acompaña al hacer musical. Se propone como una reflexión constante sobre lo que estoy haciendo y la toma de decisiones a partir de lo que encuentro. A diferencia de lo que expone Guevara no se piensa que haya una técnica que permite tocar cualquier tipo de música y no está relacionada con la búsqueda de un tipo de sonido que aplique a todo, sino que se trata de la búsqueda, exploración y profundización de las sonoridades y posibilidades, para encontrar lo que quiero o necesito en un momento determinado. Esta aproximación a la técnica no aparece separada del proceso creativo o interpretativo.

Esta manera de abordar la técnica –como una conciencia de lo que está pasando– también está relacionada con la forma en que se trabajaron las entregas individuales en el *Ensamble 2020-3*, como iteraciones. El resultado sonoro en ambos casos es tomado no como un resultado cerrado y final, sino como un punto a partir del que se puede seguir buscando posibilidades. Martín Barbero, siguiendo a Benjamin, habla de esta forma de potenciar el poder del pasado, al dejar de tratarlo como «lo que pasó», como algo cerrado, y abordarlo como el montón de cosas que no fueron y que pueden llegar a ser muy potentes:

El pasado no está construido únicamente por «los hechos», es decir. Por lo ya hecho, sino también por **lo que queda por hacer, por las virtualidades y potencialidades a realizar**, por las semillas que aún no encontraron el terreno adecuado para fructificar. Hay un futuro olvidado en el pasado que es necesario redimir, esto es rescatar y movilizar. (Martín Barbero, 2013, p. 4) [las negrillas son mías]

Este principio de iteración fue asociado en el *Ensamble 2020-3* con la forma de estudiar la improvisación. Una clase después de haber entregado nuestros primeros solos, Santiago nos hizo la siguiente propuesta:

Quiero que pongan en juego dos cosas. Uno: **Lo que aprendieron de este ejercicio, eso que han recogido. Pero que también piensen, por tomar esa decisión de cómo hicieron las cosas, ¿qué no están viendo? El trabajo «de estudio» de la improvisación**, entre comillas, ¿sí?, ahora les hago una pequeña reflexión alrededor de eso. **El trabajo de estudio de improvisar, o sea de estudiar la improvisación para la siguiente clase, va a consistir en poner en diálogo, o sea en trabajar con el material que ustedes no abordaron. O el que creen que no abordaron. ¿Si me entienden? O sea ustedes tomaron decisiones, pero toda decisión es una pérdida.** Hay una entrevista a Keith Jarrett, él cuando toca una nota, hace ese sonido como “auuu”, y le dicen: “Bueno ¿y por qué dice eso?”, y él man dice: **«Es que por tocar esa nota, hubo otras once notas que no pude tocar, entonces ese lamento es por esas otras once notas que no pude tocar**, porque solo puedo decidir por una, o una decisión o un acorde» o lo que fuera. Entonces, **háganse una pequeña auto-reflexión** y digan: **«Bueno, yo tomé esta decisión de hacer esto de esta manera, abordando estos materiales, pensando de una manera, sintiéndome de una manera. Ahora, ¿qué no estoy viendo por pensar, sentir y estar en ese lugar?»** Y miremos si pueden llegar a habitar ese lugar y ponerlo en su práctica de todos los días. (Santiago, EIMPRO 15-09-20)[las negrillas son mías]

Una forma de estudiar la improvisación que se propuso en el *Ensamble 2020-3*, si es que esto puede hacerse como menciona Santiago, es tomar lo que se hizo y ponerlo a dialogar con lo que no se hizo, o al menos con lo que se cree que no se hizo. Esta práctica constituye una de las tensiones más importantes para la crítica que surgió en el trabajo de campo, que es: tomar decisiones, buscar tener conciencia de lo que se decidió y se hizo y cuestionar esas decisiones y lo descartado para encontrar otras posibilidades.

Participación y conflictos

Al igual que con las decisiones, la participación de los integrantes del *Ensamble 2020-3* implicó también la emisión de juicios sobre la improvisación en términos de «buena, mala, cómoda, incómoda, que les gustaba o no les gustaba, rara, chévere». Estos juicios eran escuchados y utilizados como detonantes para generar preguntas, búsquedas y volver a hacer música. En ese proceso muchas veces los sujetos resignificaron esos juicios y cuestionaron los lugares desde los que los emitían. Sin embargo, cabe detenerse en este punto, en la forma en que esta promoción de la participación e

interacción social ha llegado a acarrear conflictos en los espacios de improvisación dirigidos por Santiago y hablar de algunas formas en que se han abordado.

Viendo las tablas 3 y 4 del capítulo anterior, la lectura de Cornelius Cardew, *Hacia la ética de la improvisación* (1971), tiene un lugar central en las clases dictadas por Santiago. Esta fue una lectura presentada en los dos espacios de improvisación en los que yo he participado y en ambos fue discutida en la segunda sesión de clase. Esta lectura trata sobre los valores y las virtudes que puede desarrollar un improvisador. La centralidad de esta lectura surgió a partir de una crisis que se dio en una clase que Santiago relató así:

Yo no la usaba antes [la lectura de Cardew]. **En el taller yo nunca había tenido problemas, como que todo el mundo respetaba. Hasta que apareció un estudiante,** que tenía en ese momento una visión de la improvisación libre que era muy dogmática, se paraba firmemente en el lugar de: «Lo que es lo bueno y lo malo». Y hay una cosa muy chévere de ese estudiante y es que siempre pregunta, es muy agudo y muy crítico. **Ahora, esa vez se pasó en la crítica de alguien. Y fue muy fuerte en la manera que se expresó de lo que alguien tocó, y eso nunca me había pasado. Y una estudiante, salió a defender a esa persona, como: «¡Oiga!, es que usted no le puede decir a esa persona eso», se le paró al frente. Y él estudiante se sintió mal, porque tampoco sentía que quería decir eso, pero así fue cómo se oyó. El caso, fue que tuve que apagar un incendio, porque se dijeron cosas fuertes.**

Era como la quinta clase, estábamos a principio del semestre. Entonces yo dije: «Esto no puede ser así, porque sino, yo no lo puedo pilotear». Yo en ese momento cometí un error, yo he cometido muchos errores, y era que yo me paraba desde un lugar muy jerárquico como profesor. Entonces como que **mi propio ego no me dejó ver eso que pensé que nunca iba a pasar, pero pasó. Que en este choque de subjetividades hubiera alguien que no fuera respetuoso. Pues porque se puede, se puede no serlo. Pero no está bueno, porque al fin y al cabo se trata de generar un lugar que sea seguro para que la gente se exprese. Y eso no es tan fácil, toca generar confianza, diálogo, etc.** Y no se estaba dando, entonces a mi alguien me había hablado sobre esa lectura, o yo ya la conocía, no me acuerdo bien. El caso fue que, **me quedó sonando mucho la parte en que Cardew establece como una especie de reglas sobre la improvisación. Pero no son reglas, son como reflexiones, en las que uno puede entender desde un lugar muy anárquico, de autorregulación del colectivo: cada individuo se regula en pro del colectivo: que era lo que me parecía interesante. Y ahí empecé. Y de hecho gracias a esa lectura, como que todos reflexionaron:** la chica dijo «Uy, yo sí me pasé, perdón», y el chico dijo «sí, yo creo que no debí haber dicho eso», como que **ayudó a encauzar un poco la vaina y me salvó la clase ese semestre.**

De ahí para adelante es lo primero que pongo, porque me parece que decir que hay reglas es tonto, pero **establecer una ética y una actitud de cómo ser, por lo menos**

en ese contexto, donde todo es tan subjetivo y delicado, me ha servido mucho.
(Santiago, 03-02-21)[las negrillas son mías]

En un espacio de improvisación libre donde parece que se puede hacer cualquier cosa, todo tipo de dinámicas, juicios y relaciones pueden aparecer, por lo cual es necesario crear un marco, o como lo describió Santiago: «No hay reglas, pero tenemos un lienzo, pintamos sobre el lienzo, ¿cierto? y jugamos con la conciencia de que al lienzo lo podemos modificar, pero tenemos un lienzo. Todos los participantes, el medio, las condiciones particulares, los agentes de esa clase son el lienzo de esa clase; esas son las reglas» (Santiago, 03-02-21). Este marco busca generar un espacio de participación, donde los sujetos se entiendan como tal y a la vez como parte de un colectivo en el cual se busca promover la escucha y diálogo que necesita seguridad, confianza y respeto.

Que la lectura de Cardew sea una constante en las clases de improvisación y basada en la observación de las diferentes discusiones y reflexiones que aparecieron en el trabajo de campo (como se puede ver en las tablas 3 y 4) entendí cómo las clases de improvisación libre están fuertemente relacionadas con una constante reflexión ética. La reflexión que se da en las clases sobre qué es la libertad y lo que la libertad puede implicar para el sujeto y el grupo, gira alrededor de la exploración de los límites propios y ajenos: sea para respetarlos, negociarlos, correrlos, romperlos, darles la vuelta, «doblarlos» y/o jugar con ellos.

Estas reflexiones sobre la libertad de uno mismo, «el otro» y «lo otro» son centrales en la práctica de la improvisación libre y en la ética. Como dice Foucault: “Qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad” (Foucault, 2009, s.p). La libertad es la condición ontológica de la ética, si no nos entendiéramos como sujetos libres, –al menos hasta cierto punto–, no se nos podría exigir que actuáramos éticamente. Además en los espacios de improvisación libre estudiados, las preguntas alrededor de la libertad no se dan sólo desde una reflexión abstracta, sino muy concreta y experiencial, en el encuentro con uno mismo y los demás a través de la improvisación y el diálogo.

En el caso de la crisis que Santiago mencionó, el conflicto apareció como una eventualidad que incluso desembocó en acciones con las que algunas personas del ensamble se sintieron violentadas, sin embargo, estas no fueron ignoradas o minimizadas por Santiago, sino utilizadas como un punto de partida para generar reflexiones sobre lo sucedido, acuerdos y modificaciones para sus clases futuras. Como se explicó en la introducción de este trabajo, el conflicto es una condición de la vida en sociedad, sin embargo, el cómo se maneja cuando aparece no está determinado.

Este tipo de apertura a que los conflictos que aparecen en la clase se vivan de una manera constructiva se relaciona con una bienvenida a la crisis y a la crítica. A pesar de que en las clases observadas se promueven valores como la escucha, la consciencia, el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la participación, la contundencia al expresarse, la comunicación, la entrega, la confianza y el hacer lo mejor que uno puede, estos valores no buscan generar un espacio sin conflicto, cerrando el espacio a las diferentes opiniones o crisis. Santiago describió otra situación de conflicto en la clase y por que él considera que es importante:

Hubo un estudiante que se resistía, que era difícil, que me llegó a insultar en la clase. Me decía: «Esta clase no sirve para nada, usted viene aquí a enseñar nada». Y yo le decía como: «Ah, bien. No pues, chévere, gracias». Tampoco me lo voy a tomar personal porque creo que el problema que usted tiene no es conmigo, ni con la clase. El problema es con usted mismo, pero yo no soy psicólogo, es una intuición que tengo, pero pues, toquemos, o entonces retírese de la clase”. Y no se retiraba. Había algo que no lo dejaba retirarse.

Y lo más chistoso era que otro estudiante del ensamble se paraba en un lugar un poco beligerante frente a esa actitud [La del estudiante que se resistía], como: «¿Usted por qué dice eso, si esto es todo lo contrario?». Y yo le decía: «Pero también es eso, o sea, **es poder incluir en una clase una persona que haga eso, ¿sabe?**». Hoy hablábamos de esos contextos, como EUA o el mundo occidental, que quiere **imponer la «visión del mundo correcta»**, y terminan siendo gobiernos fascistas. Como este meme de Futurama, que dice Fry: «**Vamos a hacer que vean el mundo de una manera más pacífica, así sea por la fuerza**» [risas]. Como que yo le decía «si el otro se quiere ir, no tiene por qué imponerle eso, si no lo está haciendo es por algo, si no se ha retirado es porque algo le resuena». Y a la final el chino⁵¹ este se me acercó y me dijo: «Gracias por ser terco y no dejarme. Sigo sin entender bien las dinámicas de esto, pero como que algo

⁵¹ Forma utilizada en Colombia para referirse a un muchacho.

cambió», algo le funcionó para algo, tuvo un momento de reflexión. **Pero de eso también se trata.**

Yo alguna vez te lo dije, las mejores clases para mí son cuando encuentro a alguien que me diga: «No, esto es una mierda». «¡Yes!, esto es lo que necesito». Esto es lo que hace que la clase valga la pena. Porque yo creo que, por un lado, (la clase) vale la pena, es algo importante. **Y tener esas situaciones en la clase es lo que hace que le de movimiento. Es lo que genera la fricción. A mi me da pereza dar la clase y que todo el mundo esté de acuerdo conmigo, es como: «Ay, no me jodan. Por eso los pongo a leer, sino les cuento la lectura. ¿saben?».** Pero eso me costó trabajo entenderlo. (Santiago, 03-02-21)[las negrillas son mías]

Este ejemplo me pareció muy interesante sobre todo por la forma en que Santiago enfrentó el conflicto. Por otra parte me sorprende la apertura que Santiago tuvo a una crítica tan fuerte y retadora en su clase. En otra entrevista habló de la importancia de que el profesor esté dispuesto a ser cuestionado y a que a alguien no le guste lo que hace:

Lo que uno tiene que entender, es que uno tiene que dudar de las certezas de uno. Y siento que.... Esto va a sonar un poco tibio, no sé si sea tibio. Pero, yo siento que **uno tiene que dejar la puerta abierta a que también se le cuestione lo que uno hace, dentro de lo que uno hace.** Tiene que **estar abierto a que la clase de uno sea una mierda para alguien. Y recibir ese comentario, porque es desde ahí que uno construye** cosas. Tiene que estar abierto a que a alguien no le guste. Está bien, es importante. Y que le digan por qué. Es necesario. (Santiago, 15-10-20)

Aunque las situaciones de fricción y conflicto son bienvenidas, también Santiago mencionó que en el enfrentamiento citado entre los estudiantes, uno de ellos tenía una cualidad de siempre preguntar, de ser: “Muy agudo y muy crítico” pero que esa vez “se pasó en la crítica de alguien. Y fue muy fuerte en la manera que se expresó de lo que alguien tocó”. Esto me lleva a pensar que en el marco de las clases de improvisación se busca dar una forma al ejercicio de la crítica, en la cual es importante preguntar, ser agudo y crítico, sin embargo, ahí no está resuelto el ejercicio de la crítica, sino que esa emisión de los juicios puede ser excesiva o puede expresarse de una manera que termina por imponerse sobre el otro. Ser crítico en este espacio no se trata solo de preguntarse cosas y expresar lo que se piensa, sino que también se invita a hacer un cálculo sobre la forma en que eso que se expresa va a afectar al otro y a la dinámica de participación, apertura, diálogo y confianza que se promueve en la clase.

Roles en el ensamble de improvisación

Según la caracterización de Turino, por lo general los participantes en el campo participativo asumen diferentes roles y pueden tener diferentes niveles de experticia musical. En el *Ensamble 2020-3* las personas tenían diferentes años de formación musical y venían de diferentes áreas y disciplinas. Sara era estudiante de sexto semestre, Pablo y Manuel de tercero, –aunque Manuel ha tocado guitarra desde pequeño y Pablo el contrabajo solo hace unos años–, Federico en cuarto semestre, Santiago con varios años de experiencia profesional en su instrumento, y yo como egresada musicología, pero sin una formación profesional en interpretación de un instrumento específico. En el trabajo interdisciplinar realizado junto con artistas visuales, actores y bailarinas algunos de ellos no tenían conocimientos musicales, pero esto no fue un impedimento para improvisar juntos. Aunque existen diferentes niveles de experiencia o experticia musical, en el *Ensamble 2020-3* no se consideró a quienes tenían más experiencia como más importantes y tampoco tuvieron más protagonismo que el resto. Santiago se refirió a este tema en clase:

Creo que en este contexto [de la clase], vale la pena preguntarse **¿cuál es la actitud correcta de escucha que puedo yo buscar para poder hacerme entender y entender al otro?** Por decirlo de una manera. Sobretudo que **al final se trata de tocar, y esa tocada sufre cuando uno trata de imponerse sobre el otro, cuando se trata de imponer una verdad y una manera de hacer.** Y darse cuenta, que el: **«Yo tengo la razón porque yo he leído más», o es que «yo tengo la razón porque toco más», o «yo tengo la razón porque llevo más tiempo en esto», o «yo tengo la razón porque...», todas las he visto. Y muchas las he vivido. Yo mismo, inclusive la de: «Yo tengo la razón porque soy el profesor», es pura mierda.** (Santiago, EIMPRO 23-08-20)[las negrillas son mías]

En la cita anterior, además de tratar el tema de los roles, se presenta otra de las características de los performances participativos según la clasificación de Turino (2008, p. 33) que es que entre los participantes existe un sentido de responsabilidad de tocar de forma que no excluya a otros. En las clases del ensamble estudiadas se reflexionó sobre la forma en que las dinámicas y el balance del sonido son importantes para tocar con los demás. Esta responsabilidad tiene que ver también con la intención

de expresar lo que uno piensa de forma que no impida que los otros se expresen, como se habló en el subapartado anterior.

A pesar de que existe la jerarquía dada por los roles de profesor y estudiantes, la forma de enseñar de Santiago en el *Ensamble 2020-3*, que no era magistral, como se ha visto hasta ahora promovía el diálogo, la escucha, la generación de acuerdos y espacios de participación. Esta parece ser una diferencia con otros espacios de clase de la PUJ.

Con la virtualidad en algunas clases de la PUJ los y las estudiantes no encienden sus cámaras. A veces, los profesores piden mantener las cámaras encendidas. Y en algunas ocasiones, aunque los profesores lo pidan, no todos lo estudiantes lo hacen. En el *Ensamble 2020-3* siempre teníamos las cámaras encendidas. Al preguntarle a Federico por qué, contestó:

Primero, porque **éramos poquitos**. Y también, **es una clase donde teníamos que tocar, e interactuábamos mucho con el otro**. A mí, se me haría como raro no prender la cámara, porque ya hay como esa **confianza**. **Hay otras materias que es «el profesor ahí, hablando»**, y pues no lo veo tan necesario, porque no hay una interacción constante entre todos. (Federico, 08-12-20)[las negrillas son mías]

Sobre la cita anterior, la diferenciación que existía antes de la pandemia entre los espacios donde vivimos, trabajamos o estudiamos se ha visto fuertemente afectada. Es común que seamos interrumpidos en mitad de la clase por nuestros familiares, mascotas, *roomates*, vecinos, etc. Estas son situaciones en las cuales nos vemos afectados de forma individual. Encender la cámara y el micrófono también implica abrir una ventana a ese espacio privado y sus dinámicas, tal vez, por esta razón Federico mencionó la confianza como un factor importante para decidir hacerlo o no.

De la cita de Federico también se puede ver que en algunas clases virtuales es posible que los estudiantes estén presentes, escuchen y vean, sin ser vistos, escuchados, o interpelados a participar e interactuar. Me pregunto si esto se agudizó con las clases virtuales o si también ocurría frecuentemente en clases presenciales. Al preguntarle a Federico cómo sentía el nivel de participación en las clases que ha tomado, me dijo:

En impro, creo que está ese espacio, como de que uno tiene una voz y que uno puede decir algo, y no todo está como basado en un *currículum*. Porque digamos en *Literatura* este semestre también hicieron una vaina, **un debate, pero yo siento que eso no funcionó. Porque, primero, fue por correo electrónico, y segundo era hablando de unas vainas** del Proyecto educativo de la Javeriana, o sea, cosas que son importantes pero como **que no es que el estudiante tenga como la iniciativa para hablar de ello.** Y entonces como que no funciona.

También, hay grupos, en *Teoría* también ha coincidido que hay gente que también está interesada en dialogar sobre estas cosas y los profesores también. Santiago y Kike son profesores que dan una vibra diferente, **su vibra invita mucho a eso, a dialogar y a hablar sobre, pues, cualquier cosa.** Son ese tipo de profesores que **no se plantean en esa posición de «yo soy el que les dice las cosas y usted me tiene que escuchar, y ya», sino que es como: «Hablemos. Yo también estoy interesado en saber, pues en entender, usted también qué piensa de las cosas y en ver su punto de vista».** O sea como que **ellos admiten no tener siempre la razón, a pesar de que pues ellos son personas que no solo en la música, sino en la vida, saben muchas cosas.** Es como esa posición de: **«Yo no soy solo el profesor que les va a hablar, sino yo también, los voy a escuchar»**, que también es importante. (Federico, 08-12-20) [las negrillas son mías]

El nivel de participación en las clases según Federico depende de la confianza, de que se traten temas que sean significativos para los participantes y de la forma en que los estudiantes y profesores se encuentran dispuestos e inviten a escuchar y hablar. Algunos valores centrales del *Ensamble 2020-3* como lo menciona Federico, son la escucha, el diálogo y la creación de manera colectiva o individual, para lo cual se vuelve especialmente relevante desarrollar una sensibilidad por «el otro y lo otro», escucharlo, ser conscientes de su presencia, de sus propuestas, de sus espacios sonoros y sus caminos. A pesar de que sigue habiendo una jerarquía en los espacios de improvisación, en los roles en el salón de clase, parece que se intenta construir una relación más horizontal que en otras clases.

Según Turino (2008) el campo musical participativo es el más democrático, el menos formalmente competitivo y jerárquico. Estos valores no concuerdan con los valores capitalistas de competencia, jerarquía y creación de ganancia, por lo cual no son tan comunes en nuestras sociedades modernas capitalistas, aunque existen algunos espacios de música participativa en ellas. Estas características del campo participativo se relacionan con lo observado en el trabajo de campo en *Ensamble 2020-3* y son

algunas de las razones por las que inicialmente se pensó a los espacios de improvisación en la PUJ como «espacios otros» siguiendo el planteamiento de Foucault.

Características sonoras y formales de la música participativa

Generalmente en el campo participativo, según Turino, la forma de la música es abierta, no está determinada previamente y tiene comienzos y finales difusos (2008, pp. 37- 38). En el *Ensamble 2020-3* había improvisaciones con diferentes niveles de determinación, pero en general había un alto grado de indeterminación. En cuanto a los comienzos y finales, a pesar de que las dinámicas, detonantes o piezas indican alguna forma de comenzar y terminar, el momento exacto y la forma en que cada integrante lo hace casi nunca está predeterminada.

Según Turino, predominan las formas cortas, repetitivas, cíclicas y estróficas y es común el uso de fórmulas que marcan ciertas partes o cambios en la forma. A pesar de que estas fórmulas no siempre aparecían en las improvisaciones, a través de las clases los integrantes van creando una especie de códigos que pueden indicar un final, pero no siempre son leídos de la misma manera por todos los integrantes, por lo que no funcionan de una forma totalmente determinista. En cuanto a la duración de las piezas había un amplio rango de duraciones de las improvisaciones, desde las que duraban un minuto hasta otras que llegaron a durar 10 o 15. Con respecto a la forma, no siempre eran piezas repetitivas, en muy pocos casos aparecían ciclos.

Dentro de este campo musical, para Turino, generalmente la variación aparece de forma intensiva: es decir, que es sutil y ocurre dentro o sobre un material musical básico (ej. una base rítmica repetitiva, armónica) ya que el uso de fórmulas y eventos repetitivos permite permanecer en sincronía con otros (2008, p. 44). En el caso del ensamble el nivel de variación de los materiales sonoros en las improvisaciones era muy heterogéneo, a veces había cambios significativos y abruptos en el material sonoro y aunque hubo improvisaciones con una base rítmica o melódica repetitiva, no sucedía en la mayoría de los casos.

En cuanto al tema de la sincronidad con otros, debido a la latencia⁵² que se presenta en las videollamadas, tocar sincrónicamente con otros a través de ellas es imposible. Sin embargo, me parece muy interesante que después de improvisar un tiempo en *Zoom*, la latencia deja de ser tan “importante” dado que igual en *Zoom* se puede tener la sensación de que se está «tocando juntos». En una ocasión Santiago lo dijo así:

Ese primer minuto es: «¿Cómo escucho a través de esto?». Pero luego, lo que si me pasa, es que uno siente que la otra persona está tocando con uno y uno se siente acompañado; Y cuando eso sucede, ¿qué importa si es por un audífono, qué importa si es la latencia? Se entrega uno a esto y empiezan a aparecer cosas muy chéveres. (EIMPRO 11-08-20) [las negrillas son mías]

Algo que me ha pasado con esto de la latencia es que me ha puesto a escuchar mejor. Hace poquito que pude tocar con amigos míos, ya en tiempo, en el mismo lugar. Vi que estaba más tranquilo con muchas cosas. Ya se que no vamos a tocar al tiempo. Pero, no es lo que importa. Sino que estemos juntos, no tocar al tiempo, son dos cosas diferentes. Como que me preocupaba más por estar junto y la cosa fue mucho más tranquila. Nunca pensé que escuchar con latencia, me volviera más sensible a otros lugares. Y creo que, más sensible es, que me libere de unas cosas. Entonces yo creo que ese sería el lugar donde yo pienso para escuchar, no hay que pensarlo tanto. Más fácil decirlo que hacerlo, eso si es verdad. No voy a decir que no, esto es complicadísimo. (EIMPRO 18-08-20) [las negrillas son mías]

Cabe resaltar con respecto a ese «tocar juntos», que durante la pandemia todos fuimos obligados a estar confinados en nuestras casas, algunos solos, de una manera repentina. El tocar juntos de manera presencial no fue posible por varios meses y a la fecha todavía pasa solo en momentos y espacios muy selectos. De hecho, por ejemplo, en muchos de los ensambles musicales en Colombia y en el mundo, tales como la Orquesta Filarmónica de Bogotá,⁵³ para seguir haciendo montajes durante la pandemia: cada persona graba su parte y luego, por medio de edición de audio y video, se juntan y se mezclan todas las partes, para hacer sonar en el resultado final al ensamble unido.

⁵² La latencia es el retraso que percibimos entre el sonido que producimos y la reproducción que obtenemos de vuelta a nuestros oídos o los oídos de otros. Sucede cuando transmitiendo sonidos a través de una red, hay una demora en la propagación y transmisión de paquetes de datos dentro de la red. La latencia es una de las condiciones por las cuales se han buscado programas de transmisión de audio de alta calidad en los ensambles de improvisación.

⁵³Un ejemplo de este tipo de montajes es este: **La Filarmónica te Conecta | “Soy colombiano” - Orquesta Filarmónica de Bogotá**, https://www.youtube.com/watch?v=Jl0bWX_JLAM

Debido a la latencia y la cancelación de audio de los programas existentes es casi imposible imaginar el montaje de una obra que requiera un ensamble grande que comparta un pulso común y constante a través de ellas.

Como en la improvisación libre no es necesario compartir un pulso común y constante, el tocar juntos puede implicar otras cosas, como se hizo evidente en la cita anterior, donde Santiago menciona una diferencia, entre «tocar juntos» y «tocar al tiempo». Thomas Turino (2008), sustenta la importancia de la música, entre otras razones, en su capacidad para crear unión sónica entre individuos. Que sucede, según él, cuando las personas suenan de manera sincrónica con otras, experimentando la unión de forma directa, de cuerpo a cuerpo (2008, p. 3). A pesar de que en el ensamble no tocábamos de forma sincrónica, y de que las ondas del sonido nos llegaban de una manera diferente, creo que todos tuvimos la sensación de estar tocando juntos en el *Ensamble 2020-3*.

Recuerdo que después de hacer la primera improvisación en el *Ensamble 2020-3* me sentí extraña. Me hizo falta sentir la vibración del sonido rodeándome y atravesándome, no solo a través de los audífonos, ya que es muy distinta la forma en que el sonido circula cuando proviene de diferentes fuentes en un mismo espacio. Otra frustración que tuve se dio por la incapacidad de comunicarme visualmente con los demás, ya que en *Zoom* no se puede saber específicamente quién mira a quién. Sin embargo, me sorprendió encontrar otras formas de comunicación y de escucha. En un momento de aislamiento físico fue una forma efectiva de sentirnos juntos y de hacer música juntos, aunque no fuera igual que antes. Esto me lleva a pensar que la percepción de unidad de la que habla Turino no se encuentra solamente en la sincronía o en el contacto directo cuerpo a cuerpo.

A pesar de que con la virtualidad aparecen condiciones como la latencia y la compresión de audio, así como la imposibilidad de tocar simultáneamente, coexistiendo en el mismo espacio y relacionándonos cuerpo a cuerpo, la virtualidad también ha traído nuevas formas de escucha y apertura a probar cosas nuevas, descubriendo un rango de

posibilidades creativas que no habíamos explorado. También ha sido una posibilidad de conectar de otras maneras en momentos tan vulnerables e inciertos para todos.

Por otra parte, para Turino, la música participativa constriñe la creatividad individual (2008, p. 46). Ya que hacer énfasis en los solos virtuosos haría fracasar la participación. A pesar de que en los espacios de improvisación dirigidos por Santiago se hace un gran énfasis en tocar dejando espacio para que los demás también puedan tocar, que se relaciona con una forma de ser generosos con los demás, la posibilidad de hacer un solo no estaba excluida. Esto tal vez se relaciona con la idea de que los solos contribuyen al colectivo, a darle continuidad a la música⁵⁴.

Finalmente, una característica de estos performances según Turino son las texturas densas, los timbres difusos y los niveles de sonido alto, que cumplen una función de: “**Encubrimiento** que ayuda a inspirar la participación musical” funcionando todos estos elementos como una “pared indiferenciada de sonido donde los instrumentos y las voces se fusionan” (2008, pp. 46-47). A pesar de que en las improvisaciones del *Ensamble 2020-3* se llegaba a momentos de texturas densas y niveles de sonido altos, esto no sucedía siempre. El supuesto de que el encubrimiento invita a la participación es cuestionado al observar las dinámicas de los espacios de improvisación estudiados, ya que en ellos no era necesario participar en las improvisaciones con algo que mantuviera la continuidad de lo que venía sonando, mezclándose con los demás. Sobre este punto y su relación con la crítica profundizaré en el siguiente subapartado.

Performance participativo, sociedad y política: tensiones entre lo individual y lo colectivo.

Turino (2008) dedica el séptimo capítulo de su libro a discutir el papel de la música participativa en movimientos políticos, enfocándose en dos casos específicos: la música en la Alemania Nazi y en el Movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos. En

⁵⁴ Ver la transcripción de lo que pasó en la sesión del ensamble EIMPRO 01-09-20, en el subapartado *Escucha y las reglas* del capítulo 4.

cuanto al nazismo, hace hincapié en el papel que tuvo la música desde sus posibilidades icónicas, indexicales y simbólicas para reforzar la realidad en la que se aceptaron las ideas de superioridad racial, utilizadas para justificar las graduales acciones de marginación, exclusión y posterior erradicación de los judíos. Esta caracterización de la música participativa presenta una compleja relación con lo que en este trabajo se ha caracterizado como crítica. Idealmente, la crítica como la hemos construido a través de este trabajo buscaría ir en dirección contraria a las condiciones que permitieron el surgimiento y propagación de fenómenos como el nazismo, ya que se basa en cuestionar los propios marcos y formas de actuar, busca abrir espacio a los conflictos entre posturas, mejorar las condiciones de vida de todos, transformar las situaciones de opresión y dominación y defender la coexistencia de diferentes formas de concebir la existencia.

Para Turino, el campo musical participativo ha sido importante en la construcción de movimientos sociales y de fascismos principalmente, debido a que en estos espacios proveen **seguridad en la constancia**, gracias al uso de texturas densas y volúmenes altos, que crean **comodidad para los participantes** (2008, p. 48); Todas estas características sonoras generan **un «encubrimiento» de las contribuciones individuales, que promueven su participación**. Además, al ser una experiencia directa, corporal y emocional de sincronidad, provee a los sujetos la sensación de ser parte de una comunidad.

Contrario al planteamiento de Turino en los espacios de improvisación libre estudiados, como se ha visto hasta ahora, la indeterminación tiene un lugar central lo cual impide mantener la constancia de materiales y en varias ocasiones se invita a **explorar y encontrarse deliberadamente con lo incómodo e impredecible**. Aunque en ocasiones se buscó deliberadamente la constancia de materiales musicales o la comodidad, y también hubo ocasiones en que se podría decir que hubo encubrimiento de las contribuciones individuales en la improvisación, generalmente, las particularidades individuales y las eventualidades produjeron inconstancias y eventos inesperados, incómodos y fructíferos. Un ejemplo de la potencialidad de lo incómodo

aparece en las descripciones de los diferentes integrantes del grupo de la experiencia que tuvieron al hacer la pieza multiplataforma *Teléfono roto-se me quedó el micrófono apagado* de Sara:

Sara: Es un poco lo que hablábamos la vez pasada con mi pieza telemática, ¿no? **Como que la pieza en sí es como ponerse incómodo** y como «agh», tener que estar ahí, ahí, y después, pues bueno, **salen un montón de cosas**. (Sara, EIMPRO 20-10-20)

Federico: La pieza de Sara, ¡es increíble! porque a uno lo pone en una situación rara. Como que **toda la improvisación es colectiva, pero a la vez es individual** también, entonces es interesante, pensar también en eso. Yo, había puntos en que **me sentía incómodo, porque sentía que claramente Santiago no me estaba escuchando**. Entonces era como yo corriendo detrás de él; nunca como al mismo tiempo. Entonces eso **era bastante incómodo. Entonces también era buscar una manera de que todo fluya a pesar de lo que está pasando. Lo saca de la zona de confort**. Como Santiago decía «**esos lugares incómodos son los que a uno lo hacen moverse**». Y eso me parece increíble. Porque evita precisamente eso, como que **si uno se encuentra en un lugar cómodo como que sigue ahí repitiendo lo mismo, en cambio si a uno lo sacan, uno empieza como a mirar, nuevas ideas, nuevas texturas, nuevas cosas**. (Federico, 14-10-20)[las negrillas son mías]

Laura: A mi me pareció un poco **disociado. Es extraño**, yo sentía como cuando uno está viendo un video y uno la trata de cantar con el cantante, y obviamente el cantante no me está escuchando, pero yo «trato de cantar con él», así me sentía con Federico. Como: yo estoy cantando con Federico, pero Federico no me escucha.

Y luego pensaba ¿quién sabe qué estará pensando Manuel que me está mandando Federico? O sea era **una sensación rara**, porque tal vez no tengo una responsabilidad directa sobre lo que elige mostrarme Federico, ni con lo que va a hacer Manuel con lo que yo le mande, pero me sentía como un medio, en eso había un grado de responsabilidad. ¿Alguna vez jugaron con esos vasitos al teléfono, con el hilo y vasitos? Yo me sentía como el hilo, o sea esos dos vasitos, que serían Federico y Manuel, necesitan algo en la mitad y ese algo en la mitad pues soy yo, si yo me callo pues... también elegirán hacer otra cosa, pero es como si el hilo se hubiera roto ¿no?

Santiago: Lo único que puedo hacer es confiar en que este man hará algo con esto, sí? Mi responsabilidad está con lo que oigo y con lo que soy, ¿cierto? Ya lo otro pues no sé, todos somos hilo, todos nos retroalimentamos y si no queremos que la cosa se caiga, nos toca a todos poner lo mejor de nosotros. ¿Cierto?

Laura: si es que es un video, porque todos somos hilo y vaso. Todos somos al mismo tiempo todo. (EIMPRO 06-10-20)[las negrillas son mías]

Manuel: a mi **me angustió mucho hacer esto. Me puso muy ansioso**. Es que **no sabía qué estaba pasando**. Yo creo que también es porque, yo soy un poquito, a mi a veces

me dan momentos en los que me da mucho como OCD, entonces a veces es como que **de repente cambio como de estar muy tranquilo en mi forma de tocar, a tocar muy perfecto, no sé**. Que todo salga como que muy... [hace un gesto con las manos]. Entonces claro, **como que me estresaba porque había muy poca linealidad, o sea como que todo cambiaba**. Entonces como que yo pensaba: «Yo le estoy mandando a Pablo muchas cosas. O sea, no sé qué estoy haciendo». (Manuel, 06-10-20)[las negrillas son mías]

A pesar de que en las citas anteriores se menciona que la experiencia con la pieza multiplataforma fue rara e incómoda, también brindó una serie de oportunidades, entre otras cosas, para reflexionar y encontrar nuevas formas de pensar el rol de cada uno y su relación con el colectivo. Aunque la dimensión colectiva en estos espacios es muy importante como se ha mencionado antes en varias ocasiones, existe en tensión con la dimensión individual, las experiencias de cada uno y las decisiones que toman.

Esta pregunta por la relación entre sujeto y el colectivo también se pone sobre la mesa en el ámbito sonoro en los espacios de improvisación estudiados. Al tomar el *Taller de improvisación libre 2016-3*, en la segunda sesión hablamos de las posibles relaciones con el otro entendidas a manera de estudio de contrapunto, por ejemplo se puede: hacer contrapunto, hacer lo contrario, imitar al otro, hacer silencio, etc. También la dinámica de improvisación que creó Pablo, llamada *OCITE-MIM* da cuenta de la búsqueda de esta tensión entre las subjetividades y la colectividad. La primera vez que la probamos en clase, Pablo le pidió a Federico que tocara algo en la guitarra, y luego dijo:

Vale entonces. Tomando eso, esa frase en particular, **uno la puede configurar y desfigurar de diferentes maneras, basado en muchos componentes**, como las alturas, como lo que implica de manera rítmica, en timbres (y pues todo lo que implica el timbre, más allá como del instrumento). Y ya en otras formas como más, emotivas yo creo, como en lo que evoca, cierta emotividad o emoción. Entonces el punto es **enfocarse bien en ¿qué es exactamente lo que uno utiliza para responder o para participar en un discurso?** y confiarse en eso. Utilizar eso para crear un discurso. Y yo me imagino que eso puede crear momentos en los que uno siente que digamos, **no cuadre el ensamble, a lo que todos están tocando individualmente, pero el punto también es ese: crear algo cohesivo de algo incoherente, yo creo, por lo que todos están como separados**. (Pablo, EIMPRO 22-09-20)[las negrillas son mías]

La frase “crear algo cohesivo de algo incoherente” expresada por Pablo, reconoce un tipo de colectividad que es heterogénea: da cuenta de que, aunque se trata de un ejercicio de imitación donde todos los integrantes responden a un mismo gesto, cada uno puede leer del gesto algo distinto, y por lo tanto, imitarlo de una manera diferente. Esa pluralidad de formas de entender y hacer implica que todos estén separados, y a la vez de alguna forma, unidos. Cada uno va a elegir, pero eso no lo excluye de ser parte de esa cohesión, haciendo coexistir la dimensión individual y la grupal en una tensión rica.

Como se ha visto en este apartado y en el anterior, aunque la colectividad es muy importante en los ensambles estudiados, no se trata de comunidades que busquen la homogeneidad y el encubrimiento sino que existe una invitación a la exploración de lo subjetivo, a la toma de decisiones, a la expresión de diversidad de opiniones y acciones y a la negociación de los marcos donde esto sea posible. También existe en los espacios de improvisación la apertura a que llegue algo o alguien externo a desestabilizar lo que parece tan fuertemente establecido y genere cambios, movimientos y nuevas posibilidades e imposibilidades, esto se encuentra muy relacionado con la *lógica de la visitación* (2004) propuesta por Derrida, expuesta en el primer capítulo.

A forma de reflexión de este subapartado, a partir de lo que se acaba de presentar, considero que no es necesario tener un alto grado de comodidad y de encubrimiento de las subjetividades de un colectivo para construir una comunidad en donde los integrantes se sientan invitados a participar. Es importante tener en cuenta, que la participación de sujetos o entes diferentes genera conflictos y estos contribuyen a evitar caer en totalitarismos. Construir una participación en la que se experimente y se reflexione constantemente la relación y tensiones, entre sujeto y colectivo puede generar una forma de participación alternativa a la caracterizada por Turino.

Para resumir, en este capítulo se construyó un diálogo entre la propuesta teórica de Turino de «campo participativo» y lo encontrado en trabajo de campo en el *Ensamble 2020-3*. Siguiendo la propuesta de «campo musical» se pudo identificar la centralidad

de la participación en este espacio, ya que todas las personas presentes están invitadas a improvisar y reflexionar, sin importar quiénes sean, su nivel de experticia o experiencia musical. Entre los valores y dinámicas de los espacios de improvisación estudiados se identificó el papel fundamental de la negociación grupal de las dinámicas de clase, de los roles y de los acuerdos en que se desarrollan. Tiene valor en estos espacios también el disfrute de lo que se hace en tensión con el cuidado, la conciencia y la intensión al improvisar. Partiendo de esta tensión postulamos una diferencia entre la caracterización de la técnica entendida como «herramienta de apropiación», que aparece mencionada en trabajos como el de Guevara (2018) y la técnica como «reflexión constante», como *conciencia*, propuesta por Santiago en los espacios de improvisación libre de la PUJ. Es fundamental en esta clase también entender el valor de los resultados sonoros y decisiones tomadas como puntos de partida para la iteración; para pensar lo que no se aborda, para intentar acercarse al resto.

También señalamos la importancia que tiene mantener una tensión entre la expresión de los puntos de vista y los juicios subjetivos y la necesidad de negociar la expresión de estos juicios, para generar un espacio en el que unos no se impongan sobre otros, sino, en el que haya una sensación de seguridad, de confianza y respeto que fomente el diálogo y la escucha. Esta tensión representa una de las principales maneras en que la práctica de improvisación libre se vuelve una práctica de reflexión ética, al poner en el centro del hacer, preguntas como: ¿qué es la libertad? o ¿cuál es la relación entre mi libertad y la de los demás? De estas preguntas y dinámicas de clase surge un valor fundamental para el ensamble que es la apertura a la crisis, al conflicto y a la crítica de nuestros supuestos y formas.

Para cerrar el capítulo menciono que se hicieron dos críticas al planteamiento de Turino: en primer lugar, a la centralidad que le atribuye en su planteamiento a la «sincronicidad» y la «experiencia cuerpo a cuerpo» para generar la sensación de «tocar juntos» y, en segundo lugar, a la importancia que le da a lo que denomina «encubrimiento» (a partir de los materiales sonoros) y «la seguridad y comodidad» para generar un campo participativo, ya que en el ensamble estudiado la participación

de los sujetos no tiene que darle continuidad a lo que venía pasando, tampoco se trata de hacer siempre lo mismo que está haciendo el resto, sino que la participación puede ser con algo diferente, incluso opuesto. Además, como principio se busca deliberadamente encontrarse con lo incómodo, lo indeterminado y con la heterogeneidad de la colectividad, con la tensión fructífera entre individuo y grupo. En el siguiente apartado profundizaremos en las categorías que surgieron en el análisis y su relación con la crítica.

Capítulo 4. Ensamble de improvisación libre: escucha y crítica

A partir del análisis del trabajo de campo, la escucha surge como una categoría fundamental en el *Ensamble 2020-3*, puesto que articula el propósito, los valores, las relaciones, las posiciones sociales y las actividades llevadas a cabo en él. En este capítulo me gustaría profundizar en la complejidad de lo que se entiende por escucha en el contexto del *Ensamble 2020-3* y las asociaciones que surgen con otras categorías, fundamentales para articular su relación con la crítica.

Escucha como categoría central del *Ensamble de improvisación libre 2020-3*

Para comenzar quisiera aclarar que la escucha en el *Ensamble 2020-3* no tiene que ver únicamente con el desarrollo del oído –como en las clases de adiestramiento auditivo– para escuchar una serie de acordes, funciones o alturas. De hecho por escucha no se entiende solamente la capacidad de percibir el sonido a través del oído, sino que es entendida de forma multimodal, así lo describió Santiago:

¿Qué les parece si bajamos un poco la cámara? [para que se viera la guitarra y el bajo] Que haya también un poco de **contacto visual con lo que están tocando**, con lo que están haciendo. Dentro de mi experiencia tocando acá (en *Zoom*), es muy extraño todo esto ¿no? **O sea, no es solamente el hecho de que me puedan escuchar, sino que uno también oye con los ojos. Uno también puede ver quién está tocando y qué está haciendo el otro.**

Sobre todo en esta situación tan extraña, en la que no sabemos qué está pasando bien. Entonces me gustaría que también pensáramos en **¿cómo se ve lo que toco? ¿cuál es el entorno en el que estoy? Creo que es clave saber uno ¿qué está haciendo? ¿Cuáles son las operaciones que están pasando en el instrumento? Esa es otra forma de comunicación.** (Santiago, EIMPRO 08-09-20)[las negrillas son mías]

Otro ejemplo de cómo la limitación visual en las clases a través de *Zoom* afectó la escucha, se dio al intentar hacer la pieza de Pablo, *OCITE- MIM*. Como se trataba de una pieza de imitación, durante la improvisación se podía observar cómo todos los participantes nos acercamos a la pantalla para intentar ver mejor a quien teníamos que imitar. Nuestras posturas cambiaron para mostrar en el encuadre de la cámara la guitarra y las manos, por ejemplo. A pesar de estos esfuerzos hubo confusiones, como

las que expuso Manuel, que debía escucharme a mí para imitarme, pero no podía identificar si la voz que escuchaba era la mía o la de Sara:

Me costó al inicio darme cuenta cuándo Laura estaba haciendo. Diferenciar entre Laura y Sara. Porque, es que no sé en qué momento empezó, porque creo que sonaba muy pasito. Yo pensé que había sido Sara, pero había sido Laura. Entonces yo estuve un montón de tiempo pensando si yo tenía que entrar o no (se ríe), **porque me confundí y pues las dos suenan... o sea como que en la cámara no se veía quién/ no se entendía quién estaba cantando.** (Manuel, EIMPRO 22-09-20)[las negrillas son mías]

Reconocer las fuentes de los sonidos se vuelve más complicado en las videollamadas. Incluso cuando podemos percibir los sonidos, al no estar ubicados en un mismo espacio ocupando una localización puntual y al no poder ver los movimientos pequeños y las intenciones corporales de las personas con las que tocamos, se nos hace claro que escuchar no solo implica percibir sonido o algunas cualidades de este.

La escucha en el *Ensamble-2020-3* apareció dirigida a diferentes aspectos: a lo que sucede alrededor, a los otros, a uno mismo y al nosotros. Sin embargo, cabe aclarar que estos aspectos se relacionan y entrecruzan. Por ejemplo, en la clase apareció la escucha de uno mismo a través del uso de un *looper* de guitarra, en la entrega de Federico, o de algún *software* de grabación, en la entrega de Sara. También apareció la escucha de uno mismo a través de la reacción de los otros integrantes del ensamble. En las clases virtuales la necesidad de confirmar con el otro «¿cómo me escucho?» es muy importante dado que en las videollamadas uno no sabe exactamente cómo suena para los demás, incluso a veces uno mismo no se da cuenta si suena o no.

La escucha como exploración: más que una capacidad perceptiva, un compromiso a “perderse entre las ramas”

Como se vio en el capítulo anterior uno de los propósitos centrales de las clases de improvisación estudiadas es lograr un alto grado de participación. Una de las formas en las que la escucha contribuye a la participación es la apertura que hay a escuchar lo que a los integrantes les interesa o quieren proponer. Santiago lo explicó así:

Yo creo que la improvisación en esta clase es: [preguntar a los estudiantes] ¿qué les interesa? y ¿cómo lo hacemos? Listo, hablemos. Podemos hablar de una película, vamos a hablar de política, podemos hablar de la tusa⁵⁵ de uno, puede alguien contar sus cuitas, puede alguien... no sé, hablar de un tema súper denso o, de Freud, de Foucault o puede ser la pregunta, todo eso sirve. **Todo eso funciona, todo eso creo que está ahí. Y yo creo que de eso se trata, de escuchar a las personas.** (Santiago, 15-10-20)[las negrillas son mías]

Federico describió al *Ensamble 2020-3* de una forma similar: “Este ensamble es como “propongan algo y lo hacemos, ¡todo bien!, no hay que tenerle miedo a embarrarla ni nada” (Federico, 26-08-20). A través de la escucha, cada persona y el grupo descubre qué le interesa y encuentran formas de hacerlo. En estos espacios de improvisación, como también se veía en la cita de Santiago, la escucha está abierta a cualquier tema que aparezca, ya que cualquier tema sirve para pensar en la improvisación. Santiago habla de esta escucha abierta en su propia formación en la maestría:

La maestría en impro, pues realmente se trata de ese estudio, me robé la frase de Foucault que tú decías, sobre el estudio de la ética. La ética que es el estudio de la libertad. Pues básicamente ellos estudiaban eso y **entendían que hay otras maneras de hacer, y valoraban cualquier tipo de información que uno pudiera agarrar de donde quisiera. El problema no era el código, no, no era el idioma. El problema era ¿cómo lo abordaba? Había que abordarlo con profundidad y con convicción.** Eso es lo que yo siento que me enseñaron ellos. Me respetaron lo que yo soy. (Santiago, 15-10-20)[las negrillas son mías]

Siguiendo la cita anterior parece que para profundizar en el trabajo de la improvisación, no se busca privilegiar un tipo de información específica, sino desarrollar una escucha abierta y una forma comprometida de abordar lo que se hace o se estudia. Así lo explicó Santiago en una de las entrevistas:

Si me pongo en ese lugar de pedirles piezas musicales de improvisación libre que suenen a una cosa específica, yo estoy entrando en ese lugar subjetivo, de lo que para mí es importante, como músico en la improvisación; los empiezo a condicionar de cómo deberían hacer esto: **cuando se trata de que ellos también aprendan a escucharse a sí mismos y que se reconozcan y reconozcan.** Entonces **si yo les impongo algo sobre los resultados, pues me parece problemático, porque entonces es mi gusto frente a eso. Lo que sí puedo hacer, es decir: «¿Usted lo que quiere hacer es esto?, listo, está bien.¡ Hágale de una! Lo que vamos a hacer es que usted se compromete**

⁵⁵ El despacho

a hacerlo, y si no se compromete, yo voy a estar ahí para recordarle su falta de compromiso». [Por poner un ejemplo, llega un estudiante que quiere componer]

Santiago: Ah, ¿que quiere componer?, compongamos, bueno, listo, de una. ¿Qué le digo?, pues, esta nota suena raro, ¿a usted le gusta?

Estudiante: «sí»

Santiago: bueno déjela, pero yo le estoy diciendo, suena raro.

Estudiante: Sí, pero me parece que suena...

Santiago: bueno, la verdad es que la mitad de la buena música se ha construido así, entonces no nos vamos a meter con eso tampoco. Pero sí me parece como decirle: **«¿pero usted está seguro que quiere esto?»**

Estudiante: **«Ay no, yo no me di cuenta!, no, sí tiene razón»,**

Santiago: **«Ah, bueno pues entonces revíselo».**

Estudiante: **«No, sí yo quiero que suene así»**

Santiago: **«Ah bueno está bien».**

Si el estudiante me dice como: «me gusta componer», yo le digo: «Bueno componga». Y llega luego a clase y me dice: «No, no hice nada hoy».

¿Entonces a qué jugamos? Yo creo que eso es lo que uno enseña". (Santiago, 15-10-20)[las negrillas son mías]

Este tipo de compromiso implica entonces aplicarse y profundizar en lo que se quiere hacer, con consciencia. Sin embargo, como se verá en la siguiente cita, este compromiso no es rígido, es más bien una entrega, un dejarse llevar por los caminos a los que puede llevar la improvisación, la exploración, el encuentro con la música y con el otro. Al preguntarle a Santiago por este tipo de compromiso, él me dio un ejemplo de sus clases en la maestría:

Por ejemplo me decía el profe: **«¿Usted porque está tocando con esas cuerdas?»**

Santiago: **«No, pues, es que estas me gustan»,**

Profesor: **«¿En serio?»**

Santiago: **«No sé»,**

Profesor: «Mire, venga, miremos cuerdas». **Sacaba un cajón lleno de cuerdas: «pruebe estas, pruebe estas otras, quite estas, ponga estas». Como que si uno quiere hacer algo, tiene que hacerlo hasta el fondo, ¿sí? O sea no se unte el dedito, úntese el codo, la mano, ¡hasta donde más pueda!** Yo siempre salía todo rebotado de esas clases. Salía con la cabeza hecha un bombo de todas las cosas que tenía que hacer: tanto técnicas, como también estudiar, «pucha hay que gastarle tiempo a esto», ¡Estaba bueno!

Laura: ¿Salían otras cosas que tú no habías contemplado antes explorar?

Santiago: Sí exacto. A uno lo mandaban a un lugar súper positivo. **Me hacían preguntas, entonces yo no tenía cómo responderlas,** entonces quedaba como una especie de... como que a la final –sin ser violentos ni nada–, lo que yo sentía era como que me estaban

tratando era, o sea **póngase retos y cúmplalos. Si se pone retos asúmalos, «no sea tan perezoso».** Igual también me decían: «Y si los quiere dejar, con la misma convicción» decir «por ahí no voy más», «ahora cojo otra cosa». Como la impro, como que uno puede seguir con lo que está tocando o cambiar, pero hay que estar convencido de ambas cosas, ¿sí? Esto es lo que estoy tocando y esto es lo que quiero que suene, o lo cambio, y con la misma convicción. (Santiago, 15-10-20)[las negrillas son mías]

Según la cita anterior este compromiso invita a no dar por sentados elementos del instrumento, sino a explorar y tomar decisiones con convicción. Sara por su parte, describió este compromiso como una especie de entrega, después de una improvisación que hicimos todos juntos:

A mí [la improvisación] me trajo como a una ciudad, fábrica o ruido de construcción. Yo me sentía abrumada al comienzo. Entonces, si yo quisiera hacer una pieza que tenga esto [este carácter], **es muy distinto llevarlo desde la premeditación, a llevarlo desde: este sonido me lleva a este lugar mental. Yo creo que eso es algo muy, muy poderoso. O sea sentir que simplemente algo me crea a mi una imagen.** Simplemente como que uno dice: **aquí existe eso y voy a dejar que me lleve a donde me tenga que llevar.** Siento que este tipo de piezas, este tipo de actos, si lo llevan a uno ese lugar. (Sara, EIMPRO 09-09-20)[las negrillas son mías]

En la cita anterior, Sara habla de cómo el sonido “la lleva y cómo ella se deja llevar”, esta frase me hizo pensar que el tipo de escucha que ella describe no sigue una “lógica de la hospitalidad”, retomando el planteamiento de Derrida (2004), sino una “lógica de la visitación”: en la que uno se entrega a lo que está pasando, para que lo lleve a donde sea. Para lograr esta entrega en la escucha es que se intenta no privilegiar de antemano un contenido o algo de lo que se escucha; sino que se busca dejar que “pase lo que pase” y luego identificar por dónde lo llevó a uno y a los demás esa experiencia de la improvisación.

Esta escucha está relacionada con prestar atención a la experiencia en sus múltiples dimensiones. Promueve la exploración de las asociaciones, acciones, emociones y cadenas de pensamientos que se generan a partir de la improvisación, sin importar qué tan apartados o desconectados parezcan estar. En una clase del *Ensamble 2020-3* dialogando acerca de la relación entre improvisación y libertad, Manuel empezó a decir,

que para él la gente realmente libre era aquella que vivía en la calle, y que a veces, a él le daba curiosidad explorar esa forma de existir:

Manuel: Querer tomar ese camino implica también dejar ciertas comodidades, pero, pues, yo no las quiero dejar en el fondo, ¿sí? Pues, yo quiero seguir comiendo rico [risas]. Quiero seguir jugando videojuegos. Entonces ahí es como... **Bueno, ya me estoy yendo por las ramas, pero porque, pues el tema da pa' eso, entonces sí.**

Santiago: No, **no creo que se esté yendo por las ramas.** Porque es que precisamente eso es todo lo que importa, **esas son las ramas, ¿sabe? O sea las ramas son parte del árbol y creo que es necesario entenderse en ese lugar, ¿sabe?** (EIMPRO 27-10-20)[las negrillas son mías]

En los espacios de improvisación se busca un tipo de escucha que explore múltiples dimensiones de la experiencia y a hacer relaciones y reflexiones a partir de ella. En el siguiente subapartado se ahondará en la forma en que esta escucha lleva a la reflexión y el cuestionamiento.

“Perderse entre las ramas” permite reconocer marcos y supuestos sobre la música

La invitación a explorar a dónde puede llevarnos la escucha, a “irnos por las ramas” contribuye a expandir lo que generalmente entendemos como música y las formas en que usualmente pensamos sobre ella. En una de las sesiones del *Ensamble 2020-3*, después de escuchar un solo que hizo Manuel, nos leyó el escrito que reflejaba su experiencia de hacerlo. Presento a continuación un fragmento del escrito y la respuesta que dio Pablo al escucharlo:

Manuel: **Este tipo de música abre un camino muy autoreflexivo. Creo que es porque la búsqueda netamente sonora hace que el cerebro tenga que desempolvar los rincones más oscuros de uno mismo.** En este caso la música me llevó a eso, no fue una preocupación, no tenía planeado tocar este tema, todo fue después de la música. [termina el escrito]

Santiago: ¿Qué les pareció la pieza y el escrito?

Pablo: Como dice Manuel, este tipo de música y realmente toda la música abre un camino muy autoreflexivo. Me interesó, cómo la pieza de música –obvio que existe como tal–, pero también, **cómo se puede trazar una línea y una red infinita a muchas otras zonas. Eso me hace pensar que requiere un poco de pensamiento crítico, sobre lo**

que uno suele llamar música, y eso, ¿cómo va cambiando en el tiempo? (EIMPRO 15-09-20)[las negrillas son mías]

Como lo menciona Pablo a través de esta escucha de la experiencia musical en el *Ensamble 2020-3*, se cuestionan supuestos sobre lo que la música es y cómo se piensa, dándole cabida a otras posibilidades de abordarla y relacionarla en una “red infinita” con campos que, generalmente, se piensan separados de ella, sobretodo en ciertos discursos en las instituciones de educación musical formal. Manuel describe cómo la improvisación lo lleva a pensar la música de otra forma:

Manuel: Es otra forma de pensar la música también: a uno lo lleva a pensar la música de una forma diferente. Cuando a uno le enseñan a pensar acordes, encajar en una forma, todo se vuelve muy abstracto. Pero **en un sentido muy simple, en el sentido que se quede ahí: está el lenguaje que existe, tú lo ves, y sólo está esa posibilidad. Y ya. Y si tocamos, pues sí, están esas formas de tocar, pero no hay... como, o sea como que uno sólo piensa en la música,** no sé si me hago entender.

Pero en este otro tipo de música, es más como en cuanto a las sensaciones, no sé cómo explicarlo. En este ensamble uno ya empieza a pensar. Yo toqué mi obra por lo menos, y luego me rayé, o sea la escuché y lo hace a uno reflexionar acerca de otras partes más pailas de uno. (Manuel, EIMPRO 09-09-20) [las negrillas son mías]

Siguiendo la cita de Manuel, en varios espacios de la academia musical se privilegian ciertas formas de entender y hacer música, y estas formas son presentadas de manera que parecen rechazar y expulsar otras posibilidades de interpretación, de pensamiento o de relación con «lo musical». Tanto es así, que Manuel se refiere a esas formas de pensar, como «pensar solo en **la música**», dando cuenta de cómo esas formas de pensarla refuerzan un supuesto ontológico de la música que la reduce a los conceptos y procedimientos con los que se ha naturalizado analizarla y pensarla.

En contraposición, pareciera que en los espacios de improvisación libre estudiados se promueve «pensar» u «otra forma de pensar» la música que permite asociarla a diferentes áreas de la existencia: sensaciones, pensamientos, emociones, creencias y valores. El dar cabida a estas asociaciones, que en otros espacios de clase podrían ser calificadas de incoherentes, innecesarias o fuera de lugar, por no ser estrictamente

«musicales»,⁵⁶ contribuye a cuestionar los límites de los marcos ontológicos y epistemológicos construidos y naturalizados en el discurso más difundido sobre el fenómeno al que nos referimos como música. Esta es una de las formas en que se relaciona la práctica de la improvisación libre con la crítica.

Esto no quiere decir que muchas de estas «otras formas de pensar» la música no hubieran sido hechas o al menos intuitas previamente por los estudiantes del *Ensamble 2020-3*, sino que este es uno de los pocos espacios de clase donde estas asociaciones son escuchadas y validadas. Esta problemática dentro de la academia musical es señalada por Samper Arbeláez y Valencia:

El sistema de educación musical formal [...] se vuelca demasiado hacia el producto y hacia el dominio de las habilidades y conocimientos musicales como fines, y no como medios para la expresión sensible. Este tipo de educación tiende a privilegiar el dominio técnico y analítico de los saberes canónicos y descuida el vínculo de los músicos con su propio mundo interior y la expresión de este a través de la música, y así desaprovecha la potencia de las voces individuales. (2021, p. 1)

Federico explica que este tipo de espacios académicos en donde se escucha y dialoga sobre la música asociada a dimensiones que no tienen que ver sólo con la enseñanza de contenidos y saberes usualmente asociados a lo musical, son tan raros, como significativos para él:

Hay profesores **que lo invitan a uno más a ese tipo de cosas, a pensar mucho**. Santiago [Botero] es un profesor de esos que lo invita uno a preguntarse las cosas. Digamos Kike [Mendoza] también es de ese estilo. Digamos el semestre pasado yo vi *Teoría del jazz II* con Kike, y yo sentía que todas las clases con él me abrían la mente. Porque **nos explicaba lo que teníamos que ver, pero también nos hablaba un poquito más allá**.

Recuerdo mucho que nos contaba que le querían hacer una entrevista sobre el jazz en Colombia. Y pues, nos pusimos a hablar de eso. **Y nos preguntamos ¿cómo veíamos la escena hoy en día? y ¿cómo veíamos hacia dónde iban las cosas?, y cada uno**

⁵⁶ Calificados como musicales según los parámetros que se han construido históricamente, legitimado y mantenido en ciertos espacios académicos musicales. Para profundizar en discusiones sobre este tipo de naturalizaciones dentro de la educación musical, consultar el concepto de *Habitus conservatorial* en: Pereira, Marcus Vinícius Medeiros. (2012). *Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004): Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, Tese (Doutorado em Educação). UFMS.

comenzó a sacar su opinión de las vainas, y él también a contarnos de cómo veía la vaina. Y cómo él vivía también su vida en este momento. Y cómo él, pues por medio de su música, también expresaba cosas. Esas conversaciones con Kike a mí me parecían increíbles, porque **nos hablaba tanto de lo que estaba relacionado completamente con la música, como de otras cosas que me parecían muy chéveres.**

A veces no se tiene muchos espacios para eso como tan específico, de pensar un poquito más. O que se haga como tanto énfasis en pensar, no solo en recibir la información y recitarla, sino como, pensar. A mí eso me parece chévere. **Eso no pasa muy seguido, no hay muchos profesores que hagan énfasis en eso.** Y también hay como un afán de cumplir con un horario y un cronograma, «aquí tenemos que ver esto...». Y estas clases como que rompen un poco con eso y van a lo realmente importante. (Federico, 26-08-20)[las negrillas son mías]

En el ejemplo anterior Federico expone, que se siente “invitado a pensar” en estos espacios de clase, porque se siente escuchado, porque hay una invitación a escucharse a sí mismo y a los demás, pero no “recitando la información dada” o cumpliendo con unos contenidos preestablecidos “relacionados con la música”, sino cuestionando, reflexionando, haciendo relaciones con sus propias vidas, con “otras cosas”, con lo que está “más allá”.

Escucha y la relación con el otro, lo otro y lo desconocido

La escucha también apareció en el trabajo de campo vinculada con la actitud y las relaciones que se busca construir en los espacios de improvisación entre los integrantes del grupo y con la improvisación misma. La apertura a los demás y a lo que pasa afuera, es una de las características centrales de esa relación. Santiago describe esta apertura como escucha, y cuando falta, como una no escucha:

En la clase, por ejemplo, no entregar un escrito, no llegar a tiempo. Por ejemplo, que alguien esté hablando y otro man apague la cámara y empiece a tocar. Ese tipo de cosas no solamente me parecen irrespetuosas, sino que **van en contravía de lo que la clase es, porque no están oyendo. No quieren oír: «no hago una entrega, porque no quiero escuchar la retroalimentación que me puedan dar». «No entro a clase a tiempo, entonces no quiero escuchar la clase». «No pongo la cámara o quito la cámara y empieza a tocar», es como decir: «me importa un pepino lo que el otro está haciendo».** (Santiago, 15-10-20)[las negrillas son mías]

Siguiendo la cita anterior, escuchar al otro es una forma de recibir retroalimentación, de estar presente en la clase y de reconocer la importancia de lo que están haciendo los demás. También, escuchar al otro es una forma de escucharse a uno mismo. En una sesión del *Ensamble 2020-3* hicimos la presentación de nuestros primeros solos de improvisación, y después cada uno expresó lo que opinaba del trabajo de los demás. Ese día apareció la siguiente conversación:

Manuel: Pablo improvisa muy fluido, más hacia el lado tímbrico. Digamos que yo siento que cuando yo improviso –y eso me rayó mucho-, lo que yo siempre hago es una música melódica, siempre. **Como que yo siempre me quedo en el mismo lugar**, entonces, eso [el solo de Pablo] me parece chévere.

Pablo: **¿Sabe que a mí me pasa lo opuesto? la melodía, el concepto de la melodía, es una vaina que para mí es muy lejana**, y que me cuesta. Cuando yo compongo, «no, pues la melodía: ¡fuera!». También improvisando, siento que no me baso tanto en un sentido de melodía, sino en otras cosas. Y esa es una maña que me gustaría dejar, **me parece muy curioso que usted diga eso.** (EIMPRO 25-08-20)[las negrillas son mías]

Escuchar al otro, permite en ocasiones reconocer la propia perspectiva, ver cosas que uno siempre hace, los caminos que usualmente elige y los que no e invita a valorar y probar otras formas de hacer. En varias ocasiones, Santiago hablaba de la importancia de escuchar y explorar no solo lo que nos gustaba, sino, lo que no nos gustaba, por ejemplo a través de escuchar música o posturas con las que no estuviéramos de acuerdo, ya que esto ayudaba a salir de las certezas:

¿Ustedes se han sentido a escuchar música que no les gusta? Los invito a que lo hagan. El semestre pasado yo hice ese ejercicio con chicos del PIJ.⁵⁷ **A mí hay tantas cosas que no me gustan –y lo digo abiertamente–. Pero que no me gusten no quiere decir que no las valore. Es muy diferente ¿sí?, este es un ejercicio muy difícil de aceptar, ¡a lo bien que es durísimo! Porque, por ejemplo, a nivel político que haya cosas que yo tenga que aceptar, que este gobierno ha hecho bien, me parece difícil.** Tampoco es que yo le esté dando un valor bueno, o sea creo que sigue siendo un gobierno de mierda, ¿sí? **Pero si me paro desde ese lugar, juepucha, me voy a quedar encerrado en las certezas que yo tengo siempre. Me voy a quedar encerrado siempre en ese lugar de «yo tengo la razón».** (Santiago, 25-08-20)[las negrillas son mías]

⁵⁷ Programa Infantil y Juvenil de la PUJ, en el cual Santiago dictaba la *Orquesta Libre*.

Este tipo de escucha busca soltar las expectativas, prejuicios y el querer siempre tener la razón para escuchar y dialogar con el otro que piensa o es diferente. Santiago describe a esta actitud de apertura como una actitud correcta de escucha:

¿Cuál es **la actitud correcta de escucha que puedo yo buscar para poder hacerme entender y entender al otro**? Por decirlo de una manera. Sobretudo que al final se trata de tocar y **esa tocada sufre cuando uno trata de imponerse sobre el otro: cuando se trata imponer una verdad y una manera de hacer**. (EIMPRO 25-08-20, Santiago)[las negrillas son mías]

En la improvisación para soltar las expectativas se busca desarrollar una escucha flexible y confiar en que el otro está dando lo mejor de sí y que está escuchando, aunque no responda con lo que esperamos:

Puede que yo empiece con [toca en el contrabajo] y el man de la batería empiece con un solo [que aparentemente no va con lo que acababa de tocar en el contrabajo] y yo diga: «¡Ay!, no, no me está escuchando». **Y de repente, sí me está escuchando, pero no está entrando con lo que yo estoy imaginando que debería entrar, ¿Si me hago entender? Entonces ahí, uno empieza a tratar de flexibilizarse con lo que uno se imagina que debería ser, con lo que está pasando ¿cierto? Y más bien entrar en un diálogo con eso que está pasando y confiar** en que el otro está escuchándolo a uno ¿sí? (Santiago, EIMPRO 01-09-20)[las negrillas son mías]

Otro objetivo importante de la escucha en estas clases es desarrollar la capacidad de respuesta, de reaccionar a lo que otros proponen o eventualidades –que son muy comunes en la improvisación–, con la acción que cada uno considere adecuada:

A la hora de hacer este tipo de música [improvisación libre] **lo que preocupa es, el cómo lo hago**. [los participantes] Empiezan a ver las condiciones del instrumento: «Ah, que lo puedo preparar», «ah, que le puedo poner efectos», «ah, que puedo traer maneras de tocar desde otros lugares», «se vale hacer ruiditos», «ah, se vale quedarse callado». ¿Sí? **Se vale todo. Todo eso se vale, y a la vez, es: pero usted tiene que saber cuándo lo hace. ¿Sí? Y eso es lo difícil, pues porque nadie le está diciendo cuándo lo tiene que hacer. Y creo que de eso se trata también. Qué cada uno descubra qué es lo que tiene que hacer. Me parece interesante esa relación con el espectro de posibilidades** y esa relación con lo incómodo y lo cómodo y la relación con lo emocional en este tipo de cosas. (Santiago, EIMPRO 09-09-20)[las negrillas son mías]

En la cita anterior se pone sobre la mesa el tema de la libertad, las decisiones y la responsabilidad. A pesar de que la escucha en los espacios de improvisación implica

dejarse permear por los otros, también requiere un nivel de confianza en lo que uno está haciendo:

Federico: Es como un dar y recibir, como dar todo y tener esa **confianza de que a uno lo están escuchando. Y ya tengo un poquito más esa certeza de: «Tranquilo que aquí es un espacio para que usted toque y como que no piense tanto las cosas, sino sienta.** No lo racionalice tanto todo, solo viva la experiencia, más que todo, concéntrese en eso». No como en: «Agh, la estoy cagando», como «Agh, aquí me perdí». No: fresco, déjese llevar”

Laura: ¿Y te aparece a veces esta idea de «la estoy cagando»?

Federico: Antes si, ahorita ya me dejo como llevar un poquito más y soy como «no quiero pensar en eso, **yo confié que estoy haciendo las cosas bien. Como confianza en uno mismo, decir como, esto esta bien, a veces aparece es como “agh jueputa no se qué hacer?» Pero uno después como que se vuelve como a encarrilar en lo que está sucediendo.** (Federico, 14-10-20)[las negrillas son mías]

La confianza parece ser necesaria para exponer puntos de vista, sin embargo, se trata de exponerlos de manera que puedan ser cuestionados por quien escucha. Las certezas y excesiva confianza podrían relacionarse con asumir una postura acrítica. El tema de las certezas fue puesto bajo la lupa en varias ocasiones en el *Ensamble 2020-3*. Apareció ligada a otras categorías como decretos, dogmas, *licks* musicales, formas de pensar y posturas. Entre las certezas mencionadas por los participantes de la clase, está: aquello que saben de la música, la forma en que las cosas «deben sonar», las formas de hacer música que funcionan, las cosas que toca hacer en determinados espacios, algunas cosas que les gustaban y que querían hacer musicalmente. Estas certezas les permitían a los participantes: sentirse cómodos, seguros, hacer lo que resonaba con ellos, lo que les gustaba, lo que generalmente funciona, lo que creían y lo que generalmente se defendía.

Por otra parte, a la vez que proveen seguridad, en el trabajo de campo, se hizo énfasis en que las certezas o demasiada confianza en lo que uno hace crea dogmas, o maneras de hacer normalizadas en las que nos quedamos encerrados y que no nos permiten entrar en diálogo o buscar otras posibilidades. Para explorar estas formas naturalizadas de hacer, Pablo basó su primera entrega llamada *Intermedio*, en grabarse a sí mismo haciendo una serie de improvisaciones en el contrabajo, sobre las que escribió lo siguiente:

Al igual que con todo lo que he tocado en los meses recientes, lo que siento es una falta de estímulos, como si estuviera sumergido en un tanque de aislamiento sensorial, está estancado mi hacer. De vez en cuando se puede percibir una explosión, o un rayo de luz, de algo que pudo haber sido auténtico, pero rápidamente es agarrado por las fuerzas oscuras de la pereza y el fascismo interno, castrando y dejándola sin resolución.

Es por esto por lo que me siento no en el presente, si no en un Intermedio, entre un pasado que quiero olvidar y un futuro, el cual está oscurecido detrás de una densa neblina.

A partir de esto salió una serie de “estudios”, muy inspirado en los estudios de Scoddanibio, **los cuales hice con una intención de ver qué es lo que yo hago, y cómo hacer otra cosa que no sea “eso”.**

¿Qué puedo hacer sobre esto? Para por lo menos seguir “haciendo” sabiendo que no me identifico con mi propia actividad?

- 1) En un principio, parar de hablar mierda: afrontar la situación como es, lo que es la música en el momento y lo que fue.
- 2) **Reconocer mis dogmas (*licks*) musicales y espirituales.**
- 3) Improvisar, abandonar la pretensión de la complejidad y volver a lo mínimo, y así por lo menos tener una coherencia entre lo mental y lo físico.
- 4) Ahí vemos parece

Ojalá algún día salgamos de este Intermedio, de la prehistoria, y que entremos a una etapa en la que no nos veamos mediados por cosas ficticias y pretensiones sobre lo que podemos o no podemos hacer. (Pablo, EIMPRO 15-09-20)[las negrillas son mías]

En este ejercicio Pablo intentó explorar esas cosas que siempre hace para después intentar hacer otras cosas, fuera de esas certezas y lugares conocidos. Con respecto a las certezas y falta de escucha o apertura al otro, Santiago propuso que parte de la situación actual de violencia en Colombia, se debe a esa incapacidad de ver al otro: de entender y validar lo que necesita, lo que puede mostrarme, que yo no estoy viendo.

Escucha y creación

En el *Ensamble 2020-3* se habló de lo importante que es entregarse a la incertidumbre en los procesos creativos: puesto que es la falta de certezas donde se encuentran otras posibilidades de creación. En este momento quisiera hablar un poco sobre el laboratorio de experimentación con *softwares* de transmisión de audio, puesto que fue

un espacio de exploración y de pocas certezas en el que todos estábamos aprendiendo a la vez.

Aunque Santiago había hecho funcionar algunos de estos *softwares* en su computadora, la dificultad del asunto es que estos programas requieren que demasiadas condiciones se den, para que todo el ensamble pueda usarlos. Por ejemplo: algunos programas no son soportados por todos los sistemas operativos, a veces requieren abrir las bandas del *router* del internet, requieren unas buenas condiciones de memoria RAM y una buena estabilidad y ancho de banda en la conexión a internet de todos los participantes. Santiago nos hablaba de esos momentos, como la pandemia o como el uso de estos *softwares*, que nos son desconocidos y difíciles:

El caso es que, se necesita poder abrirle los puertos al *router* para usar varios de estos programas. Porque las empresas de telecomunicaciones nos alquilan los *router*, no como en EUA, que son de la gente. Lo pude hacer por fin, pude abrir los puertos. Todavía no cantemos victoria, porque no se si a ustedes les toque hacerlo también. En *Jacktrip*, el problema es que hacer más de una o dos conexiones, es difícil. Pero veremos.

Por eso entré tarde a clase, justo cuando ya llevaba como tres horas ahí peleando. Y ya estaba otra vez en ese proceso de frustración eterna en el que me encuentro con la tecnología últimamente. Y encontré este hilo de comentarios en una página de una comunidad de *Ságora* y una comunidad de *Jacktrip*, y decía: «Lo único que tiene que hacer es entrar al *router* y hacerlo usted mismo». Entré, no podía. Y eso si fue un chepaso,⁵⁸ puse en el buscador como «claro, puertos ¿se pueden abrir?», y sí. Entonces créanme que para mí, eso es una victoria muy grande. Nos puede servir para tocar un poco mejor en línea. Eso para la clase. Y porque **creo que nos da posibilidades creativas alrededor de esto, que estamos tratando de construir en esta vuelta. Que es: ¿cómo podemos utilizar no solamente nuestros instrumentos, sino también las tecnologías que tengamos a mano? y ¿cómo le podemos dar la vuelta? Porque cada vez me doy cuenta de que en las tecnologías no todo está inventado. ¿sí?** (Santiago 11-08-20)[las negrillas son mías]

Yo quisiera hacer una especie de taller de *Jacktrip*, suena muy chistoso taller porque yo tampoco es que lo sepa utilizar muy bien, pero de momento de laboratorio con *Jacktrip*. No es porque vayamos a hacer la clase por ahí, pero es que creo que una de las cosas que quiero de la clase es... más que, como que «aprendan, y vamos a trabajar por *Ságora*, y no se qué». Es como que vayamos recogiendo que **hay posibilidades, más allá de tocar por *Zoom*. Hay otras posibilidades, que las tengan a la mano y que sepan cómo usarlas, o más que saber usarlas es, como que sepan, y si las quieren usar para sus**

⁵⁸ Un chepaso es llegar a un resultado positivo por casualidad

entregas o para otras cosas, pues seguimos cacharreándole⁵⁹ acá. (Santiago 18-08-20)[las negrillas son mías]

Encuentro muy interesante que el valor que Santiago le veía a este laboratorio no era tanto aprender a usar los *softwares*, o encontrar espacios virtuales donde se pudiera oír «mejor», sino que quería que conociéramos y nos enfrentáramos a otras posibilidades. También que intentáramos usar lo que teníamos para buscar formas de «darle la vuelta» a las limitaciones con las que nos encontramos, introduciendo creatividad y buscando las fisuras en algo que «no estaba del todo inventado». La escucha en el Ensamble está relacionada con la búsqueda de nuevas posibilidades y preguntas. En muchos casos Santiago mencionó que el valor de la improvisación está en que se puede asumir como una constante búsqueda, en la que a pesar de que aparecen certezas, su mayor potencial es el de alejarse de ellas:

La idea de improvisación también cobra un lugar mucho más profundo, porque no estamos hablando de un objeto tangible, estamos hablando de algo que lo único que nos genera son más preguntas y más preguntas, y nos hace escarbar, y escarbar y aprender más. Yo les digo, yo, entre más averiguo de esto y más certezas tengo, por cada certeza, me aparecen 15 preguntas, por decir un número: entre más sé, menos sé. Entre más entiendo este tipo de cosas, me parece que es más interesante a la hora de hacer, ¿saben? Porque le empiezo a quitar esa pretensión, y le empiezo a quitar ese «como que hay una manera específica de cómo tienen que tocar las cosas». (Santiago, EIMPRO 27-10-20)[las negrillas son mías]

Santiago narra su frustración al tratar de abrir los puertos, sin embargo, nos propone acercarnos a la frustración que puede producir enfrentarse a la exploración de plataformas, herramientas tecnológicas o incluso al instrumento de cada uno, con una actitud de «apertura a la experimentación». Esta apertura, implica “afrontar la ansiedad que da no saber algo, y voltearla, para que se vuelva un motor que nos invite a saber más”. (Santiago, 11-08-20). Este tipo de momentos en los que uno se enfrenta a cosas desconocidas, incómodas o nuevas son fundamentales para la crítica. La clase invita a vivir en una tensión entre habitar la incertidumbre suficiente para no creer que conozco todo, cayendo en certezas y dogmas que me lleven a hacer siempre lo mismo, y tener la

⁵⁹ Explorándolas, trabajando con ellas.

confianza suficiente para que esa incertidumbre no genere parálisis, sino una invitación a seguir explorando y hacer lo que pueda con eso.

Escucha y las reglas

Otra de las tensiones que se puso de manifiesto en la clase es la que aparece entre la toma de decisiones, la escucha de cada situación y las reglas establecidas. En una ocasión uno de los participantes no siguió la instrucción de la pieza que íbamos a tocar. Para esa clase todos debíamos leer las piezas de *Roland Tresillo*. Cuando empezó la clase Santiago preguntó si las habíamos leído y todos dijimos que sí. Hicimos una prueba de sonido, leímos las instrucciones y empezamos a hacer la primera pieza del documento que se llama $1x4=n+4$. En esta pieza cada persona del grupo toca por 4 minutos, empezando con un minuto de diferencia.

Cuando llegó su turno, Manuel no paró a los cuatro minutos, entonces la dinámica no salió como decían las instrucciones de la pieza. Manuel dijo que estaba tan concentrado en explorar un sonido que estaba haciendo con una regla sobre su guitarra que no se detuvo, y que cuando habíamos leído las instrucciones –antes del ejercicio– su audio se había cortado, entonces no había entendido. En ese momento Santiago tomó lo que estaba sucediendo como un “detonante para hablar sobre los actos improvisados”. En primer lugar, nos dijo que si no entendíamos algo lo dijéramos, así tuviéramos que parar la actividad antes de empezar. Luego dijo que tenía varias preguntas para hacerle a Manuel. La primera de ellas: si había leído el documento, como parte de la tarea, y la segunda “¿Por qué había parado?”. Manuel respondió que no había leído el documento. En ese momento se dio la siguiente conversación:

Santiago: Me voy a poner un poquito... no se lo tome a mal, esto que le voy a decir, ¿cierto? **Si vamos a hacer un trabajo, párele bolas a lo que vamos a hacer, ¿sí? Si vamos a hacer un trabajo lea lo que haya que leer, prepare lo que haya que preparar, aliste lo que tenga que alistar. ¿Listo?** Y eso igual para todos, en cualquier momento. Pero en este caso, pues perdón por el regaño, pero le cae a usted. Porque **no es la primera vez que yo toco una pieza de estas y que hay alguien que se salta la regla** o porque no la entendió, o porque no leyó o porque literalmente, no le importa

¿cierto? Yo con mi **experiencia lo que he llegado a hacer es que cuando eso pasa me dejo de mortificar ¿cierto? Y suelto.** Esto va para los demás. Si a alguien le pasó eso, si alguien dijo: «Ah es que no está sonando como debería ser» o lo que fuera, todo bien, esas cosas pueden pasar. Y cuando a mi me pasa eso también me ocurre un momento de cortocircuito por culpa de mi psicorrigidez. Y es como: «No está pasando lo que debería pasar». Pero con el tiempo lo que he hecho es aprender a soltar y digo «bueno está bien», por eso es que le preguntaba yo: «¿Por qué paró?». ¿Si me entiende?, porque ya en este momento estamos no a merced de lo que el detonante (la pieza) pide, sino de lo que ya empezó la música a pedir. Entonces, usted tranquilamente pudo haber seguido con un solo, por un buen rato ¿sí? **Esto es una invitación de que si estas cosas llegan a pasar, pues es que «ya untada la mano, pues untémonos el codo»**, ¿si me entienden? **Si ven que la cosa realmente se está hundiendo, pues piensen que lo que más importa es el acto musical, no la pieza. La pieza la podemos tocar mal, pero que la música no sufra.** ¿Sí? Y la música sufre también desde cómo uno la oye. O sea, si uno dice: «Ah esto está mal» pero: ¿si de repente lo que está pasando es increíble? Entonces, también no vale la pena sufrir por eso, **porque yo también creo que estuvo bueno, o sea, que usted estuviera ahí fregando con la regla**

Sara: Sí total. ¡lo de la regla estaba genial!

Santiago: Sí exacto, ¿si me entiende?, por eso **yo decía «que chimba que usted siga, todo bien», si va a ser Maradona, pues hágale como Maradona.** Maradona nunca le hizo caso a Bilardo y ganaron un mundial por eso. Bilardo le decía bueno: «Usted se me queda aquí, usted reparte balones». El man hacía eso los primeros diez minutos y cuando se daba cuenta que los otros manes no cogían ni un balón, decía: «¡Agh! no me importa, yo voy solo y hago el gol», y así lo hizo varias veces, ¿sí? **O sea eso era Maradona. Entonces pues si va a ser Maradona, tome la responsabilidad de serlo y échese el equipo al hombro.** O el que quiera ser Maradona, esa es como mi analogía con el fútbol. (EIMPRO 01-09-20) [las negrillas son mías]

En esta ocasión se presentó una tensión, por un lado, entre la importancia que tiene seguir los acuerdos y hacer las tareas que se dejan en las clases, para contribuir que las dinámicas de clase fluyan, y por otro, con la pregunta ¿por qué paró?, se enfatizó que lo importante no es seguir las reglas al pie de la letra siempre, sino escuchar lo que está sucediendo y hacer lo mejor posible con respecto a eso: incluso si estos es tomar decisiones que van en contra de las reglas. En otra ocasión Santiago habló del tipo de relación con las reglas en la improvisación guiado por la escucha:

Cuando la regla se vaya al carajo, escuche y haga lo que suene bien, eso es lo que realmente importa. Lo bueno de este tipo de piezas es que uno como que se va a la mierda y vuelve ¿sí? Como que se la pasa en ese lugar, para tratar de nunca abandonar el ejercicio musical, ¿vale? (EIMPRO 01-09-20) [las negrillas son mías]

Esta conciencia de la importancia de asumir responsablemente una relación con lo que se escucha, que implica en algunos casos saltarse las reglas, es muy importante para mantener a flote el ejercicio improvisatorio cuando aparecen eventualidades. Asimismo, cabe recordar que esta relación que conserva un margen de acción y reflexión en relación con la regla y con la ley, es muy importante para la crítica. Generar una conciencia de que a veces en la improvisación o en la vida, para mejorar las condiciones individuales y/o grupales que vivimos, la mejor opción no es seguir las reglas existentes, sino torcerlas o incluso romperlas, “en nombre de una ley superior y una justicia de pensamiento”(2002, p. 19) como proponía Derrida.

Recapitulando lo que llevamos hasta este momento, la escucha en el *Ensamble 2020-3* se concibe de una forma amplia, ya que tiene que ver con explorar lo que sucede en diferentes niveles, con promover el diálogo, con una cualidad que acompaña a las acciones y las decisiones, con la entrega, como una forma de cuestionar las certezas, como una forma de relación con los otros y con articular algunos campos que aparentemente se encuentran separados.

[Volviendo a la pregunta de investigación](#)

En este punto me gustaría volver a la pregunta de investigación desde la que surgió este trabajo y hablar más específicamente de : ¿cómo el ensamble de improvisación libre contribuye al desarrollo de la crítica?, a través de un diálogo construido entre el análisis de lo encontrado en el trabajo de campo y algunas construcciones teóricas de autores como Charles Briggs, Richard Bauman, Ana María Ochoa y Michel de Certeau. Es necesario aclarar, que con lo que propongo, no busco agotar las formas en que esta clase se relaciona con la crítica o presentarlas como las únicas posibilidades para que la crítica se desarrolle en espacios de clase dentro de la formación musical profesional.

Como se mencionó en el primer capítulo de esta investigación, siguiendo los planteamientos teóricos sobre la crítica, ésta se encuentra ligada a la crisis, a una ruptura que interrumpe algo que se venía manteniendo hasta cierto punto constante,

aparentemente estático o completo. Además también se apunta que las certezas están relacionadas con proveer seguridad y a la vez con generar un encierro en los hábitos, que impide ver otras posibilidades.

En las clases de improvisación se hizo énfasis en que muchas de esas certezas tienen un carácter transitorio, ya que dependen de que ciertas condiciones se mantengan: si las condiciones cambian, esas certezas se ven afectadas. Algunas condiciones cambiantes que afectaron certezas en las clases fueron: la pandemia, el encuentro con alguien que piensa distinto, con nuevas posibilidades de tocar, con nuevos materiales sonoros, con música que no nos gusta y con nuestros propios errores. A través de estos cambios de condiciones algunas certezas ya no parecían inamovibles, sino permeables y cuestionables. En el siguiente subapartado quisiera analizar cómo la escucha generaba conciencia de esas certezas y crisis, y su relación con el ejercicio de la crítica en el *Ensamble 2020-3*.

Escucha experiencial

Como se pudo ver la escucha en los espacios de improvisación libre estudiados está ligada a estar presente, se la podría caracterizar como experiencial, ya que intenta prestar atención a la experiencia propia y de los demás antes, durante y después de la improvisación. En una entrevista Manuel relató que en el *Ensamble 2020-3* se sentía invitado a hablar de las sensaciones y emocionalidad, de su experiencia y de lo que surgía al tomarse a sí mismo como objeto de estudio:

Se promueve mucho [en el ensamble] la idea de poner en palabras las sensaciones y que la emocionalidad se vuelva un tema de conversación. Que pues a veces eso no pasa dentro de la carrera, ¿sí? Como, en serio, «no, cómo vamos a hablar de sensaciones». Y de «estos son los modos que te hacen sentir esto», no. Una idea como tal de experimentar y de ponerse a uno como el objeto de estudio, como de cómo yo reacciono a lo que escucho. También me parece chévere la escucha atenta. O sea este ensamble hace que uno esté pendiente de lo que esté pasando y no simplemente se concentre en no embarrarla. Y también llevarse a sitios incómodos, que está bien, para encontrar también esas respuestas a cosas que uno simplemente no quería tocar por miedo, por estar muy cómodo, que igual no es como incómodo que suena como capitalista, pero es más como él, como ponerse las contrapartes en la cara y aceptarlas, más que simplemente estar ahí escondidas.

Me parece que es muy chévere, es muy crítica en general, lo que hace es promover el pensamiento crítico y promover que usted no le tenga miedo a embarrarla. Que más bien empiece a embarrarla porque ya uno se está demorando, ¿sí? O sea uno a veces se queda en ese sitio como dice Botero: «Uno no aprende nada de hacer todo bien» (Manuel, 10-12-20)[las negrillas son mías]

Además de la escucha eran importantes los momentos de reflexión y diálogo sobre esas experiencias. Cuando los participantes hablábamos acerca de la forma en que habíamos experimentado una improvisación grupal, un texto o video, etc. si bien a veces había similitudes y resonancias con los demás integrantes, a veces eran distintas u opuestas. Así se ponía de manifiesto que los juicios, valoraciones y preguntas que surgían a partir de la experiencia improvisatoria, estaban atravesadas por la dimensión subjetiva, que lo que se expresaba no agotaba lo que la experiencia era para todos o incluso, para expresar lo que era para uno mismo. Era común entonces que estos enunciados sobre la experiencia fueran entendidos como situados y parciales. A través de la escucha y el diálogo algunas certezas relacionadas con formas de hacer, pensar y de ser, consideradas correctas, normales o únicas, se hicieron evidentes y resultaron insuficientes o distantes de la experiencia propia, ajena y conjunta. Gracias a la conciencia de la experiencia de la improvisación surgieron cuestionamientos a supuestos sobre la educación musical dentro de la academia. En una ocasión Sara planteó que si bien los modelos educativos musicales se basan en ciertas maneras de entender la música y de enseñarla, son formas posibles de hacerlo, pero no las únicas:

Porque uno ¿cómo va a enseñar improvisación, en Biología, por ejemplo? Si tu vas a hacer un experimento: vas con algo de planeación, vas con una hipótesis, el *scientific method*, etc. Así tú estés diciendo: «Voy a hacer un descubrimiento, voy a hacer algo nuevo», **hay un método**. Y la música, yo creo **que también se busca enseñarla así. Y creo que es histórico, y se cree que ya esa es la manera**. Y uno dice: ¡Juepucha!, **pero si la música no es así, yo haciéndola me doy cuenta de que no es así, entonces, ¿qué putas? Como que también hay un convencimiento colectivo, simplemente porque alguien decidió, «pues hay mucha gente que quiere estudiar música, creemos un modelo, ¿qué modelos hay?, estos, bueno, entonces hagámoslo así»**. (Sara, EIMPRO 27-10-20)[las negrillas son mías]

A través del trabajo interdisciplinar, también Pablo se hizo consciente de que pensar lo musical como lo meramente sonoro era insuficiente para entender su experiencia de la improvisación y de lo musical:

Laura: ¿Cómo fue la experiencia de lo interdisciplinar para ti?

Pablo: A mi me pareció chévere. Pero habiendo dicho eso, **no me pareció chévere de que sea una forma distinta de hacer, porque, yo el resultado, no sé, yo siempre lo sentí muy musical. Como que la manera en que uno recibe información: sea de alguien tocando o de alguien dibujando o algún movimiento o algo sí, como que sigue teniendo mucha carga sonora, no se. No sé por qué lo interpreto de una manera, como que es sonido, no se.**

Pero lo que si abre el espacio, yo creo, que a mi me parece lo chévere, es para poder **hacer cosas con gente que no está entrenada de la misma manera que uno. Y que eso si puede poner nuevas cosas en la mesa, que a uno lo pueden cambiar de cómo uno ve su práctica.** A mí me gustó mucho eso. Digamos los conceptos que uno tiene en la música como: color o el gesto, etc. digamos para los artistas plásticos, eso también existe, pero de una manera sutilmente diferente, eso me parece chévere.

Laura: ¿Cómo describirías que eso es musical?

Pablo: Siento que... aunque el medio por el cual comparten información es uno distinto **-porque pues es principalmente visual-**, **creo...yo siento que el resultado sigue siendo muy musical. Basado principalmente en la música. Y pues eso va a que se puede reestructurar o estirar por lo menos, lo que uno percibe como música: más allá de algunos parámetros como muy históricos, como armonía o la melodía, que son cosas que existen, pero son muy únicos a un periodo histórico y de la música.** (Pablo, 10-12-20) [las negrillas son mías]

En las citas anteriores, a través de la conciencia de lo que experimentaron al improvisar, Sara y Pablo se dieron cuenta de cómo los parámetros y las formas de entender la música son insuficientes para agotar su experiencia y también fueron conscientes de que algunos discursos naturalizados sobre lo musical, en realidad son situados y contruidos históricamente. En el siguiente subapartado propondremos cómo esta conciencia que se generó a partir de la escucha experiencial en el *Ensamble 2020-3* se podría relacionar con una conciencia de los procesos de entextualización, descontextualización y recontextualización de lo musical.

Conciencia de los procesos de entextualización, descontextualización y recontextualización de lo musical

En una entrevista con Manuel me contó cómo a través de la crisis que se presentó con la pandemia y con su participación en el *Ensamble 2020-3*, encontró otras formas de pensar lo musical y cuestionar algunas certezas que existen a su parecer en la Facultad de Música:

Manuel: Creo que es como que también a partir de eso [lo que le ha sucedido con la pandemia] y de este ensamble también, yo creo que **ayudó a cuestionar lo que uno hace y a cuestionar la música en sí. Y pues a darse cuenta de que, de todas las carreras que hay en la Facultad de Artes, la música, es la que menos se cuestiona a sí misma.**

Laura: ¿Tú crees?

Manuel: Sí, viendo la de Artes [visuales] y la de Escénicas, yo creo que **este ensamble es como una minúscula cosa que uno puede agarrar y uno dice cómo «bueno acá se da ese espacio»**, pero pues como uno está tan concentrado en: **«Analizar obra, en tocar la guitarra, en solfee, en escuche este acorde».** **Entonces como que nunca se da un espacio para hablar en sí como de la música a nivel social, cultural, porque como se ve tan abstracto también.** (Manuel, 04-11-20) [las negrillas son mías]

Como lo menciona Manuel, y como se vio en el primer capítulo de este trabajo, pensar la música en ciertos espacios educativos se puede entender como desarrollar ciertas herramientas y habilidades analíticas o técnicas que supuestamente permiten aprehenderla en su totalidad, sin embargo, en esta concepción hay una serie de supuestos no cuestionados sobre lo que se entiende por lo musical y una tendencia a pensar a la música de forma autocontenida, desligándola de las prácticas, procesos y construcciones de sentido a las que está sujeta en diferentes contextos.

En su texto *Poetics and performances as critical perspectives on language and social life*, Richard Bauman y Charles Briggs (1990, p. 72) plantean que los discursos son susceptibles a ser tratados como autocontenidos, es decir, separados de sus contextos culturales y sociales de producción y reproducción. En una búsqueda por encontrar las condiciones que permiten la descontextualización de los discursos, estos autores

proponen separar la noción de *discurso* de la de *texto*, donde este último surge de la entextualización, que se refiere a:

El proceso de hacer el discurso extraíble, de hacer un amoldamiento (*stretch*) de la producción lingüística, en una unidad- un *texto*- que puede ser extraído de su escenario (*setting*) interaccional. **El texto, entonces, desde este punto de vista, es un discurso vuelto descontextualizable.**⁶⁰ (1990, p. 73) [las negrillas son mías]

La música al igual que el discurso atraviesa procesos de entextualización, descontextualización y recontextualización, Ana María Ochoa habla del proceso de entextualización en relación con la música como: “El acto de **enmarcar el objeto musical para ser estudiado**, a través de múltiples modos de «capturarlo»”⁶¹ (Ochoa, 2012, p. 389). Estos procesos que enmarcan el objeto musical se dan: al performar, transcribir, grabar, teorizar, enseñar y establecer, explícita o implícitamente, marcos que delimitan qué es la música.

Sin embargo, es importante señalar que la música, el discurso o la voz, como lo plantea Ana María Ochoa, no pueden ser contenidas en su totalidad en un medio particular de entextualización:

Lo que los límites del formato hacen evidente es que el reconocimiento auditivo de las diferentes prácticas de vocalización o sonidos de las entidades naturales asociadas con la idea de voz **excede su misma inscripción. A través de los problemas presentados por las limitaciones técnicas, lo que emerge es que la ontología de la relación entre el oído y la voz excede su contención en un medio particular.**⁶² (Ochoa, 2014, pp. 8-9) [las negrillas son mías]

En el *Ensamble 2020-3* se habló de esta insuficiencia de los marcos que pretenden capturar lo musical, por ejemplo en la cita de Pablo presentada más arriba, donde

⁶⁰Traducción de la autora de: It is the process of rendering discourse extractable, of making a stretch of linguistic production into a unit -a text- that can be lifted out of its interactional setting. A text, then, from this vantage point, is discourse rendered descontextualizable. (1990, p.73)

⁶¹ Traducción de la autora de: The act of framing the musical object to be studied through multiple modes of “capturing” it.(Ochoa, 2012, p.389)

⁶²Traducción de la autora de: What the limits of the format make evident is that the acoustic recognition of different practices of vocalization or sounds of natural entities associated with the idea of the voice exceeds their very inscription. Through the problems presented by technological limitations, what emerges is that the ontology of the relationship between the ear and the voices exceeds its containment in a particular medium. (2014, pp.8-9)

apunta que a partir de prestar atención a su experiencia de improvisación interdisciplinar “se puede **reestructurar o estirar, lo que uno percibe como música**”. (Pablo, 10-12-20). También en otra ocasión se discutió por ejemplo la insuficiencia para contener en la notación musical la experiencia de hacer música o escucharla:

Santiago: No se si les ha pasado, la diferencia cuando uno ve la transcripción de un solo de Coltrane y cuando lo escucha.

Pablo: ¡Ya es otra vaina!

Santiago: **Es otra vaina, como que es muy difícil anotar con precisión todas las inflexiones de tiempo, fraseo...**

Pablo: **Pues el espíritu, ¿no?**

Santiago: Exacto, sí exacto como todo eso que lo hace humano, inclusive el error mismo, ¿no? Que de pronto va a soplar una nota y le chilló la caña (*pii*). A Miles Davis le pasaba eso todo el tiempo, ¿no?, *pii* una nota ahí que no era.

Pablo: **Y miraba al de al lado** [Federico se ríe]. (EIMPRO 27-10-20)

La conciencia de los excesos que aparecen de los procesos de entextualización, puede también llevar a pensar que los textos que surgen son parciales, construidos y situados. Siguiendo con el planteamiento de Briggs y Bauman, las formas en que estos textos circulan en determinada sociedad están atravesadas por procesos históricos, negociaciones y relaciones de poder:

Descontextualizar y recontextualizar un texto es un acto de control, y debido al ejercicio diferenciado de este control, aparece el aspecto del poder social. Específicamente, se pueden reconocer **diferentes capacidades de acceso a los textos, diferentes legitimidades** en las afirmaciones y usos de los textos, **diferentes competencias** en el uso de textos y **diferentes valores asociados a varios tipos de textos**. Enfatizamos que **todos estos elementos son construidos culturalmente, constituidos socialmente** y sostenidos por ideologías, y por esto, pueden variar entre culturas. **Ninguno de estos factores es una determinación cultural o social, porque están sujetos a la negociación como parte del proceso de entextualización, descentramiento y re-centramiento.** (1990, p. 76)[las negrillas son mías]

Esta conciencia del ejercicio diferenciado de control de los textos sobre lo musical surgió en una entrevista con Manuel:

Lo que nosotros hacemos, el nivel de abstracción que tiene es mucho. Porque son sonidos. O sea yo puedo hacer «ti tu ta ti tatata» [canta una melodía] y: ¿qué es? ¿qué es eso? Como que, si uno se queda en ese lado, yo creo que no hay mucha reflexión al respecto. Entonces ahí se empieza a romantizar toda esa idea. Que no está mal. Pero yo creo que es bastante académica, como en el sentido de «solo vamos a ver Beethoven. Y solo vamos a ver entonces cómo se va a tensionar la música y luego va a soltar acá. Y vamos a hacer el relato musical». Entonces como que yo digo, bueno, eso está chévere, pero la carga académica que se le da ese elemento de la música es muy densa, comparada a otras cosas que tiene por ofrecer. Uno se queda solo con eso. Y eso es lo que últimamente me choca un poco.

Pero entonces está toda esa romantización. Y llega Schencker y dice «que esta gente es magistral y va más allá de nuestra comprensión», entonces se vuelve como la idea también de uno, como el sentido común de uno: «que la música clásica europea es una cosa de una filigrana muy consciente, como que está muy bien hecha». Entonces para mi fue como: ¿Por qué la música del otro es la música improvisada?, ¿Por qué la música del otro es la música sin pensar, la música absurda y la de nosotros no? ¿sí? Eso no existe durante la música, sino después de la música, es que se plantean esas ideas. O sea, después de que la música ya existió, es que nace la teoría. ¿Sí? Entonces por eso es que se me hace que es como una idea auto-concebida, no es algo que realmente pasó, sino que se convencieron a sí mismos de que era así. (Manuel, 04-11-20)[las negrillas son mías]

Asimismo, Manuel comentó cómo la forma en que el aborda su hacer musical se ha transformado al encontrar espacios como el *Ensamble 2020-3* para hablar de “otros aspectos de la música” o de “la música en otro sentido”, que le ayuda a conectarla con su presente y su realidad. Comienza contándome cómo en algunos momentos en su carrera se ha sentido diferente:

Me sentía como en un trabajo en los bancos, que básicamente a uno le dan el dinero. Es como: «¿Cuánto es?, Ah bueno, listo». Entiendo o siento que los profesores, precisamente por lo que estamos viviendo [la crisis que produjo la pandemia], también tienen ese afán de acabar ¡ya! **Son como :«¿Qué más?, Haga esto, esto y esto, y ¡chao!».** Como: «¿qué está haciendo?, Ah, bien... haga esto» y uno es como «¡Listo!, lo hago» y así. **Entonces es entrar en ese ciclo, que es un poco cansón. No hay momentos de respiro, de charlar de otras cosas. A veces, hay otros profesores que lo invitan a uno a hablar en sí de la música, como en otro sentido. Como no en un sentido como tan..., no sé cómo diferenciarlo, como el lenguaje matemático como tal de la música, que la música puede ofrecer. Sólo está eso. Pues pareciera que está sólo ese mundo. O sea, para mí es importante el estudio en sí del lenguaje [musical], me parece algo valioso. Pero digamos que el ejercicio musical para mí, últimamente, lo he transformado también en una forma en la que yo me puedo conectar con el presente y con la realidad. Sí, como con la realidad que yo puedo percibir, por así decirlo.** (Manuel, 04-11-20)[las negrillas son mías]

Retomando el concepto de *espacios otros* de Foucault, el *Ensamble 2020-3* se puede considerar un espacio otro, puesto que evidencia y cuestiona órdenes naturalizados, legitimidades y relaciones de poder sostenidos a partir de supuestos que se tratan como dados en la mayoría de los espacios de clase dentro de la academia musical. El hecho de que como menciona Manuel, dentro de la PUJ se den espacios como el *Ensamble 2020-3* para charlar de «otras cosas», para «irse por las ramas» y crear relaciones entre la práctica musical y temas que «exceden» lo que en el discurso más difundido en las instituciones académicas musicales se ha asumido como lo «estrictamente musical», es tan potente porque es un espacio, dentro de la academia, donde se hace conciencia de procesos de entextualización, descontextualización y recontextualización y se generan textos alternativos, que si bien siguen siendo parciales e incompletos (y se reconocen hasta cierto punto como tal), contribuyen a generar tensiones en esos procesos de legitimación, valoración y construcción de lo que se asume que la música es, cómo debe enseñarse, aprenderse, qué contenidos y objetivos deben hacer parte de los programas educativos. Al desarrollo de esta conciencia en el *Ensamble 2020-3*, se lo puede relacionar con la tarea de la política, como la entiende Rancière:

La política es **la actividad que re-configura los marcos sensibles en el seno de los cuales se definen objetos comunes. Ella rompe la evidencia sensible del orden «natural» que destina a los individuos y los grupos al comando o la obediencia, a la vida pública o la vida privada, asignándolos desde el principio a tal o cual espacio o de tiempo, a tal manera de ser, de ver, de decir.** Esta lógica de los cuerpos en su lugar es una distribución de lo común y de lo privado, que es también una distribución de lo visible y lo invisible, de la palabra y del ruido, es lo que he propuesto llamar con el término policía. **La política es la práctica que rompe ese orden de la policía que anticipa las relaciones de poder en la evidencia misma de los datos sensibles.** (2010, pp. 61 y 62)[las negrillas son mías]

La improvisación libre, en los espacios estudiados, es una práctica política (siguiendo el planteamiento de Rancière) dado que se hacen evidentes (haciéndola *nos damos cuenta de*) aspectos en los que la experiencia de improvisar excede las formas en que se ha entextualizado, descontextualizado y recontextualizado, no solo la improvisación, sino, el quehacer musical en la mayoría de los espacios de clase dentro de la academia.

Aunque estos discursos naturalizados, legitimados, validados sean útiles para entender desde ciertas perspectivas lo musical, estos no agotan otras perspectivas posibles. Generar esta conciencia contribuye a desnaturalizar la aparente determinación de la centralidad de estos discursos, al poner en evidencia su construcción y parcialidad. A mi parecer, esta es una de las principales formas en que la práctica de improvisación libre en el *Ensamble 2020-3* contribuyó al desarrollo de la actitud crítica de los participantes.

El lugar de la crisis y el juego

Muy temprano en el *Ensamble 2020-3* apareció el tema de la ansiedad e incomodidad que produce enfrentar las crisis, eventualidades, los errores y lo desconocido. Frente a esa ansiedad se hizo una invitación que parece paradójica: sentirse cómodo con lo incómodo, ya que las eventualidades son inherentes a la vida humana y que en lo desconocido e impredecible encontramos partes de nosotros mismos, a los otros, otras posibilidades, otras herramientas para fortalecer nuestro proceso creativo e incluso nuevas cosas que queremos y que nos gustan.

Esta actitud de entrega a lo desconocido busca generar una especie de torsión, en la que la ansiedad que aparece a enfrentarse a la crisis se voltee, y se vuelva una excusa para disparar las ganas de saber, indagar y explorar más, así lo explicó Santiago en la tercera clase del *Ensamble 2020-3*:

Los grises, los vacíos y las pocas certezas son, si lo ponemos también en términos musicales, **generan ansiedad. No saber genera ansiedad. Pero yo creo que también un proceso de esta clase es: «Ese no saber» que me puede generar ansiedad, cómo puedo voltearlo para que, ese «no saber», sea una excusa para poder saber más.** (Santiago, EIMPRO 11-08-20)[las negrillas son mías]

En esa misma clase, Sara presentó un escrito sobre cómo la crisis que trajo la pandemia nos había quitado la normalidad que añoramos y a la vez nos ofrecía otras posibilidades para explorar, conocernos y comunicarnos:

En esta época de encierro la mayoría hemos pasado días lamentándonos y buscando maneras de replicar torpemente lo que ya no podemos tener. Tenemos unas ganas viscerales de volver a una normalidad que ya no existe. **Lo que hemos pasado por alto es que esta época no solo nos ha quitado posibilidades sino que nos ha dado una paleta muy diversa de cosas por explorar, nos ha dado circunstancias nuevas para conocernos y comunicarnos. Dentro de estas, nuestro ensamble.** (Sara, EIMPRO 11-08-20) [las negrillas son mías]

Cabe aclarar que esta entrega no apareció como un estado de aceptación total de lo que pasa, sino que se encuentra en una tensión, entre ser conscientes y confiar en lo que sucede, y a la vez, –teniendo en cuenta las condiciones y limitaciones a las que nos enfrentamos–, tomar decisiones y buscar posibilidades de acción. En el trabajo de campo, esta búsqueda de posibilidades de acción fue enunciado como «jugar» en varias ocasiones. Al jugar se ponen en tensión límites y se intenta ver qué tan determinantes pueden llegar a ser.

En el *Ensamble 2020-3* el juego aparece como un tipo de relación, donde se reconocen las influencias mutuas y el margen de acción de los sujetos y las entidades involucradas, que se encuentra limitado por la imposibilidad de control o imposición total de unos sobre otros. A continuación, presento algunos ejemplos de estas situaciones en las apareció el juego y jugar en el trabajo de campo. Cuando terminamos de hacer la pieza de imitación de Pablo *OCITE-MIM*, en la cual todos debíamos imitar un mismo gesto musical, yo comenté:

Aunque la instrucción es imitar al otro, me gustaron bastante **las decisiones que uno toma de cómo imitar al otro.** Hay una invitación a **jugar con lo que el otro dejó, pero no es cerrada**, no es como que «tiene que ser esta parte del gesto la que imites», sino que, está **esa decisión que se puede tomar, me gustó.** (Laura, EIMPRO 22-09-20)[las negrillas son mías]

Si bien en la pieza *OCITE-MIM* los participantes se encuentran interpelados a imitar, la dimensión específica del gesto musical (la altura, la dinámica, el movimiento del cuerpo, el timbre, combinación de elementos, etc.) que cada uno imitó y el cómo lo hizo no estaba determinado de antemano. En otra ocasión hablando de los contenidos y tareas obligatorias de ciertas clases, Santiago comentó:

Intenten **con los materiales que les «toca hacer» «lo que toca hacer», de hacerlo... de ver ¿qué tanto puede tocar con eso? ¿No? Entrar en el juego, entrar en esa relación** y ver uno qué va descubriendo de uno mismo, porque cuando uno hace eso entra en relación con lo que no ve. (Santiago, EIMPRO 15-09-20)[las negrillas son mías]

Finalmente hablando acerca de la pieza de improvisación $1x4= n+4$ y la condición de compresión de audio de *Zoom*, apareció la siguiente conversación:

Santiago: $1x4= n+4$ está tratando de jugar con la compresión de Zoom, no es una dinámica de tiempo, **sino que hay un número específico, entonces el detonante es: Zoom no nos deja tocar más de cuatro al tiempo**, o tres ¿cierto?

Manuel: **Porque la única limitante de Zoom es no poder tocar más de tres personas**, pero más allá de eso...

Santiago: No, no. Esa limitante es de uno.

Pablo: Porque *Convicción* [otra pieza de improvisación, ver Roland Tresillo] no tiene esa limitante.

Santiago: Exactamente, **esa es una limitante que se pone uno, porque uno está acostumbrado a escuchar de una manera**, ¿cierto? Y esto lo está forzando a uno a escuchar de otra manera, yo creo que justamente es **este ajuste entre como uno quisiera escuchar y con lo que puede escuchar, ¿si me entiende? entonces, con lo que está jugando es con esa tensión**. (EIMPRO 22-09-20)[las negrillas son mías]

Si bien en los ejemplos anteriores se habla de algún grado de libertad en las decisiones de los sujetos, esta se encuentra condicionada por aspectos que no podían cambiar del todo, como: las instrucciones de un detonante de improvisación, en el caso de *OCITE-MIM*, las tareas y deberes que un estudiante debe hacer para una clase, o las condiciones de compresión de audio de *Zoom*. Sin embargo, aparece un margen de acción y decisión, relacionado con el cómo, con una «forma o estilo» de las acciones dentro de esas condiciones, que se caracterizó como jugar. En el siguiente subapartado profundizaré

en estas relaciones y tensiones entre las voluntades y agencias que se manifiestan a través de pequeñas torsiones y juegos con lo que hay.

El juego: Tácticas y torsiones

En *La invención de lo cotidiano 1: Las artes de hacer* (1996) Michel De Certeau, plantea que las formas de consumo y uso de objetos cotidianos de las personas no es pasiva, sino que constituyen pequeños actos de resistencia y libertad. Así lo explica Luce Giard en la introducción de este libro:

De Certeau discierne siempre un movimiento browniano de **microresistencias, las cuales fundan a su vez microlibertades, movilizan recursos insospechosos, ocultos en la gente ordinaria**, y con esto desplazan las fronteras verdaderas de la influencia de los poderes sobre la multitud anónima [...] Cree en la libertad interior de los disconformes, aún reducidos al silencio, que se apartan de la verdad impuesta o la eluden, su **respeto a toda resistencia por mínima que sea, y a la forma de movilidad que se abre esta resistencia, todo esto da a De Certeau, la posibilidad de creer firmemente en la libertad montañesa de las prácticas**. Por tanto resulta natural que perciba micro diferencias allí donde tantos otros ven la obediencia y la uniformidad; **resulta natural que su atención se concentre en los espacios minúsculos de juego que tácticas silenciosas y sutiles insinúan** (Luce Giard en De Certeau, 1996, pp. 22-23)[las negrillas son mías]

Para poder dar cuenta de estas microresistencias basadas en diferencias sutiles, De Certeau, desarrolla una teoría de las prácticas culturales cotidianas que le permita distinguir no sólo acciones de resistencia, sino “maneras de hacer y estilos de acción” (1996, p. 36), la forma de manipulación de los objetos, genera una forma de producción, para explicar esto, toma como ejemplo el habla: “la construcción de frases propias con un vocabulario y una sintaxis recibidos, hablar se entiende como una forma de apropiación” (1996, p. XLIII). A pesar de que las personas no inventaron las palabras del lenguaje con el que se expresan, si pueden inventar en alguna medida, la forma en la que lo usan.

Las microlibertades y microresistencias aparecen en los **espacios minúsculos de juego**, en las maneras, en los estilos de las acciones cotidianas, es por eso que este libro se titula “Las artes de hacer”. Este planteamiento de De Certeau se podría relacionar

con la dimensión artística y la *poiesis* planteada por Foucault y Butler como elemento fundamental para la crítica. En el planteamiento de Foucault la relación crítica implica una ética que no se rige por reglas preestablecidas, sino que es una relación con esas normas; cuyo objetivo no es crear nuevas reglas «universales», sino en esa relación limitar la incondicionalidad que se les ha atribuido.

Para De Certeau esta estilización y las acciones que le interesa estudiar son de “de tipo táctico” (1996, p. 46), a diferencia de las de tipo “estratégico” que tienen que ver con:

El cálculo de las relaciones de fuerzas que hace un sujeto de poder y voluntad que puede aislarse de un «ambiente», planteando un lugar susceptible de ser un lugar propio [...] **La táctica, es un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a «coger al vuelo» las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos “ocasiones”.** Sin cesar, el débil debe sacar provecho de fuerzas que le resultan ajenas. Lo hace en momentos oportunos en que combina elementos heterogéneos, pero **su síntesis intelectual tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de «aprovechar» la ocasión.** (Luce Giard en De Certeau, 1996, p.L)[las negrillas son mías]

Es decir, que estas acciones tácticas generalmente no tienen forma de palabras nuevas y propias, sino de astucias y deseos propios que son expresados utilizando el lenguaje y el lugar del otro. Teniendo en cuenta este planteamiento teórico de De Certeau, me gustaría traer a colación un último ejemplo de la clase, que da cuenta de estos juegos, de estas acciones tácticas en el *Ensamble 2020-3* y la relación que tienen con respecto a la crítica. En la última sesión de clase del *Ensamble 2020-3* Sara nos contó que quería presentar una improvisación libre como su examen final de canto jazz y quería consultar nosotros, cuál era la mejor forma de hacerlo.

Aunque hace un tiempo en los exámenes de jazz en la PUJ se ha ido dando una apertura y transformación en los parámetros de evaluación, la improvisación libre telemática como único elemento de evaluación todavía no es muy usual en esos espacios.⁶³ Sara y

⁶³ En varios exámenes y proyectos de grado de estudiantes del énfasis de jazz de la PUJ ha habido una gran influencia de la improvisación libre: como el de Mateo Marín (2018) *El jazz como fenómeno*

su profesora de canto tenían temor de que el jurado del examen, acostumbrado a evaluar en los exámenes repertorio como *standards* de jazz, *bossa nova*, boleros, música tradicional colombiana o fusiones y composiciones de los estudiantes, pensarán que la improvisación fuera «demasiado larga» o que lo que apareciera en la improvisación no otorgara la información apropiada para calificar el proceso de canto de Sara en relación a semestres anteriores. Con lo que corría el riesgo de no aprobar su semestre de canto.

En una entrevista Sara me contaba que para ella era problemático intentar entregar para su examen un resultado o un producto derivado de la improvisación cuando para ella lo valioso de la experiencia improvisativa era «el impulso» y la exploración sin miedo en el momento, que no se podía reflejar en un «producto»:

[en el examen] Toca tener como ciertos parámetros y ciertos tiempos y que sea un producto válido artístico, entonces eso me tiene pensando mucho, **porque a veces la impro no se trata de eso, sino se trata de aceptar el momento, como, tengo una planeación, pero que la creatividad venga de ese impulso.** (Sara, 23-10-20)

Al preguntarle por la forma en que el producto no daba cuenta del impulso me contó:

Es como lo que te decía, con mi primer semestre. **Puede que la primera vez que haya hecho impro libre haya hecho «la mejor improvisación libre»,** entre comillas, artísticamente hablando ¿sí?, **como en términos de producto, de presentación...** yo digo: «Ya, esto es lo mejor que yo he hecho de impro libre». Pero pues, entonces por eso es tan complicado para mí, plantearlo como un producto, porque **yo sé que ese proceso y esa exploración, en el producto no necesariamente se va a dar, tal vez sí, o sea. Y también pienso que si, sí se da siempre, ya no se vuelve improvisación libre.** Como que ya se vuelve mucho... aquí vuelve la conversación que estábamos teniendo el otro día en la clase, pero como, **que se vuelve ya mucha experiencia y composición: yo ya sé tan... me sé comunicar tan bien con esta persona, que ya lo que vamos a crear ya sabemos cómo va a terminar. Y esa no es la idea y no es la posición en que uno, o al menos en la que yo estoy buscando ponerme en estas exploraciones, ¿sí?** Entonces es difícil, es raro. (Sara, 23-10-20)

En la cita anterior Sara explica que en este tipo de exploración a través de la improvisación su idea no es llegar siempre a obtener un producto que cumpla con

transcultural <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35291>, o el de Maria Paula Vasquez (2019) *Cantos para entrar a un sueño a cualquier hora del día* https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46935/Carta_de_autorizacion-repositorio-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=n
https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46935/Carta_de_autorizacion-repositorio-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=n

determinados parámetros, no solo porque en la improvisación libre eso no se puede garantizar siempre, sino porque ese objetivo limita su idea de improvisar, porque entonces no se le puede dar lugar a lo inesperado, ya no se trata de entregarse a la exploración y al momento sin miedo al «fracaso» y la «equivocación», que puede ser calificadas como tales según los parámetros de un examen, pero que se resignifican en la improvisación. Así me lo contó:

Para mi es importante eso, porque yo soy, o he sido muy perfeccionista, en muchas cosas, entonces **para mi ponerme en ese lugar de la improvisación es muy importante, o sea como que espiritualmente y emocionalmente es muy importante, ponerme en ese lugar de resignificar el error, de hacer, de estar en el momento, de no planear.** (Sara, 23-10-20) [las negrillas son mías]

Para el examen, Sara tuvo que hacer varias pruebas, pensar y negociar con el hecho de tener que presentar un producto que pudiera funcionar dentro de los parámetros de evaluación: longitud, formato, soporte, texto de argumentación y hacer un cálculo entre el riesgo que implicaba presentar una improvisación como examen final de canto y el deseo, el impulso y la centralidad que esta práctica tenía para ella en ese momento:

Yo pienso, como que, ¡Pucha! **si me fuera digamos por otro lado** [presentando para el examen algo que no fuera improvisación libre], –que igual ya no me voy a ir por otro lado porque, pues hay que entregar como en una semana el examen–, **para mí sí habría algo que perder, si yo me parara desde otro lugar ¿sí? Si yo de verdad no honrara este impulso que tengo, tan fuerte ahorita de hacer algo así:** sí se perdería mucho, si yo toco otra cosa. (Sara, EIMPRO 17-11-20) [las negrillas son mías]

Finalmente, Sara decidió presentar en grabaciones piezas de improvisación libre para el examen y los jurados le dieron un voto aprobatorio. Esta situación no solo se relaciona con el tipo de acciones tácticas de las que habla De Certeau, sino que puede ser analizada como gesto con el que se moviliza, aunque sea a nivel micro, la academia musical y las relaciones de poder presentes en ella. Antes de la pandemia presentar la grabación de una pieza de improvisación libre telemática en un examen de jazz no era viable, pero dado el cambio de condiciones que trajo consigo la pandemia y con ella la virtualidad, ahora la idea de tocar repertorio que implique a un grupo de personas tocando juntas en un mismo espacio y pulso, es lo que se ha vuelto no solo complicado, sino casi imposible.

Las formas que hemos encontrado para intentar reproducir esa «normalidad» que ya no tenemos, si bien pueden producir esperanza, también puede dejar una sensación de incoherencia e insuficiencia. Santiago relató cómo la pandemia ha generado crisis en sus estudiantes: “Un momento de crisis muy fuerte, al no poder tocar con la gente, no poder verse y tocar, **no le estaba viendo sentido a los repertorios tradicionales de música en la que hay como una consciencia de metro estable para poder tocar juntos**” (Santiago, 03-02-21). Aunque puede llegar a ser muy dolorosa, la crisis que atravesamos también nos muestra que lo que consideramos normal depende de una gran cantidad de condiciones que pueden cambiar en cualquier momento, cuestionando el carácter naturalizado y permanente que aparenta.

Volviendo al examen de Sara, la crisis, llevó no solo a sus jurados y profesores a replantearse supuestos como: los parámetros de evaluación y el tipo de conocimientos y habilidades importantes para formar egresados que puedan responder a la realidad y al medio (una vez que se ha transformado de tal manera). También Sara, hizo una apuesta, por algo que consideró importante y sobre lo cual había trabajado fuertemente todo el semestre, a riesgo de no aprobar su examen. Estas movilizaciones dan cuenta de que los cambios que se dan dentro de las instituciones académicas no tienen solo la forma de grandes acontecimientos, sino que pueden darse a partir de la sinergia de múltiples factores, acciones y negociaciones que se llevan a cabo a niveles pequeños.

La experiencia de la improvisación libre en el *Ensamble 2020-3* puede contribuir a la crítica al generar consciencia de que muchas veces nos enfrentamos a experiencias que no proveen un “lugar propio”, en palabras de De Certeau, –en las que estamos vulnerables a condiciones y limitaciones, a lo que desconocemos, al error y a la eventualidad– y que a la vez, hay oportunidades de poner en marcha acciones tácticas que produzcan movilizaciones. La clase pone a los participantes frente a situaciones que pueden llegar a funcionar como de analogías de la imposibilidad de apropiarse o controlar totalmente condiciones como la pandemia y la violencia en Colombia y

encontrar márgenes de acción y transformación que pueden llegar a trascender el espacio y el tiempo de la clase y colarse en diferentes ámbitos de sus vidas.

Conclusiones: Pensar la educación musical profesional actual

Aunque a lo largo de esta tesis se han ido apuntando diferentes reflexiones acerca de la educación musical profesional, me gustaría cerrar recapitulando algunas de las discusiones que se plantearon y posibles caminos para seguir reflexionando con respecto a la relación entre crítica, improvisación libre y formación musical profesional.

Para empezar a construir estas conclusiones retomo la problemática planteada sobre la crítica al comienzo de este trabajo: si bien la crítica aparece mencionada reiteradamente en los lineamientos institucionales y en los discursos de miembros de la comunidad educativa de CEM de la PUJ, existen diferentes concepciones de lo que la crítica es, para qué sirve y cómo lograrla. En este trabajo de investigación nos referimos a la crítica como un **empeño** siempre inacabado, que no tiene una forma o ruta predeterminada. La crítica busca crear una relación estilizada con lo que existe (Foucault, 1995 y Butler, 2006) (lo que sabemos, hacemos, sociedad, cultura, los otros y nosotros mismos), un encuentro en el cual estamos vulnerables, para hacer evidentes los límites de los propios marcos y naturalizaciones, para ampliarlos, transformarlos y para oponerse, limitar o jugar con los discursos que tratan de establecer las formas de ordenamiento totalizadoras que sostienen “órdenes naturales” (Rancière, 2010).

Después de realizar esta investigación elijo la palabra **empeño** para referirme a la crítica por varias razones: por una parte, porque refiere a un deseo vehemente de hacer algo. También porque «empeñar algo» se puede entender como tener una obligación por haber adquirido una deuda. Con respecto a la crítica, esta deuda puede ser con la conciencia de una falta, con una intuición, con lo que evidencia una crisis, con una experiencia ajena o propia, con una insuficiencia, con algo invisible –o invisibilizado–, con algo incoherente, con algo indecible: es una obligación con lo que está ausente o con lo que ha sido dejado por fuera. Además elijo referirme a la crítica como un empeño

haciendo referencia a la expresión que existe en la jerga náutica de: «Empeñar un buque» que se define como: “Aventurarse o exponerse a riesgos y averías sobre la costa en las proximidades de bajos, puntas, buques”⁶⁴ o “exponerse a un peligro por aproximarse demasiado a otra, a un bajo o a la costa”⁶⁵. Entender la crítica como empeño es, dejar de entenderla como la capacidad de crear juicios o tomar decisiones desde un lugar seguro que busca la autoafirmación, la certeza o la defensa del lugar propio, y es más bien, entenderla como una aventura que implica el riesgo de sentir, abollar o romper los propios límites, permear el lugar propio en el encuentro con la crisis, con otro, con lo que está fuera, con lo que no veo y con lo que no entiendo.

Después de retomar la problemática y la forma de abordar la crítica en esta investigación, ahora hablaré de cómo se vio el empeño de la crítica relacionado con los espacios de improvisación libre y la formación musical profesional en la PUJ. Al indagar en las entrevistas realizadas por la crítica dentro de las clases de música en la PUJ, se hizo evidente que si bien en algunas existen marcos y supuestos ontológicos y epistemológicos sobre «lo musical» que no se cuestionan, también existen “espacios otros” (Foucault, 1967), como las clases de improvisación libre estudiados, donde se intenta evidenciar, reflexionar y cuestionar algunos marcos y supuestos.

A través de la «escucha» (categoría central encontrada en el trabajo de campo y las entrevistas) en los espacios de improvisación estudiados se consigue construir una relación con el «otro y lo otro» en la cual los participantes pueden, en cierta medida, hacerse conscientes de su propia perspectiva, cuestionarla e intentar modificarla. Este proceso va de la mano con el papel de la crítica que propone Butler de “poner de relieve el propio marco de evaluación” (Butler, 2006, p. 3). Para que se de esta relación a través de la «escucha» es importante generar un espacio de clase participativo, de confianza y respeto, donde por participantes se entiende no sólo a los estudiantes, sino también al

⁶⁴ Definición de empeñar, Real academia Española, último numeral:

<https://dle.rae.es/empe%C3%B1ar?m=form>

⁶⁵ Definición de empeñar, The free dictionary by farlex:

<https://es.thefreedictionary.com/empe%C3%B1ar>

profesor, a otras personas presentes en el espacio e inclusive a los instrumentos o espacios virtuales de clase. Explorar los entornos virtuales de clase y la relación que vamos construyendo con ellos, también va transformándonos, cuestionándonos y resignificando nuestra percepción y conceptos, de una forma que antes de esta coyuntura de la pandemia, no habíamos siquiera pensado vivir. Se hace borrosa esa línea entre lo humano y la máquina, entre aquello a lo que se asume que tiene agencia (en el sentido tradicional) y lo que no.

En varias ocasiones los estudiantes mencionaron que hay clases en las que las diferencias de roles y jerarquías se refuerzan, afectando a la dimensión participativa. A pesar de que en los espacios de improvisación estudiados siguen existiendo roles de profesor, estudiantes y entorno de clase, las divisiones que pretenden asignar: quien habla/quien escucha, quien sabe/quien aprende, quien propone/quien sigue instrucciones, son cuestionadas y subvertidas, contribuyendo a la construcción de unas relaciones más horizontales y dinámicas.

Además los estudiantes del ensamble señalaron que en otras clases se sigue de manera estricta un p \acute{e} nsum construido de antemano, que casi no contempla modificaciones. Partiendo de este planteamiento con este trabajo busco resaltar que es importante planear objetivos, contenidos y metodologías de clase y también que los maestros nos mantengamos abiertos a escuchar, dialogar y aprovechar las eventualidades y particularidades,– incluyendo los conflictos y las crisis– que surgen en cada espacio. De esta manera las experiencias educativas pueden responder mejor al contexto y sus cambios, cuestionarse a sí mismas y transformarse. Además esta flexibilidad permite que las experiencias educativas sean significativas para las personas presentes, que se reconocen como participantes activas, invitadas no sólo a recitar o reflexionar sobre lo que se les pide y de la forma en que se les pide, sino a pensar y proponer temáticas, relaciones, dinámicas, preguntas, perspectivas y proyectos creativos.

En cuanto a la conciencia o cuestionamiento de los límites (Butler, 2006) que conlleva el empeño de la crítica, en las clases de improvisación libre como se vio en las

entrevistas y clases, es importante apelar a diferentes dimensiones y posibilidades de eso que llamamos «lo que somos»: para enfrentar situaciones novedosas e indeterminadas, y responder de la mejor manera posible en el momento. Improvisar, enfrenta en algunos casos a las personas con partes de sí mismas que no conocían, con situaciones nuevas y con otros sujetos que piensan distinto: en estas relaciones, a lo que nos referiremos como «lo que somos», parecer más «lo que estamos siendo». Al darle la bienvenida a esas múltiples dimensiones, se pone en evidencia que somos seres contradictorios, y que la autodeterminación y libertad tiene límites y tensiones.

Asimismo la «escucha» en el ensamble contribuye a tratar el tema de los sujetos en relación con las comunidades de las cuales hacen parte (el ensamble, la institución educativa, su ciudad, país, etc.), lo cual conecta a la práctica de la improvisación libre con la reflexión ética, como se explicó en el capítulo 3. Se vuelve central reflexionar sobre el tema de la responsabilidad de los sujetos con el entorno, consigo mismos y con los demás, se aprende a dialogar con personas que piensan distinto, a negociar y reconocer en esa experiencia otras posibilidades. En estos espacios de improvisación se promueve un tipo de diálogo que busca no sólo voces que se refuercen, sino que se contradigan, dándole cabida a «lo otro y al otro»: se generan dinámicas que contemplan la aparición del conflicto sin intentar invisibilizarlo o resolverlo a través de dinámicas de «desaparición de la diferencia» como las que se mencionaron en la introducción de este trabajo. A diferencia del planteamiento sobre la educación integral del Proyecto Educativo de la PUJ, esas relaciones con otros y con nosotros mismos no son siempre armónicas o estáticas, sino que cambian, generan tensiones y conflictos.

Otra forma de cuestionar los marcos es abordar la improvisación como una experiencia a partir de la cual se pueden hacer reflexiones técnicas, interpretativas, de escucha, compositivas, epistemológicas, éticas, emocionales, sociales, históricas, políticas, espirituales, investigativas y se pueden crear múltiples relaciones y entramados entre ellas. Las reflexiones que se plantean tratan lo que en los discursos más difundidos en la academia se asocia a lo «estrictamente musical» con otros ámbitos de la experiencia,

poniendo en evidencia marcos y supuestos dentro de los que «lo musical» se ha abordado ontológica y epistemológicamente en espacios académicos.

Es importante señalar que con la pandemia hemos perdido espacios de interacción fortuita e informal que se daban en los descansos, almuerzos o en los momentos antes y después de clase, que permitían dialogar sobre «cualquier cosa». Los espacios de improvisación estudiados dan cabida a este tipo de charlas, hacen énfasis en la «escucha de la experiencia»: el diálogo sobre las lecturas, las preocupaciones de los participantes, su práctica musical individual, sus metas, sus inquietudes, lo que sucede en su entorno y su mundo interior, dando pie a abordar estos aspectos como interrelacionados, más que como separados y ajenos al espacio de improvisación, de la clase y de la práctica musical. Que estas reflexiones y relaciones surjan y se desarrollen a partir de una práctica musical, tiene un valor especial para los estudiantes de música, cuya práctica musical ocupa un rol central en sus vidas y la construcción de su subjetividad.

En los espacios de improvisación surge además, la necesidad de encontrar formas de abordar y resignificar las situaciones de crisis, que también es importante para este empeño crítico. En la exploración que se promueve en estas clases se busca generar una entrega a lo desconocido, a las eventualidades y los errores, para conocer los límites y las condiciones, y a la vez, para buscar posibilidades de estilización de las acciones (Butler,2006), para intentar jugar con las condiciones, reglas y límites y así producir movilizaciones, en oportunidades “agarradas al vuelo” (DeCerteau, 1996), articulando de esta forma la práctica musical, ética y política.

A través de esta investigación también apareció una alternativa al discurso – ampliamente legitimado y validado dentro la academia musical– que entiende a la técnica instrumental y el análisis musical como herramientas que permiten al músico: aprehender «lo musical» o «la música» en su totalidad. Dentro de este discurso se asume que es posible, desde una postura de objetividad, generar reflexiones, habilidades y teorías que expliquen o permitan interpretar «cualquier música». Desde esta perspectiva el objetivo de la escucha y la crítica parecería estar en la capacidad de

integrar y acomodar «lo musical» dentro de los marcos propios. Sin embargo, hay una falta de observación de los marcos, de los alcances y las limitaciones de las herramientas utilizadas y de las consecuencias epistemológicas, ontológicas, éticas y políticas que asumir este supuesto acarrea.

En los espacios de improvisación libre estudiados aparece un discurso diferente, donde la técnica y la escucha no pretenden encontrar herramientas objetivas que permitan apropiarse en su totalidad «lo musical», sino aventurarse a una escucha que les permita a los participantes tener algún grado de conciencia de sus propios marcos, de sus formas de escuchar, de abordar lo musical, su práctica, sus supuestos y normalizaciones. Lo que se escucha no es tratado como objetivo, sino como subjetivo, intersubjetivo, situado y parcial. Desde esta perspectiva el análisis musical-formal y la técnica, son entendidas como formas de abordar «lo musical» que pueden ser útiles y funcionar desde ciertas perspectivas, pero que no agotan otras posibilidades de abordar «lo musical», ni pueden aprehenderlo en su totalidad. El objetivo de esta escucha es intentar “escuchar la propia escucha” como dice Peter Szendy (2003) y de esta técnica es ganar conciencia sobre cómo estoy haciendo lo que hago: preguntarse si existen otras formas de enmarcar o entextualizar (Bauman y Briggs, 1990) eso que hemos naturalizado delimitar como «lo musical» e indagar las implicaciones epistemológicas, ontológicas, éticas y políticas que asumirlas trae consigo.

Con esta escucha y reflexiones hechas en clase aparecen y se problematizan una serie de tensiones que en vez de pretender llegar a una respuesta definitiva mantienen a los sujetos en una constante pregunta, búsqueda y apertura a nuevas posibilidades. A partir de este trabajo proponemos que esta es una de las formas más fructíferas de abordar el empeño crítico. Determinar de antemano en los espacios de clase hacia qué se puede ser crítico o cómo, va en contravía de este empeño, dado que muchos de los lugares desde los cuales aparecen las «faltas con las que estamos en deuda» han sido excluidos por supuestos naturalizados, que refuerzan y protegen los propios marcos epistemológicos y ontológicos: aquellos que han normalizado mantener esos «otros» lugares, relaciones y posibilidades al margen.

Quisiera mencionar también, que el trabajo etnográfico realizado en la clase fue muy enriquecedor para mí como investigadora. Hubo una transformación en mi experiencia de la clase de improvisación libre al intentar mantener una escucha flotante, al observar y negociar la forma en que participé. Conceptos como «presencia» y «contundencia» que yo consideraba centrales para la clase cuando fui estudiante, se vieron reevaluados y reemplazados por la centralidad de la «escucha» y por la riqueza que aporta no tener que elegir de manera definitiva una postura de «contundencia» o de «vulnerabilidad», por ejemplo, sino de vivir en las tensiones y las paradojas entre estas posiciones que a simple vista pueden parecer opuestas y excluyentes. De igual manera, la centralidad que yo le atribuía al rol del maestro en estos espacios para que se diera la crítica también fue reevaluada y reemplazada por la importancia que tienen las interacciones de todos los participantes, la apertura a lo que no está predeterminado, la incomodidad/fertilidad que produce la crisis y lo desconocido.

Este trabajo sirve como un piloto y como una contribución a seguir pensando la crítica en el contexto de la PUJ, en los espacios de formación musical y para posiblemente en un futuro abrir el campo para seguir indagando y explorando de forma más profunda y compleja. A partir de esta investigación me surgen preguntas por la incidencia de clases como estas en el empeño crítico a mediano y largo plazo, en la formación musical y en la vida de las personas que la han experimentado. También sería interesante poder hacer este tipo de investigaciones en otras clases donde los estudiantes dicen que existen condiciones similares de escucha y diálogo o dónde dicen que no las hay.

Si bien es imposible mantenerse en todo momento en un espacio crítico, de cuestionamiento a los propios marcos, de diálogo y escucha permeable al otro y en la disposición de transformarnos que propone este empeño, y comprendiendo que por los alcances de esta investigación no es posible saber exactamente en qué medida estos «darse cuentas» que aparecieron en las clases de improvisación, se desarrollan y permean tiempos y espacios en la vida de los participantes, esperamos que el análisis propuesto a lo largo de esta investigación, haya contribuido a reconocer el papel que

tienen las prácticas de improvisación libre en la PUJ como espacios de creación artística, de reflexión ética y como práctica política, abordando el empeño crítico, no de forma hipotética, abstracta, o desvinculada de «lo musical», sino vivida y experimentada desde la práctica musical.

Referencias

Adorno, T. (1962). La crítica de la cultura y la sociedad. En, *Prismas. La crítica de la cultura y de la sociedad*. Ariel.

Arana, C. (2019). *Los beneficios de la improvisación libre en la educación musical superior* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46939>

Araújo, S. (2006). A violência como conceito na pesquisa musical; reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (10), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/822/82201007.pdf>

Araújo, S. (2006). Conflict and violence as theoretical tools in present-day ethnomusicology: notes on a dialogic ethnography of sound practices in Rio de Janeiro. *Ethnomusicology*, 50(2), 287-313. <https://www.jstor.org/stable/20174454>

Bauman, R., & Briggs, C. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. En *Annual Review of Anthropology*. (19) <https://www.jstor.org/stable/2155959?seq=1>

Bautista, L., Arias, M., & Zambrano, M. (2019). *Integración del pensamiento crítico en la toma de decisiones durante la práctica clínica de los profesionales de la salud del Hospital Universitario de la Samaritana (HUS)*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46148?locale-attribute=pt>

Botto, M. (2011). *Sujeto e individuo en el pensamiento de Gilles Deleuze*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid], Repositorio Digital UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7760/43044_botto_michele.pdf?seque=1

Butler, J. (1997). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford University Press.

Butler, J. (2006). ¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault (Trad. Marcelo Expósito). *Transversal: critique kritik crítica*. (8). <https://transversal.at/pdf/journal-text/1352/>

Cardew, C. (1971). Towards an ethic of improvisation. En *Treatise Handbook*. https://www.ubu.com/papers/cardew_ethics.html

Garzón, J. [Carlos Alberto Barbosa] (1997). *Jaime Garzón - Conferencia en Cali, 1997 (Completa)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uj4C4pHOLWY>

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer* (Vol. 1). Universidad Iberoamericana.

Derrida, J. (2000). *Dar la muerte*. Paidós.

Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Trotta.

Derrida, J. (2004). Autoinmunidad: suicidios simbólicos y reales. Entrevista de Giovanna Borradori a Jacques Derrida. En *La filosofía en una época de terror. Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Taurus

Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículo: Convergencias en los programas de estudio* (Ed. corregida y aumentada). Editorial Paidós educativa.

El Espectador, Redacción Judicial. (24 de septiembre de 2020). *Corte Constitucional pidió pruebas en el caso de la profesora Luciana Cadahia*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/corte-constitucional-pidio-pruebas-en-el-caso-de-la-profesora-luciana-cadahia/> (Acceso el 16 de octubre de 2020)

Ennis, R., & Weir, E. (1985). *The Ennis- Weir critical thinking essay test: test, manual, criteria, scoring sheet an instrument for teaching and testing*. Midwest publications.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *University of Illinois*, 2(4). https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (Acceso el 06 de noviembre 2020)

Facione, P. (1990). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California State University, Fullerton.

Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. *Insight assessment*, 22.

Fajardo, C; Triviño, I; Orjuela I. (2016). *De los ambientes virtuales al cuidado del ambiente* [Tesis de grado Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/36128>

Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature.

Foucault, M. (1967). Conferencia: Los espacios otros “*Des espaces autres*”. Publicado en *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 1984.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*. (11).

Foucault, M. (2003). Introducción. En *Historia de la sexualidad: el uso de los placeres* (Vol. 2). Siglo XXI.

Foucault, M. (2009) La ética del cuidado de uno mismo, como práctica de la libertad, *Revista Topologik* [revista en Internet].(5). https://www.topologik.net/Michel_Foucault.htm (Acceso 14 de octubre de 2020)

Fry, D. P., & Bjorkqvist, K. (2013). *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence*. Psychology Press.

Galiana, JL. (2011). De la naturaleza de la improvisación libre: elementos esenciales para su identificación y diferencias con la composición escrita. En *Itamar: Revista de investigación musical: territorios para el arte*. (4). <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/12880>

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Guevara, J. (2018). *Aproximación al estudio de las subjetividades políticas en la clase individual de instrumento*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35879?show=full>

Guille, G. (2015). Las aporías de la hospitalidad en el pensamiento de Jacques Derrida. En *Eikasia: revista de filosofía*, (64).

Hernández, Y. (2019). La formación de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Caso Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46136>

Hine, C. (2015). *Ethnography for the internet: Embedded, embodied and everyday*. Bloomsbury Publishing.

Kanellopoulos, P. A. (2000). *A study of children's understandings of their musical improvisations* [Tesis doctoral University of Reading].

Kanellopoulos, P. (2011). Bakhtinian pedagogy: opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe. En *In pursuit of musical freedom through free improvisation: A bakhtinian provocation to music education*. Peter Lang Publishing.

León Rojas, L. (2020). *Tesis de grado. Propuesta de un programa de alfabetización informacional para los estudiantes de bachillerato del colegio Danilo Cifuentes*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46495>

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Lorey, I. (2008) Gubernamentalidad y precarización de sí. Sobre la normalización de los productores y las productoras culturales. En *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Traficantes de sueños. <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Producci%C3%B3n%20cultural-TdSs.pdf>

Lozano, D & Medina, J. (2019). *El fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico en la escritura de textos argumentativos de estudiantes de ELE nivel B2*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44562>

Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. En *Tabula rasa*, (9). <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>

Mesa Martínez, L. (2014). *Hacia una reconstrucción del concepto "Músico Profesional" en Colombia: antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio digital UGR: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/29968>

Mignolo, W. (2009). La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. *Catalog of museum exhibit: Modernologies*, 43.

Molina, L. (2019). Música y conflicto armado: representaciones de identidad, memoria y resistencia en el compilado musical Tocó cantar: una travesía contra el olvido. En *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 14 (2). <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae14-2.myca>

Ochoa Gautier, A. M. (2012). Transculturation, epistemologies of purification and the aural public sphere in Latin America. En J. Sterne (Ed.), *The sound studies reader*. Routledge.

Ochoa Gautier, A. M. (2014). *Aurality. Listening & Knowledge in Nineteen Century Colombia*. Duke University Press

Ospina Melendez, N. (2017). *Mayúsculas y minúsculas*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/40199>

Posada, M. (2018). *Una mirada a la educación musical profesional*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/40613>

Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Laertes.

Rancière, J. (2009). Sobre la importancia de la Teoría Crítica para los movimientos sociales actuales. *Estudios visuales: ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (7), 81-90. <https://rebellion.org/docs/104109.pdf>

Rancière, J. (2010). Las paradojas del arte político. En *El espectador emancipado*. Manantial.

Samper Arbeláez, A., & Valencia Rueda, L. F. (2021). Una paradoja, unas huellas y una luz: los dolores y los miedos de los músicos como ecos silenciosos de los paradigmas de la tradición musical occidental. En *Cuadernos De Música, Artes Visuales Y Artes Escénicas*, 16(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae16-1.elmy>

Siljamäki, E., & Kanellopoulos, P. (2020). *Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research*. En *Research Studies in Music Education*. 42. (1). doi:[10.1177/1321103X19843003](https://doi.org/10.1177/1321103X19843003)

Szendy, P. (2003). *Escucha: Una historia del oído melómano*. Ediciones Paidós Ibérica.

Taylor, T. L. (2009). The Assemblage of Play. En *Games and Culture : A Journal of Interactive Media*. (4).

Turino, T. (2008). *Music as social life : The politics of participation*. University of Chicago Press.

Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. En *Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, (2).

Zapata Maya, Y. (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vigotsky*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana], Repositorio Digital PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/6767>

Anexos

Anexo 1. Roland Tresillo versión 2020-3



"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA

UNA GUÍA PARA LA

IMPROVISACIÓN LIBRE TELEMÁTICA

CÓMO IMPROVISAR TELEMÁTICAMENTE CON
PERSONAS AL REDEDOR DEL MUNDO A TRAVÉS
DE "ZOOM"

**EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y
CONFINAMIENTO, ZOOM (LA
PLATAFORMA PARA VIDEO
CONFERENCIAS) SE HA
CONVERTIDO EN UNA
HERRAMIENTA ÚTIL PARA
MÚSICXS QUE QUIEREN PROBAR
HACER MÚSICA TELEMÁTICA**

SI NO SABE QUÉ ES ZOOM, HAGA CLICK AQUÍ:
[HTTPS://ZOOM.US/](https://zoom.us/)



**USTED SOLO NECESITA EL
COMPUTADOR CON SU
MICRÓFONO INTEGRADO Y
UN PAR DE AUDÍFONOS**

**"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA**

ZOOM OFRECE POSIBILIDADES AMPLIAS DE INTERACCIÓN, ES LA PLATAFORMA DE VIDEOLLAMADA QUE MÁS OPCIONES DE AUDIO OFRECE

PERMITE QUE EL SONIDO NO SE CORTE; SUS
FILTROS NO SON TAN AGRESIVOS; ES, EN
GENERAL, ESTABLE EN CUANTO A CONEXIÓN

ADEMÁS, TIENE OPCIONES DE COMPARTIR
PANTALLA, CONTROLAR OTRAS PANTALLAS A
CONTROL REMOTO, COMPARTIR AUDIO, VIDEO
O PORCIONES DE PANTALLA.

***ESTAS HERRAMIENTAS
GENERAN UN ESPACIO VIRTUAL
QUE, USADO DE MANERA
CREATIVA, PUEDE DAR NUEVAS
MANERAS DE TOCAR Y
ENTENDER EL HACER MÚSICA
DE MANERA VIRTUAL.***

"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA

SIN EMBARGO, ZOOM TIENE SUS LIMITACIONES

1. LA LATENCIA (INHERENTE A TODAS LAS PLATAFORMAS DE COMUNICACIÓN VIRTUAL) QUE PUEDE SER MUY AMPLIA SI LA RED ESTÁ CONGESTIONADA

2. LA COMPRESIÓN DEL SONIDO, YA QUE ESTÁ DISEÑADO ÚNICAMENTE PARA LA VOZ HUMANA Y ALGUNAS FRECUENCIAS MUY GRAVES NO SUENAN DE MANERA CLARA

3. LA LIMITANTE DE TOCAR NO MAS DE 3 O 4 PERSONAS QUE SUENEN AL TIEMPO; CUANDO HAY UNA 5TA PERSONA, ÉSTA CANCELA A OTRA Y SIEMPRE HAY UNA QUE NO SE VA A OÍR

(AUNQUE ESTA ÚLTIMA PUEDE DEPENDER DE ANCHOS DE BANDA, CALIDAD DE LOS MICRÓFONOS Y OTRAS VARIABLES QUE POSIBLEMENTE A LA FECHA NO ESTAMOS CONSIDERANDO)

"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA

**LAS PROPUESTAS A
CONTINUACIÓN
REPRESENTAN UNAS
POSIBILIDADES
CREATIVAS PARA PODER
SEGUIR TOCANDO
MÚSICA, TENIENDO EN
CUENTA (O NO) ESTAS
LIMITACIONES**



**"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA**

CONTENIDO

1. $1 \times 4 = n + 4$	5
2. Convicción	7
3. El Mohoso	9
4. La Lleva Telemática	13
5. Convicción #2	16
6. IMPRORSCHACH	17
7. El problema como un(x) instrumentista más	19
8. El colchón	23
9. El desayuno es la mejor comida del día	25
10. Efecto Mariposa	26
11. Ataques Latentes	29
12. Teléfono Roto	30

PARA SETEAR ZOOM PARA
PRÁCTICAS MUSICALES
[HAGA CLIC AQUÍ](#)

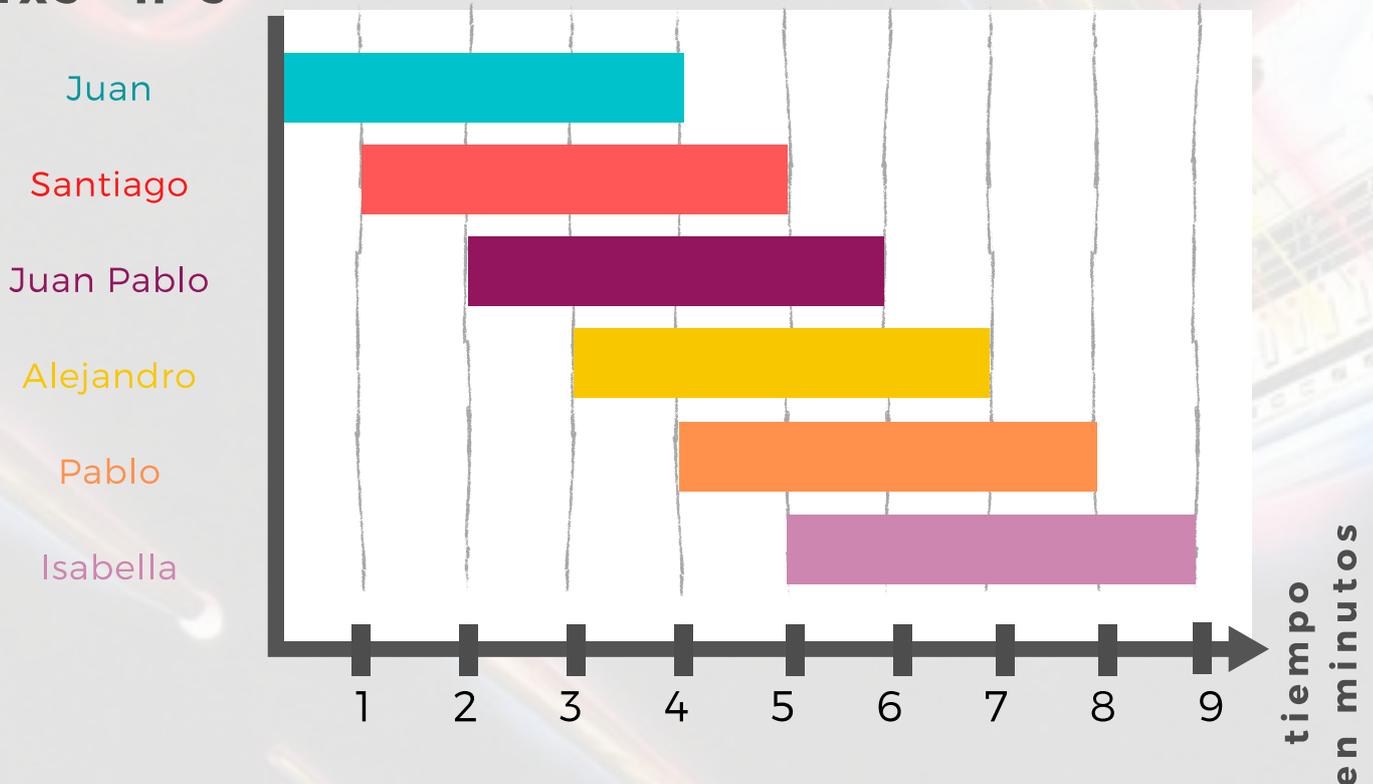
"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA

1

$$1 \times 4 = n + 4$$

El ejercicio se puede llevar a cabo con cualquier cantidad de participantes "n" mayor a 4. A continuación, un ejemplo:

1xs "n"s



Cada persona va a tocar durante cuatro minutos, entrando con un minuto de diferencia. Esto mejora la calidad del sonido en Zoom, evitando problemas de cancelación de sonido que a veces la plataforma realiza de manera aleatoria.

Si la improvisación se quiere llevar a cabo en tiempo indefinido, puede pensarse como un ciclo; la primera persona que empezó improvisando entrará un minuto después de que la última persona haya empezado a improvisar, siguiendo con el orden establecido.

1

1x4=n+4

Metodología

1. A través de la plataforma online "**pine tools**", aleatorizar la lista de integrantes.
link: <https://pinetools.com/es/aleatorizar-lista>
2. Una persona busca "**cronómetro**" online, y comparte su pantalla.
3. Apenas empiece a correr el tiempo, entra la primera persona de la lista en el minuto 0:00
4. Un minuto después, entra la segunda persona, y así sucesivamente.
5. Una vez la primera persona cumpla los cuatro minutos tocando, se silencia y hace relevo con la persona que está en el cuarto lugar.
6. La pieza puede acabar después de una vuelta, o continuar en el ciclo.





Convicción

El ejercicio se puede llevar a cabo con cinco o más músicxs por Zoom

ZOOM cancela de manera aleatoria a un(a) quintx integrante . Esto puede sugerir que, al tener un material que se silencia y que hace parte intrínseca del material con el que se relaciona para improvisar, puede generar inconsistencias en el material del colectivo improvisador.

DE TODOS MODOS

la persona silenciada no es la misma para todxs, es decir, hay alguien que siempre va a estar escuchándolx, y en el resultado sonoro final a veces es difícil darse cuenta de los momentos en los que alguien es silenciadx, ya que a veces es sólo por breves momentos.



Convicción Metodología

*Esta dinámica consiste en
**no poner atención a esa
limitante y confiar que
hay que tocar** porque
*siempre hay alguien
improvisando con unx.**





El Mohoso

El ejercicio se puede llevar a cabo con cualquier cantidad de participantes mayor a 3. Una de estas personas tomará el rol de director(x) improvisador(x).

Para esta propuesta, van a necesitar hacer uso de Zoom y Microsoft Paint u otro editor gráfico

Esta obra utiliza la función de compartir de pantalla de el programa de reuniones virtuales Zoom. Un(x) director(x) comparte su sesión de Paint, en la que se va creando en tiempo real una partitura gráfica de acuerdo a los eventos e instrucciones dispuestas en el glosario; de manera sincrónica, el grupo de improvisadores realiza la partitura.

El resultado es un producto creado por la dialéctica improvisativa entre compositor e intérprete, y una difusión entre las distinciones usualmente establecidas entre ambos roles.

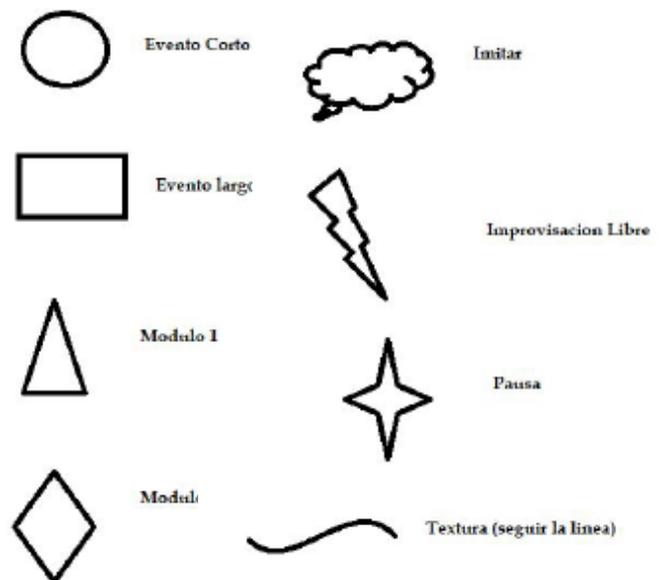
3

El Mohoso Metodología

1. Se le **asigna un color** a cada participante de la improvisación y al conjunto completo,

2. Se comparte el **Glosario de Eventos.**

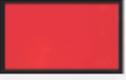
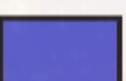
En el propuesto, se definirá "Módulo" como propuesta libre que deberá ser recordada por cada individuo. Así, cada vez que aparezca uno de los módulos, deberá recordarse esa primera propuesta y repetirla.

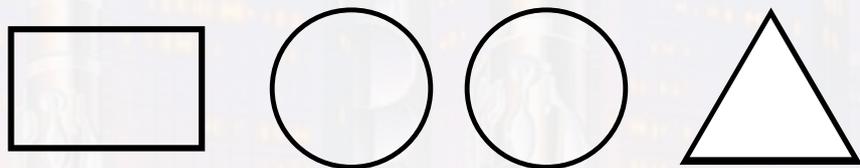


3

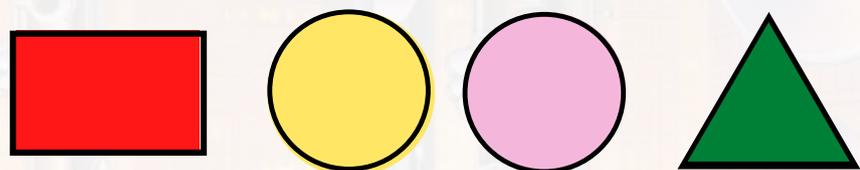
El Mohoso Metodología

3. La persona encargada de componer la pieza en tiempo real, deberá plasmar las figuras en una página en blanco del editor gráfico del que haga uso. Para saber **para quién** va cada mensaje, deberá **rellenar cada figura con el color correspondiente de cada persona**. Por ejemplo,

	Unisono
	Alejandro
	Isabella
	Santiago
	Juan Pablo
	Juan



Una vez el/la/le compositorx inserte las figuras, empezará a colorear para dirigir las órdenes a una persona (o grupo de personas) específico.



Aquí ya se sabe que Alejandro debe tocar un evento largo, Isabella y Juan Pablo un evento corto, y Juan debe proponer un módulo.



El Mohoso

Metodología

4. Al final, la obra improvisativa compuesta en tiempo real tendrá un **resultado gráfico y otro sonoro**, guiado desde la **subjetividad de la persona que dirige y de las subjetividades de quienes interpretan**, *haciendo que el resultado de una idea plasmada por la persona que dirige sea (o no) lo que imaginó, rescatando siempre la esencia de lo inesperado de la improvisación.*



La Lleva Telemática

El ejercicio se puede llevar a cabo con 3 o más músicxs por Zoom

Esta dinámica consiste en utilizar el indicador de voz de zoom (**cuadrado verde**) como una ruleta aleatoria para interpretar e intercambiar diferentes pautas al improvisar a través de la aplicación. Cuando el indicador se sobreponga en el usuario, se deberá alternar entre pautas generales y materiales.

No es obligatorio intercambiar pautas o materiales cada vez que el indicador seleccione al interprete, (esto con el fin de poder desarrollar ideas más musicales). Sin embargo, la idea es ser muy contundentes con la interpretación de los materiales y estar atentxs a los cambios que pueda sugerir la aplicación.

Al ser seleccionadx, puedo elegir entre *relevar* o *materiales*.

Relevar consiste en ceder su lugar a otrx interprete previamente en silencio; es decir, **hacer silencio**.

Si por el contrario **decide tocar**, puede intercambiar entre los **materiales** sugeridos. La interpretación de estos materiales está totalmente sujeta al interprete y puede cambiar a lo largo de la improvisación.



**La Lleva
Telemática
Metodología**

PAUTAS GENERALES

Intercambiar Materiales o Relevar

MATERIALES

(Estos materiales pueden variar dependiendo de los instrumentos que vayan a utilizarse. Sin embargo, aquí va un ejemplo)

Batería:	Tocar pensando en melodías	Paisaje sonoro	No tocar.	Libre.
Voz:	Cantar pensando en narrativa o textura	Solo palabras.	No tocar.	Libre.
Contrabajo A:	Tocar idea en notas largas y luego cortas	Técnicas extendidas.	No tocar.	Libre.
Contrabajo B:	Tocar todo lo opuesto al grupo	Tocar la segunda idea	No tocar.	Libre.
Guitarra:	Tocar una sola textura.	Solo ideas largas	No tocar.	Libre.
Piano:	Solo octavas / solo teclas negras	Pedal armónico / dron / ostinato	No tocar.	Libre.



La Lleva
Telemática
Metodología

No existe un orden para cambiar de pautas. *Usted es libre de escoger cómo lo quiere hacer, siempre y cuando cambie de pauta cuando el cuadrado caiga sobre usted.*

*Cada participante de la improvisación sostendrá el material que desee, sin volver a cambiar de pauta, con el fin de **darle cierre** a la obra de una manera unánime pero, aun así, improvisado.*

5

Convicción #2

El ejercicio se puede llevar a cabo con dos o más músicxs por Zoom

Esta propuesta consiste en

tocar una nota larga

• • •

**Entrar en suspensión con las demás
notas proyectadas a lo largo del
ciberespacio**

Sostenerla por el tiempo que sea
necesario y dejarla ir con la
confianza que volverá.

**Respirar y repetir
vehemente.**



IMPRORSCHACH

El ejercicio se puede llevar a cabo con dos o más músicxs por Zoom.

La presente es una dinámica de improvisación, pensada para aprovechar las herramientas de plataformas virtuales como zoom, la misma esta basada en las láminas del famoso test proyectivo de
Rorschach

ver aquí más información:

https://es.wikipedia.org/wiki/Test_de_Rorschach

Las instrucciones del test original son:

“le voy a mostrar una serie de laminas, frente a las cuales me gustaría que dijera qué es lo que ve y que es lo que podría ser”



IMPRORSCHACH

El ejercicio se puede llevar a cabo con dos o más músicos por Zoom.

*En este caso la única instrucción es: que usted **toque lo que ve y lo que siente con lo que ve.***

Las láminas irán pasando cada 30 segundos y tras la última habrá una instrucción para buscar darle cierre a la obra.

Puede encontrar las láminas en el siguiente link de YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=JWYdxExrF8s&feature=youtu.be>



El problema como un(x) instrumentista más

El ejercicio se puede llevar a cabo con mínimo dos, máximo seis músicxs por Zoom.

*Teniendo en cuenta la limitación acerca del **ancho de banda limitado**, lo cual no permite que haya una cantidad grande de músicxs tocando al tiempo*

la idea de esta dinámica es ubicarse dentro de esta realidad que parece no querer dejarnos tocar juntxs y utilizarla a nuestro favor.

Las herramientas para esto son:

- El **estímulo visual** de cada músicx en la pantalla de la videollamada
- El **estímulo auditivo** de lo que cada músicx toque

La conjunción de estos dos elementos termina siendo una manera de poder enterarse de cuándo está tocando cada unx.



**El problema como
un(x)
instrumentista más**
Metodología

La idea es mantener siempre la “cantidad ideal” de personas tocando al tiempo, que en la mayoría de los programas de video llamada decentes es de 3 a la vez (i.e. ZOOM), y la indicación para el cambio en la pieza sería la entrada de otrx que antes no estuviese tocando, para llenar de manera distinta el espacio del que sale, en una especie de carrera de relevos.

7

El problema como un(x) instrumentista más

Metodología

Hay dos vertientes en cuanto a este ejercicio:

1. Que cada unx tenga una **“marca”**, y entre o salga cada vez que su “marca” entre o salga.
2. Que sea **aleatorio** (es decir, que cada vez que entra un cuarto participante, salga otro sin que esta sea su marca definida con anterioridad), lo cual puede ser muy desordenado, pero interesante como ejercicio.

Aquí un ejemplo de la utilización de las marcas:

X	1
Y	2
Z	3

Cada vez que entra "1" y "X" estaba tocando, "X" tiene que salir (musicalmente), y, a su criterio, vuelve a entrar más adelante; si entra "3" y "Z" estaba tocando, "Z" sale y "3" se queda, y vuelve a entrar cuando lo vea correcto para lo que sea que esté sonando

7

El problema como un(x) instrumentista más

Metodología

Tres salvedades al respecto del ejercicio para su correcto funcionamiento:

1. Se debe escoger un **trío** para que empiece. Podría ser, por ejemplo: "X"- "2", "Y"- "3" y "1"- "Z", etc.
2. Existe la posibilidad de hacer un tipo de **juego de "pregunta respuesta"** entre marcas, pero debe tenerse en cuenta que las preguntas o las respuestas deben ser ideas musicales un poco más largas que las que uno podría utilizar para dialogar en un contexto no virtual, debido a la latencia.
3. Es una decisión **válida salir y no volver a entrar**.

Esto crea un trío perpetuo de diferentes cualidades en el que cada vez que se vuelven a encontrar lxs mismxs, se encuentran desde otro lugar musical y otro momento de la pieza. Cada vez que alguien entra, se genera un nuevo evento musical, y las marcas nunca estarán tocando al tiempo que su marcadx, sino únicamente hasta que se cambien en otro intento de este ejercicio

Nota: Una posibilidad extra sería la de que cada uno tenga dos marcas; esto creando un abanico de posibilidades más amplio que el anterior.



El colchón

El ejercicio se puede desarrollar con dos (2) o más personas.

La idea consiste en dividir el grupo en parejas, en donde se asignan 2 roles: **colchón y solista**.

Colchón: La función del colchón será tocar una especie de “acompañamiento” improvisado.

Solista: El/la solista para improvisar va a tomar como referencia el acompañamiento que su “colchón” está tocando.

Ahora bien, este ejercicio invita a **explorar, expandir y romper** lo que para cada uno significan estos dos roles. También para aprovechar las herramientas que zoom ofrece. Por ejemplo, si soy colchón podría decidir acompañar a mi solista usando la función de compartir pantalla y mostrando imágenes o algún video. También se podría tomar la decisión de usar la función de pizarra para dibujar algo que funcione ya sea como acompañamiento o como solista.



El colchón

Metodología

Se recomienda que máximo estén tocando 2 parejas al mismo tiempo ya que para más de 4 personas se corre el riesgo de que algún intérprete no escuche a su respectiva pareja.

A continuación se plantean algunas maneras de organizar la pieza:

1. Cada pareja tiene un espacio para tocar solos y que cuando una acabe, la otra inicie.
2. Dos parejas tocan al mismo tiempo, aquí se abre la posibilidad a que también haya un intercambio de parejas o roles durante la improvisación.
3. Para más de 2 parejas se puede establecer un tiempo límite en el cual alguna de las parejas va a dejar de tocar y así dar paso a la siguiente o que cada intérprete decida cuándo parar.
4. Para grupos impares, es posible tener dos personas en un mismo rol.



El desayuno es la mejor comida del día

El ejercicio se puede llevar a cabo con dos o más músicxs por Zoom.

1. Ingresar al Random plot generator:
<https://writingexercises.co.uk/plotgenerator.php>
2. El enlace dirige a una página donde se genera una **“trama aleatoria”**. Dese la libertad de experimentar con el material como guste.

IDEAS

- Asignarle **un elemento** a cada unx de lxs improvisadores.
- Dos hacen de personajes y lxs demás recrean el ambiente.
- Entre todxs **recrear la trama sin criterio alguno.**
- **Solo usar esto como inspiración.**



EFECTO MARIPOSA

El ejercicio se puede llevar a cabo con dos o más músicxs por Zoom.

Para esta dinámica planteada para improvisar a través de zoom se utilizarán la función de reacciones



Para comenzar es necesario que todxs lxs integrantes tengan la disposición de videos de participantes en modo “vista galería” y que sepan activar la función de reacción

Luego, todas las personas que conforman el ensamble empiezan a improvisar, tocando y escuchándose por un rato. Una vez sientan que están conectadxs, pueden empezar a reaccionar.

10

EFEECTO MARIPOSA

Metodología

LA COSA DICE ASÍ

Durante las videollamadas de zoom, cada integrante obtiene una disposición de los videos de los participantes distinta en su pantalla. Nadie sabe realmente cómo está organizada la pantalla de los demás y, por lo tanto, al reaccionar, se sabe que va a afectar a alguien pero no se sabe exactamente a quién ni cómo.

Cuando alguien reaccione, cada persona debe fijarse en qué posición se encuentra su video con respecto a quien reaccionó. Si yo estoy a la derecha de la persona que reacciona debo **“hacer silencio”**, si estoy abajo debo **“comenzar a imitar”**, si estoy a la izquierda debo **“cambiar repentinamente”** y si estoy en diagonal **sigo haciendo lo mismo que venía haciendo**. La persona que reacciona puede elegir cualquier curso de acción.

Estas indicaciones asociadas a cada posición pueden cambiarse y acordarse en el grupo para variar la dinámica.

10

EFEECTO MARIPOSA

Metodología

POR EJEMPLO

Ésta es mi pantalla



Aquí estoy yo

Esta persona reacciona con un 

Con el grupo decidimos que **estar a la derecha de quien reacciona implica estar en silencio**. Por esta razón, cuando la persona reacciona con el pulgar arriba, **yo hago silencio**.



ATAQUES LATENTES

El ejercicio se puede llevar a cabo con dos o más músicxs por Zoom.

Algún(x) integrante del grupo propone **un pulso y una entrada visual o auditiva**. A la marca de este integrante, **el resto hará un ataque sonoro**.

La idea es repetir este mismo ataque dentro del pulso y dejarlo transformarse con respecto a los otros.

Por la latencia y la cancelación de sonidos aleatorios de zoom, la llegada del sonido puede o no ser igual para todxs.

La idea es trabajar con esto y encontrar un ciclo sonoro uniforme así fluctúe el “pulso”.

12

TELÉFONO ROTO

El ejercicio se puede llevar a cabo con tres o más improvisadores telemáticos

El teléfono roto consiste en utilizar la función de micrófono apagado para crear un círculo de improvisación a través de distintas videollamadas. La idea es que **cada persona esté en dos llamadas simultáneamente** (esto se puede hacer utilizando dos plataformas o dispositivos a la vez) y que en cada una esté conectada con alguien distinto. **En una llamada va a escuchar y en la otra va a ser escuchadx.** Cada persona escuchará un dueto distinto y, cada uno, se influenciará entre sí. Habrá tantas piezas como personas y una más que son todas juntas.



12

TELÉFONO ROTO

METODOLOGÍA

PASO A PASO

1. **Planeación** *(todo el mundo en una sola llamada).*

- a. Aleatoria o arbitrariamente organizar a lxs participantes, decidir quién va a escuchar a quién.
- b. Determinar las plataformas que se van a utilizar entre cada pareja y asegurarse que el círculo funcione para todo el mundo, crear los links de invitación si es necesario.
- c. Determinar quién va a empezar la improvisación.

2. **Conexión** *(cada persona en sus respectivas llamadas)*

- a. Salir de la llamada principal y establecer conexión entre cada pareja.
- b. Asegurarse de que sus dos conexiones funcionan (que escuche y que lo escuchen).
- c. Asegurarse de que todo el mundo haya logrado conectarse a través de un chat común.
- d. Apagar los micrófonos establecidos.

12

TELÉFONO ROTO

METODOLOGÍA

PASO A PASO

3. Interpretación

- a. La primera persona empieza un solo y quien lo escucha, improvisa con él o ella. La siguiente persona improvisa con la segunda y así sucesivamente hasta que la última persona empiece a improvisar y la primera la escuche.
- b. Cuando la primera persona escuche a la última, se dejará influenciar por ella. Así, la improvisación se volverá circular.
- c. Dejarse llevar
- d. La pieza acabará cuando alguien decida parar de tocar y el resto interpreten eso como una señal para detenerse también.



**TELÉFONO
ROTO**
METODOLOGÍA

EJEMPLO

Julián, Juana y Josefina.

Julián, Juana y Josefina se conectan a través de ZOOM para interpretar **“Teléfono Roto”**.

Deciden que
Juana va a escuchar a Julián
Julián va a escuchar a Josefina y
Josefina va a escuchar a Julián.

Josefina va a empezar la improvisación. Juana solo puede utilizar ZOOM, así que decide conectarse con Julián desde su computador y con Josefina desde su celular. Julián y Josefina se van a conectar desde sus computadores, así que deciden conectarse a través de Microsoft Teams entre ellos y por Zoom con Juana.

Establecen las conexiones y cada uno apaga el micrófono en la llamada necesaria. Josefina empieza la improvisación, Julián la sigue, Juana toca con respecto a él, Josefina la sigue y así sucesivamente.

ESCUCHAR RESULTADO DE UNA INTERPRETACIÓN AQUÍ:
<https://soundcloud.com/user-825460598/se-me-queda-el-microfono-apagadodo>

13

OCITE MIM

Dos o más intérpretes

***Esta dinámica consiste en imitar a
lxs demás musicxs***

Considerando que la imitación no es
simplemente copiar;

*Es la apropiación de el mismo sonido, volverlo
propio y someterlo a una infinita cantidad de
afecciones, placeres y torturas*

**Repetir las veces que sea necesario hasta
lograr catarsis, exorcizar emociones y librarse
de aquello que destruye al intérprete.**

*"to the person that listens to the actual notes
and the creation that's going on and the
building within the players and within
themselves, they'll notice that something is
actually happening." **E. Dolphy***

ROLAND TRESILLO es un
ensamble de improvisación libre

***EL COVID-19 NOS SACÓ DE
NUESTRA ZONA DE CONFORT,
DE LA COTIDIANIDAD COMO LA
CONOCÍAMOS. EL AISLAMIENTO
PREVENTIVO OBLIGATORIO NOS
LLEVÓ A TENER NUESTRAS
CLASES E INTERACCIONES DE
MANERA VIRTUAL***

Pablo, Juan, Alejandro, Juan Pablo e Isabella
somos estudiantes de música con énfasis en
jazz y músicas populares en la Pontificia
Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.
Santiago es nuestro maestro, y juntxs creamos
este insumo tras la oportunidad de vivir un
ensamble de improvisación libre de manera
telemática.

**"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA**

Ahora, ROLAND TRESILLO **son**
unos ensambles de
improvisación libre

SIGUIÓ LA INICIATIVA

Desde la propuesta 8 en adelante, lxs autorxs fueron Sara, Manuel, Federico, Pablo y Laura, quienes siguieron con la cuerda y ahora llevan la batuta. En adelante serán más y más nutriendo esta guía de improvisación. Pues, la improvisación libre, como todo en la música, jamás será explorada en su totalidad.

**"ROLAND
TRESILLO"
PRESENTA**

Nos cuentan cómo les fue.

**ROLAND
TRESILLO**



Pablo Jiménez



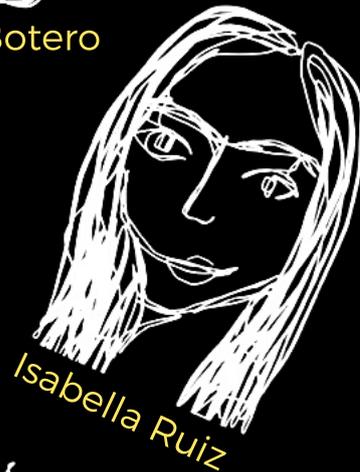
Alejandro Peña



Santiago Botero



Juan Pablo
Pierotti



Isabella Ruiz



Juan Sebastián Reyes

Mayo 2020 - Bogotá, Colombia



Laura Molina

**ROLAND
FRESILLO**



Sara Cartwright



Manuel
Balaguera



Federico
Alarcón

Noviembre 2020 - Bogotá, Colombia

Anexo 2. Sobre los *softwares*, plataformas y sus funciones en el *Ensamble 2020-3*

En este anexo profundizo en las características y usos que tuvieron los diferentes programas y plataformas virtuales en el *Ensamble 2020-3*.

Canales de comunicación

En el chat de *Teams* no había muchas conversaciones entre los participantes del *Ensamble 2020-3*. Se utilizó sobretodo, para subir esporádicamente las ligas de conexión a las videollamadas de sesiones de clase, las tareas que quedaban y algunas grabaciones que hicimos de improvisaciones grupales. Para agregar, en esta plataforma cada uno de los estudiantes creó una carpeta con su nombre, en la que subía sus entregas en formato de audio o video y los textos que los acompañaban.

El grupo de *Whatsapp* se utilizaba para subir las ligas de conexión a las videollamadas de la clase. Pero también, para mostrar audios o videos de improvisaciones hechas por los estudiantes, artículos, invitaciones a conciertos o videos musicales que no tenían que ver con tareas, sino con elementos que querían ser compartidos con los demás integrantes del grupo.

Whatsapp fue el medio por el que nos comunicamos en una sesión del laboratorio de experimentación con *softwares* mientras intentábamos utilizar *Sonobus*. Ese día no logramos conectarnos todos al mismo tiempo en la sala virtual, por lo que no podíamos escucharnos o hablar. En esa ocasión, las respuestas en *Whatsapp* fueron menos distanciadas en el tiempo que lo usual. Hubo una cantidad mayor de *stickers* y comentarios, que daban cuenta de las reacciones emocionales a lo que sucedía durante la exploración con el *software*, e ideas para resolver los problemas técnicos que estábamos enfrentando.

Para agendar las entrevistas que realicé por *Zoom*, utilicé en un comienzo los correos electrónicos que me dieron los estudiantes en los formularios del consentimiento informado. Sin embargo, esta era la forma de comunicación más lenta, incluso hubo algunos correos en los que no obtuve respuesta. Algunas veces utilicé el chat de *Teams*, que resultaba un poco más efectivo, puesto que los estudiantes están conectados a esta plataforma para tomar sus otras clases de la Universidad. Y finalmente, pude acceder al grupo y a tener conversaciones individuales por *Whatsapp*. Esta era la forma más rápida y efectiva de comunicación. El acceso a estos espacios se fue dando conforme crecía la cercanía y confianza con los participantes del Ensamble 2020-3. En el siguiente apartado profundizaré en las condiciones y funciones del espacio de *Zoom* y las formas en que fueron utilizadas en clase.

Funciones y configuraciones de Zoom

Configuraciones de audio

En la segunda sesión de clase se acordó utilizar las siguientes configuraciones de audio: «Activar el audio original»⁶⁶ y «desactivar la cancelación del ruido de fondo».⁶⁷ Estas

⁶⁶ En la página de soporte de *zoom*, se define por “sonido original del micrófono” la configuración que permite: “preservar el sonido desde su micrófono, sin usar la «cancelación de eco de zoom» y las funciones de «mejoramiento de audio». Este es ideal si su micrófono o equipo de sonido tiene estas funciones integradas y usted no necesita el mejoramiento adicional”. Tomado del artículo: Enabling option to preserve original sound. Support help center. *Zoom* website. <https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/115003279466>.

⁶⁷ La función de supresión de ruido de fondo puede ser de dos formas: el persistente, (que suprime el ruido de alrededor, como por ejemplo, el que generan ventiladores o aire acondicionado. Y el intermitente, (que utiliza un *aprendizaje profundo*, para suprimir sonidos como: el ruido al teclear o los golpes y movimiento de sillas y puertas). En la página de soporte de *zoom*, dice que “esta función puede ayudar a reducir ruidos distractores, que pueden ser captados por los micrófonos de los participantes. El ruido de fondo: como el papel crujiendo, el tecleo, el sonido del ventilador, los ladridos y otros sonidos, serán filtrados para crear una mejor experiencia de la reunión. *Zoom* hace automáticamente una reducción del ruido de fondo por defecto, sin embargo, la opción puede ser cambiada para que sea más o menos agresiva. Basándose en el ambiente y el uso de cada caso” Tomado del artículo Background noise

funciones permiten que se escuchen frecuencias y sonidos que hacemos en las improvisaciones, que serían considerados como ruido y cancelados por los filtros de *Zoom*. Cabe resaltar que estas plataformas y softwares están en constante cambio y desarrollo. Estos cambios se dan gracias a los aprendizajes que se van realizando a través de la observación de las necesidades e interacciones de los usuarios, dentro de la plataforma. Por ejemplo, durante el desarrollo de la clase, a finales de septiembre de 2020, *Zoom* desarrolló junto a la Universidad de Yale, la opción de configuración de audio: “Modo música de alta fidelidad”, disponible en la versión actual⁶⁸.

Otra de las funciones de audio que tienen todas las plataformas de videollamada, y *Zoom* no es la excepción, es la opción que tiene cada participante de encender y apagar su micrófono cuando quiera. Mientras alguien está hablando, generalmente el resto de los participantes tienen su micrófono apagado, a menos de que lo encienda con la intención de empezar a intervenir. En el ensamble observado Sara utilizó esta función para hacer su pieza multiplataforma. Es frecuente que alguien empiece a intervenir o tocar todavía con el micrófono apagado. Tal vez por lo común que es esta situación la pieza de Sara se llama: *Teléfono roto- Se me quedó el micrófono apagado*. Algunas veces la gente se da cuenta al ver el ícono en la pantalla del micrófono apagado, en otras porque siente que nadie le contesta, o finalmente en ocasiones, porque alguien más del grupo le avisa.

En *Zoom* también existe la opción de “Silenciar a todos/reactivar el audio de todos”, en la que el anfitrión tiene la potestad de apagar y prender el micrófono de los participantes a su antojo, o de configurar, previamente a la llamada, si los asistentes tendrán o no la posibilidad de encender sus micrófonos. Sin embargo, Santiago no hizo uso de esta función nunca.

suppression. Support help center. *Zoom* website <https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/360046244692-Background-noise-suppression>

⁶⁸ Para conocer más sobre esta configuración de audio, consultar: <https://www.pocket-lint.com/es-es/aplicaciones/noticias/153927-zoom-audio-de-calidad-musical-de-alta-fidelidad>

Configuraciones de video

Función de grabación

La función de “grabar sesión” en video y audio que ofrece *Zoom*, fue fundamental para el desarrollo de esta investigación. Gracias a esto pude grabar tanto las clases, como las entrevistas realizadas. Como se mencionó anteriormente, después de obtener el consentimiento de los integrantes para grabar, era necesario pedir permiso al anfitrión de la llamada, en el caso de la clase Santiago, para que me autorizara grabar al inicio de cada sesión. Después de hacer las grabaciones de las clases, estas quedaban guardadas en mi computadora y generalmente en el transcurso de la semana, hacía la transcripción a texto para poder analizarlas luego.

Algo extraño que me sucedió con las grabaciones y la posterior transcripción fue que yo veía varias veces las grabaciones de las clases durante la semana para transcribirlas y en una de las últimas sesiones, mientras estaba en la clase, por un momento corto perdí la capacidad de saber si lo que estaba viendo y oyendo en la pantalla era una de las grabaciones previas de las clases o lo que estaba sucediendo en “vivo”.

En cuanto a la forma en que los integrantes del ensamble tomaron la grabación de las sesiones. Santiago mencionó en la clase que el hecho de que yo estuviera grabando las sesiones, era bueno, puesto que se generaba un archivo de lo que se estaba haciendo. Este, proveía la oportunidad a cualquier integrante de acceder y rescatar momentos de la clase que consideraran importantes. Por ejemplo, resultó siendo útil para recuperar piezas de improvisación que hicimos en clase y que recorté de las grabaciones *in extenso*. Sin embargo, cabe mencionar que también hubo momentos en que los integrantes recordaban que estaban siendo grabados y se sentían incómodos de haber dicho lo que habían dicho.

La grabación también permitió cuestionar y explorar la escucha en el contexto de la clase. Por ejemplo en una de las sesiones surgió la pregunta por “¿cómo escuchó cada uno una misma pieza de improvisación grupal?”. La duda surgió al considerar

condiciones de la virtualidad, como las diferencias en la transmisión de audio que producen la latencia y la diferencia en la banda de internet de cada uno. Esta fue la conversación que se dio en esa clase:

Manuel: Lo que dijo del internet, yo creo que cada uno escuchó una pieza muy diferente (se ríe). Hubo uno que escuchó todo perfecto, y el otro por ahí estaba escuchando una aberración.

Santiago: Yo creo cada uno escuchó un tiempo distinto, es verdad. Además que muchas veces, no sé si se han dado cuenta, pero esto (Zoom) roba tiempo y luego lo compensa. ¿Si se han dado cuenta? Como que a veces va y de repente, va muy rápido, y luego otra vez vuelve todo lento. Hace ese tipo de cosas, es muy chistoso.

Sara: Sería chévere coger una pieza y grabarla. Cada uno pone a grabar, y que uno pueda después, escuchar realmente ¿qué fue lo que pasó? Lo que decía Manuel, cada uno escuchó una pieza distinta, porque cada uno tiene una latencia distinta con respecto a los otros, y una reacción, y una idea de pulso distinta. Pero si grabáramos eso en tiempo, o sea que cada uno lo grabara: “1,2,3 a grabar” y empezamos la pieza: ¿cómo quedaría eso?, sería muy chévere.

Manuel: Sería bien interesante.

Santiago: A mí se me ocurre, hagamos este ejercicio: todos vamos a grabar la pieza. Y luego compartimos el mismo audio todos, y vemos, a ver si algo cambió. Voy a ver si todos pueden grabar en zoom.

Laura: Creo que si es posible.

Santiago: Yo lo que quiero experimentar, es ver si realmente todos escuchamos diferente. Grabemos el todo y luego pónganlo en *teams*. Y los escuchamos, a ver si es que realmente todos estamos en el mismo lugar, y comparamos un poco de cada pieza. ¿Sí? De pronto es la misma para cada uno. Y salimos de la duda. Pero de repente si es diferente, de repente hay alguien que está escuchando más duro que otro, hay alguien que no escucha a alguien, miremos eso, ¿les parece? (EIMPRO 08-09-20)

En esa ocasión la pregunta por la escucha de cada uno, estuvo atravesada por las condiciones de la plataforma y de internet, que llevaron a los integrantes del ensamble pensar que probablemente todos escuchaban de una forma diferente.

Función de compartir

En esta función de compartir dentro de *Zoom*, no solo es posible compartir pantalla, sino también audio de la computadora por separado o pestañas específicas del

navegador. Esta fue una de las funciones más utilizadas en clase, la usamos para compartir videos, canciones, escritos y fotos. Incluso para compartir otros programas o *softwares* tales como *YouTube* o cronómetros para contabilizar el tiempo de ciertas improvisaciones. La pieza de improvisación *El mohoso*, hecha por Pablo, requería compartir en la pantalla el *Paint* de su computadora. Así veíamos las indicaciones gráficas que iba dibujando para interpretar su pieza. También, gracias a esta función, en la colaboración con la clase de animación pudimos ver lo que los animadores hacían con su programa *Dragonframe*⁶⁹ y así improvisar y animar casi simultáneamente.

Función de la cámara dentro de Zoom

Otra de las funciones que está presente en todas las plataformas de videollamada es la cámara que puede ser apagada o encendida por los participantes cuando quieran hacerlo. Al ingresar a la llamada de *Zoom*, en la pantalla sobre un fondo negro aparece un recuadro por cada uno de los participantes de la llamada. Estos recuadros pueden mostrar el video que captura la cámara, una foto de perfil o solo el nombre en blanco sobre un fondo negro. Estos recuadros de video de los participantes se pueden disponer de formas diferentes en la pantalla. Se puede configurar la “vista de hablante”, es decir que se ve solo a la persona que está hablando en cada momento, o “vista de galería”, en la que se ve a todos los participantes a la vez. Cada participante puede configurar la vista de los participantes como le parezca en su propia pantalla.

Otras funciones

Chat

El chat de la plataforma de *Zoom* servía para escribir cosas que queríamos recordar como alguna liga, un orden determinado para hacer alguna pieza o sus instrucciones. También servía para comunicarnos de manera individual con alguien mientras transcurría la clase.

⁶⁹ Para más información sobre este software de animación consultar: <https://www.dragonframe.com/>

Reacciones

En las últimas versiones de *Zoom* también aparece la función de compartir reacciones. Son *emojis* que puede utilizar cada uno de los integrantes de la llamada para reaccionar a lo que se dice o pasa en el momento. Estas aparecen en la esquina superior izquierda del recuadro de quien las usa. Esta función fue aprovechada por mí para hacer mi pieza de improvisación *El efecto mariposa*.

Salas para grupos pequeños

Zoom da la posibilidad de dividir a los integrantes de la llamada en subgrupos, en los cuales se puede dialogar y hacer música y luego, cuando se desee, volver a la sala donde están todos. Esta función fue utilizada para hacer algunas piezas como la del *Teléfono roto* de Sara o las sesiones de improvisación con los estudiantes de la clase de animación.