

La orquesta libre: prácticas de libertad y aprendizajes rizomáticos en un laboratorio de improvisación y experimentación sonora con niños y niñas*

Santiago Botero Rodríguez**

[RESUMEN]

El artículo recoge la naturaleza, los objetivos, las metodologías, los resultados y las conclusiones de una clase de improvisación libre musical y experimentación sonora en niños y niñas, La orquesta libre. Da cuenta de la experiencia personal del profesor en la que la clase trasciende su objetivo inicial, elaborar una cátedra de improvisación libre musical a través de una orquesta de improvisación dirigida, y da paso a un espacio en el que los niños y niñas miembros de La orquesta libre desarrollan estrategias para sentirse libres en su práctica sonora y puedan, además de improvisar, componer, hacer arreglos, reflexionar, diseñar partituras gráficas, jugar con el sonido y experimentar la música de múltiples maneras. El artículo recoge reflexiones sobre cómo la misma práctica de la improvisación desarticuló la estructura jerárquica de la clase para dar paso a un aprendizaje interdependiente y rizomático entre todos sus miembros, incluso el profesor. El artículo se suma a un corpus de textos que dan cuenta del rol de la improvisación libre en la educación musical y cómo esta práctica complementa otras para propender a un ecosistema de educación musical en niños y niñas, más afectivo y en estable relación entre lo poético y lo técnico, que genera herramientas de autoconocimiento, ecuanimidad y desarrollo de un criterio propio con una voz individual potente y creativa.

Palabras clave: improvisación libre; música experimental; praxis liberadora; afectividad; educación musical

Doi 10.11144/javeriana.mavae19-2.oles

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación: 1 de marzo de 2024

Disponible en línea: 1 de julio de 2024

* Artículo de reflexión. El artículo es la recopilación de los resultados y las reflexiones derivadas de la práctica docente como profesor de la cátedra de Orquesta Libre en el Programa Infantil y Juvenil de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

** Contrabajista e improvisador, BMus en Jazz Performance del Conservatorio de Ámsterdam. Mmus en Improvisación del Conservatorio de Arnhem. Actualmente es docente de planta de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colabora regularmente con músicos y artistas nacionales e internacionales en el campo del jazz, la música improvisada y experimental, el punk y la cumbia. Su trabajo se centra en la práctica de la improvisación libre como propuesta artística y pedagógica y cómo esta puede ser punto de partida para la composición, la práctica individual y la formación de una identidad artística propia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3750-9977>
Correo electrónico: botero-santiago@javeriana.edu.co



CÓMO CITAR:

Botero Rodríguez, Santiago. 2024. "La orquesta libre: Prácticas de libertad y aprendizajes rizomáticos en un laboratorio de improvisación y experimentación sonora con niños y niñas". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 19 (2): 72-91. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae19-2.oles>

La orquesta libre (The Free Orchestra):
freedom practices and rhizomatic learning
in an improvisation and experimentation
laboratory with children

A Orquestra livre: práticas de liberdade
e aprendizagens rizomáticas em
um laboratório de improvisação e
experimentação sonora com crianças

[ABSTRACT]

The article presents the nature, objectives, methodologies, results and conclusions of a free musical improvisation and sound experimentation class for children, La orquesta libre (The Free Orchestra). It gives account of the teacher's personal experience in which the class transcends its initial objective: to develop a free musical improvisation class through a directed improvisation. It ends up giving way to a space in which the children members of The Free Orchestra develop strategies to feel free in their sound practice. They can, in addition to improvising, compose, arrange, reflect, design graphic scores, play with sound and experience music in multiple ways. The article includes reflections on how the very practice of improvisation disarticulated the hierarchical structure of the classroom to give way to interdependent and rhizomatic learning among all its members, including the teacher. The article can be added to a corpus of texts that give account of the role of free improvisation in music education and how this practice enriches other practices to promote a musical education ecosystem in children, more affective and in a stable relationship with both the poetic and the technical. This generates tools for self-knowledge, equanimity and the development of children's own criteria with a powerful and creative individual voice.

Key words: free improvisation; experimental music; liberating praxis; affectivity; music education.

[RESUMO]

O artigo apresenta a natureza, objetivos, metodologias, resultados e as conclusões de uma aula de improvisação livre musical e experimentação sonora com crianças, a orquestra livre. Dá conta da experiência pessoal do professor na que a aula transcende seu objetivo inicial, elaborar uma cátedra de improvisação livre musical através de uma orquestra de improvisação dirigida, e dá passo a um espaço em que as crianças membros de a orquestra livre desenvolverem estratégias para se sentir livres na sua prática sonora e até poderem, além de improvisar, compor, fazer arranjos, refletir, desenhar partituras gráficas, brincar com o som e vivenciar a música de múltiplas maneiras. O artigo reúne reflexões sobre como a mesma prática de improvisação desmantelou a estrutura hierárquica da turma para dar passo a uma aprendizagem interdependente e rizomática entre todos seus membros, mesmo o professor. O artigo soma-se a um corpus de textos que explicam o papel da improvisação livre na educação musical e como essa prática complementa outras para propender por um ecossistema de educação musical em crianças, mais afetivo e em relacionamento estável entre o poético e o técnico, que gera ferramentas de autoconhecimento, equanimidade e desenvolvimento de um critério próprio com voz individual potente e criativa.

Palavras-chave: improvisação livre; música experimental; práxis libertadora; afetividade; educação musical

Qué es La orquesta libre

> *La orquesta libre* es un espacio en forma de taller/ ensamble/laboratorio del Programa Infantil y Juvenil de la Facultad de Artes de Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá donde los participantes, niños, niñas y jóvenes entre 6 y 18 años, abordan la práctica musical desde una perspectiva teórico-práctica en la que prima la improvisación colectiva, el juego, la exploración sonora, la composición de corte experimental y la interpretación de música que no necesariamente está ligada a un género (espaciotemporal) específico. Es un espacio que celebra la música como la expresión sonora del universo.

Esta se crea durante una coyuntura particular en 2014 cuando *La orquesta libre* buscaba brindar a niños y niñas el lugar para practicar su instrumento y desarrollar una serie de competencias y habilidades específicas alrededor de la práctica de la improvisación libre musical. Con el tiempo, el espacio se convirtió en el lugar que, además de desarrollar estrategias para la improvisación libre y el desarrollo de composiciones originales con partituras gráficas, técnicas extendidas y procesos interdisciplinarios, les generaba potentes reflexiones sobre la escucha y la interpretación desligadas de contextos idiomáticos, herramientas para verbalizar y comunicar lo que sienten cuando hacen música y tener un espacio seguro para hablar de las tensiones que ocurren entre esos “deber-ser” que se les impone de manera silenciosa y que terminan afectado de una manera no muy propositiva el desarrollo del aprendizaje musical.

Una orquesta que fuera libre

Que se llamara *orquesta* no era gratuito, la idea era jugar con lo familiar y seguro que genera esa marca en el ámbito académico-musical y evidenciar de una manera proactiva la tensión que genera la idea de lo libre en el aprendizaje musical.¹

En este contexto, se volvía un reto fascinante la posibilidad de tener una orquesta que fuera libre, con la posibilidad de habitar un espacio de práctica instrumental que diera otra mirada a la relación institucional existente en la música.

La idea de libre fue tomada de la definición de música libre (*free-music*) de Joe Morris: la música libre es una forma de creación artística que no difiere de otras prácticas musicales si consideramos que, como cualquier otro acto de creación racional, está basada en el riguroso trabajo técnico, tiene un universo estético determinado y es un compendio de complejas metodologías. (Morris 2012, 6)

Esto derivó en que el espacio se abría a hacer una serie de reflexiones y, sin mucha prevención, preguntar y generar

conclusiones a partir de la experiencia, y así hablar de lo inefable en el modelo de aprendizaje musical tradicional, en este caso, de niños y jóvenes. De lo que a veces conocemos como extramusical y que es complejo medirlo a través de parámetros como afinado/desafinado, fuera/dentro del ritmo, notas del pentagrama, acordes y sistemas armónicos, por nombrar algunos.

¿Hay que ser un especialista para improvisar? ¿Improvisar es algo malo? ¿Puedo tocar el arpa del piano? ¿Cuántas maneras hay de tocar un clarinete? ¿Improvisar es únicamente para los que tocan *jazz*? ¿Puedo improvisar? ¿Puedo improvisar libremente? ¿Ser libre es hacer lo que se me dé la gana? ¿Y si puedo hacer lo que quiera con qué criterio establezco parámetros de lo que es hacer algo bueno o malo? ¿Importa si es bueno o malo? ¿Qué es un error? ¿Se vale hacer ruido? ¿Qué es el ruido? ¿Cómo puedo convertir lo que siento en música? ¿Cómo usar mis emociones como motor musical? ¿Y si fracaso? ¿Si me frustró qué hago?

Estas y otras preguntas surgieron, y sus respuestas fueron reflexiones profundas con un halo de inocencia y franqueza que nos sacaban de los posibles acartonamientos estériles que a veces genera la academia. Recuerdo un momento en el que, cuando quise introducir el tema de improvisar con motivos musicales, hice la pregunta: ¿qué es un motivo? Hubo muchas respuestas, la mayoría eran esperadas del tipo es “una idea corta, que se repite y que genera recordación”; pero la que más me llamó la atención fue la de un estudiante de clarinete de 6 años que respondió: “Es una razón”. Su respuesta, directa y sincera, abrió un mundo de posibilidades para jugar con la idea de motivo y elevar este no solo a lo que se toca, sino a la naturaleza del sonido y la música. Un motivo es una razón, es el impulso que me genera la provocación de tocar, sobre el cual construir un discurso. Fueron este tipo de respuestas las que dieron pie a que, en vez de explicar conceptos, empezaba a trabajar y dialogar con las intuiciones y los saberes con los que llegaban los estudiantes a la clase y sería la experiencia la que daría una explicación.

Por otro lado, la palabra *orquesta* también apela a la reunión de seres humanos con un fin específico, en este caso, la idea era la celebración de estar juntos, en un ritual sonoro, con la improvisación libre como vehículo y práctica para generar los insumos necesarios para el desarrollo de un trabajo colectivo alrededor del sonido y la felicidad de estar vivos. De abrazar nuestro presente y poner sobre la mesa de manera tranquila todo aquello que nos interpela como seres humanos, nuestras esperanzas, miedos, motivaciones, inseguridades, tribulaciones y tranquilidades.

La orquesta libre, con el paso de los años, cambió, evolucionó. El espacio se abrió a todos los estudiantes del Programa Infantil y Juvenil, y derivó en un ejercicio de diálogo entre estudiantes de instrumentos clásicos y modernos, de diferentes edades, experiencias y momentos en su desarrollo musical. De igual manera, la metodología cambió: no solo era un espacio donde el vehículo era la improvisación libre, sino que también creó un espacio para la composición, la interpretación de música indeterminada, la escritura de partituras no convencionales, indagar lo que es el arte sonoro y el sonido como materia plástica, la *performance* y la presencia escénica. Cada semestre era diferente, los trabajos y las sesiones se iban realizando de acuerdo con los diálogos con los estudiantes.

¿Quién llevaba la batuta?

La figura de un director para esta orquesta emergió como una necesidad práctica y logística. Alguien tenía que tomar algunas decisiones sobre lo que se haría clase a clase y semestre a semestre; al fin y al cabo, era un espacio académico y de aprendizaje, y había algunos objetivos planteados que se buscaban cumplir. En principio, era una figura que buscaba establecer un espacio de juego y, para que dicho juego hiciera algo de sentido, diseñamos una suerte de reglas para un juego que era *La orquesta libre*.²

Partimos de referentes de orquestas de improvisadores y direcciones para improvisadores, como London Improvisers Orchestra, Royal Improvisers Orchestra de La Haya, Bogotá Orquesta de Improvisadores, Conduction de Butch Morris, las *game pieces* de John Zorn como Cobra y las señas dadas por el método de improvisación colectiva con dirección, *soundpainting*. Estos mecanismos eran *señas* que daban instrucciones sobre qué tocar y cómo tocar, eran un detonante para que los estudiantes y las estudiantes tocaran con una especie de red salvavidas que les permitiera sentir que había un marco de referencia sobre el cual empezar a improvisar.

Desde el inicio todo era muy divertido. Seguir las señas y ver cómo cada uno de los miembros de *La orquesta libre* resolvían una seña que no especificaba qué tocar, sino que servían como detonantes para activar y construir una pieza musical en tiempo real. Ellos se maravillaban de manera evidente por la posibilidad de crear con lo que ya sabían y podían hacer. Según el director e improvisador Butch Morris, en la improvisación dirigida, “cada signo y gesto transmite información generativa para interpretación y proporciona posibilidades instantáneas para alterar o iniciar armonía, melodía, ritmo, articulación, fraseo o forma” (Conduction 2024).

No solo el director y las señas proporcionaban una plataforma para jugar, sino que las señas nos daban la posibilidad de tocar y hacer música que tuviera algún sentido, sin necesidad de hacer algunos preacuerdos para lograrlo. También era una invitación para crear, ¡podíamos inventarnos nuestras propias señas!, y jugar con sonidos propios de cada uno y una de los integrantes de *La orquesta libre*. A veces, era imitar o evocar el sonido de animales con gestos sacados de un juego tipo mímica o *pictionary*, sonidos de máquinas como motores de carros o fábricas, sonidos de la naturaleza o, incluso, evocar sonidos derivados de películas animadas. Había espacio para el humor también, podíamos hacer chistes musicales, al igual que generar sonidos extremos que no imaginamos que se podían hacer en el contexto de una clase/ensamble/programa de música.

En algún punto, cuando las señas eran interiorizadas, cedía el espacio del director a quien quisiera tener la experiencia de jugar a ser director o directora del ensamble. No eran muchos los estudiantes que se animaban o aceptaban, y solo recuerdo en todo el tiempo que hice la clase a una persona que deliberadamente quiso hacerlo; eso sí, todos los que lo hicieron declararon una sensación de gozo por jugar a dirigir música y ver una correlación sonora entre su impulso y gesto con lo que sonaba. Había un empoderamiento musical y artístico desde la praxis de la improvisación libre, sentían que la dirección del grupo podía estar a cargo de ellos o ellas.

Algunas de estas señas quedaron codificadas en documentos que se compartían, semestre a semestre, y que igualmente compartiré. Las señas eran apenas un mecanismo para que improvisaran, y con el tiempo, incluso, no era necesario hacerlas, ya que ellos y ellas se daban cuenta de que podían tener autonomía para improvisar.

La invitación a abrir la dirección del ensamble y a proponer desde cada uno de los miembros del ensamble fue una puerta que, una vez cruzada, nos brindaba la posibilidad de hacer otras cosas aparte de improvisación dirigida; empezamos a componer música original, a tocar música indeterminada de compositores reconocidos en este ámbito (como Karlheinz Stockhausen, Cornelius Cardew y Brian Eno), a crear partituras, a imaginar instalaciones sonoras, a pensar más allá del concierto y soñar con diferentes posibilidades de juego con la música.

Estas actividades hicieron que conscientemente dejara de ser un profesor-director y ser más bien acompañante en un proceso creativo con niños o niñas, quería ser parte de un colectivo como alguien que aportaba con un tipo de experiencia y no como alguien que venía a enseñar cómo improvisar o componer; y sí, a veces, tenía que actuar como profesor cuando fuera necesario contener y reconducir de manera proactiva y asertiva el flujo de la clase, ya que a veces ocurría que la emoción de tocar los desbordaba o había necesidad de tanto en tanto de volver a las señas para retomar la confianza.

Poco a poco, se abría el espacio a jugar con la escucha y el sonido, a celebrar la posibilidad de hacer música juntos en un ritual sonoro que sucedía por dos horas cada sábado.

Las antirreglas del juego

La palabra *regla* es compleja, sobre todo porque está implícita la rigidez de una norma y, además, tiene una connotación punitiva en caso de hacer caso omiso de ella.

Pero bueno, la clase era ante todo un juego, y los juegos son divertidos porque tienen reglas que, más que normas de cumplimiento, son parámetros y acuerdos que permiten establecerse de manera presente en el espacio, además, conocer nuestros límites con el otro; es lo que nos permite establecer territorios, “no como espacios para ser defendidos de manera beligerante, sino como lugares que son excusas para el juego” (Riboca 2024).

Estas reglas se fueron construyendo con el tiempo y estas se convirtieron en parámetros para establecer una manera de estar, para el cual el compositor e improvisador Cardew (1971, 20) nos daba una guía. Estos parámetros, que se volvieron acuerdos y luego reglas, que después las llamamos antirreglas, son adaptaciones de las virtudes del improvisador de Cardew al contexto de la clase, además de otras generadas por el espacio y sus participantes.

Se aplicaban no solo para el proceso improvisativo, sino como detonantes y guías para otros procesos creativos que existían en *La orquesta libre*.

Todos sabemos improvisar: ya sabemos improvisar

No les voy a enseñar a improvisar, a lo sumo, buscaré la manera de generar un espacio seguro para que puedan experimentar con el concepto en una praxis que podríamos considerar liberadora.

“Todos improvisamos, todos los días”. Era algo que les decía siempre, y era un punto interesante de la clase caer en la cuenta de que la improvisación es un concepto que es inherente a la vida misma. A través de la palabra podíamos darnos cuenta de eso.

Ellos caían en la cuenta de que sí, básicamente nada estaba escrito sobre piedra, y que, en el devenir del día a día, improvisar era algo que hacíamos constantemente y que de alguna manera eso era posible de traducir a la música. La pregunta era ¿cómo hacerlo?

“La experiencia le pareció suficiente para iluminarlo: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia” (Rancière 1987, 39).

Tomando a Rancière, la explicación de cómo improvisar estaba en la práctica misma. En lanzarse al vacío, con lo que tuvieran, y siempre había algo. Era el primer paso para empezar a sonar y resonar en el otro.

Aceptar la diferencia

Aceptamos todo lo que viene con generosidad, partimos de la idea de que todos estamos allí para encontrarle sentido a lo que se va a hacer, no todos pensamos igual y hacemos lo mismo de la misma manera. Aceptamos la multiplicidad y nuestro espacio intersubjetivo como una potencia para la creación.

Buscamos siempre aportar y aprovechar la potencia poética del sonido, nos alejamos de cualquier imposición logocentrista, decretos y deber-ser. El sonido es la posibilidad de ser lo que quisiéramos que sea y dejamos que este cobre vida propia; que haya canciones, sinfonías, ruidos placenteros, música desagradable, todo lo imaginable sónicamente, y en ese lugar incierto, encontrarnos en el otro.

Poder darme cuenta de lo que soy lo puedo hacer a través del otro. Escuchándole su interpretación de lo que soy (en diálogo con lo que imagino que hago) me da una idea de lo que puede estar sucediendo. En ese sentido, cualquier proposición construye, cualquier idea es buena en tanto que con humildad la acepte y honre la voluntad, honestidad y generosidad con que se me es presentada.

Es un ejercicio para alejarnos de pensamientos intrusivos, maniqueísmos y radicalismos que bloquean la posibilidad de jugar y que nos ponga en disposición de juego.

Practicar el desapego y la paciencia

Solo el imperativo de la verdad apaga todas las luces amables.
Cuanto más se impone, más oscuras son las tinieblas.

(Chul-Han 2007, 83)

Sin certezas hay posibilidad para fluir y establecer caminos de juego donde no haya errores, de pronto accidentes y, en los accidentes, posibilidades. Debemos hacer un ejercicio por soltar y, poco a poco, encontrar la calma, admirar nuestras certezas, como ideas dúctiles y maleables, no como dogmas; un mundo de certezas y verdades es un mundo sin posibilidades y flujo.

Propender a mirar un poco más allá de nosotros, aceptar nuestras fortalezas y debilidades, y darnos el tiempo para construir desde diferentes cualidades.

Aceptamos la diferencia y, para hacerlo, nos alejamos del imperativo de la verdad. De nuevo, nos recogemos en el sonido y sus infinitas posibilidades de ser, como elemento tangible para desarrollar esas cualidades.

Vivir el presente

Había tres razones para incluir esta antirregla, una de índole filosófica, una más técnica y pragmática en la música y otra que tiene que ver con el amor de hacer lo que nos gusta:

- Improvisar se nos revela como el acto de vivir en el presente. Ser consciente de lo que sucede en el momento y fluir con lo que hay. Soltar los modelos impuestos y construir con el otro en el momento. Es un vehículo que nos acerca a ser más ecuanímenes y darnos cuenta de que temporalmente la música solo ocurre en el momento en el que se hace, nos invita a actuar con confianza y seguridad, por mí y el otro.
- Hablar del presente era hablar del tiempo, era la manera de darle foco y, por ende, a la temporalidad, al ritmo, al pulso, a los impulsos, a los silencios que articulan los ritmos, al *groove*, al sabor y al tumbao. Vivir el presente es vivir en el tiempo, es ser consciente de las duraciones. La música es un arte que vive en el tiempo, ser consciente de su flujo a través de esa premisa es una manera que permite vincular lo abstracto con lo concreto del sonido.

- “El miedo de cualquier tipo engendra ilusión; embota la mente y la vuelve superficial. Donde hay miedo, obviamente, no hay libertad, y sin libertad no hay amor en absoluto” (J. Krishnamurti 2024). El miedo se nos presenta así como ilusiones engendradas en lo que ya pasó o en lo que no ha pasado. La conciencia del presente, de lo que está pasando, nos puede dar claridad y a la vez la tranquilidad no para escapar del miedo, sino para darnos cuenta de sus razones, para liberarnos. A través de una práctica que se concentra en el proceso y no en el resultado, podemos establecer relaciones más amorosas con la música que hacemos, ya que la valoramos por lo que es y no por lo que debería ser, y lo que fue hace parte del devenir de lo que somos ahora, así es como también miramos a nuestro pasado con amor.

Entre gustos no hay disgustos

Es lo visceral, es lo que traemos, lo que somos y es honesto, nos genera placer y nos construye un imaginario de belleza por el cual nos movemos. Sin embargo, es bueno dialogar con nuestros gustos internamente para que se vuelva un criterio y no un dogma, una barrera que no nos permita fluir.

En su formulación más radical, la reflexión del siglo XVIII en torno a lo bello y al gusto culmina así en la remisión a un *saber*, del cual no puede darse razón porque se sustenta en un puro significante (*Unbezeichnung*, “ausencia de significado”, definirá Winckelmann a la belleza), y a un *placer* que permite juzgar, porque se sustenta no en una realidad sustancial, sino en eso que en el objeto es pura significación. (Agamben 2016, 32)

Considerar que nuestros gustos no son imperativos de verdad. De nuevo, la poética del sonido, su producción y la práctica musical a través de la improvisación nos permite entender de manera más clara esta idea, y nos ayuda a coordinar un objetivo colectivo que escucha a cada uno de los individuos que lo componen.

Todo pasa, todo acaba

Todo lo bueno pasa y se acaba, igual que lo malo.

Igualmente, disfrutar lo que hay y aceptar la inevitabilidad del final de todo como una característica humana, y en nuestra finitud reposa una belleza inconmensurable. Podemos experimentarla desde la música en actos poéticos sonoros, intuyendo el final de la música, por ejemplo, o acabando una frase, en un *diminuendo*, dejando que el sonido se disipe. Es aprender a soltar y entrar en comunión con el silencio.

Traer tu instrumento: llegar a tiempo

—Cuando escoges músicos para tu banda, ¿qué cualidades miras en esos músicos?

—Bueno, en primer lugar, tienen que saber cómo cargar sus instrumentos, puedes saber por como alguien carga su instrumento si lo va a tocar o no, y bueno... la música tiene que venir primero.

(Miles Davis Jazz Central 2024)

Para que confíen en uno, es importante demostrarlo con acciones sencillas y concretas. Idealmente, respetar el tiempo de los demás es una de ellas, y responsabilizarse por su instrumento puede ser otra. Quererlo, saberlo tocar, ponerle atención, cuidarlo y siempre buscar ser la mejor versión de uno a través de su cuidado.

Mostrar interés a través de esas acciones es un acto de amor y respeto al otro, que, además, a través de las relaciones sonoras que construimos con las otras antirreglas, será correspondido.

Hacerle caso al director y también... no hacerle caso

Cuando hacemos improvisación dirigida, el director es un detonante, e intenta con la mejor voluntad buscar que los participantes activen su presencia sonora. De todos modos, había una puerta que siempre dejaba abierta. ¿Crees que tienes algo mejor que tocar? ¿Algo que vale la pena escuchar? ¿Crees que puedes aportar proactivamente y las señas no son suficientes? Pues, adelante, tócalo, y asume la responsabilidad de tus actos musicales. Sostente en tus ideas y propuestas, y si no funcionan, con tranquilidad luego miramos qué podemos cambiar para reconvenir, porque, al final, en esto, no hay errores.

Las antirreglas se podían extrapolar para componer, arreglar, proponer afuera de la improvisación libre; fueron la piedra angular sobre la cual pudimos construir una práctica más autónoma, emancipada y responsable. Nos daban espacio para construir un ritual, que Chul-Han (2020) define como un conjunto de "técnicas simbólicas de instalación en un hogar, transforman el estar en el mundo en un estar en casa. Hacen del mundo un lugar fiable. Son en el tiempo lo que una vivienda es en el espacio. Hacen habitable el tiempo" (12).

El reto de hacer lo que uno quiere

El espacio, por su naturaleza, se enfrentó a varias dificultades, las más fuertes tenían que ver con la mirada de los padres de familia y la estética intrínseca a la música experimental e improvisada.

En cuanto a lo primero, era necesario reconfigurar el concepto de *improvisación* y que este se alejara de la noción de *falta de preparación* como "una forma de destructividad caprichosa que mina los ideales clásicos de perfección, planificación, maestría técnica, conocimiento establecido y orden" (Toop 2018, 21).

La orquesta libre encontró alguna resistencia y escepticismo en algunos padres de familia, para los cuales este tipo de prácticas carecen de un tipo de estructura y no ofrecen una claridad formal de acuerdo con el canon musical establecido. Afortunadamente, el espacio contó con

el apoyo del Programa Infantil y Juvenil y, como complemento, se hicieron talleres y clases magistrales de improvisación para los padres de familia, y así de primera mano pudieron saber qué era lo que pasaba en las clases. La respuesta tuvo una acogida positiva, y si bien generó bastantes interrogantes e inquietudes, la puesta en práctica de las antirreglas les permitió darse cuenta de que es posible realizar una clase que trabaje estos temas y que reconozca la tensión generada como una plataforma para el diálogo. De igual manera, vieron cómo sus hijos o hijas generaban más confianza, se soltaban, lideraban y se apropiaban de un espacio que era de ellos o ellas.

En cuanto a los estudiantes, y en cada sesión, la resistencia era básicamente hacia la estética musical en el ensamble, lo cual era parte del proceso y del trabajo a realizar. Era común encontrarnos con resistencia hacia el estilo musical del ensamble. Esta resistencia era parte importante del proceso y del trabajo que teníamos que hacer. Muchos pensaban que hacer música así significaba que era de mala calidad o sin sentido. Desde el principio, era crucial abordar esta idea con los nuevos estudiantes. Superar esta resistencia era clave para que pudieran entender y apreciar mejor la diversidad creativa en la música.

Tocar mal

Uno de los retos más grandes de *La orquesta libre* era perder el miedo al error, a equivocarse o a hacer música que fuera mala o mal hecha. Verse expuestos frente a un lienzo en blanco y tener que hacer algo que para ellos fuera coherente era incómodo y hasta temible.

¿Qué es eso de sonar mal? ¿Qué era hacer mala música?

En muchos casos, las señas, la pieza y la música eran causal de risa, ante eso la respuesta me la dio John Cage cuando se le preguntó si le importaba que se rieran de su música: “Considero que la risa es preferible a las lágrimas” (Historia de la Música 2024). Además, la risa era manejable, porque normalmente sucedía después de hacer algo, era el resultado de una actividad, y hablar de eso que nos daba risa era una oportunidad para la reflexión.

El problema era cuando las instrucciones generaban un bloqueo, y este no permitía articular ningún sonido.

Para dar fluidez y salir de bloqueos, de nuevo ponemos en práctica las antirreglas. En nuestras reflexiones, lo primero que salía a flote en cuanto a la noción de *mala música*, o *música mal hecha*, era definirla de alguna manera y dar cuenta de forma pragmática y tangible de lo que esa idea significaba. Entonces ¿qué era para ellos la mala música? Normalmente, era la música que no les gustaba, la cual casi siempre era una cuestión de géneros y gustos, en la que la música popular, en especial géneros como el reguetón y el vallenato, eran señalados como símbolos de mala música; luego, estaba la música experimental y la música contemporánea que, aunque no les gustaba, dada su cercanía con algún tipo de academicismo, le daban algún valor. Por último, aparecía la improvisación, que para muchos solo era válida si se hacía bajo la mirada y con los recursos de prácticas como el *jazz* y el *blues*; cualquier otra forma que no estuviera en ese contexto era observada con algún tipo de sospecha.

Es importante anotar que estas nociones cambiaban según la edad y el momento musical; estas percepciones sobre lo malo se acentuaban considerablemente a medida que se acercaban a la adolescencia. Normalmente, cuanto más jóvenes, más abiertos estaban a cualquier experiencia sonora y se maravillaban más con lo que se hiciera, incluso en los momentos más extremos en los que pudimos trabajar con ruido y grabaciones de campo.

Las antirreglas permitían establecer un dispositivo de diálogo para que las opiniones y los pensamientos expresados fueran escuchados de manera respetuosa, que hubiera espacio para el consenso y el disenso. Y aunque no había una presión por parte de ellos para hacer música de una manera que fuera más “cool” o “chévere”, sí era posible percibir cómo ellos por razones obvias preferían en un principio estar en otras clases afines a sus gustos; al final del proceso veían que el valor de la clase no estaba tanto en los objetos creados, sino en la sensación de seguridad y libertad para hacer música.

¿Y el error?

Diffícil no tenerle miedo. Equivocarse, sentirse vulnerable, los pensamientos intrusivos que inevitablemente llegaban. Estos nos hacían dudar y eran los que generaban la mayor cantidad de barreras en los estudiantes. El miedo a fracasar estaba muy presente.

Pudimos establecer algunas estrategias que poco a poco agrietaban ese muro. La primera, de nuevo la palabra y la posibilidad de expresar el miedo y la frustración con la tranquilidad de estar en un espacio seguro; era importante que pudieran decir lo que les incomodaba. La otra era poner en práctica y recordar siempre las antirreglas, volver a ellas y haber acordado que esas eran las reglas del juego y que, si confiamos en ellas, funcionaban, y así poco a poco generar la confianza para confiar en el proceso.

Las señas y la posibilidad de tener un parámetro claro para tocar ayudaban a que poco a poco se familiaricen con el sonido del ensamble y su naturaleza extraña. Lo iban ajustando a sus necesidades y capacidades. Aceptaban que, para sonar como ellos querían, primero, debían recorrer tranquilamente un camino de aceptación, de cómo sonaban en ese momento.

Al final, llegamos a una conclusión sobre tocar mal y los errores. Nos dimos cuenta de que algunas condiciones para tocar mal y cometer errores eran no tener compromiso por lo que se tocaba, no darle lugar a lo que somos, no aceptar, preocuparse por cómo podría sonar y no por cómo estaba sonando, preocuparse por lo que sonó o dejó de sonar y no lo que estaba sonando. No buscar la conexión con el otro, no darle el espacio al otro, en general, no hacer caso a esos acuerdos que llamamos antirreglas, que lo que buscaban era generar confianza, responsabilidad, sentido de apropiación, ecuanimidad y un afecto por lo que se hiciera.

Tabula rasa

Empezamos trabajando bajo el modelo de orquesta dirigida en el que se explicaban las señas, se hacían ejemplos con ellas y, poco a poco, se implementaban. Eso funcionaba al principio, pero con el tiempo ese recurso se agotaba; estas señas no dejaban de sentirse como un truco para hacerlos tocar, les quitaban la responsabilidad de decidir qué tocar. Era como si, apenas tuvieran una muestra de lo que es improvisar, sintieran que se les estaba quitando la posibilidad de realmente improvisar desde su propio imaginario. Era, de alguna manera, privarlos de la posibilidad de cometer errores y, de nuevo, reforzar la idea de que hay algo que está bien hecho y algo que está mal hecho.

La dirección y las señas funcionaban para “hackear” el primer pensamiento que había entre los estudiantes y las estudiantes frente a la improvisación, generar creaciones musicales que sonaran “bien” (ese “bien” básicamente era que estuvieran enmarcadas en algún tipo de modelo musical conocido, que les fuera familiar o que fuera avalado por un contexto). Las señas generaban una confianza, necesaria en un punto, pero, como las ruedas de una bicicleta, en algún punto sentía la necesidad de ver qué pasaba si se quitaban.

Para eso decidí un día dejar la batuta de lado e intentar ponerme a un nivel similar con ellos, y trabajar a la par desde el concepto de *tabula rasa*, tocar sin ningún tipo de preacuerdo, seña, pieza o red salvavidas. Empecé a llevar mi instrumento, el contrabajo, para improvisar con ellos.

Al principio, empezábamos con algún detonante o pieza que generara una improvisación y sobre las sesiones finales no decíamos nada y solo tocábamos. Poníamos en práctica las antirreglas.

Lo que sonaba: lo bello y las emociones ocultas

En cada sesión, aparecía de manera tácita la pregunta por aquello que es bello, de eso que nos producía gozo profundo, de aquello que nos movía y nos motivaba. ¿Dónde estaba eso? ¿Qué era eso?

Es importante aclarar que la música que se hace en *La orquesta libre* se enmarca en las estéticas de música improvisada y experimental. Estas estéticas, que se desarrollaron en la segunda mitad del siglo XX, incluyen sonidos no convencionales, como ruidos, onomatopeyas de sonidos no humanos, maneras no convencionales de tocar los instrumentos (como usar baquetas en instrumentos de cuerda o frotar los instrumentos de percusión con diferentes texturas, preparar el piano para que no suene a piano), la voz más allá de su lugar como voz cantada; de igual manera, hay una sensación en la que aparentemente no hay una estructura musical reconocible en términos de melodía, canción o acompañamiento armónico, y las duraciones de los ritmos son fluctuantes y escapan muchas veces a la necesidad de tener un ritmo o *groove* estable y metronómico. En otras palabras, hacíamos música extraña, rara, por lo menos, no convencional, le llamaban algunos de los jóvenes y sus madres y padres, incluso, llegaban a decirle “fea” los más pequeños.

No son elegantes, ni bellas las cosas que persisten, subsisten e insisten. Bello no es lo que sobresale o se destaca, sino lo que se retrae o cede; bello no es lo fijo, sino lo flotante. Bellas son cosas que llevan las huellas de la nada, que contienen en sí los rastros de su fin, las cosas que no son iguales a sí mismas. Bella no es la duración de un estado, sino la fugacidad de una transición. Bella no es la presencia total, sino un aquí, que está recubierto de una ausencia, que por el vacío es menor o más ligero. Bello no es lo claro o lo transparente, sino lo que no está delimitado nítidamente, lo que no está diferenciado claramente, pero que hay que diferenciar de lo difuso. Lo difuso es, como lo indefinido, un estado que se corrige con el agregado de más definiciones y diferenciaciones. Anhela una precisión. El estado de la in-diferenciación, en cambio, es ya evidente en sí mismo. Se basta a sí mismo; tiene determinación propia. La in-diferenciación no significa una falta de diferenciación y distinción. No le falta nada. (Chul-Han 2007, 53)

En *La orquesta libre*, lo bello no era la pieza en sí, sino el lugar donde se daba la creación, es decir, *La orquesta libre* misma, la manera en que se transformaba la música, el proceso de realizarlo, no el objeto finalizado, sino la manera de hacer. La belleza de nuevo estaba en la incertidumbre, en el no saber y correr el riesgo de todos modos, en afrontar el espacio; lo bello estaba en la práctica, una práctica que, en su mismidad, es únicamente proceso.

Sobre lo que es bello, Chul-Han (2007) nos invita a verlo en aquello que no tiene una claridad específica, que es voluble y que no está sujeta a las categorizaciones, distinciones y certezas del mundo actual. En *La orquesta libre*, y en el proceso, la belleza empezaba a brotar en la libertad de expresarse y estar tranquilos para hacerlo, era un lugar de gozo y juego.

La improvisación y su práctica nos invitaban a reconocer lo bello del proceso, de conectar, de fluir, y que esta no entra en la categoría de lo bello, dictada por algún tipo de imposición creada en su mayoría por un deber-ser derivado de tensiones musicales, ajenas al proceso artístico creativo y respaldadas por paradigmas de éxito.

Proponer este concepto de lo que es bello era un reto de convicción e insistencia, que empezaba a tener sentido después de varias sesiones y para algunos de los niños y las niñas solo hasta el final del proceso.

Una muestra del proceso está expuesta en un correo enviado por el padre de un estudiante que llegó a *La orquesta libre* como guitarrista. El estudiante tenía 7 años y llegó a la clase por recomendación del Programa Infantil y Juvenil, buscando en ella un espacio para jugar y darle un lugar a su ímpetu creativo:

Hola,

No sé si nos recuerdas a mí o a mi hijo, no seguimos en el Programa Infantil y Juvenil por diversas razones, pero mi hijo ha seguido con la música.

Hoy, él creó una nueva composición/exploración inspirada en la lluvia. Disculpa la calidad de la grabación, más en las partes de sonido sutil. Me habló además como 10 minutos de su percepción de y conexión con la lluvia en diversos lugares y momentos, fue bellissimo.

Eso no lo grabé, lo siento.

Pero te comparto lo que sí grabé y el diseño de la carátula del *single*, porque recordé tu trabajo con él.

La composición fue un regalo a la lluvia, pero entre muchas cosas me dijo que se sentía uno con la lluvia y a través de la lluvia uno con todo, que sin lluvia no habría nada y que era infinita como su composición. Que las gotas eran las notas y los rayos una luz que le entraba y le hacía sentir una emoción oculta... muy poético. Entonces siendo todos uno, va para ti también.

Un abrazo y gracias.

Era gratificante ver cómo el trabajo de la clase fuera recordado de esa manera; con el estudiante, trabajamos la posibilidad de hacer composiciones propias, improvisar, y uno de los detonantes para eso fue precisamente detenerse a escuchar las gotas caer e imaginar cómo podría sonar la lluvia en el instrumento.

Mil y una excusas para tocar y qué tocar

Durante los 18 semestres que estuvo *La orquesta libre* realizamos varios ejercicios, estrategias, piezas y detonantes, los cuales cambiaron y se adaptaron durante el juego con los estudiantes. Al principio, se sugería la dinámica y ellos participaban en su adaptación o variación o, incluso, proponían uno diferente a partir de la propuesta inicial. El material provenía de diferentes ejercicios y textos, entre ellos Murray Schafer (*Hacia una educación sonora*), Pauline Oliveros (*Deep Listening*) y Brian Eno (*Estrategias oblicuas*).

A partir de los textos mencionados, con el tiempo fuimos desarrollando nuestro propio material. A continuación, recojo algunos de los ejercicios realizados y cómo los pudimos desarrollar.

Detonantes

Eran materiales que para nosotros indican un punto de partida, pero no sugieren la manera de desarrollarlos o relacionarlos entre sí. Algunos de estos detonantes eran:

- Interpretar lo que le sugiera una imagen, fotografía o cuadro.
- Interpretar lo que le sugiera un texto. Puede ser poesía, prosa, científico o teórico.
- Interpretar sonidos producidos por la naturaleza, como la lluvia, la nieve, las tormentas, el mar.
- Interpretación de partituras gráficas originales o de autores reconocidos.
- Imitación de sonidos (lugares, compañeros, música, etc.).

Se hicieron improvisaciones, que, entre otras, partían de recrear el espacio sonoro de la cafetería del colegio, del parque al frente de la casa, del tráfico de la carrera 7, de un poema (que a veces ellos o ellas mismos decidían), de una fotografía de un paisaje, de un cuadro, de un videojuego o de un personaje de una película.

Estrategias

Estas sugerían algo más allá del detonante, el foco eran las relaciones musicales entre los miembros improvisadores. Por lo general, devienen una pieza, y ya no se trata únicamente de trabajar con el impulso sonoro original, sino su desarrollo. Normalmente eran ejercicios más elaborados, que venían después de trabajar con detonantes. En algunos casos, podrían considerarse piezas, solo que la estrategia se concentraba principalmente en el proceso y no en el resultado de un evento sonoro específico.

La lluvia

Fue uno de los primeros ejercicios que desarrollamos. La lluvia es una manifestación de la naturaleza con una sonoridad que, si bien siempre es distinta, es reconocible en el imaginario de todos. Imaginar tocar la lluvia nos daba una plataforma para crear desde un punto de vista textural y dinámico.

Se diferenciaba de la idea de detonante, y era que sugería diferentes grados de lluvia (desde llovizna hasta tormenta), los elementos que la conforman (nubes, agua, gotas, truenos, granizo, etc.) y cómo se relacionan entre ellos para generar no el sonido de la lluvia, sino un paisaje sonoro que evoque la lluvia.

Incluso, algunos estudiantes imaginaron elementos más allá de la lluvia, por ejemplo, el sonido de las gotas sobre los techos, sobre los paraguas, el frío que resulta de ella, cómo esta alimenta las plantas y otras metarrelaciones con la lluvia.

Dejar silencios, hacer silencios, estar en silencio

Escuchar las potencias del silencio. Se vale no tocar. No necesariamente la respuesta está en generar sonidos de manera activa, a veces es bueno soltar. Lo hacíamos de diferentes maneras:

- Tocar solo un sonido en un minuto (experimentar el silencio antes y después).
- Lo mismo, pero ir aumentando los minutos hasta el punto donde en su mayoría todo es silencio con algunos sonidos articulándolo.
- Tocar algo y luego repetirlo en la cabeza de manera interna. Básicamente, si toco mucho, el silencio es mucho. Si toco poco, el silencio es poco.

El big bang sonoro

Empezar desde una nota y sonidos muy sutiles hasta complejizar y llevarlo a un sonido más grande. Como un átomo que se junta con otro y empieza a crear planetas, luego sistemas y galaxias, hasta crear universos.

La Genki-dama sonora

Esta fue una sugerencia de un estudiante a partir de una variación del ejercicio de *big bang* sonoro. Usábamos como analogía hacer una Genki-dama sonora. El término viene de la serie del manga y anime de *Dragon Ball Z*, “la cual es una técnica de combate de naturaleza ofensiva que requiere una parte de la energía de todas las criaturas vivientes de un planeta en específico o de un sistema solar para que una vez se junten dichas energías en una bola de tamaño variable” (Dragonball.fandom 2024). La idea era que todos contribuyeran sonoramente a la Genki-dama y, al final, esta se suelta o es lanzada de manera poética, haciendo silencio.

Tocar mal o hacer la peor improvisación

La instrucción de tocar mal les liberaba de la necesidad de tocar bien y, cuando se daban cuenta de que la diferencia entre lo bueno y lo malo era subjetiva, aparecía la posibilidad de tocar. La necesidad de tener un objeto perfecto no era el objetivo, eran más conscientes de lo que hacían, vivían el presente.

Era muy divertido lo que pasaba, porque pasábamos de la extrañeza e incomodidad a disfrutar de la situación.

De igual manera, aparecía un imposible, y es tocar verdaderamente mal, ya que, de forma instintiva, buscaban darle un sentido a lo que tocaban. Y aunque aspectos como la afinación y la claridad rítmica y de articulación perdían definición, como ejercicio pedagógico esta estrategia cumplía su objetivo, que era brindar una estrategia para sentir la libertad de improvisar.

Mímesis (o ser un mimo)

Es el trabajo por la imitación, pero, como su concepto filosófico implica, sugiere también la posibilidad de convertirse en eso que se imita. No solo es imitar el sonido, sino apropiarse de él y contar una historia con él. Ya no solo era imitar el sonido del león, sino contar una historia con ese sonido, o ya no solo imitar los sonidos del compañero, sino tocar con él y desarrollar algo con él.

Piezas

Luego, llegaron la interpretación de piezas de autores reconocidos en la música experimental e indeterminada, entre ellas las conocidas piezas de *Treatise* y *School Song Compositions*, de Cornelius Cardew, y las piezas de música indeterminada de Karlheinz Stockhausen, *Aus der Seven Tage*.

También realizamos la composición de piezas a partir de detonantes como la lectura del poema *Altazor*, de Vicente Huidobro, el cual nos permitió imaginar una serie de mundos imposibles a partir de lo surrealista de sus versos. Otros autores y materiales que hicieron parte del trabajo fueron Stephen Hawking y su libro *Historia del tiempo*.

En algunos casos, desarrollamos *performances* y procesos con temas específicos en los que abordamos temas como el feminismo, lo no humano; trabajamos con video en vivo y artistas visuales que nos acompañaban con dibujo en vivo o como *videojockey* (VJ) generando otro tipo de detonantes.

Señas propias

Las señas las usábamos para hacer la improvisación dirigida, son derivadas del *soundpainting*, la pieza *Cobra*, de John Zorn, y Bogotá Orquesta de Improvisadores; pero también se nos ocurrieron unas cuantas que vale la pena mencionar:

- Señalar con el dedo como si fuera una pistola de agua: Al ejecutante señalado le toca realizar un sonido que provenga directamente de una tira cómica, también puede ser un gesto teatral con la misma naturaleza.
- Hacer un gesto de un animal: Todos los ejecutantes señalados imitan con el instrumento las características sonoras del animal. No solo lo que producen para comunicarse, sino sus movimientos, pisadas, aleteos, arrastre, etc.
- Hacer un gesto con los dedos y manos, como si fuera una lluvia: Activaba la estrategia de lluvia.

Calificar y evaluar en el laberinto académico

El ejercicio de *La orquesta libre* se encuentra en un marco académico y al final hay que emitir una calificación y evaluación.

Frente a la nota, no hay mucho qué decir, es un número que debe ser interpretable bajo unas rúbricas en el Programa Infantil y Juvenil. Afortunadamente, sus parámetros evaluativos no son únicamente numéricos, sino que hay un espacio para dar una retroalimentación escrita sobre el proceso de cada estudiante según los objetivos propuestos.

Para el ejercicio de evaluación final, se invitó al uso de la palabra en forma de autoevaluación y evaluación de pares. Eran ellos mismos quienes reconocían su propio proceso y quienes podían hablar con propiedad sobre lo que les pasaba. Así, era posible invitarlos a que entre ellos se reconozcan las diferentes cualidades de presencia, participación y compromiso, y así darles un espacio a cada una de las múltiples presencias en *La orquesta libre*; las palabras de cariño y soporte que se daban entre ellos generaban un ambiente seguro, amable y conmovedor, se celebra quien tuviera una actitud propositiva y activa interviniendo y reflexionando, al igual quien deje una huella en el otro con su sensibilidad, una sonrisa, un buen comentario, ayudando a mover instrumentos y siendo apologístico o estando en silencio cuando todo suena, brindando espacio y siendo generoso con lo que el otro toca.

Conclusiones: maestros todos de todos

Después del proceso vivido, puedo dar cuenta de unos testimonios de estudiantes, sus familias y la institución, como una evidencia de que la clase tuvo una incidencia positiva y que el proceso académico descrito dio un espacio para abrazar, potenciar y visibilizar no solo otras posibilidades de hacer música, sino de incluir en el aula otros aspectos a veces desapercibidos, como la divergencia, la creatividad, la autonomía, el respeto, el cariño por lo que se hace y la sensación de tener una idea sobre cómo sentirse libre.

La orquesta libre era un espacio que trascendía el acto de la improvisación libre como puesta artística y el resultado sonoro que emana de su proceso. Era el espacio para vivir en el cuerpo a través del sonido una variedad de principios éticos, filosóficos y espirituales, y brindar un complemento a las otras metodologías existentes.

Me parece importante mencionar el poder de transformación que tuvo en mí la posibilidad de trabajar de una manera más horizontal con ellos. Antes de estar en *La orquesta libre*, sentía que por buscar una educación musical muy efectiva me alejaba de establecer espacios para propender a una educación musical más afectiva. Necesitaba encontrar una manera de estar como profesor que pudiera cuidar los aspectos humanos y generar la motivación necesaria para un aprendizaje musical amoroso.

Decidí ser parte de *La orquesta libre*. No ser “él” profesor de *La orquesta libre*. Esto me dio la posibilidad de reconvenir mi lugar como profesor, ponerme en un lugar más horizontal con los estudiantes, desarrollar estrategias para lidiar con resistencias y, en general, tener una escucha más abierta a las necesidades de ellos o ellas. Me entregué a sus interpretaciones y desde un marco académico decidí que, en el proceso de aprendizaje, puedo aprender de ellos, y así ir enriqueciendo con experiencias y maneras de ver la clase/ensamble/orquesta. Ellos eran también maestros o maestras en el espacio.

Fueron ellos o ellas quienes, a través de sus improvisaciones, piezas, preguntas, respuestas, actitudes y reflexiones, me hicieron reafirmarme en la práctica de la improvisación como ritual sanador y lugar para crear un terreno artístico fértil.

La improvisación libre se convirtió en un campo de interacción democrático donde las relaciones a la hora del quehacer musical no son piramidales sino rizomáticas. La misma práctica me alteró la escucha para que la clase trascendiera el acto de improvisar, y que fuera más bien el espacio para construir estrategias que nos permitieran sentirnos libres para improvisar.

Con los niños y jóvenes de *La orquesta libre*, aprendimos conceptos de ética, respeto, buena comunicación, escucha y reciprocidad por el otro, a la par que, gracias a las herramientas y competencias aprendidas, manteníamos un alto compromiso ético y artístico con una presencia sonora potente y creativa. Creamos un espacio que da lugar a la importancia del trabajo colectivo y colaborativo gracias al componente lúdico del espacio.

Sus improvisaciones me hicieron cuestionar las categorías de lo musical y lo extramusical, en que lo primero es todo lo que cabía en el tablero o el pentagrama, lo que es nombrable y medible en una partitura o convención tradicional, y lo segundo es todo aquello que no cabe en lo primero. Parecía que era más natural empezar a tener una autonomía improvisativa, si contaban con su aspecto emocional, si había gozo y tranquilidad, fluían de maneras más efectivas. En *La orquesta libre*, lo extramusical era precisamente todo lo que nos movía: los afectos, los sentimientos y las sensaciones, los miedos, el gusto, lo espiritual y lo político. Lo musical era la resultante de movilizar lo extramusical dentro de la clase.

Lo *extra* (en su condición de añadido o externo) es en este momento un concepto al que no me quiero suscribir. Creo que dejar por fuera de la clase esos elementos, lo extra, los cuales enriquecen de humanidad, poética y energía vital el aprendizaje musical, da la sensación de que es ir a medias con la música o, más grave aún, es como si le quitáramos la música... a la música. Para mí, ya no hay extramusical, sino un panorama más amplio en lo musical, con diferentes categorías dentro de este.

Se volvió importante para mí impulsar el reconocimiento de lo que sabemos desde la práctica misma, y así visibilizar nuestras fortalezas y trabajar desde las potencias y no mirar desde la carencia. Aquello que no se sabe se puede aprender. Me alejé de explicaciones planas sobre la

improvisación y me dediqué a hacer preguntas sobre la vida, la improvisación, sobre la música, el clima o cómo se sentían; sobre cualquier cosa que detonara en ellos curiosidad de ver cómo hacer sonar eso.

Ahora, siento que tengo el reto de buscar maneras para que esas nuevas categorías musicales dialoguen amablemente con los requisitos institucionales, y que sea posible visibilizar esos aprendizajes no solo en mis clases de improvisación, sino para todas las clases que doy y en los niveles de pregrado y maestría en la misma universidad.³ Celebrar el hecho de que se ame lo que se hace, darle un lugar al amor por la música como elemento vital para el aprendizaje.

Los niños y jóvenes, a través de *La orquesta libre*, me hicieron dar cuenta de lo limitante de tener certezas en torno al aprendizaje, y lo tranquilizante que puede ser abrazar la incertidumbre, concebir la posibilidad de crecer junto a ellos, de confiar en sus potencias y sabidurías previas a la clase, y mirar tranquilamente el momento en el que están de su aprendizaje y, de esta manera, encontrar una metodología que de modo evidente y práctico se centre en el desarrollo y el proceso, y ver el resultado como un derivado de ese proceso.

Me hicieron alejarme de la necesidad de tener que explicarlo todo, y confiar en la experiencia y la praxis como las inteligencias que realmente pueden enseñar a ser libres para improvisar. Inadvertidamente uno de los aprendizajes de la clase fue poner en evidencia que una educación por la emancipación es posible (Rancière 1987).

También sigo preguntándome por lo importante de cuestionar los imaginarios de perfección y de buena música. ¿Son estos el resultado de paradigmas musicales llamados “casos de éxito”? ¿Y si esto es así cuál es la medida de ese éxito? ¿Será su valor artístico y humano o su valor comercial y comportamiento en una industria? ¿Será posible que espacios como *La orquesta libre* contribuyan a generar maneras más tranquilas y afectivas para que los estudiantes desarrollen las competencias y herramientas para lidiar con esas tensiones?

No tengo respuesta, no sé si quisiera tenerla realmente, me gusta la idea de suscribirse al misterio de no saberlo todo y de la mano de mis estudiantes ir descubriendo nuevos procesos, maneras y lugares para crecer y ser en el sonido.

[NOTAS]

1. Siempre estuvo presente que La orquesta libre no era un espacio en contraposición a la práctica de música orquestal, se ofrecía como un complemento y la posibilidad de ofrecer visiones alternativas, que son actuales, a la práctica musical. Se parte de la idea de que muchos de los estudiantes de la orquesta de cuerda y de vientos con enfoque “clásico” no tenían mucho contacto con el ejercicio de improvisar, probar sus propias composiciones y experimentar con el sonido. La orquesta libre fue considerada un espacio subversivo y “contrario a”; se puede reconvenir esa situación bajo la idea de que lo contrario no es cancelativo sino complementario.
2. También contaba con un codirector, que era un segundo profesor que siempre tocaba y que buscaba generar un enlace desde la interpretación y no la dirección. Su figura era vital, ya que su experiencia como improvisador generaba confianza entre los miembros. Era quien a veces lograba mantener alguna cohesión musical, quien re-explicaba los ejercicios, se unía a las reflexiones desde la interpretación y sugería desde ese mismo lugar.
3. Por razones personales y laborales ya no soy el profesor adscrito a esa clase. Pero los aprendizajes, la bitácora y los materiales desarrollados pueden ser extrapolables a otras clases, incluso de otras edades, porque atienden a necesidades transversales a todos, independiente de la edad y el momento en el desarrollo del aprendizaje musical.

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio. 2016. *Gusto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cardew, Cornelius. 1971. *Treatise Handbook*. Londres: Peters.
- Chul-Han, Byung. 2007. *Ausencia*. Caja Negra: Buenos Aires.
- Chul-Han, Byung. 2020. *La desaparición de los rituales*. Barcelona: Herder.
- Conduction. 2024. “Lawrence D. ‘Butch’ Morris Conduction: New Website coming Soon”. <https://www.conduction.us/>
- Dragonball.fandom. 2024. “Dragon Ball Wiki”. https://dragonball.fandom.com/wiki/Main_Page
- Historia de la Música. 2024. “John Cage - Water walk”. <https://www.youtube.com/watch?v=eoCdu9ZbYpE>
- J. Krishnamurti. 2024. “About this site”. <https://www.jkrishnamurti.org/about>
- Miles Davis Jazz Central. 2024. “Miles Davis 1984 Norway Interview”. <https://www.youtube.com/watch?v=Mdnk7-40kfA>
- Morris, Joe. 2012. *Perpetual Frontier: The Properties of Free Music*. Stony Creek: Riti.
- Rancière, Jacques. 1987. *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Edhasa.
- Riboca. 2024. “Vinciane Despret Phonocene: Bird-singing in a multispecies world”. <https://youtu.be/U90M8rhQl6c?si=gVZLcVUmUOLDCYnp>
- Toop, David. 2018. *En el maelström: Música, improvisación y el sueño de libertad antes de 1970*. Buenos Aires: Caja Negra.