

Círculo de estudio musical como metodología de aprendizaje. Análisis de caso de un grupo autogestado

*Lluvia Sánchez Sánchez
Karla María Reynoso Vargas*

Introducción

El aprendizaje no debería quedarse en el aula –ni en el cubículo–, sino trascender los contextos donde se mueve el individuo, tener un carácter integrador. El carácter participativo de las comunidades de aprendizaje hace que el aprendizaje alcance una dimensión interactiva y práctica que permita el desarrollo interpersonal; allí, cada individuo “se convierte en alumno y a la vez mentor” (Gutiérrez Martínez , 2016: 15).

El aprendizaje colaborativo ayuda a construir un conocimiento colectivo, a contextualizarlo; a desarrollar los procesos individuales de aprendizaje; a mediar su implicación y volverla significativa a través de actividades auténticas y relevantes para el grupo; a beneficiarse de las experiencias de los otros, quienes tienen diferentes niveles de conocimiento y pericia (Coll, 2013).

Una de las metodologías que implican a los aprendizajes *colaborativos* (Coll, 2013; 2017) y las *comunidades de aprendizaje* (Gutiérrez Martínez, 2016), son los *grupos de estudio* (Silva Díaz, 2020), también llamados *círculos de estudio* (Patiño Sánchez, 2017). Éstos son espacios de reflexión colectiva con la intención de alcanzar una educación transformadora (Patiño Sánchez, 2017).

Este capítulo presenta la experiencia de un grupo de estudio musical autogestado, conformado por estudiantes de las carreras de música, adscritos a la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango, activo durante el periodo comprendido entre 2018 y 2020. Se exponen los antecedentes del grupo de estudio, la metodología de trabajo así como diversas reflexiones sobre su bondad pedagógica.

A lo largo del texto se subraya la utilidad del grupo de estudio musical, con base en el trabajo colaborativo, como una propuesta educativa para enriquecer el proceso de aprendizaje musical y facilitar la exposición ante el público por parte de los estudiantes de las carreras de música; cuyos beneficios pueden incluir la paulatina disminución de la ansiedad escénica, el mejoramiento del desenvolvimiento escénico, el aumento de la motivación por la interpretación musical y el fortalecimiento del sentido de comunidad de aprendizaje.

Para la exposición de esta experiencia, se han retomado los relatos de Lluvia Sánchez, quien fungió como organizadora de esta experiencia educativa.

Antecedentes

El origen: necesidad de mediación educativa

Este apartado recuenta la historia del grupo de estudio, el origen de la “semilla”. El siguiente relato expone la vivencia de una estudiante de violín, quien quedó sin profesor de instrumento y quien, buscando la mediación educativa, recurrió a la movilidad estudiantil y capitalizó una experiencia grupal que le sirvió para posteriormente iniciar un grupo conformado por estudiantes de la ESMUJED.

Había al fin encontrado una gran maestra con la que aprendí a estudiar, a trabajar la música, a entenderla y a volverla arte. Casi un año después esta gran maestra desapareció de nuestras vidas, de la mía y la de mis compañeros. Me tocó ser una huérfana, nos tocó vivir un año de orfandad musical. ¿Sonaría

dramático llamarlo así? En parte. Pero se sintió así quedarse sin maestro en una etapa tan formativa (mi segundo año de la carrera) y quedarse sin esa guía realmente es como volverse huérfano. Durante este año la escuela en la que estaba trató de tapar las brechas como pudo: colocó a una maestra para sustituir ese hueco por un semestre. Al siguiente semestre ella misma se negó a continuar con esta labor porque, si continuaba parecería que se resolvió el problema, cuando lo que había que hacer era convocar y seleccionar un buen maestro o maestra especialista para que la formación de nosotros pudiera ser lo mejor posible.

El segundo semestre de orfanato se subsanó con *masterclass*, sin embargo, continuábamos sin seguimiento y en algunos casos resultó confuso porque al tener varios maestros tan diferentes escuchándonos y comentándonos a veces mientras uno decía “calor”, otro decía “frío” y otro más decía “verde”. Y fue así, en medio de este caos, que decidí aprovechar una herramienta que teníamos a nuestra disposición: la movilidad académica.

Hice la movilidad académica en agosto de 2017 en la Facultad de Música de la Universidad Veracruzana con la maestra Agnieszka Maklakiewicz. Descubrí a una maestra amablemente exigente, que sin gritos ni insultos nos ponía a todos sus alumnos a trabajar. Cada mes todos sus alumnos teníamos que presentarnos en un recital conjunto. Ya sea con un estudio, un movimiento de alguna obra de Bach, un fragmento del concierto o una pieza, no importaba qué tan “grande”, “pequeña”, larga o corta era nuestra participación. Cada mes todos formábamos parte de este recital en público (que se componía en su mayoría de las veces más de nosotros los propios compañeros). Al terminar el recital, parte de la dinámica era juntarnos en el aula para brindarnos retroalimentación y, por ende, todos terminaban dándose consejos los unos a los otros. Era muy interesante el cómo cada uno observaba cosas distintas de la misma participación y cómo al final te llevabas varios puntos de vista que estaban dados para ayudarte a crecer. La maestra siempre era la última en comentar las participaciones y lo hacía para hacer énfasis en qué cosas se iban a enfocar en las siguientes clases y mejorar lo que en su opinión se notó débil durante el recital. Claro que al principio fueron recitales difíciles para mí, por los nervios que tenía, pero me di cuenta cómo poco a poco cada uno de estos recitales se fueron haciendo cada vez más fáciles y la probabilidad de que saliera satisfecha al final de ellos fue aumentando. Lo más sorprendente para mí fue la famosa época de preparación de exámenes finales. La anticipación al fracaso

alimentada durante la época de orfandad ya no fue la misma, pues al tocar en el examen me di cuenta de que se sentía como un recital más, y me sorprendió la facilidad técnica que viví porque el repertorio que presenté en mi examen ya lo había presentado al menos dos veces en público.

Las reflexiones que dieron origen al grupo de estudio giraron en torno a que los músicos requieren cultivar el vínculo con el público. Si bien el arte puede ser una vía de expresión y disfrute personal, cuando se realiza como actividad profesional, ante un público que escuche; en tanto lenguaje, requiere de un receptor.

Es increíble que siendo músicos profesionales y sobre todo músicos profesionales en formación sólo nos presentemos dos veces al año durante los exámenes finales. Es decir, ¿para qué existe la música si no es para ser escuchada? A fin de cuentas, nuestro fin último está en el espectador, en compartir el arte. Es tan absurdo como un pintor que creara las obras más bellas y las guardara detrás de una cortina en su baño; tan desperdiciado como que el chef que fuera merecedor de la estrella Michelin tocara la cocina dos veces al año. Pero esto va más allá de hablar de capacidades, que existen muchísimos talentos desconocidos porque no tienen la motivación, los contactos, o el medio para explotar sus talentos natos; sino que también se trata de formación de nuevos artistas. Y es que al hablar de práctica, ¿no se vuelve entonces sumamente importante la práctica? Y más tratándose de estudiantes, de individuos que están en miras de desarrollar no sólo un talento sino una profesión. Es decir, ¿qué sería de ese pintor si no sólo no mostrara sus obras, sino que sólo pintara dos veces al año; qué posibilidades tendría alguien de ser ese gran chef merecedor de la estrella Michelin si ni siquiera practicara la cocina; o hasta tan peligroso como un estudiante de medicina que para convertirse en cirujano practique un par de veces.

Por otra parte, la exposición ante el público es formativa. Resulta fundamental para desarrollar competencias performativas propias de la profesión artística.

En el colectivo del músico profesional existe una gran concientización de que se necesitan muchas horas de práctica en el cubículo para llegar a ciertos resultados, habiendo incluso un culto hacia la cantidad de horas que un músico puede pasar estudiando o en condiciones de *encierro autoimpuesto* (Reynoso, 2018) para lograr la carrera de éxito y élite que tanto persiguen mu-

chos jóvenes estudiantes. Sin embargo, parece que este imaginario colectivo no se extiende a la exposición en el escenario. Por el contrario, el ambiente competitivo y la cultura de perfeccionismo han fomentado que la presentación ante el público se puede realizar solo “hasta que esté perfecto”.

Es como si el pintor realizara miles y miles de estudios de color, de narices o de ojos y nunca pintara un cuadro; como si el chef leyera muchísimos libros de cocina, técnicas, texturas y combinaciones, pero nunca realizara las recetas.

Aunque la práctica en el cubículo es fundamental para mejorar el desempeño técnico-interpretativo, no garantiza que en el escenario se tenga el mismo buen resultado. Hay elementos performativos muy importantes que tiene el escenario y que no tiene el cubículo: el escenario mismo, el espacio, las luces; pero sobre todo la presencia de un público, la interacción con éste, el manejo de las expectativas propias y ajenas. La mirada plural que, lamentablemente, puede destapar inseguridades que pueden derivar en ansiedad escénica. Estas inseguridades muchas veces son propiciadas por la falta de exposición ante el público, dejando al joven músico sin saber a bien cómo enfrentar se al escenario y a afectando su desempeño musical.

Qué débil es nuestra experiencia acumulada como estudiantes de música en un escenario, que a fin de cuentas es el objetivo principal de toda nuestra labor.

Conformación del Grupo de Estudio

El requerimiento particular de una alumna, fue expuesto y compartido por otros estudiantes. El grupo se formó con la idea de contar con un espacio para presentar el material musical ante el público, libre de calificaciones escolares, o cualquier otra tipo de carga adicional a la de “tocar”; un espacio que permitiera mejorar el desenvolvimiento escénico a través de una retroalimentación constructiva, no amenazante; beneficiarse de la experiencia de otros compañeros que vivían situaciones similares.

Al volver a Durango en enero de 2018, decidí que esta oportunidad de estar tan activa en un auditorio o foro no se podía perder.[...] Junté varios amigos

de mi escuela y les propuse hacer recitales con este mismo formato de tocar máximo diez minutos cada uno, compañeros de los cuales nueve aceptaron la propuesta de hacer recitales. La dinámica fue que, aunque no todos participaran tocando en cada recital, como grupo nos presentaríamos cada quince días para poder foguear nuestro repertorio y, sobre todo, mediante la exposición aprender a manejar el escenario. Es por esto por lo que el nombre que me pareció adecuado para esta pequeña iniciativa fuera *Grupo de Estudio*.

Una característica que marcó al grupo de estudio fue que desde su inicio, la iniciativa fue autogestada. La pretensión fue crear un espacio por y para los compañeros estudiantes. La conformación de este espacio abrió la posibilidad de crear aprendizajes co-contruidos, libres de calificaciones, y de miradas amenazantes o del rigor de la técnica instrumental. Asimismo les permitió experimentar, tener iniciativas espontáneas que no tuvieran que ceñirse a lineamientos institucionales.

Estando en Xalapa viví un proceso de cambios en mi manejo escénico muy importante, sin embargo, estando en Durango parecía que ese camino había retrocedido. Aunque ya había una maestra contratada en suplencia de la maestra que se había ido, seguía habiendo un nexo de ansiedad dentro mío, ya que me seguía sintiendo juzgada cuando se trataba de tocar frente a los maestros. Creo que por esto mismo, aunque hubo el interés, decidí que ningún docente o administrativo se involucrara en el *Grupo de Estudio*, más allá de asistir al recital como un público cualquiera o apoyar desde fuera.

A continuación se describen algunas características del *Grupo de Estudio*:

- *Tuvo un carácter autogestado*. Se creó como un espacio para y por los estudiantes. Fue un espacio de acción-formación en el que los miembros participaban de manera horizontal.
- Todas y todos quienes integraron el grupo, lo hicieron con la intención de contribuir a gestar procesos que provoquen la mejoría en el desenvolvimiento escénico.
- Los análisis realizados contribuyeron a transgredir y provocar rupturas cognitivas sobre “amenazas”, “juicios” y “prejuicios” asumidas como ideas irracionales en los participantes.

- Se desarrolló a través del aprendizaje situado, en el contexto de las presentaciones públicas.
- Si bien, las actividades tuvieron una base teórica, no se rigieron por ella, sino por un sentido práctico. El aprendizaje fue experiencial, lo que se tradujo en reflexiones profundas, enfrentamiento psicoafectivo con los factores que a cada quien le resultaban una carga de ansiedad y activación de la motivación hacia la interpretación.
- Fue un espacio que contrarrestó el individualismo y el sentido de competitividad, contribuyendo a gestar procesos comunitarios y relaciones que favorecieron el apoyo, la confianza y solidaridad entre los miembros del grupo.

Metodologías de enseñanza-aprendizaje

Una comunidad para trabajar el desenvolvimiento escénico

Los alumnos comenzaron a presentar sus recitales en marzo de 2018. Lo hicieron de manera quincenal integrando repertorio individual y de música de cámara. Tuvieron participaciones de dúos, tríos, presentaciones de canto, violín, viola, piano, contrabajo, violonchelo, guitarra, saxofón, clarinete, etc. Sin embargo, la percepción fue que los recitales no eran suficiente para el trabajo escénico que los estudiantes necesitaban. El tema de la ansiedad escénica cobró vital importancia en el grupo, pues era una problemática compartida por los miembros. Fue entonces, que el grupo comenzó a tener una guía teórica y a desarrollar otro tipo de metodologías colaborativas dirigidas a mejorar el desenvolvimiento en el escenario.

La coordinadora propuso orientar el trabajo hacia la disminución de la ansiedad escénica y mejora del desenvolvimiento en el escenario, siguiendo algunas estrategias planteadas por Dalia (2004). Algunas de ellas fueron retomadas y otras más adaptadas, a sugerencia de los miembros del mismo grupo. Para ello, el grupo comenzó a tener sesiones “a puerta cerrada” y a experimentar diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje colaborativo, que podrían ser descritas como: aprendizaje contextual y aprendizaje con enfoque integrativo.

Fue entonces que llegó a mis manos el libro de Guillermo Dalia “*Cómo superar la ansiedad escénica*”. Lo leí y me gustó mucho. Entonces, las actividades del Grupo de Estudio fueron más allá que simplemente presentaciones. Sino que también fue entre nosotros reunirnos, como se podría decir “a puerta cerrada” y les compartí una exposición, a modo de resumen, del libro de Dalia. Los compañeros encontraron muy interesante tanto el libro y las actividades que vienen en éste, así como el hecho en sí de juntarnos a puertas cerradas a trabajar ciertos aspectos del manejo escénico.

Los siguientes relatos dan cuenta del tipo de actividades que se realizaron:

Una de las actividades fue juntarnos en una sala de ensayos que tiene una forma alargada. De espaldas a una de las paredes pequeñas estaba quien le tocaba participar , y a modo de auditorio, estábamos el resto de los miembros, en sillas como si fuéramos a un concierto normal, escuchando a cada participante por unos pocos minutos. Después la dinámica fue voltear las sillas, de manera que el intérprete veía al público de espaldas y la prueba era tocar nuevamente un fragmento de obra. Todos participaron en el mismo orden tocando para un público a espaldas. Por último, volver a voltear las sillas para quedar frente a frente auditorio e intérprete y volver a tocar la obra. Ya que todos vivían esa experiencia hicimos una retroalimentación para descubrir qué aprendizajes había. Una conclusión colectiva muy interesante estuvo en que la ansiedad escénica no se generaba en el “que otros me escuchen” sino específicamente en la mirada, “que otros me vean”; lo fuerte que es que, para ser músico hay que estar expuesto a tantas miradas que puedan detonar pensamientos irracionales y derivar en los nervios.

Otra de las actividades a puerta cerrada fue una activación física antes de tocar. Cuando era el turno de algún compañero de participar, debía trotar en su lugar o correr alrededor del auditorio para acelerar el corazón y así tomar su instrumento. El objetivo era aprender a calmar la respiración y el ritmo cardiaco antes de empezar a tocar. En esta ocasión también hubo una conclusión inesperada que la activación física, aunque aumentaba el ritmo cardiaco y provocaba agitación, también relajaba los músculos y varios quedaron contentos con ese descubrimiento.

Organización y reglas para el beneficio de todos

Muchos de los primeros miembros continuaron, aunque algunos otros no. Con el impacto social de los recitales hubo más interesados en ingresar al grupo, que se hacía una convocatoria unas semanas previas al inicio de clases cada semestre.

Los nuevos miembros y nuevas actividades supusieron cambios en las dinámicas grupales y algunas disyuntivas, por lo que se hizo necesario establecer reglas, definir el objetivo del grupo, así como requerimientos de permanencia.

Tocar cada mes

Se observó que algunas personas participaban como espectadores, pero no tocaban en los recitales públicos. La sensación fue que usaban el grupo para “probar” su repertorio una semana antes de su examen pero no se comprometían con el grupo el resto del semestre. Entonces, el requisito fue que todos los miembros debían presentarse en escenario al menos una vez al mes. Este requerimiento fue importante en tanto que algunos estaban acostumbrados a tocar sólo dos veces al año, durante los exámenes.

Apoyo recíproco

Unos pocos miembros del grupo sólo iban cuando debían tocar; además, antes de su turno se la pasaban afuera del auditorio calentando y al final de su participación simplemente se iban sin dar retroalimentación a los demás compañeros. La sensación de algunos compañeros fue que estas personas “ocupaban el grupo sólo para tener un lugar dónde tocar”, que aunque no era abordada de la manera ideal, seguía demostrando la necesidad de un espacio de exposición constante más allá de lo mínimo requerido académicamente. Estas personas fueron percibidas por el grupo como “egoístas” y en un acuerdo implícito el grupo “no les consideraba parte”.

Para contrarrestar esta situación, se decidió que era indispensable estar presente en los recitales, “participaras activamente o no”, para mostrar apoyo hacia el resto de los compañeros. Porque la escucha y la retroalimentación era parte esencial del funcionamiento del grupo.

Distribución razonable del tiempo

Durante la organización de los recitales hubo quienes mandaban programas de 40 o 45 minutos, alegando que tenían un concurso o recital solista pronto y que querían “fogear” su repertorio. Para sortear esta situación, se aclaró que el tiempo de recital era para todos los miembros del grupo y que si alguien quería presentar un recital completo, era mejor que lo gestionara de manera individual, en otro espacio.

La consigna fue tocar algo con una duración máxima de diez minutos (en algunos casos se hacía la excepción de tocar quince minutos), para asegurar que todos los que quisieran participar pudieran hacerlo, sin que el recital se alargara más de dos horas.

Evolución de las dinámicas grupales

Retroalimentación centrada en el manejo escénico (no en la técnica)

La retroalimentación grupal fue evolucionando, conforme el grupo iba avanzando y conforme se iban experimentando nuevas dinámicas.

Al principio era obligatorio estar presente en la retroalimentación posterior al recital. Aunque todo se decía con respeto y en buenos términos, aún así, se percibía la actitud defensiva en el ambiente, ya que los compañeros indicaban cuestiones técnicas. Indicaban, por ejemplo, cómo había salido el acorde o si se podía “explotar más los matices”. Asimismo, cuando los consejos se daban entre compañeros del mismo instrumento la charla se volvía un poco larga porque comenzaban a hablar de aspectos técnicos muy específicos y para el resto de instrumentistas era difícil seguir la conversación.

En el contexto de un taller orientado a trabajar la ansiedad escénica, externo al grupo de estudio, se reflexionó que la retroalimentación no podía ser obligatoria, ya que no todo mundo estaba preparado para recibirla.

En verano de 2018, cuando el Grupo de Estudio llevaba medio año de existencia, hubo un taller llamado “Música y emociones” orientado a trabajar la ansiedad escénica en músicos impartido por el doctor Eduardo Carlos Juárez, en donde varios compañeros del mismo grupo nos encontramos. En una de las actividades uno de ellos mencionó la retroalimentación que manejábamos y Eduardo dijo algo que me pareció importante: lo cuestionó diciéndole: ¿Por

qué tienes que escuchar una opinión que no pediste?, y entonces me di cuenta que la retroalimentación no podía ser obligatoria para pertenecer al Grupo de Estudio. Esto porque de por sí para algunos es muy difícil el simple hecho de pararse en un escenario como para sumarle el recibir comentarios sobre cómo lo hicieron o si tocaron desafinado o si se adelantaron o no, y la verdad aunque es lo ideal la retroalimentación no es para todos.

A raíz de esa reflexión, la retroalimentación se volvió opcional. Fue así durante algún tiempo. Fue evidente la diferencia de miembros del grupo que se quedaron de manera voluntaria para brindar su punto de vista y escuchar el de los demás: había mucho menos personas.

Fue entonces que se replanteó el objetivo de la retroalimentación: no indicar cuestiones técnicas, sino centrarse en el manejo escénico.

Gracias a las retroalimentaciones, nos dimos cuenta todos juntos, que hay movimientos involuntarios o del semblante del cuerpo en los que no pensamos por estar tan preocupados por el desempeño musical en sí. Los comentarios fueron muy acertados, como observar que algunos entraban al escenario mirando el piso, hacían la reverencia demasiado rápido; o lo necesario que era mostrar convicción al finalizar para que el público entendiera, a través de nuestra actitud, que la obra terminó.

El punto final de evolución de esta dinámica de retroalimentación que la complementó al fin, en lo que considero fue su mejor periodo, fue primero por turnos comentar cómo nos sentimos cada participante en lo individual. Porque definitivamente, aunque el público puede observar ciertas cosas o descubrir qué podría estar pensando o sintiendo el intérprete, la única persona que sabe con certeza cómo lo vive es el mismo intérprete. Era muy interesante cómo una persona se sentía muy nerviosa y desde su perspectiva creía que había cometido muchos errores y al momento de compartirlo, el colectivo estaba muy seguro de que no se le había notado su nerviosismo y que esos errores que el intérprete consideraba ni siquiera habían sido percatados por el público. Después de esta ronda del “cómo me sentí” venía la retroalimentación de los demás, que estaba expresamente limitada a sólo comentar la presencia en el escenario: cómo entró, cómo fueron las reverencias, cómo fue la ejecución en cuanto a si se veía un músico estresado, disfrutando, apurado por los nervios de ya salir del escenario, final de la obra, reverencia y salida.

El cambio en la dinámica hizo más ágiles y eficientes las sesiones de retroalimentación. Se comenzaron a observar cambios favorables en el ambiente grupal, ya no se sentía una disposición a la defensiva. Los comentarios fueron entendiéndose, cada vez más, como apoyo entre pares, como consejos útiles para la mejora del desenvolvimiento en el escenario.

Aprendimos mucho los unos de los otros en la práctica, pues nos dimos cuenta de que el semblante y los movimientos en el escenario desde antes de tocar influyen mucho en la confianza al momento de ejecutar. La manera de reaccionar a los errores incidentales que a cualquiera le ocurren y la actitud al terminar determina mucho también el desempeño y una satisfacción final de haber tocado.

Ampliación de escenarios y públicos

Con los recitales quincenales, los avances en el mejoramiento del desenvolvimiento escénico se fueron experimentando de manera favorable por los miembros del grupo. Sin embargo, se hizo necesario ampliar los escenarios y públicos.

En una sesión, uno de los participantes que presentaba más ansiedad escénica comentó que tocar tan seguido en el auditorio de la escuela le había causado habituación; si bien esto era favorable, en tanto que se traducía en experimentar cada vez menos la ansiedad, se reflexionó que no lo libraba de la ansiedad en otros escenarios.

Claro que por un lado eso era muy bueno, pues el chico estaba sintiéndose más y más a gusto para tocar en ese lugar; sin embargo, vi que podía resultar contraproducente, pues al cambiar el entorno el problema de los nervios no estaría resuelto del todo.

Por esta razón se añadió una nueva dinámica: los miembros que más hubieran participado en los recitales durante el semestre podían participar en un recital externo a la escuela, a modo de recompensa y reto a la vez. Recompensa porque se pensó, generaría un sentido de exclusividad por haber participando activamente. Reto porque significaba cambiar de ambiente, de público; para los pianistas hasta cambiar de instrumento. Se consideró que era

una acción pausable, que no transgredía el avance logrado, ya que al ser los que más habían participado activamente, eran quienes estaban mejor preparados para ese cambio.

El grupo comenzó a dar recitales en escenarios externos a la universidad: en el Instituto de Bellas Artes (UJED), en el Museo Casa del Mezcal del Instituto Municipal del Arte y la Cultura (IMAC), entre otros.

La nueva dinámica implicó también la ampliación de públicos, especialmente a través de la realización de conciertos didácticos.

En una ocasión se me ocurrió también que, en vez de cambiar nosotros de lugar, podíamos cambiar el público. Lo acordamos en el grupo, gestionamos todo. Teniendo el visto bueno de la dirección de la escuela, en abril de 2019 realizamos un concierto para tres grupos de primaria en el auditorio de nuestra escuela.[...] Ese día, nos dispusimos a recibir a los niños, acomodarlos en las butacas del auditorio y a explicarles cómo leer el programa de mano, cuándo aplaudir y a escuchar la música.

La experiencia de ofrecer conciertos didácticos fue calificada favorablemente por los miembros del grupo y generó reflexiones sobre la interacción con el público y las acciones que los músicos dan por sentado por parte del auditorio.

No fue un concierto didáctico en el que se pone un programa especial para los niños con juegos, disfraces o luces. Realmente la parte didáctica de los recitales fue sólo enseñar a los niños cómo se le puede enseñar a cualquiera cómo apreciar la música, porque aunque escuchar parece una actividad que todos sabemos hacer, en realidad nadie nos dice cuál es la manera adecuada de hacerlo. Y en eso, los músicos somos muy ingratos, como si por puro positivismo la gente estuviera obligada a saber comportarse en un teatro e incluso muchos músicos se molestan o mofan de que el público aplauda entre movimientos, no silencie su celular o se pongan a platicar durante la obra.

Experimentación multidisciplinaria

El carácter espontáneo del grupo, la apertura a la experimentación educativa y la cercanía con los alumnos de la Escuela de Pintura, Escultura y Artesa-

nías (UJED), llevaron al grupo a plantear un encuentro multidisciplinario con estudiantes de artes plásticas, en una suerte de encuentro de interpretación creativa interconectada.

Hubo una ocasión muy especial en la que, por medio de un amigo que yo tenía en la Escuela de Pintura y Artesanías, invitamos a un grupo a que asistiera al recital del Grupo de Estudio. Somos escuelas vecinas, entonces no fue difícil organizar dicha ocasión. Se les invitó a que asistieran con lápices de colores, carboncillos o los materiales que consideraran mientras no fuera acrílicos, acuarelas u óleos para evitar derrames en la alfombra o el tapiz de las butacas en el auditorio de la escuela de música.

Hicimos el recital y al final dispusimos atriles como si fueran caballetes para mostrar las 12 obras que en total los chicos realizaron durante el concierto. Algunos plasmaron el general de la música, otros lo que en su imaginación alguna pieza en específico les dibujó, para otros fue plasmar no sólo lo que veían, sino aspectos abstractos dentro de lo que veían. Por ejemplo, recuerdo que yo toqué un movimiento de una sonata de Beethoven con mi compañero de música de cámara y un chico dibujó a lápiz la silueta del violín, pero con trazos más marcados y definidos en las partes donde él sentía que había más fuerza, que fue en la barbada del violín, donde se apoya en mi hombro y que sostiene mi cabeza. Cada uno (de los estudiantes de pintura) explicó lo que estaba representando a modo de líneas, figuras y colores, pero sobre todo cada uno con su estilo personal.

El encuentro se asumió como liberador y motivador, y sobre todo, interesante porque estaba fuera del común de lo que era un recital. Fue descrito como una incursión creativa que enriqueció el sentido artístico de los participantes.

Fue muy, muy enriquecedor para todos, porque a fin de cuentas la totalidad de quienes estábamos ahí somos artistas.

Institucionalidad: reconocimiento vs usufructo

Poco a poco el Grupo de Estudio comenzó a tener mayor presencia en la comunidad de la Escuela Superior de Música y, en su mayor auge llegó a contar con 25 miembros activos. Los maestros comenzaron a motivar a sus alumnos a que entraran al grupo. En los seminarios sobre la ansiedad escénica se aplaudía y reconocía la labor realizada. Poco a poco el grupo comenzó a generar reconocimiento al interior y exterior de la escuela.

Comenzaron a invitarnos a eventos estudiantiles como en dos ocasiones que, junto con la Escuela de Pintura y Artesanías, sus alumnos y los comités estudiantiles de ambas escuelas se organizaron conciertos-brindis con exposición pictórica, mostrando también el trabajo de varios alumnos de pintura y fotografía. Estos conciertos se volvieron muy especiales para los miembros del Grupo de Estudio porque al ser al final del semestre eran parte de la mencionada recompensa para los que habían sido más activos mes con mes, por ende, se sentía como culminar un trabajo muy arduo tanto actividades del Grupo de Estudio como cierre del semestre en la universidad con un evento que era mucho más que un recital final, sino uno en donde podíamos compartir un brindis, bocadillos, y mirar la exposición que los compañeros de pintura habían llevado.

Si bien el reconocimiento sirvió para abrir puertas y dar mayor proyección, también generó disyuntivas, en tanto que se debió aclarar el carácter autogestado del grupo.

[...] hubo maestros que trataron de involucrarse en el Grupo de Estudio y nuevamente tuve que negarme. Incluso salimos en el informe del director como parte de las actividades de su gestión, lo cual me molestó porque desde el inicio el grupo fue una iniciativa de estudiantes y para estudiantes, sin profesores ni administrativos involucrados. A la vez, por esta expectativa hubo alumnos que comenzaban a ver el Grupo de Estudio como un proyecto, de prepararse para el siguiente semestre poder ingresar y presentarse cada mes, aunque fuera con un estudio, un movimiento de una obra o una pieza corta.

Desenlace

Después de dos años de actividad, en Marzo de 2020, el grupo de estudio suspendió sus sesiones. Por una parte, la modalidad de educación a distancia impuesta como parte de la contingencia por la COVID-19 requirió mucha atención y tiempo a los estudiantes, provocándoles saturación; Por otro lado, porque Lluvia, la coordinadora del grupo, se graduaba.

Cuando llegó la pandemia en marzo de 2020 y se suponía era temporal no me preocupé demasiado más de que simplemente esperar a que volviéramos a la escuela y continuar con nuestras actividades. Ya que se empezó a extender el periodo de encierro, busqué varias maneras de mantener al grupo activo, pero como todos estábamos grabando videos semana con semana de música de cámara, de instrumento y de orquesta, en realidad no consideré muy atractiva la idea de pedirles más videos para un canal de YouTube del Grupo de Estudio. Esto porque parte de lo que significa grabar un video, aunque la cámara sí te puede poner nervioso, es que puedes intentarlo una y otra vez y mandar la mejor versión, cosa que no sucede en un escenario real. Al final de cuentas las actividades del Grupo de Estudio quedaron suspendidas y yo me gradué de la licenciatura.

Por el contexto de contingencia, la actividad del grupo se ha pausado. La continuidad de las actividades dependerá de que alguien tome la iniciativa de generar una nueva convocatoria, el compromiso de coordinar las actividades grupales y de gestión logística.

De cualquier manera, continúen mis compañeros con el Grupo de Estudio o no, fue una experiencia invaluable no sólo todo lo que pude mejorar de mi propio manejo escénico, que era la semilla con la que nació este gran árbol, sino todo lo que compartimos como pequeña comunidad de estudiantes que, mano a mano nos fuimos fortaleciendo recital con recital, comentario con comentario.

Discusión y conclusiones

El grupo de estudio como espacio para trabajar el desenvolvimiento escénico

Indudablemente, el Grupo de Estudio fue una iniciativa que brotó ante una necesidad innegable que la escuela no estaba cubriendo, ya que sería imposible para una institución crear este tipo de espacios con la característica de horizontalidad en la que no hay posiciones jerárquicas.

Fue sumamente valioso que haya habido alumnos que se atrevieran a participar en esta propuesta emergente y sin precedentes, además de que lo hayan hecho con tanta apertura y compromiso.

Los participantes debieron enfrentarse con varios retos personales. A decir de ellos, no fue fácil exponerse a un escenario, enfrente de compañeros y gente conocida. Atreverse a exponerse a las varias rondas de retroalimentaciones, les requirió hacer a un lado el sentido de vulnerabilidad que normalmente activa la prepotencia, la apatía o el rechazo a todas estas actividades.

Se considera que algunos elementos que alentaron la participación fueron la conciencia de que el grupo era precisamente para estudiar (como el nombre lo indicaba) y el saber que no había calificaciones de por medio o maestros observando el desempeño. El grupo ofreció un espacio en donde los errores tenían un sentido pedagógico. Si algo salía mal, no tendría repercusiones, se podía intentar dentro de dos semanas o en el siguiente mes. Con ello se derribaba el muro de temores construidos a raíz del pensamiento perfeccionista.

Así, sin que saliera perfecto y sin que fuera ése el objetivo, nos atrevimos a vivir mes con mes la experiencia de hacer conciertos con público y estudiar mediante esta práctica.

La dinámica de retroalimentación se hizo más eficiente, más ágil y sobre todo más amigable, al aclarar de que se harían comentarios sólo sobre el manejo escénico. Se considera que el hecho de que diálogo se estableció entre iguales, y la conciencia de no haber relaciones de poder dentro del grupo y el desempeño artístico, fueron factores que ayudaron a disminuir la potencialidad de elementos que producen la ansiedad escénica.

Durante esta experiencia el aprendizaje no estaba centrado en “tocar bien”, sino en aprender a manejar los medios para que la presentación pública fuera no sólo de disfrute sino también potenciada por un buen ánimo y actitud en el escenario.

Las actividades a puertas cerradas propiciaron un entorno especial para hacer amistad y un lugar seguro para sentirse vulnerables y explorar la vulnerabilidad personal. Proveían la oportunidad de aprender cosas que en otros lugares o materias no era común abordar de manera práctica, de reconocer los síntomas de ansiedad escénica, de encontrar las muletillas personales, de reconocer que es el dominio performativo requiere de un proceso formativo lento y constante.

En realidad, es poco probable encontrar de manera natural un entorno en el que uno pueda tocar con un público de espaldas, donde se pueda recibir una retroalimentación amigable o donde uno pueda ofrecer una sin recibir a cambio una respuesta defensiva o que se malentienda la intención de un comentario amistoso. La ansiedad escénica es todo un tema, porque al ser una reacción natural del cuerpo a un peligro irracional cada uno lo vivimos no sólo de manera distinta en la individualidad sino incluso nosotros mismos reaccionamos distinto en cada ocasión. A algunos les da colitis, náuseas, incontinencia, sudoración, tensión muscular, erupciones en la piel, mareos, temblores, y en las reacciones de la mente están los pensamientos intrusivos, lagunas en la memoria al momento de tocar, autosabotaje, y un sinnúmero de cosas que nos afectan en nuestra presentación.

Y por todo ello puedo ver que, al final, es difícil crear un grupo que conforme pasa el tiempo comienza a generar expectativas. Hubo chicos que tenían tanta necesidad de mejorar su presencia escénica que ingresaron al Grupo de Estudio esperando que con un recital se solucionaran todos sus problemas y que incluso se agravaron por querer que en una ocasión todo resultara bien.

En tanto que el grupo implementó una pedagogía experimental, también obtuvo resultados fallidos, situaciones incómodas. Sin embargo, el propio grupo rescató los elementos indispensables para su formación: exposición constante y apoyo recíproco.

Recuerdo con un poco de culpa el testimonio de un compañero que se ponía muy, pero muy nervioso al momento de tocar y cuando participó en un recital del Grupo de Estudio lo hizo para probar una obra de memoria. A medio tocar se olvidó de la pieza, se quedó en blanco y tuvo que detener su presentación y retirarse, experiencia que se convirtió para él en un disparador más de ansiedad, tanto así que no volvió. Y digo que con un poco de culpa, porque en realidad no tengo culpa de nada, pero sí me da un poco de pena que el espacio que creé para superar este tipo de problemáticas las generó en alguien en vez de resolverlas. Estoy segura de que si hubiera continuado o hubiera participado con ciertos pasos como primero presentarse con partitura y el siguiente mes sin ella, en vez de hacerlo todo en la primera, hubiera tenido alguna mejoría.

Los avances se fueron notando poco a poco y, finalmente, lograron aprender a sobrellevar las expectativas ajenas, experimentar la superación de preocupaciones personales. Si no se puede decir que todos alcanzaron un dominio total, se rescata que cada uno construyó, con apoyo de sus compañeros, estrategias para desenvolverse en el escenario.

Aunque en un principio era difícil notarlo, ya para el segundo año fue muy evidente la diferencia entre quienes llevaban un tiempo exponiéndose al público y manejando el escenario y los que por primera vez se incluían en este grupo. Siento que el escenario puede ser un monstruo devorador, una bestia que debemos aprender a domesticar domándonos a nosotros mismos, nuestros propios leones, nuestras propias ballenas mentales. Y que ese imponente silencio, esa fulminante luz o ese mirar tan profundo del público ya no sea algo que nos devore, sino nuestra casa: el hábitat natural de cualquier gran artista. El lugar donde nacen las cosas hermosas. Y que esa única oportunidad de tocar y hacerlo bien no sea algo terrible, sino que esa condición efímera sea precisamente la magia pura de lo que significa ser músico: crear belleza y que, llegado el silencio, ésta haya desaparecido en la reverberancia para no ser olvidada por quien la ha escuchado.

No me había percatado hasta que alguien más lo mencionó al escuchar esta historia, que el Grupo de Estudio pudo haber sido el punto decisivo para alguien, entre dimitir o continuar con sus sueños de estudiar música.

Personalmente, el Grupo de Estudio me sirvió muchísimo para mejorar mi manejo escénico, mostrar seguridad y vivir experiencias maravillosas en un

escenario compartiendo con el público la música que yo puedo hacer. Estoy segura de que tanto para mí como para mis compañeros, el formar parte del Grupo de Estudio marca un antes y un después en nuestro desarrollo como intérpretes.

Desarrollo de habilidades de gestión y difusión del trabajo musical

Organizar el grupo requirió de desarrollar capacidades de coordinación, gestión y promoción. Al inicio, la resolución logística estuvo completamente a cargo de quien coordinaba el grupo, pero conforme la dinámica fue avanzando, las actividades se fueron delegando entre los miembros.

Como cabeza de esta iniciativa, me tocó gestionar la calendarización para apartar el auditorio de la escuela, organizar a los compañeros pidiéndoles los datos de lo que querían presentar con anticipación, organizar el programa por instrumentación o estilo para que el recital fuera ameno al público, gestionar que hubiera atriles y sillas suficientes, el piano del auditorio, publicidad, impresión de programas de mano e incluso pasar a cada grupo de distintos semestres en la escuela para invitarlos personalmente a los recitales.

Un semestre antes de la pandemia comencé a delegar ciertas responsabilidades a los compañeros que llevaban más tiempo en el grupo, porque veía cercana mi graduación y decidí que valía más la pena comenzar a fomentar que el Grupo de Estudio continuara más allá de mi permanencia en la escuela que aferrarme a que yo tenía que hacer todo siempre. Esto sucedió casi de manera natural, pues evidentemente quienes habían estado desde el inicio en el Grupo de Estudio después de un tiempo –entre año y medio y dos años– comenzaron a ver no sólo la importancia de la existencia del grupo dentro de la comunidad estudiantil musical, sino también de la importancia de la existencia del grupo dentro de su desarrollo como artistas, juntando más y más currículum, experiencia, aprendizaje y, sobre todo, seguridad al momento de presentarse en público. Fue esta conciencia e involucramiento lo que hizo que poco a poco los miembros comenzaran a acercarse de manera individual a comentarme las ideas nuevas que tenían sobre el manejo de los recitales mensuales, nuevos foros en donde podíamos presentarnos o nuevas maneras en las que el Grupo de Estudio pudiera seguir fungiendo como un difusor cultural entre la socie-

dad más allá de la Escuela Superior de Música. Incluso la iniciativa de hacer nuestra propia publicidad: el último año toda estuvo a cargo de uno de los compañeros que se ofreció a realizarla con bastante anticipación para que saliera la información con buen tiempo para dar a conocer el recital; y la de crear un logotipo para los programas de mano y comenzar a tener mejor visibilidad como una agrupación con su propia identidad, que aunque con el nombre, la trayectoria y la actividad, ya existía bastante presencia sobre qué era el Grupo de Estudio y su labor, podría consolidarse aún más visualmente hablando.

Se considera que un beneficio emergente de esta experiencia, fue la conducción de la logística de encuentro grupal y promoción, necesaria en la vida de cualquier artista. Así el grupo también tuvo una contribución en la competencias de gestión cultural para quien se involucró con dichas actividades.

Sobre la autogestión y el sentido de comunidad

La falta de conducción de un maestro, guía o facilitador, hizo que los estudiantes generaran un ambiente horizontal, “entre iguales”, gestando las condiciones óptimas para promover la participación, considerar diversas propuestas y tomar decisiones conjuntas.

Se reflexiona que, en caso de que el grupo de estudio sea retomado por alguna institución, debería de retomarse este sentido de horizontalidad que da voz y voto sobre la conducción de las actividades y que permite el establecimiento de relaciones igualitarias.

Como en toda dinámica de grupo, hubo situaciones incómodas que requirieron replantear reglas y “sacudir” dinámicas para poder sortear el individualismo y el egoísmo, superar diferencias para poder trabajar en equipo. La experiencia del grupo fue relevante porque en un medio académico que suele ser competitivo, se generó un espacio de cooperación.

Una de las ventajas de que haya sido un grupo autogestado fue que todos los integrantes del grupo estaban allí por interés propio, sin tener que estar sujetos a una calificación o dinámica que llegara a generar presiones académicas. Los integrantes se reunieron buscando una forma de mejorar su desenvolvimiento escénico y su calidad interpretativa. Todos se empeñaron por un fin común. Además de obtener beneficios individuales, la sinergia del grupo hizo

que el resultado trascendiera a un sentido de compañerismo, confianza, apoyo recíproco y amistad.

Fue algo muy lindo el sentir cómo estaban involucrados algunos compañeros, que también considero mis amigos, proponiendo una y otra idea para seguir trabajando y para ayudar en esa socialización del concierto entre el público.

En definitiva, la existencia del Grupo de Estudio marca un antecedente de lo que se puede lograr con organización y autogestión. Es normal, sobre todo en la comunidad de estudiantes, esperar que las cosas que necesitan sean dadas por los profesores, la administración de una institución o hasta desde el gobierno. Pero el pensamiento que me gustaría destacar es el contraste entre la idea inicial y el resultado que después de dos años se obtuvo. Al principio tan sólo se trataba de buscar la estrategia de poder enfrentar mi ansiedad escénica y hacerlo con amigos como sistema de apoyo y que si ellos también lo necesitaban se beneficiaran también. El resultado, puedo observar que fue mucho más allá de lo que al comienzo se tenía pensado. Fue mucho más grande, más importante y mucho más enriquecedor que sólo hacer recitales.

Estoy muy contenta con las amistades que se formaron dentro de este acercamiento... El simple hecho de poderte acercar a un compañero para exponerte y preguntar con curiosidad si se nota que estamos avanzando, significa que hemos derribado esa mampara detrás de la que muchos artistas déspotamente se refugian, temiendo que alguien les pudiera señalar cualquier cosa. En verdad estoy muy contenta con todos los aprendizajes, todas las experiencias, toda la música.

Se reflexiona que la iniciativa autogestada tuvo además la bondad de crear conciencia de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, permite maximizar los aprendizajes co-construidos y fomenta el desarrollo de capacidades de gestión entre quienes integran el grupo.

Como han indicado Niño, Castellanos y Vilorio (2019), el establecimiento de metas, la formulación de expectativas positivas sobre la tarea, el monitoreo de los progresos y el apoyo socioemocional son mecanismos reguladores que contribuyen fuertemente al desarrollo de procesos ricos y profundos de construcción compartida del conocimiento.

Aprovechar la dificultad

Como se mencionó al inicio, este grupo inició por la necesidad educativa sentida en un momento de dificultad; en este caso, la falta de guía pedagógica. Se discurre que las dificultades, carencias y tensiones son parte de la vida escolar y están presentes en cada institución. No son sólo parte de la vida académica, sino de la vida humana. Así cabe la reflexión de que “el crecimiento está no en lo que nos pasa, sino en lo que hacemos con lo que nos pasa”.

Así, las iniciativas colaborativas se presentan como una opción para subsanar huecos curriculares, fallas pedagógicas y la consecución de intereses musicales no contemplados por los centros educativos.

Conclusiones finales

Lo que se concluye de esta experiencia es que el grupo estudio musical es una metodología de aprendizaje colaborativo que puede ser útil para potencializar algunas competencias necesarias para el desempeño de la profesión musical. Como se ha expuesto en este texto: aprendizajes sobre el desenvolvimiento escénico, trabajo en equipo y sentido de solidaridad, habilidades de gestión y activación de la motivación hacia la interpretación musical.

En consonancia con Barrera Figueroa (2014), se ha encontrado que el trabajo colectivo ayuda tanto quien explica como a quienes están escuchando; en este caso, al que funge como intérprete y a los que fungen como público. Se puede considerar una técnica de “ganar-ganar”, ya que todos los miembros resultan beneficiados.

A lo largo del trayecto educativo se van explorando, conociendo y aplicando estrategias para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes. Es importante mantener una actitud de apertura y experimentación hacia nuevas formas de aprender y de enseñar las competencias que requiere la profesión, más allá de la técnica instrumental.

Se insta a estudiantes, profesores e instituciones educativas a promover iniciativas grupales colaborativas. El trabajo presentado es sólo una muestra de las infinitas posibilidades educativas de los grupos de estudio. No tiene la pretensión de ser un modelo a seguir, en cuanto a la estructuración de actividades, puesto que éstas obedecieron a las decisiones conjuntas del colectivo

de alumnos. Así, se rescata la experiencia colectiva, horizontal, inclusiva y con sentido solidario que significó la conformación de un grupo de estudiantes decididos a apoyarse para mejorar su desenvolvimiento escénico.

Referencias

- Barrera Figueroa, M. V. (2014). “Círculos de estudio por medio del trabajo colaborativo”. *Estudios en Ciencias Sociales y Administrativas de la Universidad de Celaya*, 4, 58-67.
- Coll, C. (2013). *Las comunidades de aprendizaje*. <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Coll, C., Engel, A., & Niño, S. (2017). “La actividad de los participantes como fuente de información para promover la colaboración. Una analítica del aprendizaje basada en el modelo de Influencia Educativa Distribuida”. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (53).
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones.
- Gutiérrez Martínez, A. M. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 15-24.
- Niño, S., Castellanos, J., & Vilorio, E. (2019). Construcción del conocimiento y regulación del aprendizaje en tareas colaborativas asíncronas. *Apertura*, 11 (1), 6-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1465>.
- Patiño Sánchez, M. (2017). “Escribiendo nuestra historia: saberes y experiencias del Círculo de estudio intercultural, decolonial y del Buen Vivir. En: Verdú Delgado, A.D. (Coord.) *Conocimientos ancestrales y procesos de desarrollo. Nacionalidades indígenas del Ecuador*. Ediloja, 105-122.
- Reynoso Vargas, K.M. (2018). *Caracterización del síndrome de sobreentrenamiento en Músicos de nivel licenciatura* (tesis doctoral). Universidad Iberoamericana.
- Silva Díaz, J. A. (2020). Acerca del grupo de estudio y la institución ejecutora. *Centro del pensamiento Coomeva*. <http://repositorio.coomева.com.co/handle/coomeva/2358>