

Representaciones compartidas en la clase de música

Franco Acuña
Santiago Biasotti
Luciana Luján Petrocchi

Resumen

A partir del análisis de las propuestas curriculares para primero y cuarto año para el ciclo 2013 en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, y de las observaciones y crónicas sistematizadas por nosotros en el marco de la cursada 2013 de la materia Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I, pretendemos interpelar algunas representaciones sociales de los alumnos de los mencionados años del Colegio, en tanto sujetos de aprendizaje, e indagar los discursos a partir de las nociones de *habitus* y arbitrario cultural.

Palabras clave: Arbitrario cultural; Representaciones sociales; *Habitus*; Ideología de las dotes; Educación para la democracia.

El Colegio Nacional Rafael Hernández de la Universidad Nacional de La Plata conforma su proyecto educativo para el Área Artística, materia Música, a partir de un plan curricular desarrollado por los profesores de la institución, encuadrado en el Proyecto Cero de Harvard (Gardner, 1998).

Este proyecto de vanguardia escolar que atraviesa todos los ciclos de formación y es revisado anualmente por los propios docentes, se entrelaza con las representaciones sociales que construyen y deconstruyen los alumnos acerca de su formación musical, en las que, suponemos, hay una vigencia de arbitrarios culturales impuestas como herencias de estructuras educativas. Nos preguntamos entonces, ¿los chicos/as entienden sus prácticas musicales como válidas y transformadoras?

Para dar respuesta a esto, partiremos de efectuar un análisis de las propuestas curriculares para primero y cuarto año del ciclo 2013 en el Colegio Nacional de la UNLP, y de testimonios tomados de entrevistas realizadas a alumnos de primer año, quienes realizan un ingreso a la formación secundaria, y a alumnos de cuarto, que ya han atravesado el recorrido de las propuestas educativas que la institución ofrece.

Nuestro eje para el análisis versa en torno a la existencia de aquellas representaciones de los alumnos relacionada a una dote cultural, interpelando así la capacidad transformadora de propuestas curriculares en el transcurso de los sujetos por los distintos años, en tanto si producen o no, cambios en ese imaginario.

Historia y caracterización de una matriz educativa innovadora

El Colegio Nacional de La Plata relata su historia de manera oficial. En torno a su fundación cuenta:

En septiembre de 1910, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, Dr. Joaquín V. González, inaugura con la presencia de las más altas autoridades provinciales y nacionales el nuevo edificio del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata. *La nueva modalidad impuesta creaba un modelo único en el país en materia de enseñanza. (...) Este complejo educativo fue único en todo el país, sólo comparable a un clásico colegio inglés* (Colegio Nacional Rafael Hernández, 2013).

Cabe destacar que su fundación es consecuencia del proyecto de la Generación del 80 y que su finalidad política fue la formación de la elite dirigente de la capital bonaerense. Desde esta posición, se ubicaba en un lugar de privilegio, en comparación con las escuelas que se crean y configuran con el correr del siglo XX; ya que, entre otras razones, al estar

ligada institucionalmente con la UNLP, *construye un imaginario estudiantil que se prolonga en la educación superior.*

En este sentido, si analizáramos su plan curricular de principio del siglo pasado, en consecuencia con el marco político dominante vigente, la ideología de las dotes, que Snyders (1978) retoma de Bourdieu, cobraría especial eficacia. Pero las luchas y transformaciones sociopolíticas que atravesaron todo el siglo instalan hoy una nueva concepción de la educación, de la escuela y su rol, y de la idea de democracia, su acceso y su puesta en práctica.

El Colegio Nacional se caracteriza hoy a sí mismo como modelo pedagógico de la siguiente manera:

Es una institución que se proyecta como un colegio de vanguardia pedagógica, y como tal tiene la misión de investigar, desarrollar y transferir experiencias posicionándose como insumo fundamental al servicio de la educación de nuestro país. Sobre esta base y atendiendo a la complejidad del momento actual, se vuelve imprescindible poner en marcha nuevas acciones y consolidar aquellas que se vienen realizando y que apuntan a una *educación democrática, inclusiva, convocante, con igualdad de oportunidades y posibilidades, permeable a las demandas socioeducativas de la comunidad* (www.nacio.unlp.edu.ar, 2013).

En este sentido, destacamos el marco teórico actual que sirve de sustento a la proyección del plan educativo en el Colegio Nacional:

El diseño curricular está organizado en el marco de la Enseñanza Para la Comprensión atendiendo a las Inteligencias Múltiples. Se implementa a partir del año 2007, habiendo sido aprobado por el Honorable Consejo Superior de la Universidad de La Plata y posteriormente por el Ministerio de Educación de la Nación.

Los criterios generales que sustentan el nuevo plan de estudios están orientados a mejorar las condiciones de enseñanza, favoreciendo la comprensión por parte de los estudiantes; la reorganización y mayor equilibrio entre cargas horarias, mayor articulación entre las disciplinas, la contemplación de espacios para abordar cuestiones propias de la realidad educativa y de la adolescencia y el desarrollo de estrategias de trabajo para el estudio autónomo (www.nacio.unlp.edu.ar, 2013).

Pasaremos al análisis del plan de estudio de la Formación Musical.

Música en nuestra vida, el hacer musical en la enseñanza

Según Feldman, el proyecto educativo "marca una intención" (Feldman, 2010). En este sentido, los Programas de Formación Musical para primero y cuarto año del Colegio Nacional, muestran en sus unidades un acercamiento a las producciones musicales que distan mucho de sostener el modelo tradicional de reproducción o mantener idealizaciones sobre quiénes son los músicos y sobre cómo se accede al conocimiento específico.

Por el contrario, nos encontramos frente a un proyecto armado sobre normas claras de inclusión y participación, que tiene la intención (creemos) de desandar los caminos de las viejas prácticas educativas y promover, dadas las características especiales de este ámbito de aplicación, un acercamiento del alumnado a las prácticas musicales que los rodean, ayudando a la formación de un ciudadano crítico y por otro lado aclarando y validando las prácticas musicales propias que portan los sujetos de aprendizaje.

Es interesante entonces, la definición que realiza Feldman acerca de los propósitos para la educación escolar, diferenciados de los propósitos para la producción académica. Dice el autor: "el propósito de las escuelas no es, mayormente, producir personas idénticas a aquellas que produjeron el conocimiento que se transmite" (Feldman, 2010), para lo cual, en el ámbito del currículo escolar se generan ciertas transformaciones que podemos entender no sólo como recortes en el contenido a explorar, sino también en términos de *transposiciones didácticas* (Chevallard, 1997).

En este mismo sentido, Feldman asegura: "Estas transformaciones pueden ser percibidas como una desviación que se debería lamentar, o se puede asumir que el conocimiento escolar es una formulación especial y necesaria del conocimiento propio y específico" (Feldman, 2010). Comprendemos, desde esa mirada, el desafío de generar conocimiento musical en la escuela como una propuesta singular de enseñanza-aprendizaje, en que la formación debe acotarse a la producción escolar a través de la propuesta curricular de la que se parte. En ello radica nuestro interés por los planes curriculares del Colegio Nacional, no solo porque dan la pauta de las prácticas y contenidos en el ámbito áulico, sino también porque, así como los alumnos y docentes portan representaciones culturales colectivas y personales acerca de las prácticas escolares que realizan, los currículum guardan las representaciones de quienes las construyen de manera indisoluble. El *currículum crea en sí un imaginario sobre sus destinatarios y sobre el campo de la educación musical*.

En el tema que nos ocupa, tomaremos algunos de los "tópicos generativos" propuestos en los programas de estos dos años y analizaremos uno de cada ciclo. Abordamos el Programa de Formación Musical de 1º Año a partir de la pregunta acerca de qué y cuáles conocimientos preceden al acceso de los procedimientos básicos en la composición musical, siendo que ésta se ubica en el último tópico de las cuatro unidades que compo-

nen este programa. Este ofrece un recorrido lineal y acumulativo que en la unidad 1 parte de una caracterización de la música "como un hecho de comunicación en el contexto socio-cultural presente" (CNLP, 2013). Este tópico se entrecruza con la estructura de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) para el primer año de la educación secundaria, cuyo primer eje establece las prácticas culturales en relación con el contexto cultural, los medios de comunicación y los usos y consumos culturales juveniles.

La segunda unidad propone una elaboración organizativa del discurso, como todo hecho comunicacional, para abordar en la tercera unidad los materiales sonoros. Visto todo esto, se emprende la composición explícitamente.

Todos podemos componer: ¿Qué hay que hacer o saber para hacer música?

Realizamos entrevistas a alumnos de primero y cuarto año del Colegio. Los chicos de primero, en su mayoría, asumieron cómo músicos a personas integradas al mercado de la industria cultural y mencionaron a sus referentes musicales. En esta observación subyace la representación que las instituciones escolares han realizado históricamente sobre la niñez y adolescencia, en términos de personas "en proceso de madurez", en tránsito hacia un mañana, y no como sujetos de derecho en sí, en el presente. Se instala así un *habitus* que, en este caso, no permite a los chicos de primer año autoreferenciar sus prácticas en paridad con el mundo adulto. En cuarto año, en cambio, la misma pregunta, si bien instala la diferencia entre un músico "famoso" y un músico no integrado al mercado de difusión masiva, dio como respuesta mayoritaria músicos que realizan prácticas de manera profesional o no, muchos pertenecientes además a su grupo de pares, de quienes la mayoría podían localizar su formación (en todos los casos de forma particular).

La intencionalidad compositiva: ¿Todos podemos componer música?

La proposición de esta pregunta nos sitúa en una búsqueda por la significación de producciones musicales antes evitadas o no validadas, ¿a qué se llama composición?, ¿qué criterios se tienen en cuenta al componer una música?

Entendemos los modos de acceso al conocimiento como actos de producción y de interpretación. Puestos en práctica son actos de ejecución, audición, composición, improvisación (Stubley, 2002). En este sentido, el programa propone que los alumnos comprendan cómo dentro de un discurso musical se relacionan los materiales, tanto en el plano vertical

(planos sonoros, texturas, etcétera) como en el plano sucesivo (ordenamiento en el transcurso temporal), y busca despertar especial atención a determinados procedimientos presentes en la música.

Dentro del cuadernillo se presentan los procedimientos: "Los mismos se refieren, básicamente, a -cómo-, quien compone la obra, dispone los sonidos, cómo los relaciona entre sí" y se muestra un esbozo de lo que sería la planificación que cada docente debe preparar. Por nuestras observaciones en el Colegio, en el marco de las prácticas de la materia Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I, y a través del diálogo con diversos docentes, concluimos que cada uno recorre diversos métodos de planificación, lo cual incide en experiencias particulares según el curso.

En este sentido, en una observación de la clase realizada este año en el marco de las prácticas de la materia Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I, en primer año, relevamos:

El objetivo de la clase es trabajar planos sonoros, se dedica entonces mucho tiempo a la escucha por parte de los alumnos y a la exposición instrumental por parte del docente. Al final, se da un trabajo relacionado a la percusión corporal en grupos, invitándolos a cantar un popular cubano para los últimos cinco minutos de clase. Los alumnos no han entendido la consigna relacionada al modo de abordaje anterior del contenido.

Existen diferentes formas de poder establecer dos planos sonoros, pero aquello que no tenga que ver con una textura de acompañamiento formal, melódico-armónico y tonal, no ha sido parte del transcurso de la clase. No se producen así herramientas que prescindan de la habilidad instrumental para poder llevar a cabo la consigna dada (Informe de observación de clase).

Si analizamos el programa de cuarto año observamos un hilo conductor que relaciona al compositor, el intérprete, el público y las formas de organización existentes en la música. Por otra parte, con gran énfasis a lo largo del programa, vemos la influencia de la industria cultural en la producción y el consumo de la música. Relaciona además, dentro del campo de la música popular, los roles entre compositor, arreglador e intérprete.

En este marco, las distintas unidades insertan interrogantes pertinentes, entre ellas, si sólo sabe música quien lee música. Esto va a dar pie a un núcleo fuerte de significaciones en torno a la práctica musical, puesto que la lectoescritura se posiciona en una instancia de privilegio en torno no sólo a las prácticas musicales, sino que en el marco de este trabajo posicionamos estas representaciones como obstáculos que persisten en forma de *habitus* para la validación de las prácticas propias.

A pesar de que en las clases de música el canto es una práctica habitual,

se sigue sosteniendo la representación de que cantar es algo diferente de aquella práctica. Por lo cual, quienes no se dedican de forma extraescolar al canto, se autoreferencian negando su práctica o su capacidad de canto.

Representaciones sobre la práctica musical y los procesos de aprendizaje

Nos resulta relevante que al modelo de continuidad curricular que fortalece el proyecto pedagógico del Colegio se contraponga una representación fragmentaria del conocimiento. Ante la pregunta: "¿Qué aprendiste en estos años?", los alumnos de cuarto, en su totalidad, dieron como respuesta un relato de los contenidos vistos durante el año en curso, sin dar cuenta del proceso en los distintos años.

Atendemos también a la posibilidad de que esta situación que atraviesa a la clase de música, la supere, siendo una condición vivenciada o no en la totalidad de los conocimientos curriculares de las materias cursadas por año. Nos interesa destacar que, de todos los ámbitos de enseñanza-aprendizaje explicitados (la formación autodidacta, el grupo de pares, los conservatorios, los profesores particulares, etcétera), el Colegio y sus clases de música permanecieron ausentes del discurso. En todo caso, cuando se explicitaron fue para negarlo como espacio de aprendizaje: "En escuelas puede ser, pero no en escuelas como ésta" (alumno de cuarto año).

Sabemos que la escuela y los medios de comunicación masivos conforman una de las instancias de privilegio en su conformación y transmisión, a través del arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 1979). A partir de éste, se legitiman ciertos saberes sobre otros. Es entonces que representaciones de la enseñanza musical tradicional persisten, a modo de *habitus*, en los discursos y en las prácticas. Es posible la convivencia de dos representaciones antagónicas. Una es crítica del modelo tradicional de formación musical, que privilegia la ideología de las dotes, transmite historias biográficas construyendo genios, que valida nociones como talento e innatismo y que es poco permeable y es poco permeable a la transformación. La otra tiene que ver con la persistencia del *habitus* para la validación de las prácticas.

En este sentido, el hecho de que en la escuela no se aborde como contenido curricular el aprendizaje de la lectoescritura en pentagrama, el aprendizaje y la producción musical abordados de manera colectiva o grupal, puede disparar la construcción de diversos imaginarios sobre la práctica.

Afirmamos la convivencia de representaciones contradictorias. Observamos que la relación que se establece entre las mismas es de disputa y móvil, y que éstas se transforman junto con las identidades de quienes las portan.

Comprendemos, también, la validez de la observación y el seguimiento de estos imaginarios, pues entendemos que su comportamiento libre de críticas puede traicionar las mejores intenciones.

Como hemos dicho, las representaciones no solo las portan los sujetos de aprendizaje, sino también los docentes y todos los actores que intervienen en la educación, así como se cuelean en las planificaciones áulicas, los cuadernillos de formación, o los programas. Lo que acontece en el aula, es una mezcla y una construcción entre todas esas representaciones acerca de la música, quiénes las practican, cómo se caracterizan a los actores del proceso de enseñanza, y también cómo, desde los distintos actores, nos caracterizamos a nosotros mismos.

A partir de las prácticas docentes que pusimos en marcha en el curso de esta materia, comprendemos que esa construcción, que se da en las aulas y se reproduce luego fuera del colegio, es un material de privilegio para la revisión curricular y su transformación, tanto como para la práctica docente.

En esos términos, si se plantea que la formación musical se conforma como patrimonio de todo ciudadano escolarizado y que los saberes escolares, así estén transpuestos didácticamente, no se diluyen por eso sino que ajustan su eficacia, podemos interrogarnos sobre los motivos por los que la escuela no se concibe como un espacio de formación musical, más allá de lo declarativo, entendiendo nuestra responsabilidad en este campo como una instancia transformadora de la realidad.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1979). *La Reproducción*. Barcelona: Ed. Laia S.A.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique.

Colegio Nacional Rafael Hernández (2013). *Cuadernillos de Bloque Académico, Formación Musical 1º año*. La Plata.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la educación secundaria básica*. 1er. año Educación Secundaria Básica. 2do. año Educación Secundaria Básica. 3er. año Educación Secundaria Básica. La Plata: DGCyE.

Feldman, D. (2010) *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI Editores.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós.

Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (2006)

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2011) Resolución N° 142/11 y Anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2010) Resolución N° 111/10 y Anexo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Snyders, G. (1978). Escuela, clase y lucha de clases. Madrid: Editorial Comunicación.

Stubley, E. (1992). "Fundamentos Filosóficos". En R. Colwell (ed.) Handbook of research in Music. Teaching and Learning. Reston: MENC Shirmer Books.

Fuentes electrónicas

Colegio Nacional Rafael Hernández (2013). Institucional. Historia. Antecedentes. Disponible en <http://www.nacio.unlp.edu.ar/antecedentes/>