

Dicen los niños

Las representaciones sociales en torno a las clases de música

Renata Castellaro Cáneppa
Jorge de la Torre
Fiorella Miconi
Sara Lucía Lanzilotta

Resumen

Indagamos sobre las representaciones sociales que tienen niños de entre 7 y 10 años acerca de la clase de música en la escuela obligatoria. Partimos del supuesto de que los mismos reconocen a las clases de música como espacio de entretenimiento y recreación. Para arribar a las conclusiones pertinentes realizamos entrevistas a veinte niños que asisten a instituciones educativas con diferentes características, residen en la ciudad de La Plata y que pertenecen a diferentes niveles socioculturales. El objetivo de esta elección es escuchar la voz de los niños y lo que piensan y dicen acerca de sus experiencias en la clase. Cada una de las entrevistas realizadas fue analizada a la luz de los siguientes factores: uso del espacio, uso del tiempo, rol del docente y rol del alumno.

Palabras clave: Niñez; Clase de música; Juego; Representaciones sociales; Aprendizaje.

Este trabajo tiene como eje principal la educación musical y los sujetos de aprendizaje. Indagamos en las representaciones sociales que tienen niños de entre siete y diez años sobre la clase de música en la escuela obligatoria. Partimos del supuesto de que ellos reconocen a las clases de música como espacio de entretenimiento y recreación. Para arribar a las conclusiones pertinentes realizamos entrevistas a veinte niños que asisten a instituciones educativas con diferentes características, que residen en la ciudad de La Plata y que pertenecen a diferentes niveles socioculturales.

El objetivo de esta elección es escuchar la voz de los niños y lo que piensan y dicen acerca de sus experiencias en la clase. Cada una de las entrevistas realizadas fue analizada a la luz de los siguientes factores: uso del espacio, uso del tiempo, rol del docente y rol del alumno.

Ahora bien, ya delimitado el universo en el que nos enmarcamos cabe preguntarnos: ¿qué implica ser niño hoy en Argentina? Consideramos necesario acercarnos a la definición de niñez ya que ésta no constituye un concepto cerrado sino una construcción cultural y, por ende, históricamente situada.

La niñez a través del tiempo

(...) En general, lo que caracterizó a este colectivo social en Argentina fue la condición de sujetos pasivos en la historia social. Su participación activa, como sujetos de derechos y con una palabra que debe ser escuchada y respetada surge recién a partir del sello de la Convención de los Derechos del Niño convertida en Ley Nacional de 1990 (Cohen Imach de Parolo, 2009).

A pesar de que las décadas de 1980 y 1990 fueron de estabilidad democrática, estuvieron signadas por un exponencial crecimiento de la pobreza y el desempleo, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero y una globalización económica y tecnológica. Esto implicó que el paso por la infancia también estuviera atravesado por condiciones desiguales de acceso a los bienes de salud, educación y capital cultural, lo que generó nuevas formas de distinción social expresadas en las distintas posibilidades de consumo. En medio de este escenario de mutaciones, adquirió visibilidad la figura del niño, al tiempo que se ignoraban las situaciones de desprotección y vulnerabilidad a la que estaba expuesto, producto del neoliberalismo incipiente. Se dejaron ver en esa época tendencias progresivas y regresivas, y en los años que siguieron se planteó la necesidad de construir una mirada amplia de la niñez, que dé cuenta de la heterogeneidad de los procesos que la atravesaban.

Si bien es posible realizar una lectura totalizadora de la identidad infantil en el período teniendo en cuenta ciertas marcas globales y la permanencia de dispositivos modernos como la escuela, es necesario un trabajo de destotalización de las identidades (Hall, 2003) que tenga en cuenta los procesos de apropiación diferencial de los niños (Carli, 2006).

A partir de la década del 80, el niño comienza a ser tapa de revistas de medios gráficos y televisivos, como víctima de la violencia familiar. Ya en los 90 surge un nuevo fenómeno que convierte al infante en uno de los mayores destinatarios de las publicidades, de las ofertas de mercado, de los programas televisivos y de los videojuegos. En las décadas siguientes, sigue manteniendo ese lugar relevante en estos medios, pero por los hechos de violencia y delincuencia realizados por él. El papel de los medios de comunicación y la aparición de las nuevas tecnologías son factores fundamentales en la construcción de representaciones alrededor de la infancia. Sandra Carli las denomina *figuras*, la del "Niño Víctima" y "Niño peligroso" (Carli, 2006) que perduran hasta la actualidad. Todos estos factores inciden a su vez en una crisis de autoridad que se hace visible en un fuerte cuestionamiento los fundamentos de la cadena generacional.

Marco normativo actual de la Escuela Primaria Obligatoria

Actualmente, el Sistema Educativo Argentino se rige por la Ley de Educación Nacional nº 26.206, que en los artículos 39, 40 y 41 define a la Educación Artística como una modalidad que el Estado debe garantizar y brindar la oportunidad a los sujetos de cursar al menos dos disciplinas artísticas. De este modo, se busca fomentar y desarrollar la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, "en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación" (Ley 26.206, Art. 40, 2006).

En este marco, el Consejo Federal de Educación se reunió para estructurar los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que son los ejes de los diseños curriculares de primaria elaborados por cada provincia del país. En ellos se describen los propósitos y objetivos generales de la enseñanza de la música a nivel nacional. Se mencionan tres ejes de trabajo. El primero se plantea en relación con los elementos del lenguaje musical, es decir, propone la audición reflexiva a través de procedimientos diversos. El segundo aborda la práctica del lenguaje musical, para la que se fomenta la participación en proyectos musicales individuales, grupales y colectivos de ejecución y producción instrumental y vocal. El tercero dispone la construcción de identidad y cultura a través del conocimiento y valoración del patrimonio musical, vinculado con el contexto de origen y desarrollo.

En 2010, el Consejo Federal de Educación aprobó por Resolución nº. 111/10 el documento denominado "La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional", que da cuenta de la visión establecida a nivel nacional: el Arte como un área de aprendizaje obligatoria, reconocida como un campo de conocimiento y desarrollo profesional, atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos. El documento es anexo de la Resolución y previamente a su aprobación fue debatido en mesas nacionales, con representantes de Educación Artística de las

distintas jurisdicciones. En sus fundamentos, dice:

Muchos de los rasgos con los que aún hoy se define la Educación Artística comenzaron a instituirse en occidente durante el siglo XVII, bajo el estatuto y el pensamiento de la modernidad. La Educación Artística surge como heredera de la tradición clásica europea occidental, fundada en la estética del iluminismo enciclopedista, que acuñó los conceptos de "Bellas Artes", "Obra" y "Genio Creador". El arte es visto aquí como complemento del conocimiento -entendido como unívoco y universal- y por lo tanto es reductible a la esfera de lo sensible, opuesta a lo inteligible.

A partir de este paradigma tradicional la Educación Artística, en su construcción histórica, dio curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. Las mismas pueden resumirse como sigue:

La Educación Artística:

- Desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos.
- Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
- Se constituye en un área de complemento terapéutico.
- Es considerada un área de apoyo a otras asignaturas del currículo escolar.
- Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
- Permite ejercitar las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, mediante la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas.
- Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales* (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

En la actualidad

"Se reconoce que el arte es un campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que porta diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tantos modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Entre ellos, pueden mencionarse -considerando los desarrollos históricos y las presencias contemporáneas- a la música, las

artes visuales, el teatro, la danza, las artes audiovisuales y los lenguajes multimediales. Todos ellos son también considerados disciplinas cuyos contenidos sustantivos se emparentan fuertemente con los procesos vinculados a la interpretación artística (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Las diferentes concepciones sobre arte conviven actualmente bajo la forma de representaciones sociales que se ponen en juego en los espacios educativos y la vida cotidiana de las personas. Se plantea una aparente oposición entre la educación musical concebida como un espacio de recreación, diversión y entretenimiento, frente a la postura que la presenta como un modo de acceso al conocimiento.

Indagaremos en las representaciones sociales de los niños acerca de estas concepciones para reflexionar sobre su presencia o no en su imaginario, y hacer posible el replanteo de esta dicotomía.

En cuanto a las representaciones sociales, nos referimos como primera aproximación a ideas que comparten ciertos grupos sociales respecto de "objetos del mundo": "(...) se trata de maneras de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (Jodelet, 1986). En este sentido, utilizamos dicho concepto como una herramienta de acercamiento a los sujetos de aprendizaje, pues como dice la autora:

La noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento "espontáneo" "ingenuo" que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común* o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986).

Análisis de las entrevistas

Casi todos los niños entrevistados -excepto uno- afirmaron que les gustan sus clases de música en la escuela porque, en la mayoría de los casos, les resultan divertidas. En nuestra opinión esto sucede porque los niños establecen una relación directa entre la diversión y el juego, que constituye parte esencial en su desarrollo. Baquero afirma que el juego es central en la vida del niño, dado su valor expresivo y funcional y su carácter elaborativo (Baquero, 1997). Además, el juego es una de las maneras que tiene el niño de participar en la cultura y proporciona la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP). Sin embargo, según el autor no toda actividad lúdica o enseñanza generan ZDP.

Para nosotros la importancia del juego reside, como explica Bruner en su texto "Juego, pensamiento y lenguaje" en que reduce la gravedad de las consecuencias de los errores; permite el desarrollo de la capacidad de cambiar de objetivos en simultáneo con la acción, lo que implica en los niños adaptarse a los nuevos medios; y, de este modo, la actividad lúdica se justifica por sí misma (Bruner, 1983). Además, en relación con la capacidad que tienen los niños para no preocuparse por los resultados, el ámbito del juego da lugar a la modificación de la acción cuando lo creen necesario, para evitar el aburrimiento. A su vez, otorga la posibilidad de hacer del juego una imitación idealizada de lo ordinario de la vida y a partir de ello exteriorizar ideas y concepciones internalizadas previamente. Finalmente, los obstáculos que se proponen en el juego proporcionan diversión en el momento en que son superados y aparecen otros. Bruner dice "(...) el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, en contraste con el aprendizaje, mediante el cual interiorizamos el mundo externo y lo hacemos parte de nosotros mismos" (Bruner, 1983).

Observamos que la mitad de los niños entrevistados concibe la materia Música como igual de importante que el resto de las asignaturas curriculares. El hecho de que en las clases de Música realicen diferentes tipos de actividades, es una de las razones por la cual no es considerada una mera hora libre. Según sus propios relatos, aprenden canciones, las cantan, las acompañan con instrumentos sencillos, las analizan, las escriben, juegan, pueden dar su opinión, no están quietos: "Música [...] es diferente a otras materias [...] me gusta ver ritmos, siempre hay algo nuevo. En las demás estamos más quietos, no jugamos." La variedad juega un papel importante a la hora de enfrentar al aburrimiento, porque genera la sensación de que la clase se pasa rápido: "Si, se me pasa rápido porque me divierte, estoy con mis amigas, cantamos."

Cabe destacar que no necesariamente una situación lúdica implica aprendizaje. Dos de los niños entrevistados afirmaron que lo importante es aprender, no necesariamente de forma divertida: "Para mí es importante que pueda aprender, no es importante que sea divertida la clase. En la aburrida de vez en cuando te enseñan más. Y en la divertida aprendes de una manera súper. Si en las aburridas me concentro, aprendo bien." "Para mí no

es importante si es divertida o aburrida la clase, lo que importa es aprender". El único alumno entrevistado que no reconoce aprender en su clase de Música en la escuela, fundamentó su posición en la rutina que experimentaba al predominar en la clase una única actividad, tocar la flauta: "Las clases de música son aburridas, todo el día tocando la flauta. No aprendemos nada. Siempre tocamos la flauta. Siempre a final del año hacemos una rueda con todos los alumnos y tocamos la flauta. No me gustan esos actos". Este niño destaca con la palabra siempre, algo que le resulta repetitivo, predecible y por ende aburrido. Sabemos que para la pedagogía crítica es muy importante el hacer, se aprende desde la acción. Por eso, abordar un contenido desde diferentes puntos de vista, con diversas actividades, ayuda a que se promueva la apropiación del mismo. Como expuso a lo largo de toda su obra Paulo Freire: "(...) la praxis es la forma humana de existir" y le sirve para significar la dialéctica teoría-práctica "separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego. Es por esto mismo que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría" (Trilla Bernet, 1993). A partir de esto podemos decir que aunque en este caso no haya pruebas del lugar de la teoría, se le da un lugar preponderante a la mecanicidad que puede significar la ejecución de un instrumento (la flauta) cuando se la aleja de toda contextualización y reflexión sobre la acción misma.

En la totalidad los casos, la canción es la herramienta central utilizada para trabajar los diferentes contenidos de música (ritmo, textura, forma, registro, ejecución vocal-instrumental, composición, lectoescritura). Es interesante para nosotros reflexionar acerca de que dieciocho alumnos de los veinte entrevistados afirmaron no participar en la elección de las canciones trabajadas en clase. El diálogo es un elemento esencial para la construcción de un espacio de aprendizaje significativo, en el que se tengan en cuenta los saberes previos de los alumnos, sus gustos, sus intereses, su capital cultural; asimismo, es de vital importancia para la construcción de una autoridad crítica por parte del docente, y para que el respeto no se genere por miedo al castigo sino por cooperatividad entre el alumnado y el profesor: "En clase de música me gustaría proponer también nosotros canciones, cantarlas, y que el profesor no nos calle." "El profe viene y nos muestra la canción. No nos pregunta si nos gusta pero nos gustan en general. Las canciones las toca él en la guitarra".

Diversos autores reflexionaron acerca del diálogo y su relación con la construcción de autoridad. En uno de sus trabajos, Trilla Bernet cita a Freire, quien nombra dos implicancias que tiene la concepción de educación centrada en el diálogo:

La primera (...) es que hay que superar la radical escisión entre el papel de quien educa y el papel del que es educado. (...) [Éste] en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. (...) [Así] interlocutores elabo-

ran nuevos conocimientos en la interacción que se establece entre ellos y entre ellos y la realidad (Trilla Bernet, 1993).

Creemos que la autoridad se construye desde la interacción y el respeto por el lugar, tanto del educador como del educando, y del aprendizaje que cada uno pueda obtener desde allí.

Tres alumnos comentaron que a veces una canción les resulta aburrida y por esa razón no pueden concentrarse para cantarla: "Si es aburrida no puedo cantarla". Por otra parte, contaron que si esta misma canción se realizaba con su respectivo juego, pasaba de ser aburrida a divertida: "Hay una que es aburrida de San Martín, pero si la cantamos con el juego es divertida." Al focalizar en el sujeto y al tener en cuenta su condición, en este caso, niños que se encuentran en un momento del desarrollo en el que el juego es parte esencial, vemos que el aprendizaje se da de forma menos forzada cuando el docente, a través del diálogo, se conecta activamente con sus alumnos y acerca el objeto de aprendizaje de una forma activa y dinámica.

Con respecto al espacio áulico, los chicos que en su escuela no cuentan con un salón especial (ya sea un SUM o un aula acondicionada para las clases de Música) utilizan su aula manteniendo una disposición tradicional del espacio: filas de pupitres, cada uno sentado en su mesa. Se distinguen dos modalidades de trabajo predominantes: en grupos pequeños y todos juntos. Del total de 20 alumnos, 5 declararon realizar trabajos de resolución individual, y sólo 3 utilizar la ronda como forma de trabajo grupal.

Conclusión

Luego de realizar el análisis de las entrevistas, podemos afirmar que tuvimos la posibilidad de escuchar la voz de los niños y, por ende, sus representaciones sobre algunas cuestiones de la clase de música en la escuela obligatoria. A partir de ello concluimos en la refutación de nuestro supuesto, es decir, que los niños de entre 7 y 10 años no reconocen a las clases de música como espacio de entretenimiento y recreación, sino como espacio de aprendizaje. Éste está compuesto por diferentes momentos con diversas características, entre las cuales aparece la diversión que proporciona el juego y también aquellos en las que se aprende a pesar del aburrimiento. Como dijimos en el análisis de las entrevistas, el juego es el que da lugar al entendimiento de los errores como parte del mismo, a la adaptación *in situ* al cambio, a la exteriorización de ideas y a la superación de los obstáculos. Otro de los factores que colaboran con que el momento de aprendizaje sea grato es el diálogo. Este incluye tanto a docentes como a alumnos, sitúa a cada uno en su rol, y hace del aprendizaje una construcción colectiva.

Consideramos que es interesante tener en cuenta la construcción de un espacio de enseñanza-aprendizaje fuertemente centrado en los sujetos, en este caso, los niños, quienes se desarrollaron en los encuentros de forma autónoma, y manifestaron su necesidad de ser escuchados. Así es

que la propuesta debería estar pensada en base al abordaje del objeto de aprendizaje desde diversas actividades enfocadas en el hacer, y atender a las características e intereses y contexto del grupo y sus particularidades.

Bibliografía

Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.

Carli, S. (comp.) (2006). La cuestión de la infancia, entre la escuela, la casa y el shopping. Buenos Aires: Paidós.

Cohen Imach de Parolo, S. (2009). Infancia y niñez en los escenarios de la posmodernidad. Ponencia presentada en el IV Congreso Argentino de Salud Mental, Buenos Aires.

Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, S., Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.

Ley de Educación Nacional nº. 26.206.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2010) Resolución nº. 111/10 y Anexo.

Trilla Bernet, J. (1993). Otras educaciones. Animación socio-cultural, formación de adultos ciudad educativa. México: Editorial Anthropos.