

Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical



Compiladora
Prof. Marcela Mardones



Secretaría de
Asuntos Académicos
**DEPARTAMENTO
DE MÚSICA**

**facultad de
bellas artes**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical



Secretaría de
Asuntos Académicos
**DEPARTAMENTO
DE MÚSICA**

**facultad de
bellas artes**



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical /
Marcela Mardones ... [et al.] ; compilado por Marcela Mardones. -
1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de
Bellas Artes, 2015.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1288-6

1. Educación Musical. I. Mardones, Marcela II. Mardones, Marcela, comp.
CDD 780.7

Dirección de Diseño en Comunicación Visual y Realización

DCV María Ramos

DCV Angeles Reynaldi

Lucía Pinto

Agustina Fulgueiras

Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical es propiedad de Papel Cosido. Registros sobre Arte en América Latina, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Diagonal 78 N° 680, La Plata, Argentina.

No se permite la reproducción total o parcial, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sin el permiso previo y escrito de la editorial. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

ISBN 978-950-34-1288-6

Primera edición: noviembre de 2015

Facultad de Bellas Artes

DECANA

Prof. Mariel Ciafardo

VICEDECANA

Lic. Cristina Terzaghi

SECRETARIO DE ASUNTOS ACADÉMICOS

Prof. Santiago Romé

SECRETARIA DE CIENCIA Y TÉCNICA

Lic. Silvia García

SECRETARIA DE DECANATO

Prof. Paula Sigismondo

SECRETARIA DE PUBLICACIONES Y POSGRADO

Prof. María Elena Larrègle

SECRETARIO DE PLANIFICACIÓN,
INFRAESTRUCTURA Y FINANZAS

DCV Juan Pablo Fernández

SECRETARIO DE PRODUCCIÓN Y COMUNICACIÓN

Prof. Martín Patricio Barrios

SECRETARIA DE EXTENSIÓN

Prof. Victoria Mc Coubrey

SECRETARIO DE CULTURA

Prof. Carlos Coppa

SECRETARIO DE RELACIONES INSTITUCIONALES

DI Eduardo Pascal

SECRETARIO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES

Prof. Esteban Conde Ferreyra

SECRETARIO DE PROGRAMAS EXTERNOS

DCV Fermín González Laría

INDICE

7 Presentación/Marcela Mardones

Conferencias

10 Cada marzo, diecinueve años otra vez/Clarisa Álvarez

17 Hacia una pedagogía musical crítica/Silvia Carabetta

23 La Escuela de Arte Popular de Monteros/Jorge Ruiz de Huidobro

Ponencias

30 La música popular y la universidad. Desplazamientos y reafiliaciones/
Facundo Cedeño, Luciano Rivolta y Juan Pablo Suárez

34 Dicen los niños. Las representaciones sociales en torno a las clases de
música/Renata Castellaro Câneppa, Jorge de la Torre, Fiorella Miconi y
Sara Lucía Lanzilotta

44 Tic y clases de música. Estadios de aplicación en el marco local/Magdalena
Llargués, Sergio Niño, Nicolás Rodríguez, Enrique Segura

53 La inclusión educativa en la Ley Federal de Educación y en la Ley de
Educación Nacional/Micaela Carballo, Esteban Gómez, Florencia Gualchi,
Lautaro Zugbi.

61 Representaciones compartidas en la clase de música/Franco Acuña,
Santiago Biasotti y Luciana Luján Petrocchi

70 La educación musical en la escuela hospitalaria/María Evangelina Bertola,
Jorge Buzzada, Carlos Elías Chiotta, Santiago José Epele

81 Educación musical y tecnologías de la información y la comunicación/
Mercedes Alarcón, Gonzalo Frontera y Federico Rojas

92 Educación Especial. Un posible abordaje para la producción musical/
Francisco Alvarado Vargas, Mercedes Esayan, Nicolás Imas, Mateo Martínez

Presentación

Desde 2006 la cátedra de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical I, destinada a alumnos de las carreras de profesorado del Departamento de Música (con la excepción de Educación Musical), propone a los estudiantes la realización de un trabajo grupal, a modo de ensayo, sobre uno de los contenidos programáticos. A partir de ejes generales los estudiantes seleccionan un tema de su interés y, con tutorías, llevan adelante el trabajo para su posterior presentación escrita y oral como ponencia. Por tratarse de una experiencia frecuente en los ámbitos académicos de la docencia universitaria y de las presentaciones públicas educativas (congresos, jornadas, encuentros), la cátedra impulsa el trabajo con esta modalidad.

En 2012 el trabajo se extendió y enriqueció con la apertura de la cátedra de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical II en el Profesorado de Música Popular.

A partir de la valoración de las experiencias anteriores, el 12 de noviembre de 2013 se realizó la Primera Jornada de Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical, con los objetivos de intercambiar experiencias con docentes de otras unidades académicas y profesorados, formalizar e institucionalizar la presentación de los trabajos de estudiantes de ambas cátedras y extender la convocatoria a la presentación de trabajos de docentes de las cátedras pedagógicas de la Facultad. Participaron Silvia Carabetta, profesora del área pedagógica en conservatorios de música de la Provincia de Buenos Aires; Clarisa Álvarez, profesora de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Artes de la UBA y Jorge Ruiz Huidobro, director de la primera escuela de Arte Popular de la Provincia de Tucumán. Los especialistas brindaron sus aportes y experiencias sobre los problemas y desafíos de la enseñanza de la música en la educación obligatoria y específica. Posteriormente se dio inicio a la presentación pública de los trabajos de los estudiantes.

En la presente publicación se reúnen las disertaciones de los especialistas convocados y los trabajos públicos de los alumnos. Esperamos sea un aporte a la formación de los docentes de música de nuestra Facultad.

Marcela Mardones
Profesora Titular
Teoría y Práctica de la Enseñanza Musical

Conferencias

Cada marzo, diecinueve años otra vez

Conferencia de Clarisa Álvarez*

Trata sobre las estrategias pedagógicas que se desarrollaron en la cátedra Didáctica especial y práctica de la enseñanza en artes, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), con la finalidad de orientar a los alumnos de la materia en la construcción de su perfil profesional para la enseñanza de artes.

* Profesora de música, egresada del Conservatorio nacional de Música Carlos Lopez Buchardo, directora de coros, egresada del Conservatorio Provincial Juan José Castro y arregladora. Licenciada en enseñanza de la música, Universidad Caece. Técnica docente, integrante del equipo de Artes de la Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde 1995. Tuvo a su cargo la elaboración de diversos documentos curriculares desde entonces hasta la fecha, especialmente para el nivel secundario. Ha realizado cursos de capacitación docente organizados por diferentes organismos en distintos puntos del país y en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) de la Ciudad de Buenos Aires.

Ejerció la docencia en todos los niveles educativos desde 1979 hasta la actualidad. Actualmente, se desempeña como adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica específica de Artes, en la carrera de Artes, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Dentro de la actividad artística, ha dirigido diversos coros y ha realizado arreglos vocales para varias agrupaciones. Dirige el Grupo Vocal Melopea desde su creación en 1991, con el que han realizado numerosas actuaciones y grabaciones con diversos artistas del sello Melopea, como Litto Nebbia, Roberto Fat's Fernandez, Antonio Agri, Ildo Patriarca, entre otros.

clarisaalvarez@yahoo.com.ar

Estoy aquí como docente de la cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Artes de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Voy a hablar sobre algunas estrategias que desplegamos en la cátedra. Sin embargo, primero les voy a contar algo sobre mí porque, como comparto con Marcela Mardones, cuando uno decide dedicarse a la educación asume una postura política e ideológica absolutamente subjetiva, y parte de mi construcción tiene que ver con la historia que hice de mi vida.

Comencé mi actividad musical a los seis años recién cumplidos. Tuve la suerte de vivir en un barrio del Gran Buenos Aires y de asistir a una escuela pública en la que había un maestro que amaba la música y que armó un coro. Desde ese momento hasta ahora, jamás abandoné la actividad coral. Nunca. En realidad, es la práctica musical que renueva, permanentemente, mi placer por hacer música desde distintos ámbitos y desde distintos roles, que comenzó aquella vez que canté en el coro de niños y que continúa en la actualidad porque a veces dirijo, a veces canto y otras veces hago arreglos para grupos vocales. Pasaron cuarenta y ocho años y no me aburrí. Eso es buenísimo.

Empecé a trabajar en docencia cuando tenía diecinueve años, con mucho entusiasmo y con muy poca conciencia, casi nada. En la medida en que empecé a entender un poco qué significaba asumir la responsabilidad profesional de la tarea docente, atravesé distintas crisis y no fueron pocas. Lo cierto es que cada una de esas crisis, que se relacionaban con la actividad profesional -tal vez por no encontrar fundamento para mis acciones o por ver que mis acciones no daban los resultados que yo esperaba-, fueron, también, los motores de mis aprendizajes más sólidos. Y aún lo son, treinta y cinco años después. Si me permiten, quisiera hacer una recomendación: no le corran el cuerpo a las crisis, vienen muy bien porque nos hacen repensar muchas cosas y nos ayudan a reposicionarnos frente a la tarea.

Comencé a trabajar en la UBA a los cuarenta y seis años, con veintisiete años de docente, pero sin ninguna experiencia en la docencia universitaria. De nuevo, arranqué con mucho entusiasmo y con muy poca conciencia del lugar en el que me insertaba. Llegué con experiencia acumulada por transitar aulas de distintos niveles y formatos, instituciones educativas formales y no formales, instituciones religiosas, sindicatos. En fin, había pasado por muchos espacios, pero nunca había estado en la UBA más que como alumna (y por algún tiempo, porque no completé la carrera). Entonces, volver como docente fue todo un desafío; un desafío para mí y para los estudiantes que estaban acostumbrados a tener docentes con importantes recorridos académicos. Además, toda mi historia tenía que ver con la educación musical, con el hacer música, con la preparación de músicos, con la música en la escuela. En la universidad debía hacerme cargo de un grupo de alumnos con una formación fuertemente teórica y con recorridos en tres orientaciones diferentes, porque la Licenciatura Artes tiene orientación en Música, en Plástica y en Artes Combinadas (que incluye cine, teatro y danza).

Me encontré con un alumnado muy diverso; no podía clarificar qué era lo que esperaban de mí y tampoco qué era lo que podía hacer por ellos. Las situaciones que se presentaban clase a clase me ofrecían la oportunidad de pensar modos diversos de resolución, además de compartir con mis compañeros de cátedra, de discutir y de tomar decisiones en conjunto.

La cátedra Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Artes es una materia anual; es requisito para los estudiantes tener, al menos, dieciocho materias de la carrera aprobadas. En la Licenciatura en Artes no hay correlatividades entre las materias; quienes cursan, además, el Profesorado en Artes encuentran correlatividad entre Didáctica General y Didáctica Específica. Cada año, cuando iniciamos la tarea en la cátedra nos encontramos con un alumnado que, en general, muestra bastante entusiasmo y ganas de insertarse profesionalmente en la docencia. Son alumnos que hicieron una cursada muy interesante con la didáctica general, que está en manos de profesionales del campo de la educación y que llegan a la cátedra esperando que nosotros les digamos: "Bueno, enseñar arte es esto". Sin embargo, nosotros no tenemos respuestas precisas para dar y esto suele ser interpretado, inicialmente, por los estudiantes como una complicación.

Como dije antes, la carrera ofrece una formación fuertemente teórica: los estudiantes hacen teoría del arte y crítica, *no* práctica. La carrera no ofrece ningún recorrido de práctica artística. Ahora bien, esto no significa que los alumnos no la tengan. Muchos optaron, formalmente, por esta carrera y trazaron recorridos particulares y personales por la práctica artística en distintos ámbitos no académicos. Entonces, nos encontramos con estudiantes con orientación en Plástica que pasaron por diversos talleres de distintos artistas o que hicieron una práctica sostenida sobre la fotografía; o nos encontramos con estudiantes de música que son instrumentistas en diversos tipos de agrupaciones musicales o que componen. Algunos también hicieron el doble trayecto: un recorrido por un conservatorio de música y están completando su recorrido por esta carrera en la Facultad. Pese a todo, es importante tener presente que la carrera no exige una práctica artística, entonces, también hay alumnos que no tienen ningún tipo de formación de este tipo.

Estas características del alumnado ofrecen, para el trabajo de la cátedra, algunas ventajas:

- La enorme variedad de experiencias que transitaron los estudiantes por los diversos recorridos que decidieron hacer.
- La amplitud de mirada que tienen sobre el fenómeno artístico por esta formación teórica. Cabe aclarar que la carrera, si bien tiene tres orientaciones, cuenta con un sólido tronco común, formado por interesantes asignaturas, como Sociología y Antropología del Arte, Estética, Psicología del arte, entre otras.
- La riqueza que aporta esa diversidad a las situaciones de discusión, la confrontación de opiniones y de ideas en las actividades grupales en las aulas durante el trabajo cotidiano.

Al mismo tiempo, esa particularidad de los estudiantes -con perfiles diversos- hace que la cátedra enfrente el desafío de ofrecer espacios en los que, efectivamente, estén habilitados para ejercer la docencia.

Cuando se definen las incumbencias de una carrera lo que se describe, en general, es una expresión de deseo. Nada puede garantizar que un recorrido académico garantice la adquisición de todas las herramientas para que una persona se convierta en un profesional eficaz. En el caso de la carrera del Profesorado en Artes, la descripción del perfil del egresado afirma que los graduados están habilitados para ejercer la docencia en nivel medio y superior. Sin embargo, los estudiantes manifiestan cierta resistencia y rebeldía cuando observan que los espacios de enseñanza de artes, en el nivel secundario, proponen recorridos con una fuerte presencia de la práctica artística y cuando notan que lo que la carrera les ofrece como formación no está en concordancia con esas exigencias.

Como equipo de trabajo, en los últimos años implementamos una serie de estrategias para acercarnos al objetivo: ayudar a los alumnos en la construcción de su perfil profesional. La primera estrategia fue que leyeran los documentos curriculares. No hace mucho tiempo encontramos que la propuesta de lectura de documentos curriculares, de alcance nacional o jurisdiccional, es una estrategia para mediar con el enojo. Luego de esas lecturas, empiezan a entender qué tipo de propuestas de trabajo pueden elaborar para un aula de nivel secundario y comienzan a darse cuenta de que ellos son más que lo que la Facultad -en términos académicos- hizo de ellos. Comprenden, entonces, que pueden usar esos saberes vinculados con la práctica artística aunque no estén formalmente acreditados; vislumbran que tienen ideas y que las propuestas que llevan a las aulas (durante las residencias) son bien recibidas por los jóvenes y que provocan aprendizajes y experiencias interesantes sobre el arte.

Unos años atrás, cuando no se contaba con esta producción interesante de documentos curriculares (de Nación y de las jurisdicciones) los estudiantes manifestaban su profundo enojo, porque consideraban que queríamos que se insertaran en algo para lo que la universidad no los había preparado. Además, negaban la posibilidad de poner en juego sus saberes adquiridos por fuera de la universidad. Ahora, a partir de sucesivas aproximaciones a los documentos curriculares y a la ley de Educación Nacional que los enmarca, entienden que tienen una cantidad de saberes para ofrecer más allá de los adquiridos en la Facultad.

La segunda estrategia para acercarlos a la práctica profesional docente fue proponer que elaboraran, durante la residencia, una memoria (una especie de diario), en la que volcaran sus sensaciones más genuinas respecto de los resultados obtenidos en las clases que daban. Sugerimos que escribieran la memoria inmediatamente después de cada clase y que luego, al cabo de unos días, releyeran ese material, que reflexionaran sobre ese registro y que consideraran esas impresiones al momento de tomar decisiones sobre el modo en que encararían la clase siguiente.

La cátedra hace un acompañamiento con el formato de tutorías. Además de los encuentros presenciales, suele haber comunicación permanente vía mail. Muchas veces esas memorias que iban a formar parte de la carpeta de residencia a presentar al finalizar la cursada, eran los relatos que iban y que volvían en los correos entre clase y clase. Los estudiantes tenían una gran necesidad de contarnos qué cosas les habían sucedido en esas clases en las que no los acompañábamos. La lectura de esas memorias nos permitió reconocer el modo en el que los alumnos, enfrentados al problema de llevar a las aulas propuestas de trabajo en las que la práctica artística estuviera presente, reflexionaban sobre los resultados obtenidos y afianzaban sus ideas en torno a la producción de sentido y al aprendizaje significativo.

La tercera estrategia fue un ateneo con graduados. Vimos que algunos estudiantes que ya habían pasado por la cátedra, volvían. Volvían a pedir un espacio de discusión porque en esos primeros pasos en la docencia se encontraban muy solos. Los espacios sobre arte en las escuelas son escasos y, a veces, en las instituciones educativas no se tienen muchas posibilidades de compartir tiempo con otros colegas. Frente a esta demanda, la respuesta que dimos fue habilitar un tiempo y un espacio con el formato de ateneo. Sostenemos un ateneo de graduados que se reúne una vez por mes. Es un espacio muy interesante porque se ponen en discusión los problemas cotidianos de la práctica docente y se comparten las diversas estrategias de resolución que encuentra, cada uno, en su accionar profesional.

La cuarta estrategia fue la preparación de fichas de cátedra. Ante la dificultad de encontrar textos que acerquen a los estudiantes, de modo directo y simple, a las cuestiones básicas de las didácticas específicas de cada lenguaje, elaboramos materiales escritos con el formato de ficha de cátedra. Esta producción escrita ayuda a mejorar la comunicación con estos estudiantes tan diversos.

La quinta estrategia fue el trabajo en equipo o en pareja pedagógica. Este año incorporamos, también, esta experiencia de trabajo para realizar la residencia docente. Fue muy interesante. Aún no hacemos una evaluación profunda de los resultados, pero, sin dudas, podemos anticipar que se profundiza la reflexión cuando son dos los que se sientan a planificar, dos los que discuten sobre los resultados de una clase y, también, dos los que analizan los cambios a considerar para las clases subsiguientes. También fueron dos los que se acercaron y nos dijeron: "¿Por qué no pudimos hacer pareja dos estudiantes pertenecientes a diferentes orientaciones?". Este interrogante nos hizo pensar en si existían espacios en los que la combinación de estudiantes de distinta orientación podría enriquecer la propuesta de trabajo. La respuesta fue afirmativa. Por este motivo, estamos pensando en incorporar -para el próximo año- la variable de pareja mixta, es decir, la conformación de un equipo de trabajo con alumnos de dos orientaciones diferentes, que se inserten en un espacio curricular en el que esta variedad enriquezca la propuesta a realizar.

Este es un ejemplo acerca de cómo las estrategias surgen de la necesidad

de responder a las demandas y a las necesidades de los estudiantes. ¡Podríamos decir que las estrategias de los docentes son ideas de los estudiantes! Entonces, llegamos a la idea que esboqué al comienzo. Así como podemos entender a las crisis como oportunidades, cada problema que nos plantean los estudiantes o cada situación problemática que se nos presenta en el aula es una oportunidad para desarrollar una estrategia de resolución. Nuestra creatividad está, en alguna medida, motivada por la necesidad de responder a las necesidades genuinas de los estudiantes que tenemos a cargo.

Marcela Mardones comentaba que la mayoría de los estudiantes de Teoría y Práctica de la enseñanza Musical de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, cuando se insertan en el campo profesional lo hacen en el nivel secundario. Los graduados de la UBA, por su formación, tienden a buscar espacios en el nivel superior: Historia del Arte, Historia de la Música, Historia y Estética, Arte Cultura y Sociedad, etcétera. Para ingresar en el nivel superior tienen que presentar un proyecto. Por lo que hemos podido constatar -porque tenemos contacto bastante fluido con los graduados- están obteniendo muy buenos resultados en esas presentaciones. Incluso, parece que en el proceso de elaboración de esos proyectos no se preguntan por el origen de los saberes que ponen en juego.

Frente al perfil de los estudiantes con una fuerte formación teórica, pensamos en otra estrategia para ayudarlos a superar esta dicotomía entre práctica y teoría. Los estudiantes, en sus intervenciones como residentes, podrían generar situaciones en las que los chicos fueran quienes pusieran en juego los saberes vinculados a la praxis artística. Sus intervenciones y/o comentarios desde el rol docente no tienen que abordar aspectos técnicos, habilitando a la práctica libre y genuina que luego puede ser analizada en clase.

Voy a comentar una experiencia en particular. Una residente estaba dando clases de Historia de la Danza en una escuela artística de la ciudad de Buenos Aires (una escuela de danza). Propuso a las estudiantes, como cierre de la unidad que desarrollaba, hacer una producción de video danza. La propuesta surgió a partir de detectar las necesidades artísticas del grupo, que tenía pocos espacios para una expresión propia. La residente no medió en el proceso productivo, pero sí provocó la reflexión permanente. Las alumnas se encontraron habilitadas para gestionar, con absoluta autonomía, una producción y eso fue muy positivo, porque terminó en una expresión genuina, en una búsqueda de la propia identidad. Parafraseando a Jaques Rancière, los alumnos se habían enseñado a elaborar un producto creativo sin la ayuda de las explicaciones del maestro, quien los había dejado solos. Sólo les había dado la orden de atravesar el bosque, cuya salida ella misma ignoraba, la misma residente no sabía en donde se estaba metiendo. Los resultados fueron realmente muy interesantes.

Como compartía con ustedes, el hecho de ocupar, en este momento, el espacio de adjunta de la cátedra Didáctica específica de Artes en la UBA

no es más que otra situación de crisis para mí, que me lleva a estar, permanentemente, pensando en qué otras cosas podemos hacer con el equipo para mejorar la situación de trabajo con los estudiantes durante el año.

Todos los años, cuando terminan los encuentros de las clases teóricas, me hago la misma pregunta: ¿Cómo hacer para poder transmitir a los estudiantes que la responsabilidad docente, la actualización permanente y la honestidad profesional son todas cuestiones vinculadas con la pasión? A veces, cuando el discurso pasa por esos lugares, suena a pregunta retórica, a manual de autoayuda. Estoy leyendo un libro de Eduardo Galeano, *Los hijos de los días* (2011), y me encontré con un texto que me llevó a hacer una analogía entre el recorrido profesional docente y un viaje. El texto se llama "El placer de ir" y dice así:

En 1887 nació en Salta un hombre que fue Salta, Juan Carlos Dávalos, fundador de una dinastía de músicos y poetas. Según dicen los decires, él fue el primer tripulante de un Ford T en aquellas comarcas del norte argentino. Por los caminos venía su Ford T roncando y humeando. Lento venía. Las tortugas se sentaban a esperarlo. Algún vecino se acercó, preocupado saludó y comentó:
- ¡Perdoná Dávalos! A ese paso no va a llegar nunca- Y él aclaró:
- Yo no viajo por llegar, viajo por ir (Galeano, 2011).

Creo que lo más apasionante de la docencia es esa posibilidad de invención que se renueva cada vez que entramos al aula; es un viaje en el que lo que se disfruta es cada paso, cada paisaje, cada sensación, cada sorpresa del camino, más que alcanzar la meta. Viajar por ir. Espero que lo disfruten mucho como yo lo vengo disfrutando desde hace más de treinta años.

Para ustedes, tan jóvenes, treinta años es un número impensado y, tal vez, pueden pensar: "Qué terrible pasar tantos años haciendo lo mismo". Si alguno piensa en eso, está equivocado. Porque estos treinta años dejaron experiencia, pero no me permitieron en ningún momento aburrirme, ni repetirme. La expectativa se renueva año a año, grupo a grupo. Esa posibilidad de comenzar de nuevo -pero capitalizando los errores del año anterior- es lo que le otorga a esta tarea esa cuota de pasión que me hace sentir, cada marzo, como si tuviera diecinueve años otra vez.

Hacia una pedagogía musical crítica

Conferencia de Silvia Carabetta*

En este texto se analiza y se problematiza el modo en el que los profesores y los alumnos piensan a la música, a la cultura y al otro. La autora propone posicionar a los educadores desde una perspectiva crítica que dialogue con las diferencias para llegar a saberes compartidos e impulsa una pedagogía musical que mire al otro como sujeto valioso.

*Magister en Educación con orientación en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN). Trabaja en formación docente desde hace más de 20 años, destacándose la formación de profesores de música y de educadores musicales.

silviacarabetta@yahoo.com.ar

Les quiero contar un poco quién soy, el recorrido que estoy haciendo desde hace veinticinco años y qué es lo que me llevó a publicar *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de Música* (2008, Maipué) y *Ruidos en la educación musical* (2014, Maipué).

Soy Licenciada en Ciencias de la Educación. En realidad, mi primer título fue Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación e hice la carrera en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Terminé en 1989 y después completé la licenciatura en la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, en Tandil, donde finalicé, también, la Maestría en Educación.

Hace veinticinco años que empecé a trabajar, casi por casualidad, en un conservatorio de música del conurbano bonaerense y dicto materias pedagógicas. Entrar en ese universo fue todo un aprendizaje: tratar de entender de qué hablaban los estudiantes, cómo entendían la música como objeto de conocimiento, qué categorías usaban para clasificar a las músicas y a los músicos, etcétera. Yo tenía que afinar el oído para tratar de entender de qué hablaban y cómo era su código.

A medida que trabajaba en las materias pedagógicas surgían las preocupaciones de los estudiantes. No sé si pasará lo mismo en la universidad, pero en los conservatorios es muy frecuente la inserción laboral muy temprana de los estudiantes. Muchos, apenas al terminar el ciclo básico ya dan clases, cuando, quizás, no tienen siquiera cursadas algunas de las materias pedagógicas. La preocupación central de los estudiantes era la insatisfacción que sentían por los resultados que obtenían, por el lugar que tenía la música institucionalmente. Les resultaba muy difícil trabajar en escuelas -en términos de lograr saberes que a los chicos les resultaran útiles y valiosos- y, en algunos casos, se debía a la extracción social y cultural de los grupos con los que se enfrentaban.

Al principio, pensé que se trataba de tensiones pedagógicas, entonces, reforzaba textos pedagógicos: estudiábamos a Paulo Freire, a Néstor García Canclini, a todos los teóricos críticos. Sin embargo, no solo no obtenía los resultados que yo esperaba -o sea que no mejoraba-, sino que empecé a pensar que había otras cuestiones más profundas que aparecían en los reclamos de los estudiantes. Había frases en medio de esos reclamos, como por ejemplo: "Hay música que eleva culturalmente" y "Hay gente que no entiende nada y que escucha la música que transmiten en los medios". Qué difícil es dar clases con lo que escuchan los chicos ¿no? cumbia, *reggaeton* y esto último parecía que atentaba con cualquier posibilidad de enseñar algo valioso.

Además, me llamaba la atención el tiempo y la saliva que gastaban alumnos y colegas en clasificar músicas y músicos, en términos de académico o de popular. Quién estaba en cada casa. A su vez, dentro de lo popular había toda una serie de categorías que me resultaban muy extrañas. Si era folclore o no, si era comercial, si era o no era música, si lo bueno era difícil o lo fácil era malo, si era una herejía tocar con púa o con sonido amplificado.

En un momento pensé -porque tengo también como una cosa culposa- que el problema era yo, que eran discusiones técnico-musicales que a mí se me escapaban porque venía del campo de la educación y no del campo de la música. Pero con el tiempo empecé a sospechar que, quizás, enmascaradas en discusiones supuestamente técnico musicales, había más cuestiones en esos comentarios que venían del orden de lo social y que eso era lo que me hacía ruido.

Un día, mientras releía un viejo texto de un sociólogo francés ya fallecido, Pierre Bourdieu, de fines de los 60, encontré que este autor explicaba que las instituciones como los conservatorios de música o las escuelas de arte consagran un género de obra y un tipo de obra cultivado. *Consagrar* significa, para Bourdieu, generar una suerte de devoción, poner en un altar intocable, ubicar ciertos géneros como únicos legítimos, dignos de ser transmitidos y conservados. *Consagrar* también implica, para este autor, que esta consagración va de la mano de la correlativa desvalorización o devaluación de todo el resto de las expresiones que son consideradas ilegítimas.

Consagración -al mirar a los conservatorios como el que yo tomé para hacer mi trabajo de campo- significa instituir lo clásico como valor de verdad y, por ende, delimitar el lugar desde el que clasificar y desde el que evaluar el resto de las expresiones musicales. Se trata de defender, de inculcar una definición legitimada de música y de generar todo un sistema de prédica, de inculcación, que permita asumir como naturales a esos sistemas clasificatorios que se derivan de la música legitimada. Ahí se entrelaza otro concepto nodal de Bourdieu, el de *habitus*. ¿Qué es el *habitus*?, son las categorías de pensamiento que tenemos naturalizadas, producto de cierto aprendizaje y con las cuales, sin mucho cuestionamiento, pensamos, evaluamos y hacemos en el mundo, en este caso, musical. Como lo explica Bourdieu, el *habitus* se enuncia y se recibe como algo natural. Dice el autor: "Cultura convertida en natura"; es sentido práctico, lo actuamos, no lo pensamos. Para poner un ejemplo: el fútbol es cosa de varones. Si un árbitro mujer comete un error se dirá, en primera instancia, sin pensarlo, que el primer error del árbitro fue ser mujer y que de allí derivan sus errores técnicos. Eso está en el *habitus*.

Entonces, los conceptos de consagración y de *habitus* me llevaron a plantear la hipótesis de que la dificultad para lograr saberes significativos, que había en las aulas de música de las escuelas, tenía algo que ver con el modelo de formación de estos educadores. Me planteé si la posible consagración de la música clásica, a la que tienden los conservatorios, no establecía una distancia tal con los mundos musicales de los niños que dificultaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me pregunté si esta consagración no planteaba una desvalorización de las músicas que traen los chicos a las aulas como un saber que valga la pena abordar, como algo epistemológicamente valioso, contraponiéndolo a lo clásico, a lo que eleva, a lo que sí es música.

A partir de esta hipótesis, me propuse analizar el modelo de formación e hice un recorte en la formación de los educadores musicales, es decir, no tomé el modelo de formación de los profesores de instrumento, aunque ellos también están en las aulas de nivel inicial, primario y secundario. A partir de allí, analicé el modelo de formación docente sólo de los educadores musicales, busqué esta idea de consagración de Bourdieu y cómo ella impacta en el habitus profesional con el que se formaban. Para ello, rastree en los programas de las cátedras del Profesorado de Educación Musical de un conservatorio de música del conurbano bonaerense y entrevisté a alumnos y a profesores para buscar las categorías de pensamiento con las que docentes y futuros docentes piensan a la música, piensan a la música de los otros y piensan el para qué de la música en las escuelas.

En este sentido, ninguno de los programas ni de los entrevistados se declaró abiertamente en contra de lo popular. Por el contrario, todos arrancaban diciendo: "No hay música mala, hay malos músicos". Es decir, desde lo discursivo, los docentes y los estudiantes se posicionaban, al menos en los comienzos de las entrevistas, como respetuosos de la diversidad musical. Estas categorías, tendientes a la consagración de la que habla Bourdieu, aparecen naturalizadas en las formas de ponerle título a las unidades en los programas, en las omisiones, en las contradicciones, en los chistes, en los comentarios al pasar, en las complicidades que se buscan con el entrevistador, etcétera. Y ese es el trabajo "molesto" que hacemos quienes hacemos sociología de la educación: detectar, dar luz, hacer visibles esos pensamientos profundamente naturalizados.

Del análisis realizado obtuve que el conservatorio tiende a consagrar a la música clásica/académica como la única música legítima para ser enseñada y difundida. La consagración aparece naturalizada en un discurso que sostiene que la música, para ser buena, tiene que tener atributos, como la originalidad, la universalidad y la autonomía, es decir, debe estar lo más lejos posible de las contingencias sociales, de lo comercial y de la función social. Es un modelo de pensamiento al que le subyace la filosofía idealista, heredera del pensamiento kantiano, para la cual la música -para que sea buena- no tiene que tener función alguna. Además, su belleza, su pureza, se despliega en lo formal, en los aspectos técnico-formales. Entonces, saber música, dicen los alumnos, es saber leer partituras, es saber analizarla, es tocar música difícil; cuanto más difícil, mejor música.

¿Cuál es el punto?, ¿dónde está la dificultad de esto? La dificultad es que la consagración, de lo que sea, le otorga atributos a algo, atributos que le niega a lo otro. Entonces, la música clásica se carga de atributos que se le niegan a la música popular. Así, la música popular es fácil, "si desafinás no importa", "se puede tocar alcoholizado", "si sabés clásico podés tocar cualquier cosa", "la clásica es seria y la otra no". Muchas veces, mientras hablo de estas cuestiones con estudiantes y con colegas me dicen: "Pero eso era antes, ahora ya no pasa, cambió".

Sin embargo, si esto no ocurriera en la actualidad, por qué el diseño

curricular de la provincia de Buenos Aires, de 2007, sigue diciéndole a los docentes que recuperen los saberes previos, que hay tradiciones arraigadas en las aulas, propias del siglo XIX, en las que se trabaja para los talentosos, en las que la concepción de genio todavía prevalece, en la que se desvalorizan los saberes musicales previos de los niños y de los jóvenes.

Si esto ya estuviera superado, un estudiante mío, José, no hubiese escrito en un trabajo hace un par de semanas atrás, lo siguiente:

Aprender puede ser frustrante, salvo que te encante la música académica y que puedas adaptarte al ritmo del calendario (también llamado "académico").

Los profesores solo quieren que "llegues al examen"; que aprendas a analizar lo que escuchás ("dejen de escuchar música como música funcional", te dicen); te dicen que escuchemos "esta música" que es "más... elaborada que las otras" convencidos de que "si es difícil, es buena". Te dicen que muchas veces esta música, la difícil, estaba compuesta sin gusto y por obligación, sólo para pagar las cuentas (como si ese también debiera ser nuestro destino), pero para nosotros tiene que ser nuestro norte. Uno intenta adaptarse a este ritmo y a esta forma de trabajo, a las exigencias, a la técnica, a las posturas clásicas, pero a veces el sistema te vence y, por momentos, como dije, te frustra. Llega fin de año y "no estás listo", "no le diste el tiempo suficiente", "en noviembre me dedico a los que van a dar examen". Uno siente que no hizo nada bien, sobre todo cuando desprecian otras músicas que uno escucha (pero no admiten) o menosprecian nuestro trabajo (poco o mucho) durante el año. Particularmente, a veces me preguntan qué música toco o me gusta tocar, y me quedo en blanco.

Se vuelve preocupante, en términos de hábitos profesional, de hábitos docente, pensar cuáles son las categorías de pensamiento de la música que van a naturalizar estos futuros profesores. Y lo que quiero resaltar no es lo musical, es la implicancia social que está detrás de este pensamiento. Si la formación de educadores musicales tiende a consagrar a la música clásica como el género superior -en el que se despliega la idea de belleza-, los mundos musicales que no tengan vinculación con la música clásica quedan subvalorados. Ahora, coincide que el capital cultural/musical -tanto de los chicos de las escuelas como de los propios jóvenes y adultos que se forman como educadores musicales- está vinculado, de manera relevante, a praxis musicales ligadas a la música popular. Entonces, no sólo estos futuros docentes son mirados desde la institución formadora en términos de déficit cultural/musical, sino que esta manera de mirar al

otro, a lo *no legitimado*, podría quedar inscripta, en mayor o menor grado, en su habitus profesional.

Puede verse una cuestión ontológica: el problema no es si hay que llenar los conservatorios académicos con música popular, no es eso, no es popular versus clásico. Lo que aquí se juegan son cuestiones que poco tienen que ver con estilos musicales, sino con lo que los profesores y los estudiantes consideren música. Lo que se plantea es que si las otras músicas -las diferentes a la música legitimada y consagrada- son vistas como expresiones menores, efímeras; si se incorporan al trabajo áulico, pero con la certeza de que hay una expresión superior, que es la música clásica, hay, en términos de Freire una concepción alienada de respeto a la diversidad y de tolerancia. De este modo, se marca la frontera musical adentro/afuera del conservatorio. Al llevar esta categorización ontológica a la escuela el maestro, explícita o implícitamente, establece un quiebre en el diálogo cultural; está diciendo que hay músicas sólo para entendidos, que hay música y no música. Por ejemplo, dice un docente que cuando sus estudiantes le piden escuchar música de ellos, él les solicita que antes de escucharla le presenten un trabajo al que le pone consignas casi imposibles de cumplir por los jóvenes. "Eso aborta todo", afirma ese docente. Quiere decir que bajo un discurso, aparentemente, respetuoso de los saberes previos, lejos de tomarlos y de complejizarlos, se busca la manera de desestimarlos, en tanto no se los considera realmente valiosos. Lo que vemos aquí es que se quebranta la idea de diálogo, de ampliación de horizonte cultural/musical como diálogo.

Seguramente la mayoría de los que estamos acá sostenemos un discurso crítico, que propone la educación crítica, el respeto por el otro y por la diversidad. Esto va a quedar en el mero discurso si no ponemos en revisión esas matrices naturalizadas que cargamos y con las cuales pensamos la música, la cultura y al otro, al diferente. Entonces, si decimos posicionarnos como educadores con una perspectiva crítica, respetuosa de las diferencias, que dialogue con ellas para lograr saberes compartidos, que permita a los estudiantes desarrollarse para poder participar en estas sociedades complejas, será desde una pedagogía musical que mire al *otro* como un sujeto valioso y no como *otro* devaluado, que podrá transitarse este camino.

La Escuela de Arte Popular de Monteros

Conferencia de Jorge Ruiz de Huidobro*

Presenta las acciones que se desarrollan y que se impulsan desde la Escuela de Arte Popular de Monteros, provincia de Tucumán. Además, se analizan los tres planos de acción que posee la institución: la dimensión institucional, la dimensión pedagógica curricular y la dimensión comunitaria.

Cuando se secan los manantiales utópicos,
la vida de los seres humanos se transforma en
un desierto,
en donde sólo florecen el conformismo,
la apatía, la trivialidad y el oportunismo.

Ezequiel Ander Egg

*Músico y docente, egresado del Instituto Superior de Artes Musicales de la Universidad Nacional de Tucumán. Director de la Escuela de Arte Popular de la ciudad de Monteros, de Tucumán. Coordinador de la Organización Música Esperanza, del barrio Juan XXIII, de San Miguel de Tucumán. Integrante de la Banda de sikuris de la Biblioteca Popular La Randa y del trío de música latinoamericana Tritono.
parquedeflautas@yahoo.com.ar

La Escuela de Arte Popular de Monteros, provincia de Tucumán, es una institución que se creó con la intención y con el compromiso político-pedagógico de posibilitar que niños, jóvenes y adultos que viven retirados de la capital tucumana -donde se concentran la mayoría de las instituciones artísticas- accedan a estudios vocacionales sobre el arte popular en sus cuatro lenguajes artísticos: música, artes visuales, teatro y danza. Esta institución se encuentra ubicada en la ciudad de Monteros, a 53 kilómetros de la capital tucumana. La ciudad tiene una gran trayectoria de actividades culturales en el ámbito de la poesía y de la música. Actualmente, cuenta con una población de, aproximadamente, veinticuatro mil habitantes.

La escuela no cuenta con un local propio. Las clases se desarrollan a partir de las seis y media de la tarde en dos establecimientos de educación primaria. Si bien el proyecto educativo a través del cual se creó la escuela contempla todos los lenguajes artísticos, por ahora solo se enseña música. La oferta educativa tiene dos propuestas: por un lado, talleres vocacionales (que duran dos años) a los que asisten alumnos de entre 8 y 70 años, y por el otro, un trayecto artístico específico (que dura cuatro años) con alumnos de entre 13 y 60 años. A fines del año 2013 cursaban 370 alumnos. En ambas propuestas los alumnos pueden estudiar flauta, trompeta, piano-teclado, percusión, violín, guitarra, canto coral. Además, en el trayecto artístico se suman bajo eléctrico, contrabajo y saxo.

La propuesta pedagógica y estética de esta escuela se orienta a la formación artística en el campo del arte popular Latinoamericano y del Caribe. La idea es reivindicar, reconocer, difundir, disfrutar y aprender aquellas expresiones de arte popular que forman parte de las comunidades autóctonas y/o regionales, y que el devenir del tiempo, sumado a históricas políticas culturales -dirigidas a considerar como importantes otras expresiones artísticas-, las han dejado fuera de la currícula de las escuelas especializadas en arte.

Asimismo, quienes trabajamos en la Escuela de Arte Popular entendemos que la cultura popular no es solo una manifestación arqueológica, sino que es producto de un desarrollo histórico-social en el que el arte constituye una expresión de la identidad cultural de nuestra América Latina. Ello nos exige promover y favorecer el aprendizaje de los saberes y de las capacidades necesarios para que esas manifestaciones, que intentamos reivindicar, difundir y disfrutar, puedan, además, reelaborarse y resignificarse desde miradas contemporáneas. Consideramos que en el territorio Latinoamericano y del Caribe confluyen -a veces de manera compulsiva y otras no tanto- corrientes migratorias de casi todos los rincones del mundo que, junto con las profundas raíces de los pueblos originarios de América, conforman una mixtura cultural de una enorme riqueza en constante evolución. Todo esto da como resultado expresiones artísticas ricas y heterogéneas.

Con una mirada abierta al mundo, pensamos que todas las culturas son importantes, pero también sabemos que con los pueblos latinoamericanos tenemos un pasado similar, un presente en construcción y un futuro

por desarrollar. No obstante, estos territorios se vincularon, en muchas oportunidades, bajo la hipótesis de conflicto antes que desde la lógica de la integración. En este sentido, Adriana Puiggrós, en su libro *De Simón Rodríguez a Paulo Freire* (2011, Colihue) plantea: "El problema de la integración admite diversas formas de abordaje, entre las cuales la cultura y la educación tienen un relevante papel".

Si bien la propuesta de esta escuela está orientada al arte popular latinoamericano y del Caribe, esta mirada, lejos de cerrarnos fronteras, nos abre las puertas culturales del mundo. Esto es así porque cada una de las manifestaciones artísticas de estos territorios remiten a una mixtura de expresiones culturales de los pueblos de Asia, de Europa y de África y, por supuesto, de los originarios de América, que gracias a una lucha de resistencia histórica, mantienen y aportan sus rasgos identitarios.

El camino educativo por el que queremos transitar da muestra de las valiosas culturas populares de Latinoamérica y del Caribe. Ahora cabe preguntarnos ¿cómo lo queremos recorrer? Con relación a esto, nuestro posicionamiento pedagógico, así como el abordaje de los contenidos y de las estrategias de enseñanza, se fundamenta en la perspectiva teórica-metodológica de la Educación Popular. Uno de sus principales referentes, el pedagogo Paulo Freire, plantea que no existe la neutralidad en la práctica educativa. Por este motivo, sostenemos que la educación es un acto político con una concepción filosófica, ética e ideológica, en la que el educador es un coordinador que acompaña el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con la conciencia de que, además de enseñar al educando, también puede aprender él. En esa misma dirección, intentamos construir sobre la base de conceptos de la educación popular tales como: "Que el educando se reconozca en sus saberes previos y que sea un sujeto activo y crítico en la construcción del nuevo conocimiento". "Que la relación entre ambos se construya a través de diálogo, estimulando la reflexión, la creatividad y la participación democrática." "Que si bien existe asimetría en los conocimientos específicos entre educandos y educadores, las propuestas de los primeros debe ser tenida en cuenta". "Para develar la realidad debemos considerar los saberes de ambos". En definitiva, "enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" Paulo Freire.

En cuanto a las acciones de gestión, en la Escuela de Arte Popular nos planteamos tres planos de acción: la dimensión institucional, la dimensión pedagógica curricular y la dimensión comunitaria. En esta sistematización buscamos el fortalecimiento de los procesos organizacionales e institucionales; la reflexión y la planificación de nuestras prácticas pedagógicas; la producción y la sistematización de nuevos conocimientos y la construcción de una red de desarrollo local.

En el marco de la dimensión institucional pretendemos construir, entre los estamentos de la escuela (alumnos, personal no docente, docentes y

la conducción), una relación horizontal que favorezca una comunicación fluida. Entre las acciones llevadas adelante, trabajamos en la organización de departamentos (violín, guitarra-bajo, percusión, teclado-piano, canto, vientos, ensamble, lenguaje musical); en un peña concurso; en jornadas de reflexión institucional con alumnos y con docentes y en poner en funcionamiento el tercer año del trayecto artístico específico. Además, está en proceso la articulación interdepartamental, la implementación del Plan de Mejora Institucional y la formación complementaria. Esta última acción nos permitiría articular convenios con escuelas medias de la zona, de modo tal que esas escuelas puedan mandar a los alumnos interesados en aprender alguna de nuestras propuestas educativas, proveyéndole de las coberturas necesarias como ser transporte y seguro escolar. Así mismo esos alumnos recibirán una formación complementaria, distinta a la orientación que tiene en su escuela y además podría funcionar como incentivo para mejorar su trayectoria escolar.

Con relación a lo proyectado, se pretende hacer una producción participativa del proyecto educativo institucional; la inclusión de nuevos lenguajes artísticos; el fortalecimiento del proceso de formación complementaria; la participación en una mesa de gestión comunitaria de las barriadas aledañas a la escuela.

Respecto a la dimensión pedagógica curricular, propusimos la producción participativa de los diseños curriculares y la elaboración departamental e interdepartamental de las propuestas curriculares. Estamos avanzando en las prácticas curriculares a nivel departamental, en la puesta en marcha de un módulo integrador en el que los ensambles serán los ejes vertebradores de esta propuesta y en la reorientación pedagógica de los seminarios del trayecto artístico específico hacia la promoción cultural. Pretendemos concluir con los diseños curriculares, elaborar el proyecto curricular institucional, incluir nuevos lenguajes artísticos (danza, teatro, artes visuales) y desarrollar producciones artísticas interdisciplinarias.

Finalmente, en relación con la dimensión comunitaria propusimos un modelo de escuela abierta, que tiene una relación activa, de ida y vuelta, con el contexto comunitario del que forma parte. Además, pensamos en una relación espiralada, que implica procesos de afectaciones y de transformaciones mutuas. Entre las acciones llevadas a cabo están las visitas a una barrida aledaña a la escuela con grandes dificultades socio-económicas en la cual viven jóvenes y niños que concurren a la escuela primaria, que funciona en el mismo establecimiento de la Escuela de Arte Popular y que a veces no logran integrarse a nuestra escuela. También entrevistamos y coordinamos acciones con organizaciones populares, como bibliotecas populares, academias de folklore, batucadas y grupos de vecinos que son históricos generadores de acontecimientos de genuina cultura popular. Asimismo, establecimos vínculos con instituciones del medio, como el Centro de Integración Comunitaria, la Escuela de Psicología Social, el Municipio y la Escuela Normal.

Las acciones institucionalizadas en la Escuela son: la Marcha de los Bombos, el Festival de Arte Callejero, un video documental a cerca de los actores de la cultura popular local, el intercambio de experiencias con los pueblos originarios de Tucumán, la participación en el Festival de Monteros y la muestra final de la Escuela de Arte Popular. Para la Marcha de los Bombos tomamos, como modelo de manifestación de arte popular, la marcha de los bombos que se realiza en la provincia de Santiago del Estero y la resignificamos en conmemoración de una fecha histórica que contribuyó a la independencia de la Argentina: el 24 de setiembre en la Batalla de Tucumán. En el Festival de arte callejero, que se realiza en la semana que coincide con el día de la música, realizamos una intervención callejera con todos nuestros alumnos durante una semana. Para eso, resignificamos espacios cotidianos que habitualmente tienen otra función y lo hacemos para darles un reconocimiento a los artistas callejeros. El video documental trata sobre los actores de la cultura popular local. Fue dedicado a Isauro Arancibia, educador tucumano y monterizo, que fue asesinado por la dictadura cívico-militar de 1976. Finalmente, del intercambio de experiencias con los pueblos originarios de Tucumán se elaboró un video que participó en un festival de cortos y que obtuvo una mención

En cuanto a las proyecciones para la gestión, identificamos como problema la deserción escolar y la no continuidad educativa de los alumnos egresados del taller. A fin de aportar soluciones, se prevé: un análisis cuantitativo y cualitativo de la situación, unas jornadas de evaluación institucional y la elaboración de los diseños curriculares y del proyecto educativo institucional. También, pensamos trabajar en acuerdos interinstitucionales con el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Tucumán, con el Municipio, con el Centro de Integración Comunitaria (CIC) y con las familias de los niños que asisten diariamente a la Escuela -que viven en las barriadas aledañas-, que no son alumnos de la misma y que tienen comportamientos disruptivos en las clases.

Además, como desafío, nos proponemos una mayor inserción comunitaria de la Marcha de los bombos y del Festival de Arte Callejero. En este sentido, las acciones proyectadas tienden a una continuidad, a un fortalecimiento de trabajo con las academias de folklore, a establecer acuerdos institucionales con los centros de integración comunitaria y con los núcleos de acción comunitaria y a generar un mayor vínculo con las organizaciones comunitarias locales. Nuestro propósito es ampliar la oferta educativa e incluir nuevos lenguajes artísticos. Para ello, proponemos la puesta en funcionamiento de los nuevos talleres: teatro popular, danza y artes visuales.

Ponencias

La música popular y la Universidad

Desplazamientos y reafiliaciones

Facundo Cedeño
Luciano Rivolta
Juan Pablo Suárez

Resumen

En este texto trazamos un breve recorrido en torno al proceso de construcción histórica de la carrera de música popular en la UNLP, del que destacamos algunos puntos constitutivos y disruptivos. Revisamos qué supuestos epistemológicos son puestos en discusión. Establecemos algunos elementos específicos del hacer popular que, creemos, debieran ser tenidos en cuenta a la hora de abordar un encuadre pedagógico para estas músicas.

Palabras clave: Música popular; Desafiliación; Universidad; Bienes culturales; Pedagogía; Redistribución.

La decisión política que crea la Carrera de Música Popular en la Facultad de Bellas Artes hiere un destino probado y probable, discutiendo con las representaciones dominantes en el campo de la producción y la enseñanza artística de una universidad que vuelve a debatirse entre un proyecto de nación popular, industrial y latinoamericana o uno de corte conservador-liberal.

El intento por reflexionar sobre una praxis específica de las músicas populares implica un nacimiento sujeto a condiciones de posibilidad histórica que ponen de manifiesto la necesidad de concretar acciones reparadoras frente al ocultamiento, la falta y el menosprecio al que han sido sometidas estas prácticas.

La Argentina, desde mayo del 2003, viene encarando un proceso de reindustrialización, redistribución de la riqueza e inclusión social que pone de manifiesto la necesidad de revisualizar y reconocer como sujeto de derechos a los sectores populares. Estos pedazos de pueblo han sido reafiliados a una identidad nacional que, no exenta de grandes conflictos, amplía material y simbólicamente las posibilidades de pertenecer a una idea común de proyecto de país.

Beatriz Sarlo sostiene que el tejido simbólico de pertenencia que fue marca de constitución subjetiva hasta mediados del siglo XX fue clausurado. ¿En qué consistía la filiación? Ella dice que el ser argentino suponía tres cualidades: ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo. Y menciona que de ninguna manera esta categoría está exenta de exclusiones y conflictos. Pero que:

...los episodios de injusticia y exclusión, las pérdidas identitarias de la masa de inmigrante, la represión de las diferencias culturales, la violación de derechos y la desigualdad de oportunidades fueron menos decisivos, en la constitución de una identidad que los procesos de alfabetización, la extensión de derechos sociales y económicos y la generalización de derechos políticos (Sarlo, 2001).

En el texto de Sarlo podemos identificar algunas ideas que nos permiten ingresar al concepto de *desafiliación* con el que Rossana Reguillo (Seoane, 2007) designa la necesidad de resolver de forma individual la construcción de la propia biografía en un contexto de descomposición histórica, económica y social, señalando que ya no serán las instituciones modernas las encargadas de propiciar las mediaciones necesarias para andamiar el proceso de construcción identitaria.

¿Por qué hacemos referencia a esto? Consideramos que nuestro tiempo histórico es también un tiempo de reafiliaciones, de recomposición de los espacios de reconocimiento y de reconstrucción de las mediaciones necesarias para el diseño de la biografía individual y colectiva. Y la singularidad del proceso de apertura de la carrera se expresa en el esfuerzo por configurar

un corpus de saberes y modos específicos para abordar la enseñanza de la música popular. Una pedagogía para las músicas populares exigirá entonces, la constitución de un cuerpo teórico y metodológico específico. Es aquí donde la apertura de la carrera de Música Popular se vuelve un episodio refundacional.

A continuación mencionaremos brevemente algunos de los aspectos constitutivos de la Música Popular. Un primer aspecto es la relación tonalidad-modalidad. Las herramientas que el sistema tonal nos brinda son insuficientes como para dar cuenta de las características constructivas, estilísticas y contextuales del hacer musical popular. Si bien el lenguaje tonal-modal no es patrimonio exclusivo de las músicas populares, esta relación se constituye en un rasgo identitario. En segundo término, señalamos la complejidad en sus formas de representación y simbolización. La Música Popular es una manifestación que históricamente no ha sido pensada para ser escrita. Es significativo que ni siquiera las formas de escritura analógica hayan sido de utilidad en el territorio musical popular. Esta cuestión es resultado de la fuerte tradición oral, y más tarde, del uso de la grabación, como vías privilegiadas de registro para la comunicación y difusión de la música popular. Así, la partitura se considera un soporte menor para estas músicas. El tercer aspecto es el vínculo entre versión y arreglo. La versión implica un profundo trabajo de interpretación, composición y de conversación con la obra original. Una obra puede ser arreglada infinita cantidad de veces en función de los grupos o individuos que se propongan esa conversación. Si bien hay ciertos límites que la obra puede proponer, y que pueden y deben ser discutidos, esta idea sitúa al compositor o a los compositores en un espacio distinto al del genio que crea una obra que deberá ser ejecutada lo más precisamente posible y en plena relación con lo escrito. El cuarto elemento es la composición grupal. La Música Popular no sólo se realiza frecuentemente de manera grupal sino que también permite construir estrategias colectivas de composición. Este rasgo es altamente significativo si pensamos en la tradición y en la matriz del compositor tradicional de la música académica, quien monopoliza la configuración de su obra. Por último, la improvisación, no exenta de *a priori* estilísticos, históricos y culturales, se constituye en soporte y herramienta para la composición y la interpretación de la música en vivo.

La música popular presenta características particulares que exigen la formación de docentes posicionados ética y políticamente. Es necesario construir una pedagogía que incorpore contenidos y estrategias metodológicas específicas. Una pedagogía que aborde otras maneras legítimas de comunicación; que promueva que las particularidades rítmicas sean abordadas con la misma complejidad con que lo son los sistemas melódico-armónicos; que repense las bases del lenguaje desde una perspectiva tono-modal, que valore el arreglo/versión como un procedimiento de composición e interpretación; que jerarquice los modos de composición colectiva y que incluya a la improvisación como una instancia fundamental

del hacer musical popular. Con un enorme esfuerzo, apoyos y resistencias, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata estamos trabajando para acompañar el desarrollo de una pedagogía de las músicas populares.

Bibliografía

Sarlo, B. (2001). "Ya nada será igual". Punto de vista 70. Buenos Aires.

Seoane, V. (2007). "Jóvenes, riesgos y desafiliaciones en Latinoamérica. Entrevista a Rossana Reguillo Cruz". *Propuesta Educativa* 28. Buenos Aires: FLACSO.

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 currículum 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 divierto, 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 n°. 26.206.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2010) Resolución n°. 111/10 y Anexo.

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

Tic y clases de música

Estadios de aplicación en el marco local

Magdalena Llargués
Sergio Niño
Nicolás Rodríguez
Enrique Segura

Resumen

En este trabajo abordamos el uso que se les da a las TIC en las clases de música en la escuela secundaria, el cual consiste en la búsqueda enciclopédica de información, u otras finalidades que no involucran a la computadora como un medio de producción musical.

Son varios los factores que determinan el uso o no uso de las computadoras; entre otros, la falta de capacitación del docente en el uso del dispositivo y la falta de software dedicado específicamente al campo del arte (música).

A través de encuestas y entrevista a docentes y alumnos se indagará en la problemática en una escuela pública de gestión nacional, una de gestión provincial, y otra de gestión privada.

Palabras clave: Escuela; TIC; Música; Transformación; Estadios.

Este trabajo intenta indagar sobre el uso que se les da a las TIC en la clase de música en el tercer año de la escuela secundaria dentro de la educación formal: en el caso de las escuelas públicas nos referimos a las netbooks entregadas por el Estado y en el caso de las escuelas privadas, a las computadoras de uso personal de los alumnos. En ambos casos, tuvimos en cuenta otros dispositivos tales como celulares, tablets, MP4, etcétera.

La hipótesis de la que partimos es que las TIC en las clases de música en el tercer año del nivel secundario son utilizadas, principalmente, para finalidades no relacionadas con la producción musical. Con el interrogante: ¿qué uso se les da a las TIC en la clase de música? y analizando material bibliográfico relacionado con el tema, pudimos reconocer que, si bien la inserción de estos dispositivos en la educación formal es un gran avance, tanto en la forma de dar clase como en la forma en la que se aprende, aún hay algunos casos en los que se necesita mayor desarrollo para poder llegar a incluir estos nuevos soportes en la educación. En palabras de César Coll:

Lo que sucede es que la capacidad de transformación y mejora de la educación de las TIC debe entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el que estas tecnologías son efectivamente utilizadas. Son pues los contextos de uso, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje (Coll, 2009).

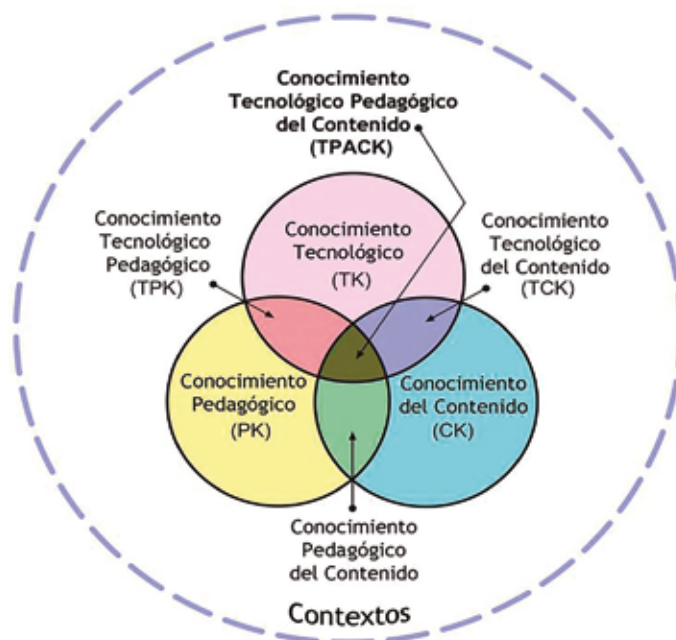
Los objetivos que este trabajo persigue son brindar un panorama del grado de inserción actual de las TIC en las clases de música, tomando como recorte institucional y geográfico las clases de música del 3^{er} año de secundaria en tres establecimientos de la zona, y -mediante un análisis de la situación- sugerir posibles caminos a seguir para profundizar y mejorar el uso de estas tecnologías.

Seleccionamos tres escuelas de la región sur del conurbano bonaerense, dos de gestión pública (el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata y la Escuela Secundaria Básica N°7 de Berazategui, que depende de la Provincia), y una escuela privada subvencionada, el Instituto Manuel Belgrano de Berazategui. Realizamos entrevistas y encuestas a los alumnos y docentes, con especial hincapié en el trabajo que se hace dentro del aula y en cómo se hace para incluir estos nuevos dispositivos dentro de la planificación del docente.

Marco teórico

Según los aportes de Mishra y Koehler, una buena enseñanza con TIC involucra que el docente domine el conocimiento TPACK (conocimiento tecnológico pedagógico del contenido; en inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*), entendido como la conjugación de los conocimientos tecnológico, pedagógico y disciplinar; es decir que, por ejemplo, un docente que domine a la perfección los conocimientos disciplinar y pedagógico no dará necesariamente una buena práctica con TIC, a menos que sepa conjugarlos con el conocimiento tecnológico (Mishra y Koehler, 2006). Todos estos conocimientos, a su vez, tienen que ser contextualizados, para que el docente pueda desarrollar estrategias específicas y representaciones apropiadas.

Otro de los principios fundamentales para que el docente haga efectiva la práctica con recursos tecnológicos es el desarrollo profesional continuo y conectado con la tarea docente. Esto quiere decir que las capacitaciones deben aproximarse al ambiente del aula todo lo posible y proveer un enfoque práctico, para que los docentes puedan resolver cualquier tipo de imprevisto durante las clases.



A su vez, la práctica del docente deberá articularse con los objetivos de la institución, la cual debería propiciar la colaboración e intercambio entre colegas -tanto de la misma disciplina como de diversas áreas- de experiencias y criterios vinculados a las TIC, para solucionar en colaboración los problemas.

Adoptamos la siguiente clasificación propuesta por Coughlin y Lemke (2002), respecto al modo en que los docentes se apropian de las TIC en sus prácticas: iniciación, cuando se conoce la tecnología pero no se la aplica; adopción, cuando la tecnología se integra al aula, pero para apoyar prácticas ya existentes; *transformación*, cuando las TIC se vinculan a las prácticas de enseñanza de manera creativa, para realizar cambios significativos en el aprendizaje. César Coll considera que:

No es en las TIC ni en sus características propias y específicas, sino en las actividades que llevan a cabo profesores y estudiantes gracias a las posibilidades (...) que les ofrecen las TIC, donde hay que buscar las claves para comprender y valorar su impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2009).

A partir de la comprensión de las TIC como "herramientas psicológicas susceptibles de mediar los procesos inter e intra-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje" (Coll, 2009), el autor propone una clasificación de las TIC según sus posibles usos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje.
- Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los contenidos (y tareas) de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, como una herramienta para la planificación de la clase.
- Las TIC como instrumentos mediadores de las relaciones entre los profesores y los alumnos o entre los alumnos. Es decir, como un medio de comunicación entre los mencionados sujetos.
- Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje.
- Las TIC como instrumentos configuradores de entornos o espacios de trabajo y de aprendizaje. Como podrían ser aquellas implicadas en el dictado de clases por teleconferencia.

A su vez, las TIC pueden ser utilizadas no sólo como soporte que permita mediar o acceder a la información, sino como herramienta para la producción musical, con el uso de programas específicos como Audacity o Reaper para generar producciones que involucren superposición de planos texturales (o para trabajar conceptos relacionados con el sonido, como la materialidad), la vinculación entre diferentes lenguajes artísticos como cine y música, la composición de *ostinatti* con cajas rítmicas como el software Chronos y el reemplazo de los instrumentos musicales con instrumentos digitales.

Por último, cabe decir que en las modalidades de uso de TIC en el aula en que haya más alumnos que dispositivos es posible el intercambio, pero será limitado y eventualmente repetitivo. Los modelos 1 a 1, al poner el

acento en la movilidad, invitan a experimentar y a revisar este aspecto de las prácticas. Por definición, la existencia de equipos portátiles promueve el movimiento al interior del aula, de la institución, e inclusive hacia el exterior.

La modalidad que utilizaremos para desarrollar el cuerpo de este trabajo cruzará lo expuesto en el marco teórico con la información que se ha podido relevar a partir de las encuestas y entrevistas realizadas en las escuelas antes mencionadas.

Análisis de casos

Instituto Manuel Belgrano

Situado en la localidad de Berazategui, provincia de Buenos Aires, cuenta con un alumnado de clase media, y una matrícula de aproximadamente mil estudiantes. El curso encuestado consta de 25 alumnos, de los cuales 20 se encontraban presentes al realizarse la recolección de datos.

Según la información que pudimos obtener de alumnos del tercer año de secundaria de esta institución, consideramos que el docente se encuentra en el segundo estadio de apropiación del uso de las TIC en la escuela (*adopción*); conoce las netbooks y los celulares como tecnologías que pueden usarse en clase, pero utiliza sólo los últimos.

-¿Y los chicos acá tienen acceso a netbooks, tablets, celulares?

-No, solamente con los celulares, por lo menos este año no hemos experimentado con otros dispositivos.

Los celulares son utilizados primariamente para buscar información; el docente nos comentó que, mientras le realizábamos la entrevista, los alumnos estaban realizando una búsqueda por Internet de información sobre organología. Las tecnologías no resultan transformadoras de la práctica, sino que cumplen la función de apoyar el desarrollo de prácticas pedagógicas que podrían realizarse con otros recursos. Dentro de los 5 tipos de usos de las TIC propuestos en el marco teórico sólo se encuentra presente el primero: es decir, como instrumentos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos (y tareas) de aprendizaje.

El docente realiza trabajos de producción musical en el aula, con la finalidad de hacer una transferencia de los contenidos teóricos vistos previamente. Además se hace análisis musical a partir de la audición de ejemplos, con la finalidad de obtener recursos para armar arreglos en clase. Podemos observar que la planificación de las clases no toma en cuenta las TIC de manera estructural, sino que la utilización de estos recursos aparenta ser circunstancial.

Cabe aclarar que, al ser la institución en la que da clases de carácter privado, ni ella ni sus alumnos cuentan con las netbooks del plan Conectar Igualdad. De hecho, el entrevistado admitió ignorar en qué consiste el mismo, y nunca asistió a cursos de capacitación en la temática.

La encuesta a los alumnos reflejó en términos generales una situación

similar a la que se pudo apreciar a través de la entrevista. Los principales elementos que se utilizan en clase son instrumentos musicales y carpetas; fundamentalmente, se realizan arreglos musicales y trabajos prácticos escritos.

Los alumnos aseguran que las TIC (celulares y tablets, en este caso) son utilizadas principalmente para buscar información y como herramientas para realizar trabajos de composición/arreglo a través de programas específicos (suponemos que se usan los mencionados teclados o guitarras digitales). Una parte importante de los alumnos encuestados considera que estas tecnologías podrían ser utilizadas en las clases de música para realizar trabajos de grabación y edición.

Por último, merece mención el hecho de que la totalidad de los alumnos encuestados utiliza TIC fuera del ámbito de la clase de música, con lo que el trabajo con las mismas podría ser contemplado, ya que los alumnos dominan estos dispositivos.

Escuela Secundaria Básica nº 7

Esta institución se encuentra en la localidad de Ranelagh, partido de Berazategui y cuenta con un alumnado de clase media-baja, de aproximadamente 300 alumnos. Fueron encuestados 13 alumnos del curso en que se realizó la recolección de datos.

La primera problemática con la que nos encontramos al indagar en las condiciones de esta escuela es su carencia de infraestructura para el dictado de las clases de música; el docente nos comentó que los alumnos aún no habían recibido las netbook cuando comenzó a hacer la suplencia. Asimismo la institución carece de equipo de música y de instrumentos para uso de los docentes y alumnos.

Al preguntarle al docente qué tipo de uso se hacía de las TIC en el aula, nos respondió que el uso de los celulares para buscar información o escuchar música era discrecional por parte de los alumnos. Nos comentó que realizó planificaciones que involucraban escuchar obras en clase y que tuvieron que ser descartadas por falta de medios; en estas oportunidades, el docente tuvo que trabajar con canciones que los alumnos tenían en sus teléfonos. Además, el entrevistado aseguró conocer el Plan Conectar Igualdad, definiéndolo como "revolucionario":

Me parece buenísimo, me parece espectacular, estaría bueno que llegue a todas partes, a todas las escuelas, si bien eso es obvio que no somos un país con todos los recursos para llegar a todos lados, pero bueno, pero me parece que es una buena medida revolucionaria.

Al haber estudiado Composición con Medios Electroacústicos en la Universidad Nacional de Quilmes, el docente declara que no le resultaría útil realizar una capacitación en TIC centrada en el conocimiento tecnológico (entendido en los términos expuestos en el marco teórico):

-¿Has realizado cursos de capacitación sobre el plan? ¿Desearías hacerlos? ¿Qué crees que aportarían a tu trabajo en el aula?

-Sí, tendría que ver en qué consisten porque quizás son cosas que para mí son muy básicas, entonces no sé si aportarían algo. Tendría que ver qué son las temáticas de esas capacitaciones y si tienen que ver con cosas que todavía no tengo claras.

Por lo que podemos leer a través de la precedente cita, el docente relaciona "capacitación para el uso de TIC en el aula", con "conocimiento tecnológico", desconociendo que las mismas aportan a su vez una formación en el conocimiento tecnológico-pedagógico. En este sentido nos resulta útil el aporte de Mishra y Koehler, ya que nos permite comprender cómo el entrevistado quizás esté omitiendo las vinculaciones que los conocimientos disciplinar, tecnológico y pedagógico han de tener para desarrollar una buena práctica con TIC.

En las encuestas realizadas a los alumnos de esta división se ve una mayor disparidad con respecto al trayecto realizado por cada uno: es relativamente uniforme la cantidad de alumnos que tuvieron música en años anteriores respecto a los que no. El trabajo realizado por los que sí tuvieron esta asignatura consistió en realizar trabajos de búsqueda de información.

En el año 2013 los alumnos realizaron, fundamentalmente, trabajos de carácter teórico (trabajos prácticos escritos, búsqueda de información y análisis de canciones vistas en clase). Una minoría dice realizar trabajos de tipo práctico vinculados a la composición.

La totalidad de los alumnos asegura no haber usado nunca las TIC en alguno de esos trabajos, ya sean prácticos o teóricos, al menos dentro del ámbito escolar. Una vez más se ve desperdiciado el manejo cotidiano que tienen los alumnos con las diferentes tecnologías, si se considera que la mayoría contestó que utiliza celulares, netbooks o tablets en su casa.

Las últimas dos preguntas vinculadas específicamente a la música y las TIC, demuestran, dadas las respuestas, que hay una deuda en lo que respecta a la educación musical que exige ser saldada: ninguno de los alumnos utiliza para fines estrictamente musicales las TIC, y un porcentaje considerable no supo sugerir cómo usarlas.

Como última aclaración, queremos decir que se hace dificultoso vincular directamente lo dicho por el profesor en la entrevista y lo respondido en las encuestas a los alumnos, ya que el mismo ejercía su cargo como suplente hacía muy poco tiempo.

Colegio Nacional de Universidad Nacional de La Plata

Dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, fue fundado en 1885. Cuenta con una matrícula de 1639 alumnos, principalmente de clase media. Fueron encuestados 32 alumnos. En línea con la opinión del profesor entrevistado, consideramos necesario mencionar que éste colegio

se encuentra por encima de la media en cuanto a infraestructura y a proyecto institucional:

(...) es un colegio que está por encima de la media... ya antes de que existieran las netbooks había una computadora en cada aula, parlantes, siempre hubo bastantes instrumentos. Cuando no teníamos las netbooks teníamos un aula con computadoras para ir hacer trabajos electrónicos, hay para grabar, hay para amplificar... hay muchas cosas que en la mayoría de los colegios no las tenés.

Por lo que pudimos relevar, la totalidad de los alumnos cuenta con netbooks del plan Conectar Igualdad. Dicha disponibilidad, a su vez, se enmarca dentro de la historia del Colegio Nacional en materia de implementación de TIC con fines educativos. En opinión del entrevistado, la implementación de este plan representa un medio de igualdad social, tanto al interior de la escuela como fuera de ella. El docente mostró tener un uso planificado de las TIC en el aula: utiliza las netbooks como si fueran tres herramientas (grabador, editor y sintetizador) a los fines de realizar producciones musicales. Dichas herramientas se usan en relación con otros lenguajes para componer, por ejemplo, se vincula música con lenguaje audiovisual. En línea con lo precedente, el docente aclaró que considera las netbook un elemento más dentro del desarrollo de la clase, y no un fin en sí mismo.

Desde la escuela me parece que es una herramienta válida como cualquier otra herramienta, digamos... no es ni más ni menos que otra cosa por sí misma. Yo la considero como si fuera un instrumento más de la sala de música, tenemos: guitarra, bombo, cajón, piano y la "compu".

Por otro lado, demuestra tener una mirada contextualizada de sus prácticas, que tiene en cuenta los intereses y capacidades de sus alumnos para la planificación de actividades:

No tengo actividades preferidas. A mí me parece que hay veces que las actividades están buenas cuando, de repente, están buenas, ¿no? Es como medio imprevisible cuándo va a estar buena una actividad o cuándo no, porque depende mucho del grupo, depende mucho de que les guste más (...). Entonces, me parece que uno la pasa bien cuando el grupo la pasa bien, y me parece que la habilidad ahí está en identificar lo más rápidamente posible con qué cosas se siente más cómodo ese grupo y tratar de llevarlos hacia ese lugar, no digo no hacer otras cosas, pero si es un grupo que

tiene muy buena predisposición para tocar, bueno, hacerlos tocar, y ahí va a estar bueno todo lo que se haga.

Contar con una computadora por alumno le brinda al entrevistado la garantía de tener siempre, como mínimo, una herramienta para la producción musical, además de la voz o la percusión corporal; nos comentaba cómo frecuentemente se encuentran cinco divisiones cursando música al mismo tiempo, lo que puede desencadenar la falta de instrumentos musicales para cada aula. Además, el uso de computadoras en el aula le garantiza al docente el dominio de los alumnos de la técnica necesaria para manejar el soporte, dominio que no está necesariamente garantizado al trabajar con instrumentos musicales. Esto le permite focalizarse en el desarrollo del contenido en sí y dejar de lado problemáticas de ejecución, o posibles reticencias por parte de los alumnos a exponer las producciones frente al curso.

Consideramos que el colegio se encuentra en el tercer estadio de incorporación de las TIC, denominado "transformación": en él, las tecnologías se vinculan con las prácticas de enseñanza de manera creativa para realizar cambios significativos en el aprendizaje.

Entre los resultados que arrojaron las encuestas a los alumnos se encuentra un dato interesante: si bien la amplia mayoría declara haber tenido música en años anteriores, solo 3 dijeron haber utilizado computadoras en años anteriores. Las actividades que realizaron en dicha instancia consistieron, principalmente, en trabajos de ejecución, composición y análisis. La búsqueda de información ocupaba un lugar nimio. En el corriente año, la amplia mayoría trabaja tanto con netbooks, como con carpeta e instrumentos musicales. La abrumadora mayoría dice realizar trabajos de composición en el aula, y los trabajos prácticos escritos son la principal actividad de carácter teórico.

Entendemos que el docente toma en consideración las capacidades de los alumnos en cuanto al dominio de los conocimientos tecnológicos, y los utiliza para planificar sus clases integrando los tres tipos de saberes expuestos en el marco teórico.

Ellos están muy acostumbrados a los celulares, a las pantallas digitales... casi todas las cosas que ocurren, lo hacen en las pantallas... por lo tanto, trato de incorporar todas esas cosas, incluso hasta en la dinámica de la clase.

Conclusiones

A la luz de lo que se ha expuesto en este trabajo, se puede confirmar parcialmente la hipótesis planteada al comienzo. La Escuela Secundaria N°7 carece de una infraestructura que permita ofrecerle al docente de música TICs para el trabajo en el aula; asimismo, aún no se ha implementado el

plan Conectar Igualdad. El docente no hace uso de las TIC con las que los alumnos cuentan al ingresar al aula. Por esto se puede decir que las TIC no son utilizadas con ninguna finalidad (incluyendo aquellas relacionadas a la producción musical). El Instituto Manuel Belgrano, al ser un establecimiento privado, no cuenta con netbooks del plan Conectar Igualdad; sin embargo, algunos alumnos cuentan con TIC que no son empleadas para realizar producciones musicales en el aula, sino para efectuar consultas bibliográficas. En el Colegio Nacional de La Plata se hace un uso de las TIC -que provienen del plan mencionado- vinculado con la producción musical, fundamentalmente, para realizar trabajos de composición.

Entendemos que la inclusión de las TICs en la educación musical tiene que ser comprendida como un proceso; es decir que, por diversos motivos relativos al mismo proceso (llegada de las notebooks a destino, capacitación docente) las escuelas no se encuentran en su totalidad en el estadio de transformación.

Si bien no podemos hablar de cuáles son las razones burocráticas o institucionales que llevan a la falta de TICs en las aulas de las escuelas mencionadas, consideramos primordial que se abra el debate en las escuelas sobre la relevancia de su uso en clase para generar cambios significativos en la manera en que se dan las prácticas; es decir, para que la aplicación de estas tecnologías no implique un mero apoyo de prácticas existentes.

Nuestra propuesta consiste en alentar a los profesores a que sean partícipes de esta transformación, a partir de capacitaciones que integren los conocimientos de informática con los pedagógicos porque, como vimos anteriormente, no basta con tener conocimiento de los contenidos, de las TICs o de las herramientas pedagógicas: hace falta conjugar los tres elementos para poder hacer una buena práctica en el aula para que así se pueda llegar a un estadio en el que el "conocimiento tecnológico pedagógico del contenido" sea aplicado correctamente.

Bibliografía

Coll, César (2009). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En: Carneiro, R.; Toscano, J. C. y Díaz, T. (compiladores), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid: OEL-Santillana, Fundación Santillana.

Maguregui, C. (2003). *Educación y TIC*. En: "Publicar en Internet" CD N° 26. Colección educ.ar Buenos Aires: Educ.ar

Manso, M.; Pérez, P.; Libedinsky, M.; Light, D.; Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

Gomel, A. (2013) "Modelos 1 a 1 e inclusión de tecnologías en la escuela: sobre la posibilidad de cambiar la práctica". Disponible en:
http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/inclusion_tecnologias_en_la_escuela

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054.

La inclusión educativa en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Educación Nacional

Micaela Carballo
Esteban Gómez
Florencia Gualchi
Lautaro Zugbi

Resumen

Tomando como eje vertebrador la problemática respecto de la inclusión educativa y la educación musical en la escuela obligatoria, el trabajo despliega un análisis comparativo de algunos de los lineamientos sobre los cuales se estructuran la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional. En el devenir del escrito atenderemos cuestiones generales en torno a la educación obligatoria hasta llegar a la educación artística y puntualmente la educación musical. Hacia el final arriesgaremos algunas conclusiones que posibilitarán pensar nuevos problemas y desafíos.

Palabras clave: Ley Federal de Educación; Ley de Educación Nacional; Inclusión; Educación musical; Obligatoriedad.

En el presente trabajo nos proponemos analizar comparativamente distintos capítulos, incisos y artículos tanto de la Ley Federal de Educación n.º 24.195 (LFE) como de la Ley de Educación Nacional n.º 26.206 (LEN). Nuestra tarea girará en torno a entender cómo se ponen en juego determinadas resoluciones que fomentan la inclusión educativa en la escuela obligatoria desde la educación artística.

La educación musical se plantea, dentro de la LEN y con respecto a la LFE, como un campo de conocimiento que tiene la responsabilidad de favorecer la inclusión social. Reflexionaremos acerca de ésta cuestión y de la obligatoriedad en la educación nacional, a partir de la comparación de estos puntos en ambas leyes. Tomaremos la inclusión desde diferentes perspectivas, primero como inclusión social educativa (educación para toda la ciudadanía), luego como inclusión en la modalidad artística y específicamente en la educación musical dentro de la currícula y, por último, haremos referencia a la inclusión de contenidos específicos de la asignatura música mediante el análisis de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Concluiremos con una síntesis de los logros y las dificultades de la LEN y propondremos nuevos desafíos en el camino de la construcción de la escuela pública para la inclusión social.

Comparación entre las dos leyes

La LFE se desarrolló en un contexto social y político distinto al actual. En la década del 90 se desplegó en nuestro país y en toda Latinoamérica un modelo de Estado que respondió a las lógicas y a los valores propios del neoliberalismo. Se privatizaron empresas que formaban parte de la estructura estatal y que otorgaban soberanía (YPF, teléfonos, canales de TV, ferrocarriles, aerolíneas, rutas, servicios jubilatorios, etc.). Esto desembocó en un desfinanciamiento del Estado y su consecuente endeudamiento con entidades financieras multilaterales. Todas estas medidas tuvieron un impacto muy grande en la educación. En el año 1993 se sancionó la LFE, con el precedente de que en 1992 se reglamentó una ley que transfería los servicios educativos a los estados provinciales y a la Municipalidad de Buenos Aires.

A partir del 2003 nuestro país comenzó el camino de la recuperación estatal y la transformación social y política. Se canceló parte del endeudamiento externo del Estado, se recuperaron varias de las empresas privatizadas en la década anterior (estatización de las AFJP, Aerolíneas Argentinas, YPF, etcétera). Sumado a esto se implementaron políticas universales tendientes a combatir las desigualdades sociales (Asignación Universal por Hijo, Plan Conectar Igualdad, Argentina Trabaja, entre otros). Respecto de la educación, se sancionaron las leyes de garantía del salario docente y los 180 días de clase, la ley del fondo nacional de incentivo docente, la ley de

financiamiento educativo (que estableció llegar al año 2010 con el 6% del PBI destinado para la educación), la ley de educación técnico profesional, la ley de educación sexual integral y la ley de educación nacional.

Cuando analizamos los principios, derechos y garantías de ambas leyes, encontramos similitudes respecto de los mismos. Sin embargo, al adentrarnos en los diferentes apartados y artículos, y en sus implicancias concretas, veremos diferencias que se vuelven, a nuestro criterio, estructurales.

Ambas leyes acuerdan, discursivamente, que la educación es un derecho constitucional y el estado nacional, el provincial y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de garantizar el cumplimiento de la política educativa. Otro de los puntos en común de ambas leyes está vinculado con el rechazo a todo tipo de discriminación y el acceso a la educación de todos/as los ciudadanos.

Por otra parte, las leyes educativas fijan la importancia de garantizar la calidad de la educación con igualdad de oportunidades sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. Es también un punto en común asegurar el acceso, permanencia y promoción de todos. Además, tienen entre sus objetivos principales el fortalecimiento de la identidad nacional basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales.

Entendemos que ambas leyes proponen términos similares, pero que en el marco de cada una se van definiendo significados distintos y delimitando rumbos muchas veces antagónicos respecto de la educación obligatoria nacional: igualdad de oportunidades, inclusión, obligatoriedad, política educativa, son algunos de esos puntos.

La LFE propone la obligatoriedad en la educación inicial (sala de cinco años) y los tres ciclos de la EGB (Educación General Básica), es decir hasta los 13 o 14 años; y deja como optativa la escuela secundaria (Polimodal). La LEN extiende la obligatoriedad escolar a todo el secundario, hasta los 17-18 años.

La LFE establece el acceso a la educación a través de la igualdad de oportunidades para todos y garantiza los servicios educativos. En este punto, entendiendo al individuo sin desigualdades sociales de hecho, se define la idea de igualdad de oportunidades en términos liberales. Se parte del principio de igualdad de condiciones y se limita al Estado a garantizar y supervisar los establecimientos educativos. En línea con lo anterior, observamos que no se contempla la importancia del contexto económico, social y cultural y su impacto en los distintos sectores sociales. Esto acentúa las desigualdades sociales, que provocan, entre otras cosas, la deserción escolar.

En cambio, la LEN contempla al Estado Nacional como garante e interventor frente a las desigualdades sociales que debe generar políticas de asignación de recursos y materiales pedagógicos direccionados a los sectores más desfavorecidos. La nueva ley parte de entender la existencia de desigualdades sociales y construye las herramientas para combatir el problema. Teniendo en cuenta los diferentes contextos y sus problemáticas,

desarrolla estructuras escolares y extraescolares para el ingreso, la permanencia y egreso de los alumnos en la escuela obligatoria.

En la LEN, se toma a la inclusión educativa como inclusión social y cultural a partir del ejercicio del derecho a la educación:

Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan. (Resolución nº 84/09 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, año 2009, Pág. 3).

En la resolución Nº 84/09 del Consejo Federal de Educación, se profundiza el posicionamiento respecto de la educación e inclusión educativa en la escuela secundaria obligatoria:

2.1. Derecho a la educación de todos: siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual en el marco de diversas experiencias culturales y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción de conocimiento.

2.3 condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos. (Resolución nº 84/09 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación, año 2009.)

En línea con lo anterior, la LFE no presentaba una estructura nacional del sistema educativo, y delegaba dichas responsabilidades a cada provincia e incluso a cada institución. Esto tuvo como consecuencia la atomización del sistema educativo, que provocó desigualdades en los distintos territorios. No existió una coordinación estructural de los lineamientos centrales de la escuela obligatoria ni tampoco de los contenidos curriculares prioritarios a abordar. Con la LNE, el Consejo Federal de Educación (conformado por representantes del área en las distintas jurisdicciones) adquiere mayor protagonismo. Se consolida la estructura del sistema educativo nacional. A su vez, se extiende la obligatoriedad de la escuela secundaria (hasta los 17/18 años) y se acuerdan e implementan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para todo el territorio nacional. Además, se establece que cada jurisdicción construirá sus diseños curriculares en las distintas disciplinas que se adecuarán a los NAP y se implementarán en todas las instituciones de cada jurisdicción. Es así como se tiende a garantizar la igualdad en el acceso a la información y el conocimiento en los distintos territorios que conforman nuestro país.

A partir de la nueva Ley, la disciplina artística no solo es entendida como

campo de conocimiento sino que se establece como disciplina obligatoria e importante por sus especificidades conceptuales en la formación integral de los alumnos. La resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación establece:

Se reconoce a la Educación Artística como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo. La educación artística para todos los niveles y modalidades con atención en los procesos de interpretación estético-artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural (Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, año 2010).

La música en el tercer ciclo según los CBC de la LFE

Abordar la música desde la acción, la experiencia, el descubrimiento y la comprensión, conquista la satisfacción del propio saber y del "poder hacer", producirla, ejecutarla, crearla y disfrutarla son metas a lograr: la música es una posibilidad para todos (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1995).

A diferencia de los NAP en el área música para el secundario básico los CBC del tercer ciclo presentan una desarticulación entre los objetivos generales y los contenidos a trabajar.

Por un lado, encontramos los contenidos conceptuales, que abordan el sonido (altura, intensidad, timbre, textura, cualidad espacial del sonido, cualidad acústica del sonido), ritmo (métrica regular e irregular, ritmo libre, compases binarios y ternarios y subdivisiones, ritmos característicos del folklore argentino, latinoamericano y universal), melodía (melodías de diferentes estilos, mayores y menores, pentafónicos, modos antiguos, noción de subdominante, dominante y tónica -tensión-distensión-), textura (unísono, polifonía, simultaneidad y sucesión, jerarquías -conjunto y solistas-), carácter (tempo, expresividad -dinámica, articulación y fraseo-), género y estilos (música vocal e instrumental, música popular, música sinfónica y de cámara, género vocal e instrumental, música universal, folklórica). Observamos que no hay una relación entre los contenidos y que no se plantea qué trabajar ni *cómo* hacerlo.

Por otro lado, encontramos los contenidos procedimentales, que

abordan la producción de climas sonoros con los parámetros del sonido y la construcción de fuentes sonoras. Además proponen reproducir, inventar, superponer y concertar ritmos y melodías; analizar obras musicales; reconocer música sinfónica y de cámara; apreciar, grabar e interpretar temas populares, folklóricos y de repertorio universal; realizar análisis crítico de las producciones sonoras. A esto se le agrega la percepción parcial y global, el uso de la voz (ampliación del registro, respiración, expresión, coro), la percusión corporal, el reconocimiento de los instrumentos musicales, la ejecución instrumental y las nuevas tecnologías aplicadas a la producción y registro musical.

Los contenidos generales de música son expuestos de forma fragmentada en categorías y herramientas técnicas. De esta manera, el abordaje y la interrelación de los mismos quedan librados a lo que cada docente considere pertinente y se pierde la organicidad de la formación musical.

En conclusión, nos encontramos frente a una lista de todo lo que se debe enseñar, pero no hay una inclusión de los contenidos. Se presenta todo aislado, sin un hilo conductor, sin un núcleo ordenador; es lo mismo dar cualquiera de los contenidos en cualquier momento y no existe una continuidad en el conocimiento musical.

La música en los NAP para Secundaria Básica

En los NAP de Educación Artística para la nueva escuela secundaria obligatoria se observa que la inclusión del campo disciplinar artístico en la educación se fundamenta en la posibilidad de transformar la realidad mediante las capacidades de abstracción, síntesis y simbolización. Se entiende al arte como campo de conocimiento que presenta lógicas de funcionamiento propias, específicas y particulares. Es un objetivo estructural generar las condiciones para el acceso de todos y todas al campo artístico y cultural a partir de la inclusión de matrices histórico culturales -pueblos originarios, afrodescendientes, diversas corrientes migratorias, etcétera- que atraviesan la diversidad de Argentina y la región.

La producción artística es entendida como fenómeno situado en un contexto temporal, político, económico, social y cultural. Además se propone el objetivo histórico de brindar igualdad de oportunidades expresivas y participativas para mujeres y varones, y se propicia el respeto por las diversidades, el rechazo a todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles.

Todas estas particularidades dentro de la educación obligatoria no sólo nos muestran la inclusión de un nuevo campo disciplinar, sino también la intención de proponer conocimientos que se centren en las manifestaciones artístico-culturales latinoamericanas y las prioricen, que busquen la reflexión crítica y democratizen el acceso a los distintos campos de conocimiento.

En lo específico para la disciplina música, se observan en los NAP del ciclo básico del secundario los lineamientos político-ideológicos de la nueva LEN. De esta forma, vemos cómo se trabajan los contenidos de la disciplina, estructurados a partir de las nociones de inclusión educativa que anteriormente analizamos, en el marco de dos ejes: las prácticas musicales y el contexto, y las prácticas musicales y su producción.

Los contenidos presentados en el campo musical se centran en las producciones latinoamericanas, e intentan reflexionar acerca de los distintos circuitos de difusión en los cuales se desarrollan. El análisis sobre las formas de circulación y difusión de la música en los medios masivos de comunicación desde su costado ideológico, político, económico y cultural es un contenido a trabajar, con eje en los usos y consumos culturales que tienen los jóvenes hoy en día. Se pone el foco en la reflexión crítica, se atiende a la igualdad de oportunidades y se intenta romper con actitudes discriminatorias y estigmatizadoras vinculadas a la realización musical. Se toma como punto importante el trabajo grupal para la producción de músicas cercanas a los adolescentes, para lo que se debe tener en cuenta el nivel de complejidad, para que todos los alumnos puedan cantar y acompañarse con continuidad. Además se incluyen las nuevas tecnologías digitales para la producción, la composición y la ejecución musical.

Conclusión

La nueva LEN conforma un avance que transforma el sistema educativo nacional a partir de una serie de puntos referidos al eje de la inclusión educativa en la escuela obligatoria, constituye una unidad nacional y garantiza la distribución y acceso del conocimiento, sin dejar de atender a las particularidades regionales. Hay un giro en la forma de entender el Estado y sus instituciones educativas al ubicarlo como actor protagónico en la lucha por la inclusión de los sectores desfavorecidos y al tomar en cuenta los diferentes contextos y los saberes previos de los alumnos. Se extiende la obligatoriedad escolar y se garantiza el acceso y egreso de todos los sectores sociales a través de políticas universales.

Con respecto al campo artístico, podemos observar un gran avance, ya que es una disciplina obligatoria. Respecto del campo musical, los conocimientos se centran en la apropiación de la música local (latinoamericana), en la inclusión de músicas de los medios masivos de comunicación, en la incorporación de las tecnologías para las producciones musicales, y en la posibilidad de que todos y todas puedan poner en práctica la producción musical.

Actualmente, se puede observar que en la práctica educativa conviven diferentes concepciones de educación musical, que dependen de la formación que tiene cada docente. Es importante tener en cuenta que todavía resta generar vínculos y dar continuidad a los distintos niveles de formación musical dentro escuela obligatoria.

Queda abierto el desafío y la tarea histórica de seguir transformando las prácticas y la formación pedagógica en todas las aulas del territorio nacional.

Bibliografía

Ley de Educación Nacional N° 26206. (2006)

Ley Federal de Educación N° 24195. (1993)

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2011) Resolución N° 141/11 y Anexo II, 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.

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2009) Resolución N° 84/09 y Anexo, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995). Módulo 0: Ley Federal de Educación, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

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, interpellando 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 (Stubbley, 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 cuelan 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/>

La educación musical en la escuela hospitalaria

María Evangelina Bertola
Jorge Buzzada
Carlos Elías Chiotta
Santiago José Epele

Resumen

Este trabajo describe el complejo rol del docente de música en la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria. Con él, pretendemos difundir la existencia de dicha modalidad, que tiene como objetivo garantizar el acceso y la continuidad en la educación de los niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio. Trabajaremos sobre la escuela hospitalaria N° 509 Dr. Carlos Cometto, del Hospital de Niños Sor María Ludovica de La Plata (caso único en la provincia de Buenos Aires). Se presenta un marco histórico en el que se describe el surgimiento de esta modalidad en Argentina como parte de la educación especial y se destaca el proceso por el cual se fue modificando su importancia y sus alcances a partir del momento en el que se convirtió en modalidad de la Ley de Educación Nacional. El contexto en el que se desarrolla la enseñanza suma nuevos actores que conviven en el proceso de la tarea docente en esta nueva aula, y que le otorgan un carácter interdisciplinar único y complejo.

En este sentido, se propone reflexionar sobre cómo se desarrolla la educación musical desde las particularidades de la modalidad, cómo la condicionan y enriquecen.

Palabras clave: Educación hospitalaria; Música; Rol docente; Contexto; Complejidad.

Esta presentación se origina en la idea de ilustrar y de divulgar un ámbito prácticamente desconocido para muchos futuros y actuales docentes: la modalidad de educación domiciliaria y hospitalaria. Nos dirigimos a docentes de la modalidad artística y, particularmente, a los docentes de música.

El Estado garantiza a los alumnos hospitalarios los mismos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la escuela común, regidos por los mismos lineamientos curriculares. Entonces, el docente deberá abordar estos contenidos, pero procurando establecer un vínculo con el alumno en el marco de la educación inclusiva, considerando sus necesidades particulares e implementando diferentes estrategias que se adecuen a cada situación.

No existen instituciones que brinden carreras de formación docente específica para esta modalidad. Por esta razón, el profesor deberá apoyarse tanto en el resto del equipo docente como en las áreas de salud de la institución para que lo acompañen en su nueva formación, asesorándolo paso a paso a medida que le surjan interrogantes.

Nos proponemos contar la historia de esta modalidad en Argentina nacida dentro de la educación especial, describir sus fines y objetivos, destacar cuáles son los marcos legislativos que la contienen y cómo se modificó su importancia a partir de convertirse en modalidad de la Ley de Educación Nacional. Asimismo, trataremos de observar cómo las particularidades de esta modalidad se trasladan a la educación musical, la condicionan y la enriquecen.

Marco legal e histórico

Desde el siglo XIX se pueden encontrar antecedentes europeos de asilos-hospitales y, luego, asilos-escuelas. Pero fue a partir de la II Guerra Mundial (1939-1945) cuando varios países europeos iniciaron una actividad pedagógica diferencial, aunque complementaria, de la acción médica dentro del marco hospitalario, intentando prevenir las consecuencias psicológicas del hospitalismo provocado, sobre todo en niños, debido a su aislamiento familiar y escolar.

Podemos decir que la pedagogía hospitalaria nació con un cariz terapéutico y recreativo, subsidiaria del tratamiento médico y sumida dentro de la llamada Educación Especial, ya que el estrés y la anomalía de la enfermedad implicaban en el sujeto necesidades educativas especiales.

Estas mismas concepciones llegaron a Latinoamérica. En Argentina, esta modalidad educativa surgió también dentro del ámbito hospitalario. En el Hospital de Niños de Buenos Aires, dependiente de la Sociedad de Beneficencia, se nombraron las primeras maestras en 1922. Le siguió la ciudad de Mendoza, en 1939, cuando se creó la primera escuela hospitalaria del país.

A mitad del siglo XX, la educación hospitalaria y domiciliaria nació en la mayoría de las provincias para tratar de paliar los efectos causados por una epidemia de poliomielitis. Las diferentes jurisdicciones autorizaron el

funcionamiento de escuelas dentro de los hospitales y cada región del país le otorgó a esta modalidad características propias de sus lugares, poblaciones, realidades sanitarias y contextos generales.

Son varios los marcos legales locales e internacionales que rigen a la educación en nuestro país, que la consideran un derecho y la garantizan a personas con necesidades especiales. El fundamental "derecho de enseñar y de aprender" aparece ya en la Constitución de la Nación Argentina de 1853.

La Declaración de Ginebra (1924) especifica que "el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales". Con respecto al niño con necesidades especiales, afirma que "el niño física o mentalmente impedido debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que requiere su caso particular".

La Convención sobre los Derechos del Niño de la Asamblea General de Naciones Unidas de 1989 (aprobada en Argentina en la Ley Nacional 23.849 de 1990) establece que "la asistencia que se preste al niño impedido será gratuita siempre que sea posible" y "estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento" para que "logre la integración social, el desarrollo individual, cultural y espiritual".

También se desarrolla ampliamente en la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Argentina, 2005) cuando define que "las niñas, los niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales" y que también "tienen derecho al acceso y a la permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia".

Esta ley responsabiliza tanto a los organismos estatales como a la familia y la sociedad de asegurar al niño con necesidades especiales "el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades y el goce de una vida plena y digna".

Dentro de ese universo de niños con necesidades especiales se encuentra el grupo particular que nos ocupa en este trabajo: los niños y adolescentes hospitalizados. Para referirnos a la legislación específica sobre ellos, citaremos en primer término la Carta Europea sobre los Derechos de los Niños Hospitalizados (1986) en la que se describen algunos derechos específicos que estos niños deberían tener, como el "derecho a disponer de locales amueblados y equipados" según sus necesidades, adecuados "a las normas oficiales de seguridad", y el "derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, en particular en el caso de una hospitalización prolongada".

Consideramos apropiado concluir este recorrido legal citando la importante Asamblea General de la Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados y/o en Tratamiento (Río de Janeiro, 2009) en la que se realizó una detallada declaración de los derechos de este grupo en materia educativa. Para citar algunos de sus más relevantes postulados, señalaremos el "derecho a recibir educación mientras se encuentra hospitalizado, en tratamiento ambulatorio o en situación de enfermedad", el "derecho a ser educados por profesionales especializados, conforme a proyectos educativos que atiendan sus necesidades, con contenidos, metodología y evaluación que consideren su situación médica y de salud", el "derecho a recibir un servicio educativo integral, que tenga en cuenta la persona, sus aspectos físicos, psicosociales, espirituales, familiares, afectivos, cognitivos, artísticos, expresivos y culturales, haciendo especial hincapié en los aspectos sanos sobre el déficit", el "derecho a que su familia sea informada de la existencia de escuelas hospitalarias y domiciliarias", el "derecho a mantener el contacto y pertenencia a su establecimiento educacional de origen y la factibilidad del retorno a éste una vez recuperada la salud" y el "derecho a que los estudios cursados en la escuela hospitalaria o en su domicilio sean reconocidos por los organismos educacionales y posibiliten la promoción escolar".

La modalidad educación hospitalaria y domiciliaria en la Ley de Educación Nacional

Podemos decir que un gran avance para esta modalidad se dio en Argentina en 2006 cuando se sancionó la Ley N° 26.206 de Educación Nacional que le otorgó a la educación domiciliaria y hospitalaria por primera vez la entidad de *modalidad educativa*. Cabe señalar que este tipo de escuelas nació y se desarrolló bajo la injerencia de la educación especial y muchas, como la que difundiremos en este trabajo, siguen perteneciendo a esta modalidad.

Esta ley estructura el Sistema Educativo Nacional en cuatro niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y ocho modalidades (la técnico profesional, la artística, la especial, la permanente de jóvenes y adultos, la rural, la intercultural bilingüe, la de contextos de privación de libertad y la domiciliaria y hospitalaria).

De acuerdo con la Ley de Educación Nacional, son modalidades "las opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos".

Esta ley establece que "la educación domiciliaria y hospitalaria es la

modalidad del sistema educativo en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los/as alumnos/as que, por razones de salud, se ven imposibilitados/as de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más", y que "su objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades a los/as alumnos/as, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible", calificar y promover a los alumnos, evitar inasistencias, deserción y repitencia escolar y mantener el vínculo con la escuela de origen. La Ley N° 26.206 de Educación Nacional también plantea otros objetivos derivados de los anteriores, que resultan tanto o más importantes que ellos, como reducir los efectos negativos que produce el aislamiento, favorecer los procesos de relación y socialización de los alumnos, proyectar al alumno hacia el futuro y la vida y redefinir la situación adversa para habilitar nuevos aprendizajes que favorezcan la promoción de la salud, la prevención de accidentes o enfermedades y el protagonismo en el cuidado de la propia salud. La jurisdicción a la que pertenece la escuela hospitalaria que será caso testigo de nuestro trabajo es la provincia de Buenos Aires. Cabe aclarar que en su artículo 21, la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (subordinada a la Ley Nacional antes mencionada) también contempla los cuatro niveles nacionales, pero considera algunos tipos de educación como *modalidades* (la técnico-profesional, la artística, la especial, la permanente de jóvenes, adultos, adultos mayores y formación profesional, la intercultural, la educación física, la educación ambiental, la psicología comunitaria y pedagogía social) y otros como *ámbitos* (ámbitos rurales, continentales y de islas, urbanos, de contextos de encierro, virtuales, domiciliarios y hospitalarios). De todos modos, le reserva a la educación que analizamos una entidad independiente.

Pensamos que la entidad de modalidad específica ha sido un excelente puntapié para que la educación hospitalaria y domiciliaria pueda avanzar en sus particularidades, pueda fomentar centros de formación de profesionales específicos y pueda construir su camino de identidad propia despejándose paulatinamente de la educación especial y los sistemas de salud que la han contenido históricamente.

Caso testigo: Escuela especial N.º 509 Dr. Carlos Cometto

La escuela hospitalaria N.º 509 Dr. Carlos Cometto del Hospital de Niños "Sor María Ludovica" de la ciudad de La Plata se fundó el 20 de mayo de 1948 con el objetivo de garantizar el acceso y la continuidad de la educación de los niños hospitalizados o en tratamiento ambulatorio. Si bien existen en nuestra región escuelas de esta modalidad en los hospitales Dr. J. P. Garrahan, Dr. Ricardo Gutiérrez y Dr. Pedro Elizalde de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la escuela N.º 509 de La Plata es la única unidad

hospitalaria que ofrece este beneficio en la provincia de Buenos Aires.

En sus comienzos se creó, como tantas otras, para albergar niños imposibilitados de asistir a la escuela ordinaria a causa de la poliomielitis. Con el avance de los años, la matrícula fue creciendo junto al avance de la ciencia y, actualmente, abarca salas de internación tales como clínica, trasplantes de órganos, oncología, unidad de hemodiálisis, nefrología, hematología y hemoterapia, cirugía, plástica y quemados, terapias, terapia nutricional, neumotisiología y traumatología.

Su matrícula actual reúne alrededor de 120 alumnos (entre ambulatorios e internados) que cursan los niveles inicial, primario y secundario. Proviene de todas las provincias argentinas y, también, de países limítrofes. Hasta ha llegado a contar entre sus alumnos con niños que no hablaban castellano. Su equipo docente está conformado por una directora, ocho maestros hospitalarios, cuatro maestros de discapacitados motores, un maestro de música, dos maestros de plástica, un fonoaudiólogo, un asistente educacional y tres maestros de estimulación temprana. La gran comunidad educativa de la escuela hospitalaria está integrada también por auxiliares, enfermeras, hermanas voluntarias, abuelas *cuentacuentos*, miembros de la Asociación Cooperadora y demás profesionales del Centro Asistencial.

Permanentemente, el equipo escolar procura mejorar la estadía de los chicos internados, en diálisis o en tratamientos oncológicos, con actividades recreativas y artísticas. Una de esas iniciativas es la biblioteca ambulante, en la que los participantes del área recorren las salas de espera, de internación y de tratamientos con un carrito lleno de libros de cuentos que los chicos pueden elegir para leer o para que se los lean. También los motivan para que creen sus propios relatos, para que pinten y dibujen. Otras de las actividades promovidas son: un taller de radio, un taller de musicoterapia, un "laboratorio" de arte, un taller de títeres y un taller de prevención y promoción de la salud. También han realizado proyectos de astronomía. Con algunos alumnos realizan visitas educativas al Observatorio Astronómico de la ciudad, así como también el Teatro Argentino. Regularmente reciben visitas, como por ejemplo alumnos de escuelas de música que se acercan a compartir sus interpretaciones.

La educación en contexto hospitalario

Creemos importante destacar algunas consideraciones que ponen de relieve la complejidad del funcionamiento de una escuela de esta modalidad. La escuela hospitalaria no trabaja de manera aislada, sino que se contacta permanente con la escuela de origen del alumno e intercambia informes, calificaciones y promociones. Las clases son, generalmente, individuales y solo grupales en la medida de lo posible, y siempre son presenciadas por los padres del niño o por su tutor. Los docentes tampoco trabajan de manera

aislada, sino que interactúan con el personal del hospital (médicos, enfermeros, psicólogos, psicopedagogos). Los docentes conocen y cumplen las normas de bioseguridad según cada patología, por ejemplo: enfatizan la higiene personal (sobre todo el lavado de manos), trabajan con material didáctico esterilizado e ingresan a cada sala con la vestimenta apropiada. Es necesario aclarar que los niños no son agrupados por patologías, sino por complejidad. El niño no se traslada a la escuela, son los profesores los que se acercan hasta la sala de internación, y dictan las clases en el aula hospitalaria, o al pie de la cama a aquellos alumnos que no puedan desplazarse. Desde estas particularidades, el docente deberá asesorarse y conocer estrechamente los modos actuales de tratar las enfermedades y las distintas etapas del tratamiento para lograr una planificación acorde a la realidad del alumno.

Por otro lado, es necesario considerar que uno de los objetivos específicos de la modalidad es reducir los efectos negativos del aislamiento que produce la enfermedad mediante la continuidad de las actividades escolares. Esto permitirá garantizar el derecho de todo niño a recibir una educación en todas las asignaturas, inclusive las artísticas, y reintegrarse cuanto antes a la escuela de origen.

El mejoramiento parcial del estado de salud en un caso de diagnóstico crónico o recurrente permite que estos modos de tratamiento médico actuales hagan estar al alumno mayor tiempo en su escuela de origen y aseguran una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades en el marco de la modalidad. Para una práctica docente que permita potenciar las capacidades del alumno de ser protagonista de su proceso de aprendizaje sin condicionarlo previamente, será también de gran utilidad conocer el estado anímico según la edad, el tratamiento y la propia personalidad, entre otras variables de contexto. Al respecto, tomaremos una descripción que Paulo Freire realiza en "Cartas a quien pretende enseñar":

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convengo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana (Freire, 2011).

Ahora bien, desde el punto de vista de la educación musical, y reiterando que los saberes deben ser iguales para todos los sujetos, tomamos como referencia el Diseño Curricular Provincial para la Educación Primaria - Segundo Ciclo: "La música es ante todo un lenguaje simbólico. Como tal, a través de la metáfora, se constituye en una mirada particular del entorno,

que admite distintos significados posibles" y logra quizás representaciones, o bien demostraciones, de estados internos que enriquecen su interpretación del entorno y amplían su capacidad de construir significados múltiples. Sin embargo, a partir de entrevistas y charlas con docentes y directivos de la institución, advertimos la tendencia a pensar la enseñanza musical en relación al goce, al placer estético, a los sentimientos y a la expresión. Afirmaciones como "la música es necesaria porque es placentera, fortalece el alma, es unión, es sentimiento, es pasión..." por parte del docente tienen que ver con una representación social o supuesto, tanto de lo que significa la música, como también de lo que significa la práctica docente.

Este concepto sobre la belleza del arte tiene como sustento filosófico los aportes realizados por Immanuel Kant (1724-1804), quien describe el arte como "una finalidad sin fin" ("el arte es inefable"), concepto retomado por el período romántico para justificar la música desde la genialidad, el creador innato, talentoso y apasionado.

Esta representación tiene que ver con concebir la enseñanza musical ligada a funciones de entretenimiento, transmisión de sensaciones y sentimientos y a la música en sí misma lejos de considerarla un modo de conocimiento, poniendo el acento en las capacidades de creatividad y de autoexpresión. Estas concepciones son los lineamientos de una tendencia pedagógica desarrollada a partir de los años '60 en nuestro país que se denomina *expresivismo*.

Algunos pedagogos representativos de este modelo enunciaban que "...el arte no admite juicios de valor", "el niño es un artista nato", "toda intervención pedagógica atenta contra la capacidad creadora" o "el arte no se enseña" (Belinche y Larregle, 2006). El modelo expresivista sugiere que:

"la expresión de sentimientos y emociones personales es la clave del conocimiento. Si bien la música es hacer, el interés por los productos es secundario y ocupa un lugar excluyente el acto de expresión mismo. Se plantea la experimentación con nuevas estrategias didácticas, evitando la normatividad y la planificación de la enseñanza. Si el aprendizaje es personal y la música expresión de los sentimientos, entonces, la enseñanza no puede ser programada. La clase debe ser un espacio de sorpresas y, el profesor esperar lo que emerja de ese momento, guiado por los deseos e inquietudes de los alumnos (Belinche y Larregle, 2006).

Estas afirmaciones nos permiten advertir ciertos riesgos en la práctica educativa, no sólo en este caso en la modalidad domiciliaria y hospitalaria, sino en cualquier contexto escolar.

De las entrevistas realizadas a la directora de la Escuela N.º 509, se observan dos problemáticas. La primera consiste en que el niño ingresa a

un ámbito hasta ese momento desconocido por él. El vínculo inicial entre docentes y alumnos se genera a través del juego, que es crucial para recibir al alumno y generar en él un sentido de pertenencia a esta nueva institución que lo cobija y que presenta rasgos significativos muy diferentes a su escuela de origen.

La segunda de las problemáticas que se dan en este contexto tiene que ver con una variable del aislamiento; esto se refiere a la falta de intercambio de conocimientos y experiencias propias de un contexto de escuela común en la que la posibilidad de interacción con compañeros es mayor y, por lo tanto, hay un desarrollo recíproco entre pares. Este aislamiento se observa por ejemplo cuando los niños no pueden estar en contacto con otros niños, cuando necesitan descansar o cuando tienen una enfermedad viral, entre otros.

Lev Vigotsky considera que el niño busca obtener beneficios de un compañero más experto, al que se considera responsable de ajustar el diálogo en el marco de la zona de desarrollo próximo del niño, donde la comprensión se logra a través de una ampliación que conduce al crecimiento (...) Para Vigotsky el pensamiento compartido proporciona la oportunidad de participar en un proceso de toma de decisiones conjuntas en el cual los niños pueden apropiarse, posteriormente, de aquello que han contribuido con el compañero. (Rogoff, 1993).

En este sentido, la enseñanza musical también requiere de aprendizajes colectivos. Será un gran desafío para el docente de música incorporar estrategias pedagógicas o herramientas tecnológicas que suplan, de alguna manera, este inconveniente.

Conclusiones

El rol de docente de artística en la modalidad educación hospitalaria y domiciliaria resulta muy diferente y complejo ya que transcurre en un contexto atravesado por variables inmanejables y particularidades del ámbito que obligan a redefinir las prácticas habituales que un docente de música realiza en el sistema educativo común. Esto se refleja en el constante cambio de la matrícula, las clases individuales, las posibilidades físicas de los alumnos y una gran cantidad de salas, entre otras variables.

A su vez, el carácter interdisciplinario exige del docente una adaptación constante a tiempos y exigencias dadas por la institución sanitaria, al trabajo de médicos y enfermeros de sala y las indicaciones que éstos den para el día de turno o por la etapa de tratamiento en la que se encuentra el alumno.

Merece una especial atención por parte de cualquier docente o futuro docente que esté interesado en trabajar en la modalidad, saber que este contexto tan especial propone muchos desafíos y, además, tener en cuenta que su formación se realizará en gran medida desde el andamiaje que brinde el mismo grupo de colegas docentes. A este respecto, consideramos que se requieren cursos de formación y actualización docente especializados.

Según las entrevistas realizadas se observa que, dada la gran cantidad de alumnos, sólo algunos, los de mayor permanencia, tienen la posibilidad de continuar con sus clases de música durante la hospitalización.

Pensamos que la educación musical puede y debe ser enseñada y aprendida, generar de esta manera las mismas posibilidades y experiencias a todos los niños, y permitir la continuidad de los estudios de la escuela común obligatoria.

Con relación a los modelos pedagógicos predominantes en la institución testigo, se observa una gran tendencia a considerar la música como un entretenimiento o como una herramienta para estimular cambios de ánimo positivos en el alumno. ¿Será una práctica de modelo expresivista? ¿O será la herramienta más eficaz que esta modalidad educativa encuentra y necesita para abordar la música en un marco de aislamiento y de estrés físico y psicológico?

Consideramos necesario situar la enseñanza de la música como un lenguaje simbólico para la construcción de una mirada particular del entorno, como producto del contexto y hacedora de múltiples sentidos y significados que inciden sobre el entorno y lo transforman. Si bien es posible la utilización de este lenguaje simbólico para expresar ideas, transmitir y dar sentido al universo de fenómenos que nos rodean, el desafío de los educadores musicales de esta modalidad será sumar otras herramientas que permitan considerar la música como un modo de conocimiento.

Bibliografía

Belinche, D. y Larregle, M.E. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical. La enseñanza de la Apreciación Musical*. La Plata: Edulp.

Bourdieu, P. y Darbel, A. (1966). *L'amour de l'arte*. París: Minuit

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo, Volumen 1*. La Plata, DGCyE.

Freire, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Kant, I. (1970). *Crítica del juicio*. Königsberg: Espasa Libros, S.L.U.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires, Argentina.

Ley de Educación Provincial Nº 13.688, La Plata, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2010) Lineamientos de la Modalidad Educación Hospitalaria y Domiciliaria (Versión preliminar) Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2013) Material distribuido en el encuentro Nacional de Formación de Capacitadores Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Rogoff, B.(1993). Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo a través de la interacción con los adultos y los iguales. Barcelona: Paidós.

Educación musical y tecnologías de la información y la comunicación

Mercedes Alarcón
Gonzalo Frontera
Federico Rojas

Resumen

En el presente trabajo abordaremos la temática de la educación musical y su relación con las nuevas tecnologías haciendo hincapié en el programa Conectar Igualdad, el cual hace entrega de *netbooks* a alumnos y a profesores de escuelas secundarias públicas. Partiremos de la pregunta: ¿desde qué aspectos pedagógicos las nuevas tecnologías ayudan a educar, sin caer en reproducciones técnicas? Es decir, ¿cómo se puede aplicar la tecnología sin que se plantee una mera reproducción y perder de vista el aprendizaje significativo?

Nuestro supuesto, entonces, es que las estrategias pedagógicas abordadas por los docentes sobre el uso de las *netbooks* mayormente recaen en prácticas reproductivas y dejan de lado el potencial que estas presentan como generadoras de andamiaje en la enseñanza musical.

El área investigada comprende a algunos docentes de música, alumnos de colegios pertenecientes al estado provincial y a la Universidad Nacional de La Plata, todos ubicados en la ciudad de La Plata.

Observamos una gran diferencia entre los colegios, lo cual introdujo nuevos interrogantes sobre cómo el contexto de cada institución afectaba a la utilización de las *netbooks*. A su vez, notamos que su aplicación suele recaer en prácticas reproductivas, aunque también encontramos algunas propuestas que nos permiten vislumbrar un futuro más alentador.

Palabras clave: Educación Musical; Nuevas Tecnologías; Aprendizaje Significativo; Reflexión Crítica; *Netbook*.

En los últimos años la tecnología ha avanzado notablemente y el acceso a ella se ha hecho cada vez más fácil. Gran parte de la población tiene acceso a algún elemento tecnológico, ya sea un teléfono celular, una computadora o un reproductor de música. Debido a este auge de lo que se ha denominado las *nuevas tecnologías*, de las cuales la escuela no está exenta, se propuso la indagación sobre el trabajo con las *netbooks* aplicadas a la enseñanza de la educación musical. La inserción de estas nuevas tecnologías ha generado acuerdos y desacuerdos respecto de su utilización y ha ocasionado cierto debate. Desde nuestra posición no estamos en desacuerdo con el uso de tecnologías como recurso para la enseñanza, pero creemos que actualmente, tal vez por falta de capacitación o por el poco tiempo que lleva implementado el programa Conectar Igualdad, entre otros motivos, las prácticas suelen dejar de lado la importancia que las computadoras poseen como generadoras de andamiaje para el desarrollo del aprendizaje musical. Con esto queremos decir que se suele poner el foco en los aspectos técnicos en lo que se refiere al uso de la tecnología, sin establecerse una interacción entre la técnica y el hacer musical. Tomando la teoría de Punya Mishra y Matthew J. Koehler, podemos decir que falta la relación entre "conocimiento tecnológico y conocimiento disciplinar" (Mishra y Koehler, 2006).

Vale destacar que el trabajo está enmarcado en el campo de la educación musical en algunas escuelas pertenecientes al estado provincial y dependencias de la Universidad Nacional de la ciudad de La Plata, lo cual nos deja un recorte muy pequeño para nuestro abordaje.

Para nuestro análisis, nos centraremos en el sujeto, es decir, en el docente y en los alumnos. Al programarse actividades con la utilización de tecnologías, el docente debe plantearse los siguientes interrogantes pedagógicos: ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué? Es decir, ¿qué tipo de contenidos se van a plantear sobre el uso de las *netbooks*? La utilización de estas, ¿estará orientada únicamente al manejo de programas digitales o a lograr una vinculación entre los saberes musicales previamente trabajados poniéndolos en práctica a través de las distintas posibilidades que la tecnología proporciona?

Cabe aclarar que no desvalorizamos la cuestión técnica, ya que es una parte importante en el desarrollo del aprendizaje musical y puede observarse en la técnica instrumental, vocal y hasta la tecnológica. Pero el problema, entendemos, está en la falta de relación entre lo meramente técnico y su aplicación en lo musical, en no explotar este recurso como un andamiaje para el alumno en su desarrollo musical.

Para la toma de datos y posterior análisis de los mismos recurrimos a entrevistas/encuestas a docentes y alumnos del nivel medio.

Marco teórico

A continuación nombraremos a algunos autores y sus obras para definir algunos de los conceptos y términos empleados.

Para realizar este trabajo no podemos dejar de lado la definición de *arte*. Para esto nos basaremos en el análisis desde una posición hermenéutica realizado por Hans-Georg Gadamer en su libro *La actualidad de lo bello* (Gadamer, 1991). Dicho autor explica que siempre estamos en una situación hermenéutica, que la interpretación es nuestro modo de ser en el mundo y que es inherente al ser humano. A su vez, Gadamer realiza un trabajo de relación entre el arte, el juego, el símbolo y la fiesta.

Cuando nos referimos al *aprendizaje significativo*, tomaremos la definición de David Ausubel:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

Esto quiere decir que, para que este tipo de aprendizaje exista, debe lograrse una relación entre los saberes previos del alumno y los saberes nuevos que se intentan enseñar y así generar una reflexión y una interacción entre ellos, lo cual involucra una modificación y evolución de los conceptos. En síntesis, el aprendizaje significativo es no caer en la postura de tipo tradicional del alumno como un depósito de saberes sin relación alguna con los conceptos que ya trae debido a sus experiencias y vivencias dentro del contexto en el que vive.

Para ampliar esta definición, también tomamos en cuenta el concepto de zona de *desarrollo proximal* de Lev Vigotsky:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988).

Esto significa que la interacción con alguien que domine nuestro eventual problema generará una ayuda para resolverlo; en un principio el proceso será acompañado por esa persona *más capaz*, pero luego deberá lograrse la autonomía para resolver el problema. Esta interacción debe ge-

nerar un desarrollo en el sujeto que aprende -recurriendo al concepto de Ausubel- aplicando procesos de reflexión y de interacción sobre esa nueva información que se obtiene.

Mishra y Koehler realizaron una teoría sobre el *Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar* (Mishra y Koehler, 2006). Dichos autores buscan armar un marco conceptual considerando los distintos campos de conocimiento (disciplinar, pedagógico y tecnológico) y plantean que estos campos deben estar interrelacionados y así generar nuevos campos de conocimiento. La vinculación de los tres campos daría como resultado el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. Este nuevo marco conceptual genera el repensar la enseñanza, en la que debe tenerse en cuenta los distintos conocimientos mencionados y cómo interrelacionarlos para poder enseñar un campo disciplinar empleando herramientas pedagógicas que incluyan la tecnología utilizada como un recurso que pueda ayudar a la enseñanza de ciertos contenidos. En síntesis, el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar debería permitir a un docente desarrollar estrategias de enseñanza del conocimiento apropiadas y contextualizadas a sus alumnos.

Educación, arte y tecnología

Desde hace varias décadas la tecnología ha ido avanzando a pasos agigantados. El arte ha estado influenciado por estos desarrollos, y esta influencia también se dio en la música, por ejemplo desde los inicios de la música electroacústica, la grabación, pasando por el desarrollo de la amplificación, sintetizadores, procesadores de efectos, etc. Podemos decir que la música ha estado en constante relación con la tecnología y que a partir de los avances tecnológicos se desarrollaron nuevos géneros musicales y distintas posibilidades a la hora de componer. Hoy en día, cualquier músico puede acceder a una PC o a un *software* de grabación sin tener que invertir demasiado dinero, y poder trabajar con procesadores de efectos, sintetizadores, cajas de ritmos y simuladores de instrumentos, entre otras cosas. De esta manera, el músico podrá realizar sus producciones, componer, grabar, editar, etcétera. Incluso, existen músicas que directamente parten del trabajo con el sonido digital y sus procesos a partir de bancos de sonidos que pueden descargarse de Internet o de la toma de distintas fuentes sonoras sin necesidad de utilizar un instrumento musical tradicional, como la guitarra, el piano o la batería.

Dicho esto, la escuela tampoco se encuentra fuera de este contexto de avance tecnológico. Gran parte de la población tiene acceso a dispositivos tecnológicos, ya sean computadoras, celulares, *tablets*, etcétera. Por lo tanto, es importante que desde las instituciones educativas se aprovechen estos nuevos recursos, que son una gran herramienta para la enseñanza.

Como mencionamos al comienzo de este trabajo, nuestro análisis está enfocado en el programa Conectar Igualdad que propone lo siguiente:

Trabajar para lograr una sociedad alfabetizada en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con posibilidades de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de las más diversas geografías, tanto rurales como urbanas.

Gran cantidad de instituciones ya poseen este recurso y consideramos que es un buen aporte para la enseñanza el proveer de tecnologías a las instituciones educativas de orden público. Pero para que este aporte sea significativo y sea un beneficio para la educación hace falta, además de la infraestructura, distintas cuestiones que explicaremos a continuación. En relación a esto quisiéramos compartir la siguiente cita que rescatamos del VI Foro Latinoamericano de educación: "La música no está en el piano, y el conocimiento no está en las computadoras" (Cuban L. En: Dussel-Quevedo, 2010).

¿Falta de capacitación o miedo a la tecnología?

En una entrevista, un directivo de una de las unidades académicas estudiadas, expresó que la inserción de las netbooks en la enseñanza de las diversas asignaturas es un proceso que recién está comenzando y que requiere un trabajo conjunto entre la política educativa del Estado y la predisposición de los docentes a aprender a manejar este nuevo recurso. También mencionó que cuando se lanzó el programa Conectar Igualdad, se enviaron las *netbooks* a las escuelas pero faltó un proyecto fuerte de capacitaciones previo para las diversas asignaturas, debido a que cada docente, de acuerdo a su campo disciplinar, debe manejar distintos tipos de programas que vienen cargados en las computadoras. Por lo tanto las capacitaciones tienen que estar divididas según corresponda, tanto por asignatura como también teniendo en cuenta los distintos bagajes tecnológicos que pueda presentar cada docente, ya que algunos pueden tener un manejo de la tecnología mucho más dinámico que otros.

Asimismo, el directivo entrevistado hizo una diferenciación entre los docentes de mayor antigüedad a quienes considera tienen menor manejo de las tecnologías por ser de otras generaciones y que, ante la posibilidad de aprender a manejar estas nuevas herramientas, algunos se oponen alegando que no pueden usar estos aparatos y argumenta que existe una especie de miedo a utilizar las tecnologías por parte de este, digamos, sector de docentes. En cambio, los más jóvenes, al haber prácticamente nacido con el gran avance de las nuevas tecnologías, están mucho más cercanos a estas herramientas y, por lo tanto, se predisponen más a utilizarlas y a capacitarse.

Sumado a esto también hay que mencionar que los alumnos ya poseen, al menos en su gran mayoría, un uso muy frecuente de este tipo de tecnologías lo cual, citando a Inés Dussel, genera una *diferenciación generacional* con respecto a los adultos, o sea, los docentes. Hace a su vez una diferenciación entre *nativos digitales*, los alumnos, las nuevas generaciones, y los *migrantes digitales*, los adultos, que no descifran ni manejan los códigos de las nuevas tecnologías.

La noción de <nativos digitales> suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también las responsabilidades por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos (Dussel y Quevedo, 2010).

Como síntesis podemos destacar que además de profundizar la política educativa existente, es necesario que los docentes también se predispongan a aprender a enseñar con estos nuevos recursos. Para ello se requiere de la vinculación del conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico (Mishra y Koehler, 2006).

Aspectos a tener en cuenta

Tras entrevistar a algunos docentes de los colegios, encontramos diferencias en cuanto al uso, a la predisposición y al tipo de mirada que presentaban ante la utilización de *netbooks* en la enseñanza musical. Las encuestas a los alumnos nos permitieron recabar información más general de las distintas experiencias que tuvieron con distintos docentes del área de música y de otras asignaturas en general.

Como se mencionó anteriormente, mediante las entrevistas se observó una dicotomía para el empleo de la computadora por parte de los docentes: como un principio fuerte, apareció el no uso de las *netbooks*, o la utilización ocasional para reproducir música o buscar información de instrumentos o letras de canciones. Otros docentes utilizan este recurso para un trabajo pedagógico más elaborado. Estas diferencias en cuanto al uso de este nuevo recurso nos planteó un nuevo interrogante: ¿Cómo el contexto de cada colegio puede influir en la realización de ciertas prácticas? En el caso de los que correspondían a la Universidad Nacional de La Plata, se observó un mayor uso de las *netbooks* orientadas a prácticas que funcionen como andamiaje para el aprendizaje significativo de los alumnos. Con estos elementos entonces habría que analizar varios factores que van más allá de tener o no la *netbook*, como por ejemplo los programas de estudio, la vinculación con la Universidad y los docentes.

Todas estas cuestiones mencionadas brevemente nos llevan a creer que

requieren de un estudio más profundo para poder dilucidar el porqué de la no utilización en ciertos colegios y la implementación más elaborada en otros. Así también consideramos que los posicionamientos pedagógicos de los docentes tienen una influencia en este aspecto y cabría realizar un análisis al respecto.

La relación docente-alumno-*netbook*

En el apartado anterior comentamos brevemente que las *netbooks* solían no usarse, o se usaban para reproducir canciones o buscar información. Entiéndase que no estamos desvalorizando esta actividad, pero sí consideramos que se está desaprovechando su potencial, debido a que esta herramienta proporciona diversos recursos que pueden beneficiar el desarrollo del aprendizaje musical. Por eso, como respuesta a esto, nos centraremos en aquellas prácticas en las que se realizó un trabajo pedagógico totalmente orientado al manejo de las *netbooks*.

Abocándonos específicamente a las encuestas a alumnos que dieron como respuesta el uso de las *netbooks* en la clase de música, encontramos como argumentación común el trabajo orientado a la grabación de fuentes sonoras y la edición de estos sonidos. Ante la pregunta: ¿Qué trabajos has realizado con las *netbooks* en la clase de música? surgieron respuestas como: "Utilizamos el Audacity (programa multipista) y editamos distintos sonidos". "Grabación de diferentes sonidos y luego unirlos con Audacity". "Usamos el Audacity para editar sonidos creados por el ambiente". "Usamos el Audacity para armar o ensamblar una especie de canción con efectos de sonido".

Así se observa el uso de un programa multipista como el Audacity para grabar, editar y luego pegar sonidos. En correspondencia a esto la primera pregunta que nos hacemos es: ¿qué objetivos se planteó el profesor al proponer dicha actividad? Seguramente, de acuerdo con la respuesta "Usamos el Audacity para armar o ensamblar una especie de canción con efectos de sonido", el trabajo apuntaba a realizar una composición apelando a la utilización de fuentes sonoras provenientes del ambiente y de la posterior edición. Vale enunciar que en este colegio existe un cuadernillo con los tópicos a enseñar en el que figura el trabajo con audio digital y cómo integrarlo a una obra musical.

Parece interesante, entonces, salir de lo tradicional, que es hacer música con instrumentos convencionales, y proponer la exploración de las fuentes sonoras para lograr una obra a través de estas y de la posibilidad de manipularlas digitalmente con un software como el Audacity.

En esta actividad la utilización de la *netbook* sirve como andamiaje, el cual Vigotsky define de la siguiente manera:

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve (colaborativamente) teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo (Baquero, 1996).

En el ejemplo presentado, lo que Vigotsky plantea como "sujeto experto" para realizar la actividad colaborativamente sería, de forma análoga, la netbook, ya que este recurso permitirá al alumno realizar diversas tareas, como acortar y alargar sonidos, superponer planos sonoros, copiar y pegar sin la limitación de tener que ejecutar él mismo estas acciones porque será el programa el que reproduzca el audio y escuchar a la perfección las ideas que vaya planteando para la composición de su trabajo. De acuerdo con Hargreaves, "el ordenador apoya la integración de la producción musical, percepción, cifra y revisión en la notación normalizada" (Hargreaves, 1991).

Desde el planteo de la actividad se puede acordar que es una práctica que parte de la interacción entre "conocimiento tecnológico pedagógico y disciplinar" (Mishra y Koehler, 2006). Volcando la mirada hacia el alumno, se propone que este pueda reflexionar y relacionar el aprendizaje tecnológico técnico con los saberes orientados al hacer musical, para que pueda, en términos de Ausubel, lograr un *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983). En cuanto a este punto surgió una controversia. Al preguntarles a los alumnos qué consideraban que habían aprendido, estos respondieron que, en primer lugar, habían aprendido a editar sonidos, en segundo lugar, a grabar y por último, a componer. Ante estas respuestas se consideraron ciertos aspectos: particularmente, que los alumnos pueden haber dado una respuesta de manera general y que ante esta actividad posiblemente subyacen más aprendizajes orientados no sólo a editar sonidos y grabar, sino también a lo referido a componer, al hacer musical. Es por esto que nos planteamos la siguiente pregunta: si los alumnos no son del todo conscientes de todos los aprendizajes que se proponían desarrollar en la actividad, ¿realmente se logró un aprendizaje significativo?

Ante este interrogante existen distintas interpretaciones para dar respuesta. Si nos basáramos estrictamente en el concepto de Ausubel y en la teoría del desarrollo de Vigotsky, podríamos decir que no se logró un aprendizaje significativo: Vigotsky propone que el andamiaje debe ser temporal, y no tornarse crónico. Por lo tanto, considera que el alumno debe poder elaborar la resolución de una actividad de forma autónoma al terminar el proceso de andamiaje y considera que "un andamiaje que se torne crónico no cumple con otorgar autonomía en el desempeño del sujeto menos experto" (Baquero, 1996). En cuanto al concepto de Ausubel, el aprendizaje significativo se produce si el alumno genera relaciones entre los conocimientos. Sin embargo, debemos tener en cuenta que los resultados

obtenidos en la encuesta son una foto de un momento, de una actividad, y que por supuesto una sola actividad no puede generar el desarrollo de un conocimiento.

Así es como desde nuestra perspectiva consideramos que este trabajo es un buen punto de partida para generar el andamiaje entre tecnología y el hacer musical. Es necesario entonces que, para lograr la autonomía y el aprendizaje significativo, se siga trabajando, apuntando a interrelacionar todos los saberes, desde lo técnico hasta los aspectos estrictamente musicales para generar así un buen desarrollo de los conocimientos y no quedarse en la parte técnica.

Para cerrar este apartado citaremos a Inés Dussel haciendo referencia a cómo un acto mecánico o, como dice ella, elemental, como cortar y pegar pueden funcionar para construir conocimiento: "Cortar y pegar pueden ser actividades muy elementales y automáticas, o pueden ser oportunidades para desplegar formas de conocimiento complejas, con una conceptualización sofisticada sobre la producción textual" (Dussel y Quevedo, 2011).

Otros aportes

Algunos docentes entrevistados que utilizan las netbooks para el trabajo en educación musical coincidieron en un punto que nos parece fundamental para la utilización de las tecnologías en la enseñanza. Este aspecto se refiere a trabajar primero los contenidos fuera de las nuevas tecnologías; en el caso de la música, acudiendo más a la experiencia corporal por decirlo de algún modo. Por ejemplo: si se trabaja el ritmo medido, se puede partir de que el alumno además de entenderlo conceptualmente, pueda acercarse a la experiencia de ejecutarlo, corporalmente o con instrumentos, pero experimentar ese hecho de forma viva, para luego utilizar, en el caso de las *netbooks*, un programa de tipo "caja de ritmos" en el cual se le consigne escribir un ritmo liso que la máquina ejecutará a la perfección. Por lo tanto, si el alumno conceptualizó el contenido de ritmo medido, escribirá en el programa un tipo de ritmo mensurable, regular, tras haber realizado ese trabajo previo de corporeizar el ritmo. En palabras de uno de los docentes, deben evitarse las actividades que generan "apretar botones y probar los ritmos que suenan" en lugar de conceptualizar y llevar a cabo una producción de un ritmo de forma intencional.

Cabe aclarar en relación a esto y al trabajo en general, que el problema no es la tecnología, sino que las actividades de tipo reproductivas planteadas en nuestro supuesto inicial suelen darse comúnmente también en el trabajo sin tecnologías.

Conclusiones

La inclusión de las nuevas tecnologías en el sector educativo es un proceso muy novedoso, por lo cual estamos ante un momento bisagra en lo que concierne a la inclusión y al desarrollo de estrategias pedagógicas que este nuevo recurso brinda. Esto afecta tanto a nuestro campo de estudio, la educación musical, como a todas las áreas en general que corresponden a la educación obligatoria. Por ende tenemos en cuenta que es un momento de cambio y, como todo proceso, lleva su tiempo de realización en lo concreto.

A través de este escrito llegamos a algunas conclusiones pero también se nos plantearon interrogantes como los mencionados en uno de los apartados (*Aspectos a tener en cuenta*). Para ampliar nuestro trabajo creemos muy importante el estudio de las cuestiones presentadas en dicho apartado, que ayudarían a comprender desde los contextos histórico-sociales hasta los contextos propios de cada institución y cómo esto influye en la implementación del programa Conectar Igualdad. A su vez los posicionamientos de cada docente, su formación y su interés por la utilización de tecnologías son otro punto importante a investigar. Es menester entonces, indagar sobre cuál es el repertorio de propuestas pedagógicas: desde qué lugar se propone la construcción de un conocimiento que combine los lenguajes musicales y tecnológicos, sin dejar de lado los procesos cognitivos que conllevan, y la incorporación del cuerpo en esa interacción, buscando un acercamiento a la reflexión crítica.

Podemos decir que hay una gran falta de capacitaciones y de interés por parte de los docentes, lo cual genera una desvinculación entre el campo disciplinar y los campos tecnológico y pedagógico, o directamente recae en el no uso de las *netbooks*.

Creemos que, ya que el recurso está disponible, debería ser aprovechado, pero, para que resulte útil, deben suceder los procesos mencionados previamente.

Como otro punto importante, tampoco pretendemos que las *netbooks* se usen todo el tiempo, ni se usen porque sí, sino que funcionen como una herramienta pedagógica más a fin de realizar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento.

En síntesis, la *netbook* debe utilizarse como un andamiaje en relación a un trabajo previo realizado por fuera de la tecnología, orientado a la conceptualización y experimentación corporal de lo musical.

Como conclusión positiva, podemos decir que hay docentes que se ocupan de pensar esta tarea de forma vinculada, de trabajar la reflexión sobre las tareas que implican el uso tecnológico, lo cual pone en crisis nuestro supuesto inicial. Sin embargo, consideramos que el hecho de que solo algunos docentes lo hagan no es suficiente, lo ideal por supuesto sería que todos siguieran este camino. Así es que entonces en cuanto al campo abarcado en la investigación, como resultado obtuvimos mayoría

de actividades que confirmaban nuestro supuesto.

Para finalizar, entendemos que este trabajo realizado no debe tomarse a modo de una realidad absoluta, ya que emprende solo algunas escuelas de la ciudad de La Plata. Funciona, tal vez, como un punto de partida para visualizar algunas de las problemáticas que se presentan en las escuelas en relación con la implementación de las nuevas tecnologías, y sería interesante llevar a cabo una investigación mucho más abarcativa, a nivel nacional, incluyendo así la gran mayoría de las escuelas del Estado.

Bibliografía

Ausubel D.P., Novak J.D. y Hanesian, H (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata. (2012) Cuadernillo de formación musical para 3º año. La Plata.

Davidson L. y Scripp L. (1991). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". En Hargreaves, D. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Edición Morata.

Dussel. I y Quevedo L.A. (2010). VI Foro de educación latinoamericana. Educación y nuevas tecnologías. Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dussel. I y Quevedo L.A. (2011). VII Foro de educación latinoamericana. Aprender y enseñar en la cultura digital. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge*. Teachers College Record.

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

www.conectarigualdad.gob.ar

Educación Especial y TICs

Francisco Alvarado Vargas
Mercedes Esayan
Nicolás Imas
Mateo Martínez

Resumen

En el escenario contemporáneo, las nuevas tecnologías han generado cambios en todos los campos de la cultura, incluyendo a la educación. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 proporcionó un marco legal en el cual se incluyeron las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como obligatorias en el nivel secundario y en la educación especial. El uso de éstas pretende aportar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, consideramos que en los Diseños Curriculares provinciales, en el área de artística (música), se podrían generar orientaciones didácticas para que el docente pueda contemplar una articulación y o adaptación de los núcleos temáticos con las distintas especificidades que requiere la modalidad de educación especial.

Con el fin de profundizar en esta problemática, el presente trabajo incluye, como primera etapa, una revisión de la bibliografía vinculada a la educación especial y de la Ley antes mencionada, así como de los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. En segundo lugar, hacemos un relevamiento acerca de los usos de los distintos dispositivos (cd, mp3, celular, netbook, etcétera) en la clase de música en una escuela de educación especial (EEE), a partir de entrevistas a la directora y a la profesora de música de la institución. Posteriormente, realizamos un plan de clase con actividades de producción musical incluyendo el uso de las TIC, para estudiantes con capacidades educativas especiales.

Palabras clave: TIC; Educación Musical; Educación Especial; Diseño Curricular; Producción Musical.

El presente trabajo vincula a las TIC con la educación musical en la modalidad de educación especial. Hemos centrado nuestra atención en estudiantes de 11 a 17 años pertenecientes a una escuela de educación especial (EEE) de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

En principio, notamos que la temática propuesta no ha sido abordada con especificidad. En distintos trabajos se ha enfatizado la experiencia musical como aplicación terapéutica, en la que los estímulos sonoro-musicales son pensados como desencadenantes psicológicos, y se destaca la importancia del estímulo sonoro por sobre el estímulo táctil y visual. Es decir, la mayor parte de la bibliografía relacionada con educación especial y música refiere a ideas que vienen de la musicoterapia¹. Algunos de estos trabajos sólo se interesan en los aspectos curativos y estimulantes que proporcionaría la música al sujeto con capacidades diferentes.

Por nuestra parte, consideramos que en la modalidad de educación especial la habilidad de creación y producción musical se logra deconstruyendo la experiencia previa, propiciando un aprendizaje significativo y orientando a los estudiantes con capacidades diferentes para que puedan desarrollar "un pensamiento reflexivo en la acción y acerca de la acción" (Stubley, 1994) y, en este caso, dentro de un marco de uso de TIC. Para ello, se propone la posibilidad de indagar en las experiencias educativas: por un lado, acercando a los estudiantes a prácticas musicales distintas de las que ellos conocen; por el otro, planteando un ámbito de trabajo y de reflexión sobre la práctica educativa, valorativa del proceso enseñanza-aprendizaje. Se propone trabajar con el sujeto con capacidades diferentes a partir de la producción musical y el uso de las TIC, y reflexionar sobre las distintas instancias de acción: individual y colectiva.

La educación especial

Es interesante pensar una temática tan compleja como la educación especial, puesto que contiene diferentes matices a la hora de la intervención y más aún si intentamos pensar la clase de música con la implementación de recursos tecnológicos.

Cuando un niño ingresa a la escuela, es constantemente evaluado en torno a sus avances, competencias e intereses. Sin embargo, dentro de los educandos que mantienen su continuidad en el sistema educativo existe una minoría que encuentra trabas para ser evaluada y pasa a integrar un grupo con capacidades diferentes. Dichos sujetos presentan una mayor dificultad para acceder a los aprendizajes que el resto de las personas de su mismo contexto sociocultural, a causa de una disfunción que puede tener que ver con trastornos emocionales, retraso mental, problemas de lenguaje o discapacidades de tipo auditivo, visual o motor.

Cabe mencionar que la educación especial es un campo en constante debate. Hoy asistimos a un cambio de paradigma acerca de los puntos de

vista que giran en torno a la educación especial y su abordaje. Cambio que aún se sigue resistiendo, en medio de tensiones y discusiones que quizá nunca se resuelvan del todo. La cuestión sería: ¿por qué cuando hablamos de diferencia hacemos hincapié en la diversidad y en las potencialidades del sujeto y cuando hablamos de déficit subrayamos sus limitaciones y necesidades?

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) aparece por primera vez en el *Informe de Warnock*, en 1978. Este informe propone actividades para la integración escolar y social, y revolucionó la clasificación hasta entonces vigente de discapacidades. Actualmente, las cosas han cambiado. Pensar las capacidades diferentes en función de necesidades remite al déficit, a la falta y centra la atención en el problema generado por las demandas específicas que produce la discapacidad, y encubre la posibilidad resiliente² de lograr aprendizajes a partir de estrategias y recursos.

El psiquiatra y psicoanalista Diego González Castañón, afirma que:

Lo que no se puede pensar es la diferencia, en vez del déficit, como una entidad en sí (diferente, del latín di-ferens: dos caminos) como una condición cualitativa de un sujeto que va por otro camino. El déficit es una descripción cuantitativa de un objeto comparado con un modelo previo. Pensar a la discapacidad a partir de las diferencias requiere un esfuerzo especial tanto en el campo científico como en el socio-político... (González Castañón, 2001)

Por otra parte, los términos "atención a la diversidad" e "inclusión de niños con capacidades especiales" son promovidos, en principio, por las políticas educativas. Se trata de dos nociones distintas. Con respecto a la diversidad, Brennan destaca que la realidad social y cultural resuena cada vez más en las instituciones educativas, haciéndose necesaria la aplicación de una educación abierta en y para la diversidad, que valore y acepte la heterogeneidad de toda la comunidad educativa, reconociendo que todos pueden aprender desde sus diferencias, para lo cual es imprescindible buscar diferentes alternativas para abordarlas (Brennan, 1988). Según el autor, la atención a la diversidad en el ámbito escolar y social debería buscar alternativas basadas en la convivencia con el Otro, sin exigir que el niño se adapte al modelo escolar preestablecido.

Por su parte, Alfredo Moffatt en *Psicoterapia del Oprimido*, expresa que cada cultura estipula sus criterios de salud y de enfermedad, y que no hay enfermedad fuera de una cultura dada (Moffatt, 1988). Cabe agregar que cada cultura genera sus anticuerpos y reacciona como sistema inmunológico frente a la desigualdad. Desde este punto de vista, es indispensable tener en cuenta con quién y en qué contexto cultural se está trabajando, por lo cual intervenir, involucrarse y acompañar significa revisar los modelos en los que la escuela encuadra la educación para favorecer así un cambio

de enfoque en el desempeño con personas con capacidades diferentes. Consideramos que el debate sobre educación especial aún sigue abierto. Para este trabajo hemos buscado un punto medio y preferimos hablar de *capacidades diferentes*; reconociendo, eso sí, que aunque no hablemos de *necesidades* sí creemos que la población estudiantil en cuestión requiere un tipo de apoyo específico y una orientación "especial" en su paso por la institución educativa. Sin embargo, no enfatizamos en esa necesidad, sino en sus potencialidades.

Las TIC y la educación musical

En el 1º Congreso Internacional Ciencia y Tecnología Musical (CICTeM)³ se abordaron desarrollos informáticos orientados a poner la tecnología al servicio del arte y trabajos artísticos. Dos referentes de la educación musical argentina plantearon el uso de las TIC y la educación musical: por un lado, Néstor Ciravolo en su trabajo "Relato de una Experiencia de Formación de Formadores con B-Learning: Especialización Superior en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical" y por otro, Ana Lucía Frega, en su ponencia, desarrolló la temática de "Las TIC en enseñanzas musicales: algunos antecedentes de su aplicación en la República Argentina". Ninguno de ellos planteó específicamente el uso de las TIC y la educación musical en la modalidad de educación especial.

Asimismo, hemos encontrado un trabajo realizado por Miryam Ezquerro-Martínez, quien trabaja sobre la introducción e integración de las TIC en la materia de música de la secundaria, con una propuesta práctica basada en una Unidad Didáctica titulada la "Música moderna y las nuevas tecnologías", en la cual las TIC son consideradas una herramienta de apoyo utilizada durante el proceso educativo (Ezquerro-Martínez, 2012).

A su vez, hemos observado que los cursos de capacitación docente acerca del uso de las TIC en la clase de música, que se ofrecen en el distrito de La Plata⁴ tampoco son orientadores para una clase de música en la modalidad de educación especial. Analizando todo lo anterior, podemos afirmar que en ninguno de los materiales encontrados se han abordado con especificidad actividades con TIC en una clase de música en el nivel secundario, aplicadas a la modalidad de enseñanza especial.

La autora Cecilia Sagol, en su trabajo "El modelo 1 a 1, notas para comenzar", se acerca a una idea que nos interesa en relación a las diferencias sociales existentes con los grupos con los que se trabaja:

La integración de las TIC en los distintos países, regiones geográficas y grupos sociales no se da de manera uniforme, sino a partir de procesos complejos y asimétricos que han ido dando lugar a lo que se conoce como "brecha digital", diferencias económicas, sociales y culturales existentes (...) De aquí la necesidad de que

los ciudadanos puedan contar con herramientas cognitivas y competencias que les permitan accionar de un modo crítico, creativo, reflexivo y responsable sobre la abundancia de datos, para aplicarlos a diversos contextos y entornos de aprendizaje, así como para construir conocimiento relevante basado en ellos (proceso en el que la escuela adquiere un lugar fundamental). Para ello, el ingreso de las TIC en la escuela debe ser pensado en relación con la alfabetización en los nuevos lenguajes. (Sagol, 2011)

Nos preguntamos: ¿para qué utilizar las nuevas tecnologías? y ¿por qué las nuevas tecnologías pueden ser nuestras aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Con respecto a la música en la educación especial propiamente dicha, consideramos que la intervención artística procuraría observar e involucrarse, así como entender que desde el proceso enseñanza-aprendizaje y desde el mismo hacer musical el estudiante es capaz de desarrollar ciertas capacidades relativas en el continuo de su actividad. Es decir, el desarrollo de competencias que le permitan adaptarse activamente a la realidad, así como la construcción de una actitud que le permita insertarse en el contexto social y ampliar sus puntos de vista. Esto implica, desde una mirada artística, experimentar un *orden estético, emocional e intelectual* (Gombrich, 1997), no sólo para comprender críticamente la realidad, sino también para transformarla.

El educar desde la diversidad no sólo funciona como generador de nuevos conocimientos sino que además contribuye a concientizar acerca de la no-discriminación de lo "diferente". La escuela actual lenta y gradualmente está ampliando su criterio hacia la diversidad, la integración y la inclusión. Los lenguajes artísticos no debieran ser un recorte de estas instancias pues estimulan la interacción en personas que presentan procesos de aprendizaje complejos.

El diseño curricular

Las políticas de Estado han generado un avance significativo en materia de educación. De este modo, se puede leer cómo los diseños curriculares son paradigmáticos, ya que centralizan una serie de conceptos (inclusión, integridad, equidad, atención a la diversidad, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, ambiente, saberes socialmente productivos) que, al articularse, entretienen nuevos sentidos, fundamentando la totalidad de la propuesta político-educativa actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, observando los Diseños Curriculares del Área de Educación Artística elaborados por el Consejo General de Cultura y Educación dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de

Buenos Aires⁵, hemos notado que, para la modalidad de enseñanza especial, se ha implementado el *principio de normalización*.

La educación, pretende en cierta medida, aplicar el principio de normalización en cada individuo; que consiste en modificar el ambiente empobrecido del ser humano preparándolo para una mayor autonomía personal que estimule su auto concepto dentro de la sociedad. Implicando aceptar a toda persona tal y como es, con sus necesidades, reconociéndole sus mismos derechos que el resto y ofreciéndole los servicios oportunos para el desarrollo máximo de sus posibilidades y así poder vivir una vida lo más normal posible. (DGCyE, 2012)

Con ello, se entiende que un docente de música que quiera preparar una clase para determinado nivel en la modalidad de enseñanza especial debería tomar los núcleos temáticos del área de música del nivel inicial, primario y o secundario, y así adaptarlos para ese grupo de educandos, según su especificidad.

Los diseños curriculares antes mencionados, centran la atención a la diversidad e implican el reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente al objeto de conocimiento, así como la toma de conciencia de la existencia de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes.

Creemos necesario enfatizar que reconocer la diferencia no es eliminar especificidades y pretender que los contenidos se apliquen de igual manera para todos, sino atender a esa diversidad que la modalidad de enseñanza especial puede llegar a requerir tras el complejo y heterogéneo mundo de especificidades que la caracterizan.

Ante ello, consideramos que en los Diseños Curriculares provinciales, en el área de Artística (Música), se podrían generar orientaciones didácticas para que el docente pueda contemplar una articulación y o adaptación de los núcleos temáticos con las distintas especificidades que requiere la modalidad de educación especial.

Por eso, nuestras observaciones pretenden despertar el interés acerca de dicha temática, abordar las problemáticas específicas para cada caso y abogar por una ley más orientadora. La intervención no será una lista de "recetas", ya que cada grupo contiene sus propias características y, ante todo, se deben conocer las diferentes problemáticas del alumnado para realizar una planificación más acorde a cada contexto específico.

Trabajo de campo

Entrevistas

El lunes 28 de noviembre de 2013 realizamos entrevistas a la directora y a la profesora de música de una EEE. Así, tuvimos un acercamiento desde lo discursivo a lo que sería el carácter de la propuesta educativa que acá se imparte.

La directora señala que se trata de una institución igual que cualquier otra, con la diferencia de que la población tiene ciertas características que la hace "especial", incluso dentro de lo que serían las EEE: acá se trata únicamente del *desfasaje intelectual*. Es interesante, en este punto, el "cambio de paradigma" al cual hace referencia la directora: "ya no se piensa al niño con discapacidad o con certificado de tal distinción, ahora tiene en cuenta la potencialidad de cada sujeto, sus posibilidades, su modelo social, al sujeto interactuando, accionando, aprendiendo y desde estas condiciones es que se reformulan y se piensan las diversas actividades de aprendizajes, para que en un futuro puedan estar capacitados para ser insertos en el campo laboral."

Como vemos, se tienen en cuenta potencialidades pero, al mismo tiempo, se convive con vestigios del "antiguo" paradigma, el que enfatizaba en las necesidades: "ahora se denominan niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad"

Uno de los objetivos que más persigue la educación especial, según lo presenta la entrevistada, sería insertar a los estudiantes en un mundo laboral, como medio para que puedan formarse integralmente y "funcionar" socialmente. Se hace un énfasis especial en la formación técnica, lo cual deja entrever dejos de un paradigma justamente tecnicista: educar para el trabajo: "la escuela de educación especial brinda una capacitación de doble jornada, una parte pedagógica y la otra tecnológica, ofreciéndole las herramientas necesarias para accionar de la mejor manera en el quehacer cotidiano."

Se parte de 4 áreas troncales, dentro de las cuales no se incluye al arte: matemática, lengua y literatura, ciencias (que cuenta con un laboratorio) y expresión corporal. Existe, además, un eje transversal que es la construcción de la ciudadanía.

A lo largo de la conversación, la entrevistada hace énfasis en cierta concepción de lo tecnológico más asociado a las ciencias duras:

- La escuela fue acondicionada con un laboratorio que tiene la **tecnología** que los educandos necesitan.
- Trabajamos con las materias como química, física, pero estas áreas en particular se pueden llegar a dar dentro del laboratorio por ejemplo, en ciencias a través de la actividad práctica y del mismo modo en las **áreas tecnológicas**.
- Están toda la tarde en lo **tecnológico** (aunque hay alternados entre la mañana y la tarde) y tienen también la merienda.

- Entonces en la parte **tecnológica** trabajan puntualmente lo que tiene que ver con lo laboral.

Se dictan gran cantidad de talleres más que nada orientados a oficios: alimentación, jardinería, talabartería, mantenimiento, carpintería. Es decir, se piensa principalmente al trabajo (oficios) como la herramienta ideal de inclusión social

Otro punto interesante que se desprende de esta entrevista es que la directora afirma que muchos de los estudiantes de esta escuela han fracasado en la educación común y han ingresado a la educación especial. En ambas se utilizan los mismos diseños curriculares, pero habría algo que genera que estas personas "fracasen" en la educación común, lo cual puede tener que ver precisamente con la no adecuación de los diseños curriculares.

Con respecto a las TIC y al uso de las netbook, se señala que la mayor dificultad se dio con la falta de control de Internet y el Facebook. Asimismo, la directora afirma que la utilización de las computadoras es delicada porque muchas veces aísla al niño de su entorno y no lo estimula a tener interacciones sociales reales y efectivas, que, como hemos visto, son objetivos centrales de la EEE. Así, se piensa más que nada como herramienta "para facilitar la recopilación de información y la producción de los alumnos".

En cuanto a la profesora de música, afirma que la clase de educación especial no presenta mayores diferencias respecto al modo en que se trabaja en otras modalidades. Se tiene en cuenta los intereses de los chicos y también las sugerencias o pedidos de otros profesores para algún acto en particular.

Los recursos empleados incluyen guitarras, algunos instrumentos de la banda rítmica, así como percusión casera como bidones de agua, mesas, etcétera. Sobre el uso de TIC, se señala una computadora que "anda cuando tiene ganas", equipo de música y las netbook que de a poco se van incluyendo en algunas de las actividades. En este punto la profesora afirma que no se siente del todo capacitada para el uso de las netbook, razón por la que trabaja en conjunto con otra compañera que le ayuda en este campo. Aun así, considera que el uso de las TIC es positivo y tiene en claro que se trata de un medio para llegar a abordar los contenidos que se trabajan.

En síntesis, intentando integrar las consideraciones expuestas en ambas entrevistas, podemos decir que existe una cierta complejidad respecto al uso de las TIC, principalmente en cuanto al empleo específico de las netbook se refiere. El siguiente cuadro compara la opinión acerca del uso de las TIC de la directora y de la profesora:

Propuesta a partir de las TIC

Como hemos dicho, creemos necesario el aprovechamiento de las TIC para que el estudiante desarrolle las capacidades y un andamiaje firme para utilizar la tecnología como una herramienta que le permita reflexionar, comunicarse, transmitir ideas y explorar nuevas formas de interactuar con el Otro. Al indagar un poco más en el uso de las TIC en la EEE, en la clase de música, se nos facilitó la planificación con que la profesora de música cuenta para sus clases del mes de noviembre del presente año.